



Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

22

МАТЕРИАЛЫ МЕЖВУЗОВСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ
НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

СТУДЕНТ –
ИССЛЕДОВАТЕЛЬ –
УЧИТЕЛЬ



САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

Санкт-Петербург
2021

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»



**МАТЕРИАЛЫ 22 МЕЖВУЗОВСКОЙ
СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ «СТУДЕНТ —
ИССЛЕДОВАТЕЛЬ — УЧИТЕЛЬ»**

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
2021

УДК 37
ББК 74
М34

Редакционная коллегия:

Верба Н. И. (РГПУ им. А. И. Герцена), Вологова Т. С. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Гильдина Т. А. (РГПУ им. А. И. Герцена), Гладкая И. В. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Головацкая Т. П. (РГПУ им. А. И. Герцена), Гулякова А. А. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Денисова А. А. (РГПУ им. А. И. Герцена), Исаева Е. И. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Калинина Е. Ю. (РГПУ им. А. И. Герцена), Кублицкий Ю. А. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Лебедев В. Н. (РГПУ им. А. И. Герцена), Медникова Л. С. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Микляева А. В. (РГПУ им. А. И. Герцена), Михновец Н. Г. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Николаев А. Б. (РГПУ им. А. И. Герцена), Ребко Э. М. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Телькунова А. В. (РГПУ им. А. И. Герцена), Урсул Н. В. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Фокин А. М. (РГПУ им. А. И. Герцена), Чурилина И. Н. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Якубсон М. Я. (РГПУ им. А. И. Герцена)

М34 Материалы 22 Межвузовской студенческой научной конференции
«Студент — Исследователь — Учитель» [Электронный ресурс] /
ред. кол.: Бочарова Н. А., Верба Н. И., Вологова Т. С. и др. — СПб.:
Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. — 1756 с.

ISBN 978-5-8064-3024-4

Сборник включает статьи молодых ученых, чьи заявки были одобрены для участия в 22 Межвузовской студенческой научной конференции «Студент — Исследователь — Учитель», проведение которой на базе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена было запланировано на апрель 2020 года. Статьи прошли отбор редакционной коллегии сборника, рецензирование, а также обсуждение в онлайн-формате.

Содержание материалов сборника отражает результаты изысканий молодых исследователей — студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры — по широкой научной проблематике, соответствующей направлениям обучения в вузах Российской Федерации.

Издание предназначено для абитуриентов, обучающихся и преподавателей средних и высших учебных заведений.

ББК 74

Научное электронное издание

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Телефон: +7 (812) 312-17-41

Объем 37,2 Мб

Подписано к использованию 25.03.2021

ISBN 978-5-8064-3024-4

© Коллектив авторов, 2021

© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Безопасность жизнедеятельности в современном образовании

<i>Арзунов Нестер Константинович.</i> Формирование толерантности в молодежной среде при изучении курса «Безопасность жизнедеятельности»	23
<i>Казакова Олеся Андреевна.</i> Формирование культуры безопасного поведения средствами реализации авторского научно-популярного проекта «Календарь безопасности»	30
<i>Лубнина Полина Михайловна.</i> Организация внеурочной деятельности учащихся по формированию знаний по основам комплексной безопасности в 5–6 классах	38

Здоровьесберегающая деятельность в образовательном учреждении

<i>Богущи Ольга Михайловна.</i> Аспекты организации внеурочной деятельности школьников по профилактике употребления наркотиков	44
<i>Ветрова Таисия Вадимовна.</i> Профилактика гиподинамии пятиклассников	48
<i>Малейко Наталья Алексеевна.</i> Исследовательские подходы в структуре формирования программ профилактики табакокурения среди школьников	52

Культурно-просветительская деятельность в области безопасности жизнедеятельности в образовательном учреждении

<i>Мадавала Лиянаге Прамодья Севванди Перера.</i> Система обучения безопасности жизнедеятельности в Шри-Ланке	58
<i>Родина Алина Дамировна.</i> Развитие мотивов коллективной деятельности как путь воспитания толерантности школьников	63
<i>Шарон Николь Диас.</i> Антропогенные воздействия на биосферу Колумбии	69
<i>Шэнь Цзяньсян, Ван Синья.</i> Современные экологические проблемы Пекина	73

**Методические аспекты обучения
в области безопасности жизнедеятельности**

- Гончарова Анастасия Евгеньевна.* Использование дистанционной поддержки в обучении бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности на примере методических дисциплин 80
- Цимбалюк Ольга Сергеевна.* Исследование результатов применения технологий развития критического мышления при изучении темы «Основы здорового образа жизни» на уроках ОБЖ в 8 классах . . . 85

БИОЛОГИЯ

**Актуальные проблемы ботаники,
фитофизиологии и микробиологии**

- Романов Евгений Вячеславович.* Аномалии развития генеративных структур у растений *Exochorda (Rosaceae)*, интродуцированных в Ботаническом саду Петра Великого 91
- Трофимова Анна Сергеевна.* Естественное возобновление лесобразующих древесных растений на магистральных газонах г. Петро-заводска, расположенных вблизи лесопарковых зон 99

**Биологическое и экологическое образование
в общеобразовательной школе:
педагогические и методические аспекты**

- Попкова Полина Максимовна.* Квест как средство активизации познавательной деятельности учащихся при обучении биологии 107

Зоология

- Богачёва Татьяна Андреевна, Виноградова Анна Андреевна.* Гельминты *Anas platyrhynchos* Ленинградской области 111
- Коломиец Александра Владимировна.* Экспрессия гена FREP3 у моллюсков *Planorbarius corneus* при трематодной инвазии 117
- Левина Надежда Сергеевна.* Суточная активность норвежского лемминга (*Lemmus lemmus*) (полевые и экспериментальные исследования) 122
- Лопатина Ольга Дмитриевна.* Генотипирование трематод семейства *Leucochloridiidae* по митохондриальным генам 134

Молекулярная и клеточная физиология

- Ильина Арина Вячеславовна, Крылова Надежда Владимировна, Егорова Анна Алексеевна, Киселёв Антон Вячеславович.* Воздействие

на сайленсеры сплайсинга гена <i>SMN2</i> антисмысловыми LNA-олигонуклеотидами для увеличения уровня полноразмерных транскриптов <i>SMN</i> в фибробластах пациентов со СМА	141
<i>Кислова Елизавета Алексеевна</i> . Исследование двигательной активности у крыс двух линий, различающихся по порогу возбудимости нервной системы в связи с моделированием на животных синдрома дефицита внимания и гиперактивности	150

Системная физиология

<i>Бенгардт Ева Андреевна</i> . Влияние режимов предъявления изображения на эффективность зрительного восприятия	159
<i>Завьялова Мария Ильинична, Смирнова Тамара Андреевна</i> . Роль ионов кальция в регуляции функциональной активности мерцательного эпителия пищевода лягушки	171
<i>Калашиникова Лада Игоревна</i> . Влияние шумовых загрязнителей на функциональную активность сердечно-сосудистой системы студентов	177
<i>Подъячева Екатерина Юрьевна</i> . Динамика сердечного ритма при реализации нырятельного рефлекса у людей с полиморфизмами <i>ADRB2</i> гена	185
<i>Сайхунова Даяна Александровна</i> . Возрастные и половые особенности зрительного внимания у человека	196
<i>Эйдина Ольга Андреевна</i> . Экологический портрет современного школьника	206

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Федотова Елизавета Андреевна</i> . Школа-студия семейного развития «Семейный фотоальбом»	213
---	-----

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Искусствоведение и художественное образование

<i>Ильмурина Юлия Петровна</i> . Традиционные орнаменты в современном искусстве финно-угорских народов	217
<i>Кисель Дарья Геннадьевна</i> . Военно-промышленная архитектура Кронштадта: актуальность и основные перспективы изучения	221
<i>Козлова Екатерина Сергеевна</i> . Архитектура Санкт-Петербурга и Барнаула: визуальные параллели	227
<i>Максимов Роман Андреевич</i> . Влияние театральной деятельности на духовно-нравственное развитие личности	244

<i>Усова Дарья Максимовна.</i> Особенности интерьера доходного дома начала XX века	249
<i>Цветкова Екатерина Тагировна.</i> Проникновение в визуальный и исторический контексты мотивов росписи церкви Успения Богородицы в селе Мелётово	257

**Музыка, театр и кино в педагогическом измерении.
Взгляд молодых ученых**

<i>Глухова Мария Владимировна.</i> Проблемы организации и управления музыкально-творческими объединениями в общеобразовательной школе	263
<i>Розенфельд Варвара Владимировна.</i> Разножанровые фильмы о музыке и музыкантах как важная составляющая процесса освоения студентами-актерами учебной дисциплины «История музыки»	269
<i>Тюмина Лили Сейтмететовна.</i> Вокальные циклы немецких романтиков как объект изучения в вузовском курсе «История зарубежного музыкального искусства»	276

Теория и история культуры

<i>Иванов Данила Алексеевич.</i> Модели интертекстуальности в русской культуре конца XIX века: Евангелие как претекст романа Достоевского «Братья Карамазовы»	283
<i>Огай Виктория Владиславовна.</i> Корейские топонимы в англоязычном описании культуры на примере произведения Фрэнка Аренса «Seoul Map»	291
<i>Цыкалова Екатерина Антоновна.</i> Понятие искусства и конструирование его особенных форм в «Философии искусства» Ф. В. Й. Шеллинга	296

ИСТОРИЯ И СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ

Актуальные проблемы всеобщей истории

<i>Карташев Глеб Альбертович.</i> Книга Фредерика Вертама «Совращение невинных» в рамках дискуссии об американском комиксе в 1948–1954 гг.	304
<i>Малиновский Денис Юрьевич.</i> Восприятие немцами-современниками военного поражения весной 1945 г.	309
<i>Ульянова Ира Андрисовна.</i> Планирование дорожного строительства в США в 1890–1920-е: к истории вопроса	318

Актуальные проблемы истории России

- Аникеева Мария Андреевна.* Исторические реалии России второй половины XIX века в сборнике рассказов Антона Павловича Чехова «Хмурые люди» 326
- Арефьев Иван Андреевич.* Социальный статус кондукторов Санкт-Петербургской конно-железной дороги в конце XIX — начале XX вв. 334
- Васильев Иван Николаевич.* Регистрация и учет беженцев Татьянинским комитетом на территории Петроградской губернии (осень 1915 — весна 1917 гг.) 340
- Дозоров Андрей Николаевич.* Запасной батальон л.-гв. Преображенского полка в первые дни Февральской революции 1917 г. (Петроград, 23–26 февраля 1917 г.) 346
- Кучук Эльвира Валерьевна.* Образ Екатерины Второй по «Запискам» императрицы: самостоятельное прочтение источника 354
- Якупов Игнат Александрович.* Русские коллекционеры и собиратели вещей Наполеоновской эпохи. Их роль в формировании Музея Отечественной войны 1812 года в начале XX в. 362

Актуальные проблемы методики обучения истории и обществознанию

- Степанова Ольга Александровна.* Современная архитектура 1918–1932: между авангардом и неоклассикой 370
- Хавратова Арина Максимовна.* Обзор изменений модели ЕГЭ по истории 379

История религии

- Пуртова Дарья Владимировна.* Трансформация образа Мессии в связи с появлением эсхатологических представлений в иудаизме 385

Социологическое образование в России

- Книппер Виктория Дмитриевна.* Трансформация семейно-брачных отношений: историко-социальный аспект 391
- Тищенко Анастасия Сергеевна.* Ювенойя как социальный миф 397

КОНФЛИКТОЛОГИЯ

Конфликтология и конфликты в современном мире

- Дмитриева Юлия Сергеевна.* Медиация как способ решения конфликтов в экологической сфере 405

МАТЕМАТИКА

Математика

- Конькина Вероника Сергеевна.* Классификация дробно-линейных преобразований комплексной плоскости 410
- Печёнкина Маргарита Сергеевна.* Полнота и компактность метрических пространств 421

Методика обучения математике

- Петропавловская Анна Андреевна.* Методика работы с творческой математической задачей с целью развития самостоятельной деятельности учащихся в 5–6 классах 428
- Прокофьева Юлия Викторовна.* Методы эмоциональной регуляции учащихся при выполнении математических заданий 434

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СЕКЦИИ

- Богданова Татьяна Владимировна.* Применение метода EXAFS-спектроскопии для исследования фазовых переходов в MoTe_2 439
- Галактионова Ульяна Андреевна.* Применение метода МНПВО при исследовании композитных полимерных пленок на основе биоразлагаемого полилактида 447
- Грошкова Илона Александровна.* Массмедийная интертекстуальность как отличительная черта медиатекста 452
- Коновалова Екатерина Юрьевна.* Фактор гетерогенного адресата при переводе семейного художественного фильма 460
- Фокина Мария Сергеевна.* Мифонимы в терминологии клинической психологии 466

НАЧАЛЬНОЕ И ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Перспективные направления в развитии дошкольного образования: подходы, методы, технологии

- Ежова Анастасия Александровна.* Особенности развития навыков общения старших дошкольников 472
- Игнова Анна Викторовна.* Исследовательская деятельность как средство познавательной активности старших дошкольников 478
- Лазаренко Виктория Павловна.* Развитие положительного отношения старших дошкольников к непопулярным сверстникам в группе детского сада 485

<i>Оппенгейм Елена Николаевна.</i> Творческая жизнедеятельность в дошкольном образовательном учреждении как средство развития культуры детско-родительских отношений	493
<i>Рудкевич Екатерина Сергеевна.</i> Особенности субъектных проявлений детей 4–5 лет в образовательной деятельности на основе познавательной сказки	501
<i>Харина Екатерина Владиславовна.</i> Влияние детско-родительских отношений на развитие креативности ребенка в условиях семейного досуга	509

Перспективные направления развития естественно-математического начального образования

<i>Богданова Наталия Игоревна.</i> Старинные русские арифметические задачи как средство формирования общего умения решения текстовых задач	516
<i>Собкалова Анна Петровна.</i> Организация деятельности младших школьников с информацией естественнонаучного содержания как средство развития познавательного интереса к изучению природы . . .	522
<i>Чередниченко Виктория Олеговна.</i> К вопросу обучения младших школьников частным приемам вычислений	530
<i>Щукина Виктория Александровна.</i> Проблема формирования исследовательских умений при изучении предмета «Окружающий мир» в начальной школе	536

Психолого-педагогические исследования в начальном образовании

<i>Большакова Полина Сергеевна.</i> Проблема оценочной деятельности в начальной школе	542
<i>Гусаревич Алина Владимировна.</i> Развитие эмоционального интеллекта младших школьников во внеурочной деятельности	548
<i>Константинова Ирина Юрьевна.</i> Использование игровых приемов на уроках как средства развития аналитико-синтетических действий младших школьников	553
<i>Попова Александра Александровна.</i> Формирование коммуникативных умений первоклассников как условие адаптации к школе	560
<i>Растатуева Евгения Владимировна.</i> Оценка готовности педагогов к реализации коррекционно-развивающего направления в начальном образовании	569
<i>Хлуднева Надежда Владимировна.</i> Педагогическое сопровождение учащихся на этапе перехода из начальной в основную школу . . .	576

Ребенок и взрослый в мире языка и литературы

<i>Ивановичева Мария Владимировна. Трудности младших школьников в освоении структуры текста-повествования</i>	583
<i>Ким Алина Радиковна. Диалог русской и корейской культур на уроках чтения</i>	589
<i>Красавина Надежда Сергеевна. Возможности электронных образовательных ресурсов в организации игровой деятельности на уроках русского языка в начальной школе</i>	596
<i>Курбанова Гюльджаган Гаджимурад-кызы. Возможности проектной деятельности для формирования текстовых умений младших школьников</i>	600
<i>Мартыненко Елизавета Сергеевна. Овладение орфоэпическими нормами — путь к культуре речи</i>	608
<i>Миронова Надежда Алексеевна. Методический потенциал стихотворных азбук</i>	616
<i>Рягузова Марина Васильевна. Владение учащимися третьего класса умением различать орфограммы</i>	622
<i>Харламова Ирина Юрьевна. Владение учащимися 2-го класса понятием «орфограмма» (по материалам констатирующего эксперимента)</i>	633
<i>Шаронова Анастасия Анатольевна. Пути развития мотивации младших школьников к изучению русского языка во внеурочной деятельности</i>	641

Современные проблемы методики раннего обучения иностранным языкам

<i>Димитрова Виктория Петкова. Социокультурный потенциал аутентичных, адаптированных и учебных песен, используемых в обучении младших школьников английскому языку</i>	649
<i>Дьяконов Максим Игоревич. Использование программы Skype при обучении младших школьников английскому языку во внеурочной деятельности</i>	658
<i>Зубрилина Екатерина Николаевна. Особенности обучения младших школьников основам письма и письменной речи на английском языке с использованием творческих видов деятельности</i>	663
<i>Мучкина Елизавета Владимировна. Сторителлинг в диалоге культур</i>	670
<i>Осипова Александра Сергеевна. Контроль сформированности иноязычных рецептивных фонетических навыков у детей старшего дошкольного возраста</i>	676

ПРАВОВЕДЕНИЕ

Международное, публичное и частное право и вызовы современности

Жаткина Алла Васильевна. Международный коммерческий арбитраж как средство разрешения торговых споров: анализ практики 684

Методика преподавания правовых дисциплин

Деткова Анна Александровна. Воспитательный потенциал изучения вопросов добровольческой деятельности на уроках права 691

Калинина Елена Александровна. Использование онлайн-платформы «Kahoot!» на уроке права по теме «Права человека» в 9 классе . . 696

Проблемы сближения публично-правовых и частноправовых начал в современной юриспруденции

Андреев Константин Геннадьевич. Законодательное регулирование цифровых финансовых прав в России: реальность и перспективы 700

Бердышева Анастасия Валерьевна. Проблемы оспаривания крупных сделок хозяйственных обществ 708

Бородавкин Сергей Михайлович. Предпосылки формирования института представительства в правовой системе Российской империи 715

Шутова Анна Алексеевна. Сравнительно-правовой анализ брачных отношений и фактических брачных отношений в Российской Федерации 724

ПСИХОЛОГИЯ

Исполнительные функции и тормозные процессы

Соболева Нина Александровна. Связь интеллекта и тормозных процессов в дошкольном детстве 732

Проблемы психологии здоровья и клинической психологии

Афанасенко Иван Владимирович. Развитие мефедроновой зависимости и ее влияние на патологизацию личности 741

Проблемы социальной и организационной психологии

Вильде Ксения Александровна. Сравнительный анализ представлений о ценностях разных поколений на примере жителей Санкт-Петербурга и Ленинградской области 750

Психологические проблемы в математическом образовании

- Брусникина Ирина Валерьевна.* Метод диагностики математической тревожности у учащихся средних классов 762
- Раевская Екатерина Юрьевна.* Развитие устойчивости внимания на уроках математики у учащихся с различным диспозиционным оптимизмом (на примере 5 класса) 767
- Савенко Юлия Сергеевна.* Психолого-педагогические особенности учителя педагогом параметра когнитивного стиля «импульсивность — рефлексивность» в процессе обучения математике 776

Психология обучения

- Домашич Вера Васильевна.* Оптимизм педагога как фактор психологического благополучия субъектов образовательного процесса . . 785

Психология семьи и родительства

- Галашева Ольга Сергеевна.* Субъектность подростков из семей разведенных родителей в разные периоды времени после развода . . . 790
- Яковлева Анна Сергеевна.* Брачно-семейные установки студенческой молодежи 797

Социальная психология образования

- Беляева Анастасия Николаевна.* Особенности эмпатии у студентов направления «Психолого-педагогическое образование» 808

СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ

Актуальные проблемы специальной психологии

- Колоколова Анна Сергеевна.* Учебная мотивация как индикатор успешности учебной деятельности младших школьников с ЗПР 814
- Корнилова Антонина Анатольевна.* Коммуникативное поведение умственно отсталых младших школьников 822
- Негуляева Кристина Геннадьевна.* Зависимость предпочитаемых форм эмпатии у младших школьников с интеллектуальным недоразвитием от стиля семейного воспитания 828
- Нетецкая Дарья Александровна.* Педагогические ориентиры, направленные на развитие наглядно-образного мышления дошкольников с общим недоразвитием речи 836
- Нигматуллина Асия Азаматовна.* Специфика понятийного мышления учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью 843

<i>Пинегина Виктория Александровна. Особенности страхов детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью</i>	851
<i>Розалева Мария Сергеевна. Особенности влияния сети Интернет на личностное развитие подростков с ЗПР</i>	857

Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с ОВЗ

<i>Базырина Ольга Антоновна. Теоретические аспекты использования вербальных и невербальных средств коммуникации в образовании лиц с нарушением слуха</i>	864
<i>Бардацкая Ксения Олеговна. Особенности эмотивной лексики у детей дошкольного возраста с психической депривацией</i>	871
<i>Гузь Валерия Андреевна. Развитие связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи на материале жанровой картины</i>	877
<i>Лопатина Ольга Михайловна. Особенности развития графомоторных умений и навыков у слабовидящих младших школьников</i>	885
<i>Олина Алина Александровна. Изучение особенностей лексического строя речи старших дошкольников с психической депривацией</i> . . .	893
<i>Сивенкова Кристина Александровна. Возможности развития спонтанной речи у детей с кохлеарными имплантатами в разных образовательных условиях</i>	898
<i>Шкирман Антонина Сергеевна. Нарушения фонематической системы у слепых младших школьников</i>	909

Психолого-педагогическое сопровождение образования детей с ОВЗ

<i>Белисова Юлия Анатольевна. Исследование готовности детей с нарушением интеллекта к обучению математике</i>	913
<i>Бугаева Екатерина Сергеевна. Изучение естественнонаучных представлений школьников с умственной отсталостью</i>	919
<i>Бутьлина Алёна Николаевна. Исследование математических представлений дошкольников с интеллектуальной недостаточностью</i>	924
<i>Мищенко Янина Александровна. Арт-терапия в работе с гиперактивными детьми с нарушением слуха</i>	929
<i>Озикова Ксения Олеговна. Формирование ценностных ориентаций у школьников с нарушением слуха</i>	934

Традиции и инновации в образовании детей с ОВЗ

<i>Колоярцева Людмила Андреевна. Доречевые средства общения как предпосылка к обучению альтернативной и дополнительной коммуникации</i>	938
---	-----

<i>Морозова Инна Александровна.</i> Использование жанра былины в работе с учащимися с недоразвитием интеллекта на уроках внеклассного чтения	944
<i>Скворцова Яна Юрьевна.</i> Индивидуально-дифференцированный подход в обучении младших школьников с нарушением слуха	949
<i>Хинич Ксения Владимировна.</i> Исследование уровня развития коммуникативного компонента социального опыта дошкольников с нарушением зрения	960
<i>Чеботарь Полина Сергеевна.</i> Мобильное приложение — современная технология в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья	969
<i>Шевцова Наталья Николаевна.</i> Информативные буклеты для обучающихся с нарушением слуха, содержащие рекомендации по формированию самообразовательной деятельности	975

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Педагогические исследования. Исторический аспект

<i>Конькина Вероника Сергеевна.</i> Роль семьи XIX века с точки зрения Т. Н. Мальковской	983
<i>Николаева Ирена Алексеевна, Самойлова Виктория Сергеевна.</i> Особенности образовательной деятельности в блокадном детском саду (по архивным материалам музея СПб АППО)	987
<i>Сюткина Марта Александровна.</i> Основные тенденции в динамике читательских предпочтений школьников за последние 25 лет (1994–2019)	994

Педагогические исследования. Современный взгляд

<i>Балицкая Мария Михайловна, Казина Светлана Филипповна.</i> Проект «Университет вожатых» как средство перехода от последовательной к параллельной модели подготовки педагогических кадров	1002
<i>Божско Полина Игоревна.</i> Модель внутришкольной оценки качества организации воспитательной работы в школе	1008
<i>Володин Павел Иванович.</i> Работа с текстом как способ развития коммуникативных навыков школьников	1013
<i>Воробьев Матвей Сергеевич.</i> Пути решения проблемы буллинга в современной образовательной среде	1022
<i>Воронкова Анна Алексеевна.</i> Экспертная оценка программы воспитания	1029
<i>Егорова Алина Сергеевна.</i> Взаимодействие педагога и старшеклассников с учетом гендерных особенностей	1036

<i>Иванова Алёна Сергеевна. Профилактика школьной дезадаптации младших школьников из семьи группы риска</i>	1041
<i>Капикарняя Анна Иосифовна. Художественная литература как средство личностного самоопределения</i>	1047
<i>Книппер Виктория Дмитриевна. Осведомленность будущих педагогов о селфхарме как виде аддиктивного поведения школьников . .</i>	1053
<i>Коновалова Евгения Игоревна, Смирнова Дарья Сергеевна. Особенности развития культуры общения старших дошкольников в семье . .</i>	1058
<i>Константинов Василий Васильевич. Социальное партнерство школы как условие формирования положительной мотивации учения подростков</i>	1070
<i>Николаева Владислава Игоревна, Новоселова Татьяна Андреевна. Универсальные навыки современного специалиста: парадокс или реальность</i>	1076
<i>Пластинина Софья Владимировна. Оценка возможностей индивидуализации образовательного процесса в основной школе</i>	1083
<i>Прохорова Алёна Сергеевна. Развитие профессиональной компетентности студентов педагогического вуза с учетом прогнозирования потребностей регионального рынка труда</i>	1089
<i>Сембай Андрей Антонович. Имя в истории петербургской школы и Герценовского университета</i>	1093
<i>Степанова Алина Львовна. Работа учреждений по делам молодежи Санкт-Петербурга на площадках социальных сетей</i>	1103
<i>Столытина Таисия Алексеевна. Игра «Что? Где? Когда?» как средство формирования метапредметных навыков у школьников</i>	1110

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Бочкова Виктория Алексеевна. Разработка элективного курса «Предпринимательский аспект в рамках преподавания 3D-технологий»</i>	1117
<i>Валивахина Вероника Александровна. Роль визуально-графического программирования в обучении детей</i>	1122
<i>Гаврилова Ксения Владимировна. Разработка межпредметных проектов для учащихся основной образовательной школы</i>	1126
<i>Димитриева Мария Николаевна. Оптимизация материально-технического обеспечения творческой мастерской по обучению детей техникам традиционного текстиля</i>	1135
<i>Ковальская Елена Андреевна. Организация проектной деятельности учащихся общеобразовательной школы по изготовлению объектов труда с использованием технологии рециклинга</i>	1149

<i>Чырахова Айна Арифовна. Разработка учебно-методического обеспечения элективного курса «Цифровая экономика» для средней общеобразовательной школы</i>	1160
---	------

ФИЗИКА

Методика обучения физике

<i>Захарова Татьяна Сергеевна, Варфаламеева Светлана Анатольевна. Задачи с историческим содержанием в обучении физике современных школьников</i>	1165
<i>Чавкина Яна Александровна. Формирование пространственного мышления при изучении физики в средней школе</i>	1173
<i>Яковлева Анастасия Алексеевна, Крицына Екатерина Александровна. Особенности использования квест-технологии на уроках физики в средней школе</i>	1181

Теоретическая физика

<i>Алексеева Наталья Петровна. Компьютерное моделирование динамики системы гравитирующих частиц</i>	1188
<i>Кузина Юлия Владимировна. Оптический отклик 2D суперкристалла на внешнее резонансное воздействие: стационарное решение</i>	1194

Физика неупорядоченных и наноразмерных систем

<i>Главная Диана Дмитриевна. Экспериментальное исследование оптических и диэлектрических свойств аморфного MoS_2</i>	1201
<i>Назарова Дарья Владимировна, Кастро Арата Рене Алехандро, Никонорова Наталья Алексеевна. Перенос заряда в тонких слоях нанокompозитов на основе ароматического термопластичного полиимида P-ООД</i>	1215

Физические явления в конденсированных средах

<i>Агапитов Денис Иванович, Михайлюк Никита Алексеевич. Угол крена плавающего прямоугольного параллелепипеда при наличии контейнера с жидким грузом</i>	1222
---	------

ФИЛОЛОГИЯ И ЛИНГВОДИДАКТИКА

Актуальные проблемы английской филологии

<i>Павлова Анжелика Александровна. Особенности психологической прозы Элис Манро</i>	1228
---	------

<i>Фролова Юлия Олеговна. Языковая репрезентация оппозиции THEM — US в политическом дискурсе Д. Трампа</i>	1236
--	------

Актуальные проблемы восточного языкознания

<i>Голубева Арина Андреевна. Сопоставление терминологии гражданского обязательственного права в корейском и русском языках</i> . . .	1244
<i>Елфимова Людмила Алексеевна. Сравнительный анализ особенностей функционирования эвфемизмов в китайском и русском языках (на примере тематической группы «смерть»)</i>	1254
<i>Левина Елизавета Павловна. Словообразование интернет-неологизмов в языке Республики Корея в 2000-е годы</i>	1261

Актуальные проблемы немецкой филологии

<i>Васильева Елизавета Алексеевна. Особенности речевой организации гармоничной и дисгармоничной диалогической коммуникации на немецком языке</i>	1269
<i>Ипатова Анна Сергеевна. Синтаксические средства экспрессивности на материале немецкоязычной прессы</i>	1276
<i>Ремезова Наталия Александровна. Текстовые и дискурсивные параметры современного немецкого интернет-блога</i>	1281
<i>Сутурина Ольга Сергеевна. Фразеологизмы с национально-специфичным компонентом в текстах немецкоязычной прессы Австрии</i> . . .	1291

Актуальные проблемы романской филологии

<i>Брагина Анастасия Борисовна. Концепт «la langue française» в квебекской лингвокультуре XIX–XX вв.</i>	1299
<i>Гасанова Тамара Марвильовна. Репрезентация маскулинности и фемининности в средневековых поговорках и фразеологизмах (на материале сборника <i>Le livre des proverbes français</i>)</i>	1306
<i>Горяинова Ольга Сергеевна. Сравнительный анализ антропотопонимов Мексики и Испании</i>	1313
<i>Когалёнок Екатерина Владимировна. Лингвистические способы выражения магического реализма на материале романов гаитянских франкофонных писателей Рене Депестра и Макензи Орсея</i>	1321
<i>Кочешкова Юлия Олеговна. Предложные и беспредложные конструкции с одноименным глаголом в современном французском языке</i>	1327
<i>Лопырева Ульяна Евгеньевна. Испанская конструкция <i>ir + Gerundio</i> как показатель аспектуальной грамматики</i>	1331
<i>Овечкина Александра Юрьевна. Символика синего цвета в сказках Марселя Эме «Les contes bleus du chat perché»</i>	1338

<i>Петрова Екатерина Ренатовна.</i> Франкоязычный текст прогноза погоды как малоформатный тип текста	1344
<i>Соляр Мария Валентиновна.</i> Диатопические особенности лотарингской скрипты (на материале рукописного текста «Детство Вивьена») . . .	1352
<i>Шабанова Анна Вячеславовна.</i> Лингвистические особенности СМИ различной политической направленности (на материале французского медиа дискурса правых, левых и центристских СМИ)	1360

**Актуальные проблемы теории и практики перевода.
Проблемы перевода поликодового текста**

<i>Дударева Екатерина Сергеевна.</i> Передача дидактической функции при переводе мультипликационного фильма	1367
<i>Душкина Алина Альбертовна.</i> Средства передачи индивидуально-авторского стиля в кинопереводе	1373

**Актуальные проблемы теории и практики перевода.
Проблемы перевода публицистического дискурса**

<i>Воробьева Александра Николаевна.</i> Передача культуроспецифичной информации при переводе рекламных текстов	1380
<i>Прокотьева Анна Валерьевна.</i> Образные неологизмы при переводе публицистического дискурса	1385

**Актуальные проблемы теории и практики перевода.
Проблемы перевода специализированных текстов
и терминологические проблемы перевода**

<i>Дементьева Елизавета Артемовна.</i> Лексические аспекты перевода английских договоров	1390
<i>Елатенцева Дания Алексеевна.</i> Контролируемый язык как технология предредактирования медицинского текста (на примере текста медицинской инструкции)	1396
<i>Малева Софья Валерьевна.</i> Корпус текстов как эффективный инструмент переводчика	1402
<i>Самарская Алина Алексеевна.</i> Реконструкция когерентности при переводе специализированных текстов	1409

**Актуальные проблемы теории и практики перевода.
Проблемы перевода художественного текста**

<i>Кудряшова Виктория.</i> Особенности перевода мюзиклов на материале мюзикла «Cats»	1414
--	------

Вопросы методики преподавания русского языка как иностранного

<i>Бердникова Ирина Вадимовна.</i> Обучение японских студентов русскому речевому этикету	1423
<i>Чжан Вэй.</i> Почему китайские студенты испытывают страх к падежам?	1431

Вопросы преподавания русской литературы в иностранной аудитории

<i>Данг Тхань Ньан.</i> Анализ стихотворения О. Берггольц «Разговор с соседкой» на занятиях по аналитическому чтению в иностранной аудитории	1437
<i>Чжу Вэньцин.</i> Чтение стихотворений В. С. Высоцкого о войне в китайской аудитории	1443
<i>Шэнь Цзюньчи.</i> Возможности использования средств наглядности на занятиях по аналитическому чтению с иностранными студентами	1450

Зарубежная литература: проблематика, поэтика, культурные контексты

<i>Жабина Вероника Михайловна.</i> Образ ученого в романе Г. Гессе «Игра в бисер»	1455
<i>Лысянская Анна.</i> Поэтика английского фольклора в пьесе Шекспира «Сон в летнюю ночь»	1462
<i>Онянова София Евгеньевна.</i> Передача эмотивного компонента при переводе (на примере вступительного сонета к сборнику «Дом Жизни» Данте Габриэля Россетти)	1466
<i>Перелыгина Дарья Сергеевна.</i> Сказка о Синей Бороде как прецедентный текст	1475

Лингвострановедческий материал на занятиях по русскому языку как иностранному

<i>Загородняя Юлия Владимировна.</i> Лингвокультурологический потенциал русской песни в практике преподавания русского языка как иностранного	1482
<i>Рыбина Яна Олеговна.</i> Тема «Спорт» в обучении иностранных студентов русскому языку (на материале средств массовой информации)	1490

Онтолингвистика и детский билингвизм

<i>Ашкинази Юлия Витальевна</i> . Влияние доминантного языка на русскоязычный лексикон детей-билингвов 2–5 лет, проживающих за пределами России	1499
<i>Введенская Наталия Михайловна</i> . «Колесо-колёсико»: восприятие русских диминутивов детьми-инофонами	1504
<i>Горикова Арина Павловна</i> . Особенности восприятия фразеологизмов младшими школьниками	1511
<i>Павлова Светлана Валентиновна</i> . Способы выражения possessивности детьми раннего возраста	1516
<i>Толмацкий Михаил Аркадьевич</i> . К вопросу об освоении иноязычными детьми русского правописания (согласные фонемы)	1521
<i>Тьосса Ксения Антоновна</i> . Круг чтения русскоязычных билингвов дошкольного возраста	1535

Проблематика и поэтика русской литературы

<i>Джамалова Яна Яниковна</i> . Рассказ З. Н. Гиппиус «Иван Иванович и чёрт» в контексте русской классической литературы	1544
<i>Кудрявцева Елена Михайловна</i> . Драма А. Р. Ленормана и спектакль М. Морэ «L'esprit souterrain»: особенность осмысления феномена «подполья» Ф. М. Достоевского	1552
<i>Лемшица Анна Тарасовна</i> . Женский портрет в романе Н. С. Лескова «Чертовы куклы» в контексте творчества К. П. Брюллова	1558
<i>Полумордвинова Анастасия Алексеевна</i> . Феномен спиритизма в творчестве В. Я. Брюсова конца XIX — начала XX века (на материале лирической повести в 12 главах «Декадент» и романа «Огненный ангел»)	1565
<i>Сатарова Софья Николаевна</i> . Темы и образы книги Екклесиаста в творчестве Н. С. Лескова	1573
<i>Семенская Елизавета Владимировна</i> . «Мир земной» в поэзии В. Высоцкого	1580

Проблемы межкультурной коммуникации

<i>Белоногов Андрей Львович</i> . Проблемы формирования образа России в англоязычных СМИ Индии	1585
<i>Хефни Халфалла Абдельхафиз Хафиз</i> . Зооморфная лексика как средство отрицательной оценки в русском и арабском языках	1593

**Традиции и инновации в методике обучения
иностранным языкам: результаты
исследований магистрантов**

- Колесник Екатерина Максимовна.* Анализ современного международного образовательного пространства и его востребованности среди российских студентов 1601
- Самоленкова Анна Андреевна.* Языковая интерференция при изучении второго иностранного языка в школе: роль родного и первого иностранного языков 1611

**Традиции и инновации в методике обучения
иностранным языкам: результаты исследований
студентов бакалавриата**

- Григорьева Алина Игоревна.* Учебные функции визуальных опор в организации аудирования на начальной ступени 1620
- Евграфова Полина Сергеевна.* Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в организации самостоятельной деятельности школьников 1628
- Тасалова Яна Станиславовна.* Приемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка в старших классах 1634

Языковые картины мира разных народов

- Ву Фыонг Тхао.* Словообразовательный потенциал прилагательного «белый» в русском языке 1641
- Дяо Кэсинь.* Семантические особенности паремий со словом «вода» 1646
- Нгуен Кхань Линь.* Фразеологические единицы, называющие человека по внешнему облику в русском языке 1650
- Ян Си.* Кот и кошка в русских и китайских паремиях 1655

ФИЛОСОФИЯ

- Белов Марк Антонович.* Конструкционизм и дискурс-анализ: основания применения к исследованиям государства 1662
- Маслов Дмитрий Викторович.* Витализм и философская антропология 1671
- Минак Вячеслав Сергеевич.* Первая философия Аристотеля: форма и положение в системе наук 1677

ХИМИЯ

Актуальные проблемы химического и экологического образования

<i>Власов Евгений Валерьевич.</i> Донные отложения на площадках захоронения твердых бытовых отходов	1686
<i>Грицай Дмитрий Сергеевич.</i> Технология эдьютейнмента в обучении химии	1690
<i>Леманова Татьяна Валерьевна.</i> Физико-химические свойства почв на территории мусороперерабатывающего комбината	1696
<i>Мохова Кристина Романовна.</i> Интерактивные площадки по химии в рамках открытого образовательного пространства вуза	1704
<i>Сидоровская Полина Андреевна.</i> Характеристика сточных вод водотоочных каналов на территории мусороперерабатывающего комбината МПБО-2 Янино-1	1710

ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ

Теория и практика управления персоналом в современных организациях

<i>Егоров Тимофей Андреевич, Северова Анастасия Сергеевна.</i> Анализ ценностных ориентаций персонала в государственном секторе . .	1716
<i>Иванова Екатерина Петровна.</i> Совершенствование системы внутрифирменного обучения основного персонала торговой организации	1725

ЭТНОСЫ, ЯЗЫКИ, КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ СЕВЕРА, СИБИРИ И ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА

Языки и литература народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

<i>Бродская Екатерина Игоревна.</i> Вепсский говор деревни Нойдала Тихвинского района Ленинградской области. Капшинские говоры среднего диалекта вепсского языка	1735
--	------

Этнокультурология народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

<i>Мухина Ольга Романовна.</i> Растительные мотивы в традиционных украшениях якутов	1744
---	------

Формирование этнической идентичности средствами этнопедагогики в условиях полиэтничного общества

<i>Чупрова Любовь Николаевна.</i> Музейная среда в художественно-эстетическом воспитании школьников Петербурга	1749
--	------

БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Безопасность жизнедеятельности в современном образовании

Аргунов Нестер Константинович

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Nester K. Argunov

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Безопасность жизнедеятельности

Глобальные проблемы безопасности и готовность к ним общества

Научный руководитель — Э. М. Ребко, канд. пед. наук

nester_argunov.98@mail.ru

УДК 37.02

Формирование толерантности в молодежной среде при изучении курса «Безопасность жизнедеятельности»

Аннотация. В статье автор дает определение основным компонентам понятийного аппарата, раскрывающего суть процесса формирования толерантности при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Также автор описывает результаты своего теоретического и практического исследования респондентов разного пола и возраста по проблеме формирования толерантности в молодежной среде, в частности, у студентов 1 курса факультета безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: толерантность, процесс формирования толерантности, безопасность жизнедеятельности, научное исследование, молодежная среда.

Tolerance promotion in students as part of a Life Safety course

Abstract. This article defines the key components of the conceptual apparatus for promoting tolerance in teaching Life Safety. It also outlines

the results of theoretical and practical research focusing on tolerance promotion attitudes in the youth. Respondents included first-year students of the Faculty of Life Safety of different sexes and ages.

Keywords: tolerance, tolerance promotion, life safety, scientific research, youth environment.

В эпоху столь быстро меняющегося уклада и ритма жизни, все, что окружает человека, также развивается и не стоит на месте: законы, политическая обстановка, традиции, религиозные сообщества и их жизнь, культурные течения, наука и так далее. Все это, несомненно, влияет на мировоззрение человека. Некоторые очень спокойно реагируют на все новое, другие же, напротив, выступают противниками всего нового, не желающими примириться с чем-то новым для них.

Россия — одна из самых колоритных стран по своему содержанию: многомиллионное население, представленное тысячами народностей, имеющих свои традиции, обычаи религии и уклады жизни, свои взгляды и вкусы. Из-за этого в России всегда возникали конфликты на разной почве: религия, национальность, гендерная принадлежность и даже сексуальная ориентация. На сегодняшний день возникает огромное количество конфликтов, основанных на разности людей: митинги против трудящихся мигрантов в Якутске в 2019 году, митинги в Магасе против нового очертания чеченской границы, массовые погромы в Кондопоге в 2012 году [Кузнецов, 2019]. Несмотря на резкое возникновение этих событий и их быстрое разрешение, все равно они несут за собой печальные последствия и горькую обиду.

Любой конфликт возникает, когда необходимо решить какое-либо противоречие во мнениях, взглядах, вкусах, поведении. Он возникает тогда, когда в процессе взаимодействия субъекты начинают испытывать негативные эмоции вследствие возникших значимых противоречий [Анцупов, Шипилов, 2000, с. 80]. Чтобы избежать подобных ситуаций, особенно в таком многогранном государстве, необходимо такое важное качество, как толерантность.

Понятие «толерантность» возникло очень давно. Еще в Средние века, во времена религиозных конфессий, европейские философы уже звали к терпимости. Одним словом, толерантность берет свое начало от религиозной терпимости. Позже о толерантности начали говорить философы эпохи Просвещения. Одним из самых яростных сторонников терпимости и равенства был Вольтер, во многом благодаря

которому в 1789 году Учредительное собрание Франции приняло Декларацию прав человека и гражданина, впервые провозгласившую свободу мысли слова. После этого толерантность принимали уже как всеобщую ценность. В современном мире таким огромным шагом в принятии толерантности принято считать принятие 16 ноября 1995 года Декларацию Принципов Толерантности, охватывающую различные стороны и характеры человеческих отношений [Валеев, Фомин, 2016, с. 81]. Благодаря всемирному провозглашению толерантности как основы здоровых межличностных отношений, процесс формирования толерантности стал остро необходимым и значимым в ходе воспитания подрастающего поколения.

Понятие «толерантность» применяется в разных отраслях жизни человека: праве, философии, психологии, медицине, биологии, педагогике, политике и других. В ходе истории сложилось так, что первоначально толерантность носило духовный характер, а не физиологический. В науке толерантность рассматривается как равенство людей, признание прав и свобод каждого человека; в психологии толерантность проявляется как снижение чувствительности к какому-либо негативному воздействию [Карпенко, 1998, с. 357]; в философском значении толерантность является мировоззренческим отношением человека «за» или «против» определенных мнений, традиций, религий, взглядов и культуры, приобретенным как часть жизненного опыта.

Социология рассматривает толерантность как некую совокупность ценностей и убеждений, регулирующих жизнь человека в обществе, помогающая избежать конфликтов в различных сферах жизни [Кустова, 2018, с. 86]. Именно толерантность является сдерживающим фактором межличностных отношений. По своей природе толерантность с самого начала была призывом к мирному существованию, при этом в современном мире она не утратила прежнего смысла. Можно сказать, что толерантность — залог общественной безопасности, совокупность человеческих качеств и принципов, призывающих к пониманию, терпению, сдержанности и принятию других людей со всеми их особенностями, целых общин и социокультурных течений. Толерантность помогает не только сдерживать, но и предотвратить конфликты, которые могут возникнуть не только между двумя людьми, но и целыми государствами.

В силу огромнейшего практического значения толерантность изучается в разных науках и является по своей сути одной из форм

активного взаимодействия человека с миром, которое проявляется в терпимом отношении к людям, ценностям, традициям, вероисповеданию и многом другом. Также толерантность определяет норму человека в общении, характер его поведения в межличностных отношениях.

В педагогике толерантность также немаловажна. Именно толерантность определяет способность учителя полноценно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса. Особую роль играет коммуникативный тип толерантности. Данное качество повышает эффективность работы учителя и складывается из особенностей его личностных качеств, таких как спокойствие, сдержанность, дружелюбие. Эмпирически было доказано, что коммуникативно-педагогическая толерантность имеет различную структуру и уровни проявления на разных этапах педагогической работы. Коммуникативно-педагогическая толерантность достигает своего пика развития в периоды 4–7 лет и 20–40 лет профессиональной деятельности [Шубаева, 2018, с. 57].

Исходя из вышеописанного, остро стоит вопрос о ранней диагностике будущих педагогов. Особенно важно проводить исследование уровня толерантности на начальных этапах профессионального обучения, так как образ педагога еще не сформирован; возможно повысить уже существующий уровень коммуникативной толерантности благодаря применению различных методик и упражнений. Прежде, чем приступить к коррективке, нужно определить уровень толерантности. Стоит отметить, что диагностика коммуникативной толерантности необходима не только при подготовке будущих педагогов, но также всех будущих специалистов, имеющих непосредственный контакт с социумом. Так, выпускники факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А. И. Герцена могут найти работу в самых различных сферах: педагогика, государственные подразделения, предприятия и многие другие.

Одной из наиболее подходящих методик определения общего уровня коммуникативной толерантности является «Опросник коммуникативной толерантности В. В. Бойко». Сам ученый считал, что человек, обладающий высоким уровнем коммуникативной толерантности, является уравновешенным, способным коммуницировать с окружающими, создавая благоприятную безопасную среду. Исследование уровня коммуникативной толерантности было проведено с участием студентов факультета безопасности жизнедеятельности. Сам опросник состоит

из 45 вопросов, сгруппированных в девять шкал. Сами респонденты не должны знать о существовании данного деления. Им необходимо оценить каждое высказывание от 1 до 3 баллов, где 0 баллов — совсем неверно, 3 балла — верно в высшей степени. По результатам баллы, полученные по всем девяти шкалам, суммируются и интерпретируются: 1–45 баллов — высокий уровень коммуникативной толерантности, 45–85 баллов — средний уровень, 85–125 — низкий уровень, 125–135 — полное неприятие окружающих [Торубарова, 2014, с. 2].

В опросе приняло участие 74 человека в возрасте от 17 до 22 лет. Девушки — 53 человека, юноши — 21 человек. Наибольшая возрастная группа оказалась 17–20 лет, что составило 76 % от общего числа респондентов.

- Средний балл среди девушек составил 39,41 баллов, что является результатом высокого уровня коммуникативной толерантности.
- Средний балл среди юношей составил 39,71 баллов, что является результатом высокого уровня толерантности.
- Общий средний балл составил 39,56 баллов, что также является результатом высокого уровня коммуникативной толерантности.
- Самый высокий результат составил 80 баллов у юноши, что является результатом среднего уровня коммуникативной толерантности.
- Самый низкий результат составил 6 баллов у девушки, что является результатом высокого уровня толерантности.
- Диапазон результатов составил от 6 до 80 баллов, при среднем показателе 39,56 баллов.

Опираясь на результаты среднего балла, можно сделать вывод о том, что средний показатель коммуникативной толерантности находится на высоком уровне среди студентов факультета безопасности жизнедеятельности.

Для более качественной оценки коммуникативной толерантности необходимо оценить результаты по каждой шкале. Всего в опроснике было 45 вопросов, разделенных на девять шкал. Каждый вопрос максимально оценивается в три балла, соответственно, максимальное количество баллов, которое можно набрать по одной шкале, составляет 15 баллов. Ниже, в рисунке 1, приведены результаты средних баллов, набранных всеми респондентами по каждой шкале. Описание шкал приведено в таблице 1.

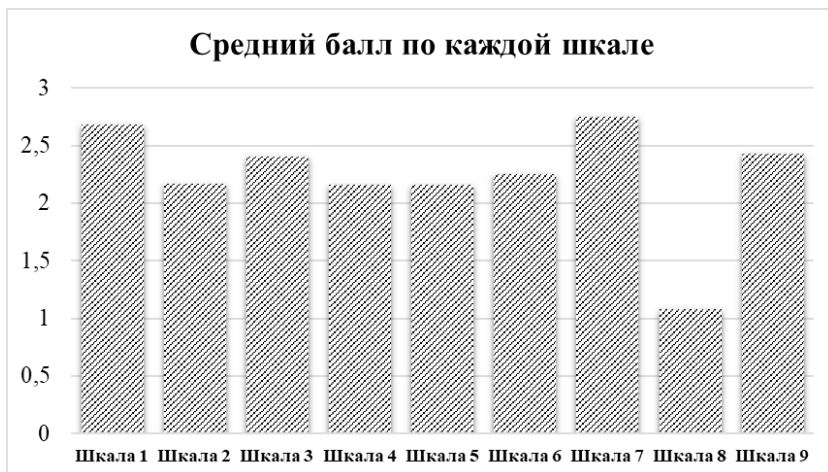


Рис. 1. Диаграмма распределения среднего балла по каждой шкале

Таблица 1

Описание шкал

Шкала	Описание
Шкала 1	Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека.
Шкала 2	Использование себя как эталона при оценке поведения и образа мысли других людей.
Шкала 3	Категоричность или консерватизм в оценке других.
Шкала 4	Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров.
Шкала 5	Стремление переделать, перевоспитать партнеров.
Шкала 6	Стремление подогнать партнера под себя, сделать его «удобным».
Шкала 7	Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности.
Шкала 8	Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми.
Шкала 9	Неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других.

Сравнивая средние баллы по каждой шкале, можно отметить, что самое высокое значение среднего балла присвоено седьмой шкале, отвечающей за способность человека прощать какие-либо ошибки другим людям. Это говорит о том, что большинству молодых людей довольно трудно прощать окружающих даже за несерьезные проступки. Самое низкое значение присвоено восьмой шкале, которая характеризует способность терпеть дискомфорт со стороны окружающих. Этот результат можно объяснить как то, что молодежь довольно терпима к дискомфорту, причиняемому окружающими людьми.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**:

1. Толерантность — один из главнейших аспектов воспитания в современном мире, так как является одним из факторов безопасности жизнедеятельности;
2. Понятие «толерантность» возникло давно и берет начало от религиозной терпимости;
3. Толерантность имеет огромное практическое значение в разных сферах жизни человека;
4. Коммуникативная толерантность — одно из важнейших качеств современного человека. Поэтому каждому, кто работает в социальной среде, необходимо это качество развивать;
5. При диагностике уровня коммуникативной толерантности по В. В. Бойко у студентов курса безопасности жизнедеятельности выяснилось, что средний показатель степени толерантности находится на высоком уровне, что является позитивным результатом;
6. Из всех оцененных аспектов коммуникативной толерантности самый плохой результат показала шкала, отвечающая за способность молодежи прощать ошибки окружающим людям. А самый высокий результат показала шкала, характеризующая способность переносить дискомфорт, причиняемых другими людьми.

Литература

Кузнецов Д. Межэтнические конфликты в современной России: из-за убийств, нападений и взроек в газопровод. *7x7 Горизонтальная Россия*. URL: <https://7x7-journal.ru/articles/2019/06/17/mezhetnicheskie-konflikty-v-sovremennoj-rossii-iz-za-ubijstv-napadenij-i-vrezok-v-gazoprovod> (дата обращения: 27.04.2020).

Анцупов А. Я., Шипилов А. И. *Конфликтология*. М.: Юнити, 2000. 276 с.

- Валеев А. М., Фомин Е. М. История и сущность понятия толерантность. *Международный научный журнал «Символ науки»*. 2016. № 2. С. 80–83.
- Карпенко Л. А., Петровский А. В. *Краткий психологический словарь*. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 468 с.
- Кустова А. В., Меркулов П. А., Арабаджинский Н. З. Толерантность: российский и зарубежный опыт. *Среднерусский вестник общественных наук*. 2018. Т. 13. № 1. С. 79–83. DOI: 10.22394/2071-2367-2018-13-179-93
- Шубаева Н. М. Особенности педагогической толерантности педагога. *Образование и проблемы развития общества*. 2018. Т. 6. № 2. С. 54–58.
- Торубарова И. И. Коммуникативная толерантность как профессионально-значимая характеристика студента-медика. *Вестник Воронежского государственного технического университета*, 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-tolerantnost-kak-professionalno-znachimaya-harakteristika-lichnosti-studenta-medika/viewer> (дата обращения: 27.04.2020).

Казакова Олеся Андреевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Olesya A. Kazakova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Безопасность жизнедеятельности

Безопасность жизнедеятельности в современном образовании

Научный руководитель — Э. М. Ребко, канд. пед. наук, доцент

olesia_solnce55@mail.ru

УДК 37.013.43

Формирование культуры безопасного поведения средствами реализации авторского научно-популярного проекта «Календарь безопасности»

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования культуры безопасного поведения средствами реализации авторского научно-популярного проекта «Календарь безопасности». Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью поиска новых подходов

к формированию культуры безопасного поведения у будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности и преподавателей безопасности жизнедеятельности. В статье представлены основные структурные моменты содержания и реализации авторского научно-популярного проекта «Календарь безопасности» на факультете безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А. И. Герцена, представлены основные формы работы по реализации проекта.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, культура безопасного поведения, Календарь безопасности.

Promoting a culture of safe behavior: Author's "Safety Calendar" project

Abstract. This article focuses on the efforts to promote a culture of safe behavior with the use of the author's "Safety Calendar" popular science project. It is important to find new approaches to promoting a culture of safe behavior among future teachers of the Foundations of Life Safety and teachers of Life Safety. This article outlines the structure, content and implementation of the author's "Safety Calendar" popular science project at the Faculty of Life Safety of Herzen State Pedagogical University of Russia. It also lists the main forms of work for the implementation of the project.

Keywords: life safety, culture of safe behavior, safety calendar.

Сегодня под культурой безопасности жизнедеятельности понимается составная часть общей культуры, характеризующая уровень подготовки в области безопасности жизнедеятельности и осознанную потребность в соблюдении норм и правил безопасного поведения [Национальный стандарт РФ «Безопасность в чрезвычайных ситуациях. Культура безопасности жизнедеятельности. Общие положения», ГОСТ Р 22.3.07, 2014].

Культура безопасного поведения постепенно входит в практическую жизнь, укрепляет свои позиции. Понятие «культура безопасности» закреплено в специализированных словарях, нормативных документах Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, а также Министерства науки и высшего образования РФ. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности — процесс длительный, который осуществляется на протяжении всей жизни человека под влиянием научных знаний, искусства, идеологии, политики, образования и т. д. [Комарова, 2013, с. 160–163].

В настоящее время «культуру безопасности» чаще рассматривают с позиции деятельности. Эта позиция становится все более востребованной в производственной среде, в сфере профессиональной деятельности. Заметим, что деятельностная теория культуры как феномена социальной жизни общества была развита в работах Э. Маркаряна, З. И. Файнбурга и других в конце 70-х годов прошлого века и характеризует культуру как «универсальное свойство» жизни общества [Файнбург, 1977].

Культура безопасного поведения (в педагогической науке) — это индивидуальный уровень культуры безопасности жизнедеятельности, который состоит из мировоззрения, норм поведения, индивидуальных ценностей и личной готовности в области безопасности жизнедеятельности [Яминова, 2013, с. 5]. Таким образом, «культура безопасности» обладает универсальностью, без нее не может быть осуществлена успешная производственная и трудовая деятельность, особенно педагогическая.

В настоящее время известно достаточное количество приемов и методов формирования культуры безопасного поведения, основными из которых являются: образовательный процесс (встраивание соответствующих дисциплин (модулей), организация мероприятий воспитательной и научной направленности, экскурсии, практические задания и семинары и пр.). В своей работе мы решили опираться на существующий опыт исследований и коллег, но не дублировать реализованные проекты. Так появилась идея реализации авторского научно-популярного проекта «Календарь безопасности».

Проект «Календарь безопасности» — это авторский научно-популярный проект, который создается коллективом авторов с целью популяризации знаний о безопасности жизнедеятельности, формирования культуры безопасного поведения и привлечения внимания всех заинтересованных лиц к актуальным проблемам безопасности.

Задачи проекта: — изучить безопасность жизнедеятельности через важные, значимые даты и интересные тематические события, связанные с безопасностью; — проинформировать о тех или иных событиях тематических дней, в которых прослеживается аспект безопасности, при этом сделать акцент на современном состоянии проблем безопасности; — обосновать взаимосвязи с окружающими событиями, процессами и сферами жизнедеятельности человека.

Место реализации проекта: интернет-пространство (социальная сеть «ВКонтакте» — <https://vk.com/kalendarbezopasnosti>) и аудиторное пространство факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург, пр. Стачек, 30). Современные социальные сети — это инструмент социальной коммуникации, позволяющий людям не только общаться, но и решать реальные проблемы и задачи коллективов, различных сообществ и общества в целом, меняя их жизнь в лучшую сторону. Интернет-пространство представляет для нас интерес, так как служит новой формой взаимодействия в рамках проекта «Календарь безопасности». Для его реализации было создано сообщество «Календарь безопасности» в социальной сети «ВКонтакте». Данная социальная сеть в вузе может выступать в качестве интерактивной площадки по формированию культуры безопасного поведения обучающихся благодаря размещению и обмену в виртуальном интернет-пространстве информацией безопасного содержания.



Рис. 1. Главная страница проекта «Календарь безопасности»

В рамках такой консолидации (интернет-пространства и аудиторного фонда) целесообразно учитывать опыт цифрового волонтерства [Морозова А. А.]. Проект «Календарь безопасности» помогает объединить заинтересованных людей благодаря созданию интернет-проекта с единой общепринятой концепцией.

В настоящее время проектом предусмотрены следующие формы работы: — тематические посты; — тематические статьи; — стенд с QR-кодами.

Считаем важным остановиться на подробном обосновании каждой из перечисленных форм работы.

1. Тематические посты.

Посты составляются по определенной структуре: дата, обозначение названия праздника, события, открытия; вводные слова, цитата либо стихотворение по теме; блок «Истоки тематического дня»; обозначение связи безопасности с каким-либо явлением, событием, открытием при помощи формулировки «Безопасность и...», например, «Безопасность и Экология»; факты, вызывающие интерес, на которые стоит обратить внимание; блок «Полезная информация», где размещаются ссылки на информационный контент (сайт, портал, электронная энциклопедия, ресурс с видеофрагментом и т. д.). В качестве дополнительной информации возможно прикрепление аудиофрагмента, брошюры, инфографики или электронной версии учебника. Используемые хештеги: #календарьбезопасности #герцена #снофбж #санктпетербург #(название тематического дня).

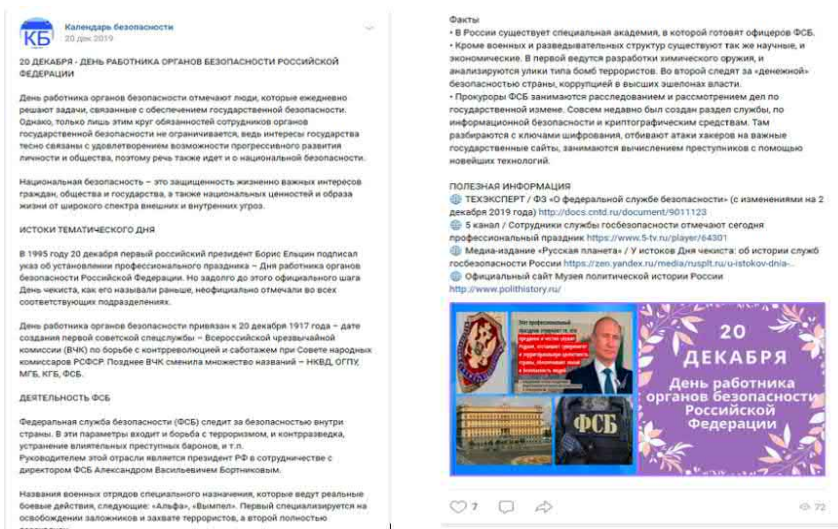


Рис. 2. Тематический пост «День работника органов безопасности Российской Федерации»

2. Авторские статьи.

В настоящее время проект реализуется под патронажем студенческого научного общества (далее — СНО) факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А. И. Герцена. Актив СНО ФБЖ

из 9 обучающихся и 3 преподавателя являются авторами статей по следующей тематике: безопасность человека, планеты, природы; социальные инициативы, вопросы инклюзии и организации образовательной среды; информация о выставках, музеях, местах безопасности (рубрика «Нескучные научные»); вопросы образования в области безопасности жизнедеятельности в традиционном и неформальном образовании; тематические детские мероприятия (рубрика «Безопасность детства»); отображение вопросов безопасности в социальных плакатах (художественный блок); детская безопасность глазами мамы-ученого (рубрика «Мама — ученый»); нестандартный взгляд на проблемы безопасности (рубрика «Lifehack или Мы можем это сами»); примечательные факты о природных катаклизмах, ликвидации катастрофических событий, произошедших в истории человечества; новые открытия в области информационных технологий и безопасность индустрии IT; исторический аспект безопасности (рубрика «Безопасность в историческом контексте»).



Светоотражающие жилеты и другие способы обезопасить...

Добрый день! Сегодня 25 число, а значит время поговорить об обеспечении детско...
25 апр в 20:16 · 17 просмотров



Береженого Бог бережет или Праздник к нам приходит

Как незаметно время пролетело - пришло 18 апреля. МОЙ ДЕНЬ. Время моего поста ...
18 апр в 20:13 · 35 просмотров



13 — число со смыслом для меня! «Безопасность...

Меня зовут Полина Пушкова и сегодня 13 апреля, а значит я поделюсь с вами своим...
13 апр в 16:09 · 41 просмотра



Здоровье: формировать? развивать? беречь?... или... Есл...

Картина первая, не имеющая отношения в основному посту...
8 апр в 19:16 · 59 просмотров



Команда Календаря безопасности!

Добрый день, дорогие наши коллеги, обучающиеся, друзья и просто все...
31 мар в 16:56 · 115 просмотров



День смеха 2020: как сохранить оптимизм в социальной...

Автор: Ирина Пучкова
1 апр в 15:20 · 76 просмотров

Рис. 3. Статьи в сообществе «Календарь безопасности»

3. Стенд с QR-кодами.

По прошествии месяца на специально оборудованные стенды вывешиваются мини-плакаты с QR-кодами, при наведении на которые осуществляется переход на тематический пост, где можно более подробно ознакомиться с информацией. Данные QR-коды могут использоваться как для научных, так и для воспитательных и образовательных целей и применяться в учебно-воспитательном процессе.

#календарьбезопасности

20 ДЕКАБРЯ

**ДЕНЬ РАБОТНИКА
ОРГАНОВ
БЕЗОПАСНОСТИ РФ**



Наведи камеру на QR-код и этот пост «оживет»!

Рис. 4. Одна из страниц мини-плаката с QR-кодом (источник)

Разработка тематического поста или авторской статьи требует достаточного количества времени и включает в себя следующие обязательные этапы:

1. Поиск информации и актуализация имеющихся знаний по теме.
2. Анализ конкретных источников.
3. Определение того, что следует изложить.
4. Выбор приемлемой и оптимальной информации.
5. Оформление поста или статьи.
6. Ознакомление с источниками материала всех участников сообщества.

Очная часть проекта предполагает проведение широкого спектра мероприятий для студенческой молодежи, которые синхронизируются по тематике с настоящим «Календарем безопасности». Так,

за 6 месяцев реализации проекта (с октября 2019 года) удалось реализовать свыше 10 очных мероприятий, направленных на формирование культуры безопасного поведения. Среди них: мастер-классы «Жестовый язык», «Экобейдж» и др.; тематические встречи с победителями конкурса научных работ по толерантности Санкт-Петербурга (Гордо Ю. С.) и победителем стипендиального конкурса Потанина (Пучковой И. С.); научно-практическая конференция «Фундаментальные проблемы образования в области безопасности жизнедеятельности» и пр.

Сейчас все очевиднее становится тот факт, что формирование культуры безопасного поведения целесообразно осуществлять с помощью возможностей, которые нам дают в том числе информационные технологии. По нашему мнению, научно-популярный проект «Календарь безопасности», так же как и страницы нашей истории, может стать неотъемлемой частью формирования культуры безопасности поведения, благодаря культурно-информационным воздействиям, направленным на развитие поведенческих мотивов и качеств личности безопасного типа.

Литература

- Комарова Э. П. Эмоциональный контекст общения как фактор социально-нравственного развития личности. *Вестник Воронежского государственного технического университета*. 2013. Т. 9. № 3.2. С. 160–163.
- Морозова А. А. Социальные сети в образовательной деятельности вуза: опыт реализации учебного проекта. *Уральский федеральный университет*. URL: <http://elar.ufu.ru/bitstream/10995/24654/1/notv-2014-128.pdf>
- Национальный стандарт РФ «Безопасность в чрезвычайных ситуациях. Культура безопасности жизнедеятельности. Общие положения». ГОСТ Р 22.3.07-2014*. М.: Стандартинформ, 2014.
- Файнбург З. И. Культура и история. *Проблемы теории культуры: тр. НИИ культуры*. М., 1977. № 55. С. 133–154.
- Яминова С. А. *Поликультурные ценности студенчества*: Монография. Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. 156 с.

Лубнина Полина Михайловна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Lubnina Polina

Herzen State Pedagogical University of Russia

St. Petersburg, Russia

Безопасность жизнедеятельности

Глобальные проблемы безопасности и готовность к ним общества

Научный руководитель — Т. В. Вилейто, канд. пед. наук, доцент

Lubnina-1998@mail.ru

УДК 37.02

Организация внеурочной деятельности учащихся по формированию знаний по основам комплексной безопасности в 5–6 классах

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема использования внеурочных мероприятий при освоении знаний по основам комплексной безопасности учащихся 5–6 классов. В работе выделяются и описываются особенности внеурочной деятельности как части образовательного процесса. Автор приходит к выводу, что учет таких факторов реализации внеурочных мероприятий, как особенности структуры и психофизиология учащихся 5–6 классов, позволяют более четко проанализировать роль внеурочной деятельности в формировании современного уровня культуры безопасности жизнедеятельности и знаний по основам комплексной безопасности.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, мероприятия, основы комплексной безопасности, культура безопасности жизнедеятельности, психофизиология, обучение.

Organization of extracurricular activities of students to form knowledge on the basics of integrated security in grades 5–6

Annotation. This article deals with the problem of using extracurricular activities in the development of knowledge on the basics of integrated security of students in grades 5–6. The paper highlights and describes the features

of extracurricular activities as part of the educational process. The author comes to the conclusion that taking into account such factors of implementation of extracurricular activities as the structure and psychophysiology of students in grades 5–6 allows us to more clearly analyze the role of extracurricular activities in the formation of a modern level of culture of life safety and knowledge of the basics of complex security.

Key words: extracurricular activity, fundamentals of comprehensive safety, life safety culture, psychophysiology, training.

На сегодняшний день в мире существует большое количество различных потенциальных опасностей, угрожающих человеку. Для того чтобы избежать их, найти оптимальные пути выхода из сложившейся ситуации или суметь выстроить правильный алгоритм действий при опасной и чрезвычайной ситуации, человек должен обладать современным уровнем культуры безопасности жизнедеятельности.

Воспитание культуры безопасности жизнедеятельности можно считать глобальным процессом, в котором активное участие принимают учителя ОБЖ. Так, среди учебных задач, поставленных ФГОС ООО перед школьным курсом ОБЖ, важное место занимает такая задача, как формирование у учащихся современного уровня культуры безопасности жизнедеятельности [Примерные программы ООО ОБЖ].

Поэтому изучение школьниками раздела по основам комплексной безопасности является важной ступенью к формированию элементов культуры безопасности человека.

Психология детей при достижении ими возраста 11–12 лет определяет их готовность к изучению основ комплексной безопасности за счет появления интереса к себе самому, к своему внутреннему миру, а также к познавательной потребности [Кулагина, 1999]. На этой же ступени взросления идет акцент на развитие творческого потенциала, поэтому особая роль при формировании целостной системы знаний по основам комплексной безопасности отводится внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность с использованием различных инновационных технологий и методик обучения на данном этапе развития школьного образования увеличивает практическую и исследовательскую, творческую самостоятельную сторону обучения и, как следствие, достижение личностных, метапредметных и предметных результатов обучающихся. Обучение все больше ориентировано на индивидуально-личностное становление учащегося, на развитие творческой личности [Маралов, 2013], которая незаменима в становлении культуры

безопасности жизнедеятельности, так как учитывает в первую очередь интересы подростков.

База знаний по комплексной безопасности закладывается на уроках, основной форме организации педагогического процесса. Но достижение образовательных результатов учеников на высоком уровне, как было уже отмечено в статье, возможно только при наличии в учебном плане внеурочной деятельности. Так, в процессе проведения внеурочных мероприятий происходит дальнейшее развитие, углубление и систематизация не только когнитивного компонента — в нашем случае предметных знаний по основам комплексной безопасности, но и мотивационно-ценностного (потребность самореализации и самосовершенствования), операционального (уровень овладения определенной системой умений) и эмоционально-волевого компонента [Вилейто, 2019].

Нам представляется, что для формирования знаний по основам комплексной безопасности в рамках внеурочной деятельности важную роль играют принципы обучения, которые, с одной стороны, являются первоосновой для базиса учебно-воспитательного процесса, а с другой, обеспечивают целостность процесса обучения по безопасности жизнедеятельности. Существуют принципы демократизация дифференциации, вариативности, проблемности, объективности, наглядности и т. д. Также существуют культурологический принцип, который осуществляет объединение культуры и образования. При нем сущность образования в области безопасности жизнедеятельности воспринимается как восхождение к культуре безопасного поведения и принцип прочности усвоения знаний, при котором главную роль играет систематическое повторение. Оно служит закреплением изученного материала в памяти учеников, а также осуществлением контроля, который показывает уровень знаний и результативность проделанной работы. При обучении ОБЖ очень важным является достижение усвоения методологических знаний, знаний о способах деятельности. Только при наличии этой группы знаний формируются умения и навыки безопасного поведения, а в дальнейшем и культуры безопасности жизнедеятельности.

Таким образом, в рамках реализации ФГОС ООО внеурочная деятельность становится обязательным элементом процесса образования, целью которого является создание развивающей обучающей среды школьников. [Письмо МИНОБР РФ, 2017]

Необходимо также отметить, что внеурочной деятельности по безопасности жизнедеятельности отводится особое место в развитии умственно

и творчески растущих личностей, в формировании личностных качеств, обеспечивающих защищенность жизненно важных интересов личности от внешних и внутренних угроз, а также в подготовке к жизнедеятельности в новых условиях.

Из этого следует, что внеурочная деятельность по основам комплексной безопасности должна быть строго ориентирована на образовательные результаты, где на формирование качественного материала влияет выбор видов и форм внеурочной деятельности. Разнообразие видов, в рамках которых могут проходить мероприятия, предполагает, что внеурочная деятельность может быть познавательной, игровой, трудовой, досугово-развлекательной, спортивно-оздоровительной, туристско-краеведческой, социальным и художественным творчеством, а также проблемно-ценностным общением. А формами внеурочной деятельности являются: кружок, студия, секция, клуб, научное общество, слет и т. д. Все выше описанные виды и формы указывают на возможную вариативность удобства планирования и реализации мероприятий исходя из индивидуальных потребностей детей [Григорьев, 2010].

Так, при осуществлении обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся внеурочная деятельность позволяет решить целый ряд важных задач:

- повысить мотивацию учащегося к обучению;
- оптимизировать учебную нагрузку обучающихся;
- улучшить условия для развития ребенка; учесть возрастные и индивидуальные особенности обучающихся;
- обеспечить закрепление и практическое использование отдельных аспектов содержания программ учебных предметов, курсов.

Считаем, что при решении вышеописанных задач на этапах организации и подготовки важно особое внимание уделять отбору средств обучения и оборудования, а также дидактических материалов и электронных образовательных ресурсов. Так как от качественного подхода к данным действиям зависит общий результат воздействия мероприятия на учеников, что предполагает наличие остаточных знаний, приобретенных навыков, отточенных умений и т. д. Полагаем также, что если рассматривать значение целого комплекса внеурочных мероприятий, то качество его разработки влияет на формирование уровня культуры безопасности жизнедеятельности за счет приобщения к практическим и методологическим знаниям по основам комплексной безопасности.

Нами был разработан и предложен комплекс мероприятий по темам раздела «Комплексная безопасность» для 5 классов на основе комплексной учебной программы основам безопасности жизнедеятельности (5–11 классов) А. Т. Смирнова.

Так, внеурочное мероприятие «Моя безопасность на улицах города» проводится в формате творческих мини-проектов и требует для реализации 3 академических часа. Оно реализуется поэтапно (3 этапа). Первый — ознакомительный: здесь пятиклассники узнают о возможных опасностях и правилах поведения при ЧС на улицах города. Второй этап — это непосредственное создание мини-проектов, где ученики, разделившись, формируют порядок действий при ЧС, которую методом жребия они вытягивали. А на третьем этапе происходит защита мини-проектов, после которого идет общее обсуждение и подведение итогов. Мероприятие дает ученикам предметные знания о том, как защитить себя и окружающих в повседневной жизни, о том, какие угрозы и опасности могут встретиться на пути каждого человека в быту. И за счет личного участия в формировании стратегий поведения в ЧС каждый ученик, с практической точки зрения, овладевает не только знаниями по теме внеурочного мероприятия, но и умением мыслить стратегически (формируется мировоззрение, метапредметные и личностные результаты обучения), что является необходимым фактором для выживания при столкновении с ЧС в реальном мире.

«Терроризм — угроза обществу» — еще одно мероприятие, разработанное нами, и которое проходит в формате обыгрывания проблемных ситуаций. Педагог помещает учеников в ЧС, придавая ей реалистичность за счет использования характерных звуков и визуального сопровождения с помощью мультимедиа презентации и оборудования. В заданной ситуации весь класс, одним сплоченным коллективом, должен самостоятельно найти безопасное решение, составить определенный алгоритм действий. Мероприятие проходит за один академический час, но вкладывает в себя важную задачу — это воспитание антитеррористического поведения и формирование модели безопасного поведения обучающихся в социуме.

В процессе обучения пятиклассников основам комплексной безопасности еще одним не менее важным мероприятием, по нашему мнению, может быть «Природа и безопасность», так как оно предполагает овладение обучающимися знанием о том, как, находясь в природной среде, правильно оценивать ситуацию и формировать порядок действий, а также способы, как не попасть в опасную ситуацию. Мероприятие

проходит в формате заочного путешествия с использованием мультимедиа с презентацией, аудиозаписей с голосами птиц, картинок с изображением местности и возможных опасных ситуаций. На проведение необходим один академический час, в процессе которого у учеников формируются предметные знания и ответственное отношение к личному здоровью и окружающей природной среде.

В заключение необходимо отметить, что формирование знаний по основам комплексной безопасности в повседневной жизни или же в условиях чрезвычайных ситуаций различного происхождения должно идти непрерывно, начиная с младшего или среднего школьного возраста, через личный социальный опыт, который формируется с помощью полученных навыков на внеурочных мероприятиях, а также через содержание многих учебных дисциплин, с использованием различных педагогических технологий и форм обучения. И только тогда, нам представляется, процесс обучения школьников 5–6 классов основам комплексной безопасности можно считать эффективным.

Литература

- Вилейто Т. В., Рогова Н. А. Формирование личностных результатов обучающихся коррекционных классов во внеурочной деятельности (на примере культурологических курсов). *Природное и культурное наследие: междисциплинарные исследования, сохранение и развитие. Коллективная монография по материалам VIII Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена, 28–29 октября 2019 года.* СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. С.126–131.
- Григорьев Д. В., Степанов П. В. *Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: Пособие для учителя.* М.: Просвещение, 2010. 112 с.
- Кулагина И. Ю. *Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет.* М.: Изд-во УРАО, 1999. 175 с.
- Маралов В. Г., Малышева Е. Ю. В кн. В. Г. Маралова (ред.). *Развивающаяся личность в «зеркале» угроз: Психология отношения людей к опасностям.* ФБГОУ ВПО ЧГУ, 2013. 144 с.
- «Письмо» Минобрнауки России от 18.08.2017 № 09-1672 «О направлении Методических рекомендаций по уточнению понятия и содержания внеурочной деятельности в рамках реализации основных общеобразовательных программ, в том числе в части проектной деятельности». *Законы, кодексы, нормативные и судебные акты.* URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-18082017-n-09-1672-o-napравlenii/> (дата обращения: 28.03.2019).
- Примерные программы основного общего образования. Основы безопасности жизнедеятельности.* М.: Просвещение, 2010. 40 с.

Здоровьесберегающая деятельность в образовательном учреждении

Богуш Ольга Михайловна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Olga M. Bogush

Herzen State Pedagogical University of Russia

St. Petersburg, Russia

Безопасность жизнедеятельности

Здоровьесберегающая деятельность в образовательной организации

Научный руководитель — В. Ю. Абрамова, канд. пед. наук

bogusholga978@gmail.com

УДК 373.1

Аспекты организации внеурочной деятельности школьников по профилактике употребления наркотиков

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности организации и проведения внеурочной деятельности школьников, целью которой является профилактика употребления наркотических средств. Исследование направлено на выявление наиболее эффективных видов внеурочной деятельности первичной профилактики в курсе ОБЖ.

Ключевые слова: профилактика, первичная профилактика, внеурочная деятельность.

Aspects of extracurricular activities organization for students in prevention of drug taking

Annotation. This article discusses the particularities of organization and realization of extracurricular activities whose purpose is the prevention of drug taking. The research is aimed at the discovery of the most effective kinds of extracurricular activities for primary prevention in Health and Safety training course.

Key words: prevention, primary prevention, extracurricular activity.

В настоящее время проблема подростковой наркомании представляет большую угрозу физическому, психическому и нравственному здоровью нации. Наркотизация подрастающего поколения способствует деградации личности, разрушению жизненных ценностей. В этой связи требуется поиск и создание эффективных мер по профилактике употребления наркотиков в подростковой среде. Профилактика наркомании — это сложный процесс, требующий создания комплексных мер, которые включают в себя разнообразную деятельность от общегосударственных решений до воспитательных мер, проводимых индивидуально с каждым ребенком дома, в школах, в учреждениях дополнительного образования и т. д.

Согласно данным Всемирного доклада о наркотиках за 2019 год, около 35 миллионов человек во всем мире страдают от расстройств, связанных с употреблением наркотиков, и нуждаются в лечении. Также наблюдается тенденция к снижению среднего возраста наркоманов. За последнее десятилетие возрастной диапазон употребляющих наркотики «помолодел» — с 15–17 до 12–17 лет.

Сохранение здоровья населения, в частности, молодежи, является одной из основных государственных задач. По этой причине органами государственной власти было создано множество законодательных актов, мероприятий, служб, целью которых являлась борьба против распространения наркомании. Так, была основана Стратегия государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2020 года, целью которой являлось образование эффективной и результативной системы профилактики. Для достижения подобной цели были организованы тысячи спортивных и массовых мероприятий для молодежи.

Однако, меры по профилактике наркомании должны приниматься не только на масштабном, государственном уровне, но и в качестве воспитательной работы в школах, семьях. Школа является значимым социальным институтом в жизни детей и подростков. Воспитание, получаемое детьми в школе, накладывает большой отпечаток на формирование моральных установок, жизненных ценностей, главных качеств личности. По этой причине роль школы в профилактике наркомании у подростков, несомненно, является не просто значимой, но и необходимой, а организация и проведение внеурочной деятельности в школе как средство профилактики употребления наркотиков школьниками [Киселева, Попова, Абрамова, 2017, с. 13].

Опираясь на текст Федерального государственного образовательного стандарта, внеурочная деятельность — это «деятельностная организация на основе вариативной составляющей базисного учебного (образовательного) плана, организуемая участниками образовательного процесса, отличная от урочной системы обучения: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, КВНы, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и т. д.» [ФГОС ОО, 2011].

Целью внеурочной деятельности считается создание таких условий, при которых учащийся на основе свободного выбора сможет в полной мере проявить свои интересы, а также углубить учебные знания. Благодаря внеурочным занятиям ребенок может открыть в себе новые интересы и склонности и успешно их развивать. Помимо этого, участие в разнообразных мероприятиях расширяет кругозор учащегося, обогащает его личный опыт. Положительным влиянием внеурочных занятий может являться также приобретение необходимых для жизни навыков и умений. Немаловажным аспектом влияния внеурочной деятельности на учащегося считается повышение интереса к социально одобряемым видам деятельности (уборка мусора, помощь пожилым людям, кормление бездомных животных, написание статей, участие в конференциях, олимпиадах и т. д.), что крайне важно в борьбе с такими проблемами, как наркомания, употребление алкоголя и курение [Киселева, Попова, Абрамова, 2017].

Внеурочная деятельность является средством первичной профилактики употребления наркотиков. В первичной профилактике употребления наркотических средств выделяют следующие направления: *воспитательная работа среди подростков и молодежи; санитарно-гигиеническое воспитание населения; общественная борьба с употреблением и распространением наркотиков; административно-законодательные меры.*

Основными принципами организации первичной профилактики употребления наркотических средств являются:

- систематическая работа в течение нескольких лет;
- профилактика всех видов асоциального поведения;
- вовлечение в профилактическую работу родителей;
- позитивная направленность, акцент на интересной, активной, продуктивной жизни;
- сотрудничество с различными ведомствами и организациями (медицинские, юридические, педагогические и т. д.);
- сочетание групповой и индивидуальной работы.

Внеурочная деятельность школьников по профилактике употребления наркотических средств может осуществляться в различных формах, в зависимости от возраста детей, возможностей учителя, администрации школы и многих других факторов. Основными формами работы по профилактике употребления наркотических средств с учащимися являются:

- проведение общешкольных антинаркотических мероприятий (вопрос-ответ, круглый стол, ролевые игры);
- разработка обучающих программ — тренингов для учащихся среднего и старшего школьного возраста;
- просветительская школьная деятельность (встречи с врачами-наркологами и другими приглашенными специалистами);
- создание образовательных программ, целью которых является формирование у детей ценностей здорового образа жизни.

Внеурочные мероприятия по профилактике употребления школьниками наркотических веществ направлены на развитие интересов и умений жить насыщенной, социально-адаптивной жизнью, испытывать при этом положительные эмоции и переживания, заниматься самыми различными видами деятельности: спортом, искусством, наукой, техникой, туризмом. Таким образом, они способствуют личностному развитию школьников и являются важным фактором подготовки детей к будущей жизни [Шаталова, Шершнёва, 2015].

Литература

- Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. М.: Просвещение, 2011. 48 с.
- Киселева Э. М., Попова Р. И., Абрамова В. Ю. *Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности*. Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование». Барнаул, 2017. 66 с.
- Рожков М. И., Ковальчук М. А. *Профилактика наркомании у подростков: учеб. метод. пособие*. М.: Издательство ВЛАДОС, 2018. 142 с.
- Шаталова Е. А., Шершнёва Т. А. Проективный подход к профилактике наркозависимости несовершеннолетних в школе. *Концепт*. 2015. Спецвыпуск № 19. С. 41–45.

Ветрова Таисия Вадимовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Taisiya V. Vetrova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Безопасность жизнедеятельности

Здоровьесберегающая деятельность в образовательном учреждении

Научный руководитель — Л. И. Сыромятникова, канд. пед. наук

lilidok@mail.ru

УДК 378

Профилактика гиподинамии пятиклассников

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема мало-подвижного образа жизни современного школьника и возможные пути ее минимизации. Гиподинамия становится опаснейшим фактором для современных учащихся, приводит к серьезным нарушениям здоровья. Автором приводятся причины и следствия школьных проблем в профилактике гиподинамии. Проведя анализ психолого-педагогической литературы, автор выделяет возможности учителя ОБЖ по повышению двигательной активности пятиклассников.

Ключевые слова: гиподинамия, двигательная активность, физкульт-минутки, здоровый образ жизни, здоровьесберегающие технологии, здоровьесберегающий урок.

Preventing Hypodynamia in Fifth Grade Students

Abstract. This article discusses the problem of a sedentary lifestyle of a modern student and possible ways to minimize it. It is known that physical inactivity is becoming a major negative factor for modern students, leading to serious health problems. This article outlines the causes and effects of challenges associated with the prevention of physical inactivity in modern schools. After analyzing the psychological and pedagogical literature, the article how a Life Safety teacher can increase the amount of motor activity of fifth graders.

Keywords: physical inactivity, physical activity, physical minutes, healthy lifestyle, health-saving technologies, health-saving lesson.

Двигательная активность является необходимым компонентом сохранения здоровья школьников. Двигательная активность подразделяется на двигательные акты, связанные с бытовой, трудовой, спортивной деятельностью, в том числе и с физическим воспитанием. Для детей физическая активность предполагает игры, состязания, занятия спортом, оздоровительные мероприятия, физкультуру, физкультминутки и динамические паузы в рамках школы, семьи и своего района [Байдалов, 1987].

Под гиподинамией понимается малоподвижность или сниженная активность [Ожегов, 2012]. Известно, что гиподинамия, вызванная сидячим образом разных видов деятельности (выполнение домашних заданий, присутствие на уроках, кружках без физических занятий), становится опаснейшим фактором для современных учащихся, приводит к невосполнимым потерям в физическом развитии, ослаблению защитных сил организма и серьезным нарушениям здоровья. Согласно статистическим данным, 75% школьников страдают от снижения двигательной активности, и, как следствие, по данным ВОЗ, ожирением страдают около 340 миллионов детей и подростков в возрасте от 5 до 19 лет [ВОЗ, 2020].

Современные школьные проблемы по профилактике гиподинамии выглядят так: устаревшее нормирование физической нагрузки, отсутствие педагогического контроля за физическим состоянием школьников; появление недостаточно апробированных здоровьесберегающих технологий («стрейч»-гимнастика, йога).

Из анализа психолого-педагогической литературы выявлены возможности учителя ОБЖ в профилактике гиподинамии пятиклассников: приобщение к здоровому образу жизни детей, родителей и педагогов; создание физкультурно-игровой среды в школьном образовательном учреждении; систематизация здоровьесберегающих технологий, применяемых в современных школах; обоснование дифференцированных двигательных режимов для школьников с разными функциональными возможностями с учетом состояния здоровья и возрастных особенностей.

Возрастными особенностями младшего подросткового возраста являются: способность к более сложному аналитико-синтетическому восприятию (наблюдению) предметов и явлений, высокая чувственная ранимость и эмоциональная лабильность, повышенные темпы роста, что ограничивает занятия некоторыми видами спорта.

Направленное использование двигательной активности в воспитании детей и подростков должно предусматривать решение следующих задач в ОУ: укрепление здоровья, содействие правильному физическому развитию и закаливанию учащихся.

Из выделенных возможностей учителя ОБЖ в профилактике гиподинамии пятиклассников экспериментальным путем представилось возможным раскрыть только два условия: «приобщение к здоровому образу жизни детей» и «применение здоровьесберегающих компонентов урока» [Овсянникова, 2015, с. 52–55], все же остальные требовали привлечения административного ресурса. Эксперимент проводился на базе лицея № 393 Кировского района города Санкт-Петербурга. Участниками исследования стали дети младшего подросткового возраста (11–12 лет), учащиеся двух 5-х классов, в качестве контрольной и экспериментальной групп. Оба класса приняли участие в анкетировании с определением первоначального уровня знаний детей о роли здорового образа жизни и двигательной активности. В ходе проведения анкетирования в 5-х классах было выявлено, что в современной школе у детей наблюдается довольно слабое представление о здоровом образе жизни и важности двигательной активности для сохранения собственного здоровья. У пятиклассников, не занимающихся спортом или другими дополнительными формами физического воспитания, наименьшая двигательная активность и больший процент жалоб на здоровье (92%). Болеют меньше те ученики, которые посещают вне школы спортивные кружки и секции, таких оказалось 70% опрошенных. Только 30% детей считали двигательную активность необходимой, неотъемлемой частью их образа жизни. У контрольной группы был проведен урок по формированию здорового образа жизни и профилактике гиподинамии в традиционной форме. В экспериментальной группе была проведена викторина «Азбука здоровья». Выбор мероприятия в виде викторины с применением игровых технологий был неслучаен, а связан с учетом психофизиологических, возрастных особенностей младшего подросткового возраста. Дети с интересом принимали участие в игре и рисовали новые виды спорта. После просмотра мультипликационного фильма на тему сохранения здоровья и проведения повторного анкетирования в экспериментальной группе представления детей о профилактике гиподинамии изменились существенным образом: количество детей,

оценивших значимость двигательной активности, возросло до 75 %, повысился уровень готовности к посещению занятий физической культуры на 15 %, занятиям утренней зарядкой на 3 %, а также к посещению спортивных секций и танцевальных кружков на 33 %, по сравнению с контрольной группой.

После проведенного эксперимента были сделаны следующие выводы: гиподинамия приводит к невосполнимым потерям в физическом развитии, ослаблению защитных сил организма и серьезным нарушениям здоровья; количества уроков физической культуры, предполагаемого школьным расписанием, недостаточно для поддержания физической формы и сохранения здоровья; ввиду того, что дети проводят большую часть своего времени сидя на занятиях в школе, им просто необходимы дополнительные физические упражнения (физкультминутки, динамические паузы) во время здоровьесберегающего урока; детям, освобожденным от уроков физической культуры по состоянию здоровья, необходима домашняя зарядка; необходимо на уроках, классных часах и родительских собраниях, посвящать время аспектам здорового образа жизни, роли двигательной активности в обеспечении здоровья школьников; так же, как и школьникам, так и их родителям необходима мотивация на ведение физически активного образа жизни, чтобы они могли сохранить свое здоровье на долгие годы.

Литература

- Байдалов Н. Р., Копосова Т. С., Гендитная Л. В., Кононюк Н. Н. *Методы оценки физического развития в комплексной оценке состояния здоровья школьников*. Л., 1987. 30 с.
- Ожегов С. И. В кн. Л. И. Скворцов (ред.) *Толковый словарь русского языка: Около 100000 слов, терминов и фразеологических выражений*. М.: ОНИКС-ЛИТ, Мир и Образование. 2012. 1376 с.
- Официальный сайт Всемирной организации здравоохранения*. URL: <https://www.who.int/ru> (дата обращения: 27.04.2020).
- Овсянникова Е. А. Использование физкультминуток на уроках. *Начальная школа*. 2015. № 5. С. 52–55.

Малейко Наталия Алексеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Natalia A. Malejko

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Безопасность жизнедеятельности

Здоровьесберегающая деятельность в образовательной организации

Научный руководитель: А. Б. Шангин, д-р мед. наук

Andrej-shangin@yandex.ru

УДК 613.9

Исследовательские подходы в структуре формирования программ профилактики табакокурения среди школьников

Аннотация. В статье представлены наиболее распространенные отечественные и зарубежные анкетные методики для исследования проблемы табакокурения среди подростков. Показаны особенности, преимущества и недостатки каждой из них при проведении исследований среди школьников для последующего формирования эффективных профилактических программ. Сделан вывод о том, что комбинированное использование наиболее эффективных методов анкетирования применительно к конкретной ситуации позволяет формировать адаптированные антитабачные профилактические программы для разных категорий учащихся.

Ключевые слова: профилактические программы, табакокурение, здоровье, школьный возраст, подростки, образовательные учреждения.

Research approaches in the framework of anti-tobacco programmemes aimed at school students

Abstract. The article presents the most common Russian and foreign questionnaire methods for studying tobacco smoking among adolescents. It shows the unique features, advantages and disadvantages of each of them for research among schoolchildren aimed at designing effective prevention programmes. It is concluded that the combined use of the most effective

methods of questioning in relation to a specific situation, allows a researcher to design anti-smoking programmes catering to different categories of students.

Keywords: prevention programmes, tobacco smoking, health, school age, teenagers, educational institutions.

Курение — это многовековая планетарная проблема. Последствия никотиновой зависимости влияют на широкий спектр жизни человека и государства. Именно поэтому борьба с никотиновой зависимостью и профилактика табакокурения с разной степенью активности ведется в большинстве стран мира. Важность нахождения эффективных средств и методов профилактики борьбы с этим негативным явлением очевидна.

Вопрос профилактики табакокурения имеет высокую актуальность по причине достаточно широкого распространения курения среди школьников, что может вызывать зависимость от никотина уже в подростковом возрасте. Раннее начало курения оказывает пагубное влияние не только на физическое, но и на психическое здоровье школьника, поэтому разработка новых и эффективных методов профилактики табакокурения представляется важной научно-практической задачей.

В настоящее время используются различные антитабачные профилактические методы: акцизы на торговлю табачными изделиями, запретительные меры на курение в общественных местах, учебных, медицинских, образовательных и других учреждениях, ограничительные запреты на рекламу табачных изделий и сцены курения в СМИ и на внешних носителях информации (печатная и наружная рекламная продукция).

Несмотря на различные профилактические меры, курение воспринимается многими подростками как вполне безобидная привычка, широко распространенная в обществе, несмотря на хорошо известные данные о вреде курения. Эта потенциальная опасность подростками практически не принимается во внимание, потому не оказывает необходимого профилактического воздействия. На распространение табакокурения среди школьников влияют много факторов: сверстники, сцены с курением в различной кино-/видеопродукции, привычки окружающих взрослых. У многих подростков сам процесс курения является имитацией «взрослости», что у формирующейся личности может вызывать развитие искажений в морально-нравственной и поведенческой сферах [Говор, 2008].

К настоящему времени на эффективности проведения антитабачных профилактических мероприятий табакокурения сказывается

недостаточная изученность основных причин и предпосылок отсутствия у школьников мотивации к ведению здорового образа жизни, а также отсутствие унифицированных соответствующих методик по борьбе с началом табакокурения в раннем возрасте [Скворцова, 2007].

В младшем и среднем школьном возрасте у детей и подростков начинает активно формироваться собственное мировоззрение, связанное с новым опытом школьной жизни и общением с большим кругом обучающихся разных классов. Именно поэтому в профилактических программах необходимо уделять большое внимание воспитанию стойкого негативного отношения к самому факту курения [Маркова, 2012].

Отечественные исследователи используют методы тестирования и анкетирования, которые позволяют сделать выводы о представлении подростков о здоровом образе жизни, отношении к курению и, соответственно, о степени риска, который может вызывать зависимость от табака. Также данные методы используются для исследования актуальности данной проблемы, степени развития зависимости, возможности и эффективности профилактики.

Метод анкетирования является самым эффективным и широко применяемым способом организации массовых скрининговых исследований с целью мониторинга текущей ситуации, поскольку использование различных по содержанию анкет, позволяет за короткое время обследовать большие группы школьников. Именно этот метод является вполне простым и удобным в использовании для дальнейшей статистической обработки полученных результатов.

Среди условий для проведения анкетирования среди учащихся выделяют: анонимность, соответствие психо-возрастному критерию, соответствие всех вопросов анкеты поставленным целям и задачам проводимого исследования [Романникова, 2008].

Данные, получаемые в ходе исследования, способствуют эффективной реализации программ антитабачной профилактики в части организации досуга, а также различных профилактических акций, проведения обучающих семинаров и разнообразных психологических тренингов. Результаты проводимых в настоящее время исследований свидетельствуют о том, что формирование зависимого поведения и склонность к формированию подобного поведения определяется целым рядом причин и факторов, к которым относятся личностные качества и особенности поведения людей в тех или иных ситуациях [Маркова, 2012].

Нами рассмотрен ряд наиболее распространенных среди отечественных исследователей анкетных методик.

1. Анкета на выявление отношения к использованию одурманивающих средств (автор — Макеева А. Г.) [Романникова, 2008].

Эта методика направлена на выявление отношения подрастающего поколения к использованию одурманивающих веществ. Преимущество данной методики состоит в том, что посредством ее использования можно получить сравнительный анализ данных по полу, возрасту, направленности и содержанию ответов.

2. Анкета по теме «Курение и здоровье» (автор — Горанская С. В.) [Романникова, 2008].

С помощью этой анкеты изучается отношение подростков к здоровому образу жизни, к употреблению табачной и алкогольной продукции. Эффективность данной анкеты в том, что она позволяет выявить подростков, находящихся в «группе риска» и далее начать проводить с ними профилактическую работу.

3. Анкета «Вредные привычки» (автор — Кисетова З. М.) [Романникова, 2008].

Цель данной анкеты — выявление отношения учащихся 8–11 классов к табакокурению и употреблению алкогольной продукции. Все вопросы данной анкеты имеют направленность на выявление отношения учащихся также к вредным привычкам. По каждому вопросу анкеты проводится учет количества выбранных вариантов ответов (одного из четырех представленных), который указывается в процентах. По окончании составляется отчет по каждому классу для сопоставления отношения к вредным привычкам среди учеников конкретной школы. На наш взгляд, данная методика является эффективной, поскольку она позволяет не только выявить отношение подростков к курению (а также к возможному употреблению алкогольной продукции и наркотических веществ), но и расширяет возможности посредством выявления четкого процентного соотношения полученных результатов. Это позволяет определиться с дальнейшим выбором направленности проведения профилактической работы и возможного предотвращения или минимизации масштабов развития и течения табачной зависимости.

В зарубежных странах также проводятся разнообразные мероприятия в сфере профилактики курения, включая анкетные варианты исследования.

1. Методика «Что мешает мне вести здоровый образ жизни?» (автор — А. Геллерт, Канада, 2015 г.) [Романникова, 2008].

Целью данной методики является выяснение ситуации в коллективе образовательного учреждения среди учащихся относительно

уровня препятствующих факторов в отношении ведения учениками здорового образа жизни. Получаемые результаты подразделяются на три уровня: низкий, средний и высокий. Низкий уровень так называемых помех свидетельствует о том, что учащийся в состоянии самостоятельно справиться с имеющимися незначительными препятствующими факторами в ведении здорового образа жизни. Средний уровень говорит о том, что ученик уже не в состоянии самостоятельно решить некоторые проблемы, непосредственно связанные с ведением здорового образа жизни. Высокий уровень отражает оценку состояния здоровья данного ученика — как физического, так и психологического. При получении данного результата необходимо использовать комплекс профилактических мер для устранения выявленных проблем [Голикова, 2020].

2. Методика выявления вредных привычек (автор — П. Роускорт, США, 2016 г.) [Романикова, 2008].

Данная методика позволяет выявить наличие вредных привычек у подростков и даже предрасположенность к ним с помощью анкетирования. Методика является довольно простой, состоит всего из 20 просто сформулированных вопросов. В результате данного анкетирования проводится сравнительный анализ количества положительных ответов: чем их больше, тем выше риск приобщения подростка к курению. Преимущество данной методики состоит в ее простоте и скорости получения итогов, необходимых для формирования подходов в профилактической работе.

3. Методика «Как я отношусь к курящим людям» (автор — Дж. Кроквуд, Канада, 2015 г.) [Романикова, 2008].

Данная методика предполагает просмотр нескольких фотографий курящих и некурящих людей. Во время просмотра экспертом ведется учет особенности реакции подростка на каждый снимок. Она может быть различной, например, неприязнь, отвращение или же наоборот. После каждому ученику предоставляется возможность описать человека на фото, что позволяет сформировать представление об отношении подростка к тому, кто курит, и тому, кто не делает этого. Ответы позволяют определить как общее отношение подростка к курению, так и предрасположенность к нему (группа риска). Преимущество этой методики перед другими заключается в выявлении реальной оценки отношения подростков к курению, поскольку им сложно скрыть свои настоящие эмоции, проявляющиеся к людям на предъявляемых фотографиях. Недостатками данной методики

являются полное отсутствие анонимности и сложность проведения в больших группах испытуемых.

4. Методика «Заменим сигареты» (автор — М. Бедшот, Англия, 2016 г.) [Романникова, 2008].

Данная методика предполагает сначала проведение лекции о вреде табака и зависимости от табакокурения. После этого участникам предлагается перечислить, что можно приобрести полезного, на их взгляд, стоимость чего будет равна стоимости сигарет, и на что можно было бы накопить, откладывая средства, которые уходят на расходы у курящего человека. Данная методика позволяет подросткам по-новому увидеть реальные потери от курения, а также открыть реальные возможности изменения своей жизни в сторону успеха. Несмотря на частую критику данного подхода, эффективность этого метода доказана, поскольку многочисленные данные о прекративших курить подростках широко представлены в информационном пространстве.

Выводы: нами были рассмотрены наиболее распространенные как отечественные, так и зарубежные методики исследования проблемы табакокурения среди подростков. На основе изученного содержания, целей, материалов, предполагаемых и получаемых результатов рассматриваемых методик нами были выделены преимущества и недостатки каждой из них для проведения экспериментального исследования по формированию эффективных программ профилактической направленности среди школьников. Комбинированное использование наиболее эффективных методов анкетирования применительно к конкретной ситуации позволяет формировать адаптированные антитабачные профилактические программы для разных категорий учащихся.

Литература

- Говор Т. Помощь трудному подростку. *Школьный психолог*. М.: Первое сентября, 2008. № 21. С. 4–8.
- Голикова А. Как борются с курением в разных странах мира. *Комсомольская правда* [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rostov.kp.ru/daily/26192/3080759/> (дата обращения: 27.01.2020).
- Губин Д. А., Калягин А. Н. Методы оценки табачной зависимости. *Сибирский медицинский журнал*. 2011. № 8. С. 121–124. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-otsenki-tabachnoy-zavisimosti-1> (дата обращения: 27.01.2020).
- Маркова А. Профилактика курения у подростков. *Здоровье детей*. М.: Первое сентября, 2012. № 7. С. 51–54.

- Обухова Л. Ф. *Возрастная психология: учебник для бакалавров по дисциплине «Возрастная психология»*. М.: Юрайт, 2012. 460 с.
- Романникова М. В. Профилактика табакокурения среди детей и подростков: педагогическая программа. *Высшее образование в России*. 2009. № 6. С. 145–148.
- Сборник диагностических методик по профилактике табакокурения и употребления алкоголя учащимися* [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/doc199694605_534551812?hash=f67c1d53de3678365a&dl=4f4a18cf239bc619c4 (дата обращения: 20.04.2020).
- Скворцова Е. С. Распространенность курения среди городских подростков-школьников России в 2003–2004 гг. *Профилактика заболеваний и укрепление здоровья*. 2007. № 3. С. 18–22.

Культурно-просветительская деятельность в области безопасности жизнедеятельности в образовательном учреждении

Мадавала Лиянаге Прамодья Севванди Перера

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Madawala Liyanage Pramodya Sewwandi Perera

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Безопасность жизнедеятельности

Культурно-просветительская деятельность в области безопасности

жизнедеятельности в образовательном учреждении

Научный руководитель — Т. А. Спицына, канд. пед. наук

promodya94@gmail.com

УДК 37.01

Система обучения безопасности жизнедеятельности в Шри-Ланке

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности системы среднего и высшего образования в Шри-Ланке. Особое внимание автор уделяет анализу процесса обучения безопасности жизнедеятельности в школах и университетах этой страны. В статье описываются особенности

дополнительной подготовки специалистов по проблемам здорового образа жизни, охраны труда, обеспечения безопасности жизнедеятельности. Автор приходит к выводу, что система обучения безопасности жизнедеятельности в университетах Шри-Ланки находится на высоком уровне.

Ключевые слова: образование в Шри-Ланке, университеты Шри-Ланки, подготовка специалистов по безопасности жизнедеятельности и охране труда, обучение безопасности жизнедеятельности.

Life Safety education in Sri Lanka

Abstract. This article discusses the features of the secondary and higher education system in Sri Lanka, paying special attention to the process of life safety education in schools and universities. The article describes the features of additional training of specialists in healthy lifestyle, labor protection, and life safety. The author concludes that the system of education in Sri Lanka's universities in various areas of life safety is at a high level.

Keywords: education in Sri Lanka, universities in Sri Lanka, training of specialists in life safety and labor protection, life safety training.

В Шри-Ланке образование относится к главному приоритету государства, и его целью является моральное, физическое, духовное развитие и обучение граждан на протяжении всей жизни. Благодаря высокому качеству образования уровень грамотности в Шри-Ланке составляет 97% от общего числа населения, что является самым высоким показателем грамотности в Южной Азии, а результаты зачисления в государственные начальные школы достигают 99%, что свидетельствует об успехах ланкийской пропаганды обучения. Образование в Шри-Ланке осуществляется тремя отдельными министерствами: Министерством образования, Министерством высшего образования и Комиссией по университетским грантам. Министерство образования руководит школами, педагогическими колледжами, школами для буддийских священников. Министерство высшего образования контролирует университеты и технические колледжи, а Комиссия по университетским грантам предоставляет услуги, необходимые для общего образования. Сегодня в стране насчитывается 10390 государственных школ с численностью учащихся 4,2 млн человек, а также 104 частные школы, в которых обучение полностью платное [д'Суза, 2017]. В Шри-Ланке обучение является обязательным для детей от 5 до 13 лет, оно финансируется государством и предоставляется бесплатно на всех

уровнях. Правительство также предоставляет школьникам бесплатные учебники, школьную форму и обеды для учащихся начальной школы.

Структура образования в Шри-Ланке делится на пять частей: начальное, младшее среднее, старшее среднее, колледжское и высшее. Начальное образование длится пять лет (с 1 по 5 классы), и в конце этого периода учащиеся могут принять решение сдать национальный экзамен на получение стипендии. Этот экзамен позволяет ученикам с отличными результатами перейти в лучшие школы. После начального образования начинается младший средний уровень (в некоторых школах называется средней школой), он длится 4 года (6–9 классы), а затем 2 года (10–11 классы) подразумевается под старшим уровнем средней школы, что является подготовкой к общему образованию *General Certificate of Education (G.C.E) Ordinary level (O / Ls)*. Согласно законодательству Шри-Ланки, все дети должны ходить в школу до 9 класса (14 лет), после чего они могут продолжить обучение или бросить учебу для получения рабочей специальности или стать фермером. Ученики должны сдать *G.C.E O / L*, чтобы поступить в колледж или учиться еще 2 года (12–13 классы) и сдать экзамен *G.C.E Advanced Level*. После успешного завершения экзамена *G.C.E A / L* студенты могут перейти к высшему образованию, *G.C.E A / Ls* — это вступительный экзамен в университеты Шри-Ланки [Дундар, 2017]. В Шри-Ланке выделяют три типа правительственных школ (национальные, провинциальные, школы для буддийских священников) и два типа неправительственных (частные и международные). Основными образовательными учреждениями среднего образования являются национальные школы, основанные во время колониального периода и финансируемые Министерством образования. Качество образования и уровень подготовки выпускников в этих школах считается наиболее высоким, и при этом они сохраняют лучшие традиции классического образования. Языком общения в школах является сингальский, тамильский или английский. Английский преподается как второй язык.

В Шри-Ланке всего 16 государственных университетов. Наиболее известными из них являются университеты Коломбо, *Peradeniya, Kelaniya, the University Sri Jayewardenepura, Peradeniya, Jaffna, Ruhuna, Sabaragamuwa* и *Wayamba*. Однако, наиболее высокий престиж и показатели по различным критериям успешности образовательного процесса имеет государственный институт информационных технологий Шри-Ланки. Среди различных высших квалификаций, которые можно получить в институтах и университетах, хотелось бы отметить степень

бакалавра, магистра и доктора философских наук (Ph.D), диплом которого можно получить после получения степени магистра и написания оригинального научного исследовательского проекта в виде диссертации. Однако, наряду со значительными положительными тенденциями, можно выделить определенные недостатки в существующей системе образования Шри-Ланки. Например, это отсутствие преемственности между школьным образованием и профессиональным; преобладание теоретических знаний в школе, а не развитие практических умений и навыков; редкое использование в учебном процессе современных методов и технологий обучения; неравномерное распределение по стране учебных заведений, в том числе высших [д'Суза, 2017].

Необходимо отметить, что в системе образования Шри-Ланки уделяется большое внимание изучению основ безопасности жизнедеятельности. Однако, в начальной и старшей школе нет определенного предмета, называемого «Безопасность жизнедеятельности». Тем не менее, дети изучают «науку о здоровье» в качестве обязательных предметов с 5 по 11 классы и приобретают знания о здоровом образе жизни. Также в шриланкийских школах есть специальные программы семинаров, которые проводят несколько организаций. Например, сотрудники компании «Самата Сарана» организуют для школьников обучающие программы о здоровом образе жизни, личной безопасности и рассказывают учащимся о различных рисках, с которыми они могут столкнуться в своей повседневной жизни, находясь в природе, транспорте, дома, местах большого скопления людей. Большое внимание уделяется вопросам предотвращения разнообразных угроз, а в случае их возникновения ученики получают знания и алгоритмы действия для правильного преодоления этих опасностей. На семинарах лекторы объясняют теоретические основы безопасной жизнедеятельности и обучают правильным действиям в случае возникновения опасных, чрезвычайных и экстремальных ситуаций с учетом конкретных рисков и опасностей. Довольно много занятий посвящено вопросам предотвращения травм или несчастных случаев, в том числе во время нахождения в школе, на улице, в природе [Катриараччи, 2019]. Так, например, дети знают об опасностях отливов, сильных волн и шторма, укусов ядовитых змей и насекомых, которых очень много в лесах Шри-Ланки.

Важно отметить, что в некоторых высших учебных заведениях Шри-Ланки есть факультеты, которые готовят специалистов по безопасности жизнедеятельности, востребованных в различных организациях

и на предприятиях. Кроме того, в Университете Моратувы (University of Moratuwa) существует специальная учебная программа для бакалавров и магистров по изучению безопасности жизнедеятельности и здоровья. Довольно популярна среди студентов программа управления охраной труда и промышленной безопасностью. Она построена таким образом, чтобы студенты могли пройти обучение по специализированным областям знаний в сфере безопасности жизнедеятельности, охране труда, имеющим актуальное, перспективное и востребованное значение для различных отраслей производства. Обучение по таким программам происходит в основном в виде лекций, которые читают высококвалифицированные, опытные и мотивированные специалисты занятые в различных отраслях, связанных с охраной и гигиеной труда, управлением разнообразными объектами и сферами жизнедеятельности (инженерия, архитектура, юриспруденция, строительство, экология, медицина). Основная цель программы состоит в обеспечении высокого уровня теоретической и практической подготовки компетентных специалистов по правовым, научным, социальным вопросам обеспечения безопасности жизнедеятельности и охраны труда на различных уровнях управления государством и предприятиями. Большое внимание авторы учебных программ и преподаватели отводят рассмотрению вопросов здоровья и здорового образа жизни, что является очень актуальным и востребованным в настоящее время.

Также в Шри-Ланке существует государственный институт, специализирующийся на исследованиях по безопасности жизнедеятельности, который называется «Национальный институт безопасности и гигиены труда». Он готовит специалистов, которые могут консультировать правительство при разработке национальной политики в области безопасности, охраны и гигиены труда, а также условий труда работодателей и работников с учетом характера занятости на предприятии. Специалисты, получившие образование в этом учебном заведении, компетентны в решении проблем, связанных с предотвращением несчастных случаев и травм на рабочем месте; оказывают помощь в разработке учебных программ; проводят исследования в различных направлениях безопасности жизнедеятельности (природной, техногенной, национальной, информационной, экономической, экологической, социальной и др.) и гигиены труда [Бекас, 1983].

Таким образом, проведенный анализ многоуровневой системы обучения в Шри-Ланке позволяет сделать вывод о том, что государство

уделяет достаточное внимание обучению населения различных возрастных групп основам безопасности жизнедеятельности, охране труда и здоровья. В школах ученики получают знания о важности сохранения здоровья и необходимости вести здоровый образ жизни, а также основные представления о безопасности жизнедеятельности с учетом своего возраста и специфики региона. Университетское и послевузовское образование в Шри-Ланке позволяет получить специальное образование по различным направлениям обеспечения безопасности жизнедеятельности, в том числе по охране труда и здоровья.

Литература

- Бекас С., Санял А, Диясена В., Годфри Г., Вийеманна Э. и др. *University education and graduate employment in Sri Lanka (Университетское образование и трудоустройство выпускников в Шри-Ланке)*. Шри-Ланка: Институт Марга, 1983. 411 с.
- д'Суза Ж. *Education in Sri Lanka (Образование в Шри-Ланке)*. Sri Lanka: WIENER World Education News Reviews, 2017. 153 с.
- Дундар Х., Милло Б., Рибу М. и др. *Sri Lanka education sector assessment: achievements, challenges and policy options (Directions in development) (Оценка сектора образования Шри-Ланки: достижения, проблемы и варианты политики (направления развития))*. Шри-Ланка: Всемирный банк, 2017. 224 с.
- Катриараччи С. Т., Сеневирагнатне В. Л., Амаракун Л. *Development of mental health care in Sri Lanka: Lessons learned (Развитие психиатрической помощи в Шри-Ланке: извлеченные уроки)*. Шри-Ланка, 2019. 65 с.

Родина Алина Дамировна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Alina D. Rodina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Безопасность жизнедеятельности

Научный руководитель — Э. М. Киселева, канд. пед. наук

alinochka-96g@mail.ru

Развитие мотивов коллективной деятельности как путь воспитания толерантности школьников

Аннотация. В статье рассмотрены понятия «толерантность», «коллективная деятельность». Подчеркивая значимость толерантности для воспитания личности, автор определяет, что эффективной формой воспитательной работы является коллективная творческая деятельность. В работе описываются результаты педагогического исследования, направленного на формирование этнической толерантности обучающихся базовой школы. В итоге автор приходит к выводу, что формирование этнической толерантности реализуется путем организации коллективной творческой работы, поскольку она является универсальной формой деятельности и включает в себя когнитивный, эмпатический, мотивационно-волевой компоненты.

Ключевые слова: толерантность, проектное обучение, совместная деятельность, культурно-массовая деятельность.

Development of collective activity motivation: A tool for promoting tolerance in school students

Abstract. This article discusses tolerance and collective activity. More specifically, it is proposed that collective creative activity is an affective tolerance promotion technique. This article includes the results of pedagogical research on promotion of ethnic tolerance in elementary school students. Ethnic tolerance is promoted through collective creative work, because it is a universal form of activity and includes cognitive, empathic, motivational and volitional components.

Keywords: tolerance, project training, joint activities, cultural and mass activities.

В настоящее время актуальность проблемы толерантности в обществе повышается, количество исследований по данным вопросам увеличивается, а психологи, педагоги, политики, социологи, в свою очередь, ищут пути решения важной социальной проблемы.

Данная тенденция связана с увеличением социальных рисков, ростом социальных конфликтов в поликультурном обществе. В средствах массовой информации транслируются насилие, жестокость, террористические акты, экстремистские выступления; обостряются

межрелигиозные, межнациональные, идеологические конфликты. В такой ситуации люди становятся более осторожными и недоверчивыми по отношению к друг другу, общий фон агрессивности и тревожности усугубляется.

Страхи, агрессия, интолерантность взрослого населения, негативное влияние средств массовой информации — все это не может не сказаться на подрастающем поколении, что способствует проникновению проявлений нетерпимости в образовательные учреждения [Сырченко, 2014].

Само слово «*толерантность*» имеет множество значений. Наиболее точная характеристика определения в социологическом аспекте раскрывается в официальном документе ЮНЕСКО — «Декларация принципов толерантности»: «Толерантность — это уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность — это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность».

В «Декларации принципов толерантности» ЮНЕСКО выделяются следующие пути формирования толерантности: знания, коммуникация, взаимодействие, формирование активной жизненной позиции.

Таким образом, воспитание толерантности сводится к следующим направлениям:

1. *Изучение культуры оппонента* (традиций, обычаев, правил, ритуалов, фольклора, искусства, интересов, взглядов, идей) на основе рационального сочетания форм и методов, направленных на постижение общечеловеческих ценностей, основ мировой и отечественной культуры, раскрывающих целостную картину мира и обеспечивающих осмысление его ребенком.

2. *Принятие принципа взаимодополняемости* как основной черты различий. Ученики должны понять, что их различия могут выступать как дополняющие друг друга элементы, как подарок каждого из них группе в целом.

3. *Совместная деятельность*. Понимание принципа взаимозависимости как основы совместных действий. Необходимо научиться совместному решению проблем и разделению труда при выполнении заданий, чтобы наглядно показать, как выигрывает каждый при решении проблем через сотрудничество [Грекова, 2011].

Использование современных технологий обучения обладает большими возможностями для решения данных задач. Одной из таких перспективных и востребованных технологий является *проектное обучение*.

Технология проектного обучения во многом противопоставляется традиционным методикам. «В результате использования проектного обучения происходит развитие творческого мышления ученика; вводится элемент исследовательской деятельности; формируются личностные качества ученика (ответственность, самостоятельность, способность к рефлексии и самооценке); качественно меняется роль педагога (направляет познавательную деятельность ученика)» [Киселева, 2017].

Как показало педагогическое исследование в базовой школе, технология проектов, предполагающая тесное взаимодействие, совместную работу учащихся, — это эффективная и универсальная форма *коллективной творческой деятельности*, поскольку такая работа включает в себя когнитивный, эмпатический и мотивационно-волевой компоненты.

В период педагогической практики нами были реализованы проекты культурно-массовых мероприятий, в которых принимали участие ученики разных классов.

«Фестиваль народов» — культурно-массовое мероприятие, нацеленное на воспитание этнической толерантности. Организация такого рода деятельности решает спектр задач:

- обучающиеся знакомятся с историей, фольклором, особенностями быта народов разных национальностей, расширяется кругозор;
- у учащихся формируется гуманистическое мировоззрение, включающее убежденность в неповторимости, уникальности каждой личности (вне зависимости от национальности и расы, религиозных убеждений и культурных традиций);
- развивается уважение к людям независимо от их позиций и мнений;
- групповая работа способствует воспитанию ответственности, формированию активной жизненной позиции;
- у обучающихся развиваются творческие способности, лидерские качества;
- посредством партнерства и сотрудничества происходит развитие коммуникативных навыков, формируется культура общения и взаимодействия;
- коллектив становится более дружным и сплоченным.

Совместная деятельность становится более эффективной при соблюдении следующих условий:

- осуществляется совместное планирование, организация и подведение итогов деятельности, педагогически целесообразное распределение ролей и функций между учащимися и педагогом в этом процессе;
- создаются ситуации свободного выбора детьми видов, способов деятельности, ролей;
- каждый участник может реализовать себя, добиться успеха и в то же время проявить заботу о других, внести реальный вклад в общее дело;
- отсутствует давление, навязывание со стороны руководителя.

Коллективная творческая деятельность, общение способствует формированию толерантности, если дети при этом приобретают опыт гуманного, партнерского взаимодействия с педагогом, своими сверстниками, старшими и младшими. С этой целью педагогу необходимо регулировать отношения между детьми, их общение, совместные действия. Важно обеспечить психологическую защищенность ребенка, успешность его отношений в классе, в микрогруппе [Бахтина, 2014].

Оценить результативность работы позволяет в первую очередь наблюдение на всех этапах работы: от планирования и до отчетного выступления.

На этапе планирования, распределения ролей и обязанностей осуществляется более тесное знакомство участников между собой, поскольку учащиеся проявляют себя, свои способности в деятельности, отличной от учебной, происходит взаимодействие и коммуникация в неформальной обстановке. На этом этапе учащиеся учатся как слушать друг друга, корректно спорить и обосновано критиковать предложения, так и высказывать собственные идеи, адекватно воспринимать критику в свой адрес, искать компромиссы, принимать коллективные решения.

На финальном этапе работы учащиеся демонстрируют результаты совместной деятельности. Данный вид коллективной деятельности способствует развитию коммуникативных умений: развивается навык публичного выступления, воспитывается дисциплина, ответственность и собранность, учащиеся учатся поддерживать друг друга в стрессовой ситуации, быстро принимать решения в случае форс-мажора [Рубцов, 1987].

Помимо наблюдения результативность работы оценивается анкетированием, которое должно быть организовано как на констатирующем, так и на контрольном этапе исследования.

Педагогическое исследование предполагало использование двух типов анкет: анкета, диагностирующая уровень сформированности толерантности, и анкета, отражающая уровень сплоченности классного коллектива по мнению его участника [Кухарева, 2013; Свинцова, 2017].

Анализ результатов анкетирования убедительно доказал значимость коллективной творческой деятельности в воспитании толерантности школьников. Совместная работа по подготовке и проведению культурно-массового мероприятия «Фестиваль народов» способствовала повышению сплоченности классного коллектива, повышению уровня сформированности толерантности у учащихся.

Таким образом, преимущество коллективной творческой деятельности в том, что ведущими формами взаимодействия участников образовательного процесса являются активные групповые формы, требующие сотрудничества, с одной стороны, а с другой — предоставляющие возможность ребенку раскрыть те свои возможности и качества, которые в рамках урока не всегда бывают востребованы: эмоциональные, художественные качества, взаимовыручку, эмпатию, а именно эти качества и ложатся в основу формирования толерантных свойств личности и толерантных отношений учащихся.

Литература

- Бахтина С. Ф. *Классный коллектив*. М.: Педагогика, 2014. 103 с.
- Грекова Г. И., Киселева Э. М., Челнокова Л. М. *Направления деятельности образовательного учреждения по формированию толерантности школьников*. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. 132 с.
- Киселева Э. М., Попова Р. И., Абрамова В. Ю. *Технологии и методики обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности. Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование»*. Барнаул, 2017. 67 с.
- Кухарева У. А. *Диагностика толерантного поведения*. СПб.: Мир, 2013. 63 с.
- Рубцов В. В. *Организация и развитие совместных учебных действий у детей в процессе обучения*. Москва: МГПУ, 1987. 177 с.
- Свинцова В. П. *Диагностика сплоченности коллектива*. Оренбург: ОГУ, 2017. 121 с.
- Сырченко Н. В. *Поговорим о толерантности*. Владимир: ШТАМ, 2014. 51 с.

Шарон Николь Диас

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Sharon Nicole Díaz Céspedes

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Безопасность жизнедеятельности

Культурно-просветительская деятельность в области безопасности

жизнедеятельности в образовательном учреждении

Научный руководитель — Т. А. Спицына, канд. пед. наук

sharonicole9@gmail.com

УДК 504

Антропогенные воздействия на биосферу Колумбии

Аннотация. В данной статье проанализированы современные экологические проблемы Колумбии. Особое внимание уделяется рассмотрению фрекинга, так как данный технологический процесс отрицательно влияет на экосистему Колумбии. В работе затрагиваются проблемы вырубки лесов Амазонки и охоты на акул. Автор приходит к выводу о необходимости срочного предотвращения отрицательного антропогенного воздействия на природу Колумбии.

Ключевые слова: Колумбия, Амазонка, антропогенное воздействие, экологические проблемы, фрекинг, охота на акул, уничтожение лесов.

Anthropogenic impacts on the biosphere of Colombia

Abstract. This article presents current environmental problems in Colombia. Particular attention is paid to fracking, as this technological process negatively affects the ecosystems of Colombia. This paper also addresses the problems of deforestation in the Amazon and shark hunting, concluding that there is an urgent need to prevent negative anthropogenic impact on the nature of Colombia.

Key word: Columbia, the Amazon, human impact, environmental issues, fracking, shark hunting, the destruction of forests.

Колумбия — одна из 20 стран Южной Америки, ограниченная на севере Карибским морем, на северо-западе — Панамой, на юге — Эквадором и Перу, на востоке — Венесуэлой, на юго-востоке — Бразилией и на западе — Тихим океаном. Ее территория включает тропические леса Амазонки, высокогорья, луга, пустыни и острова, а также побережья вдоль Атлантики и Тихого океана. В Колумбии растет много растений, обитает большое количество живых организмов, и поэтому она занимает второе место в мире по величине биоразнообразия. В Колумбии, как и в других странах, существует очень много экологических проблем (загрязнение воздуха, воды и почвы, незаконная добыча полезных ископаемых, использование африканской пальмы в производстве топлива и др.) и антропогенных воздействий. Под антропогенными воздействиями понимают «деятельность, связанную с реализацией экономических, военных, рекреационных, культурных и других интересов человека, вносящую физические, химические, биологические и другие изменения в природную среду» [Коробкин, 2002, с. 170]. Однако, в данной статье мы рассмотрим лишь три проблемы — уничтожение лесов Амазонки, фрекинг, продажа акульных плавников. У всех этих проблем есть одно общее — они созданы человеком ради выгоды и желания получить максимально большой денежный доход.

Во-первых, необходимо рассмотреть проблему уничтожения лесов Амазонки, так как они играют важную роль в регулировании климата на всей планете Земля. Лес Амазонки является самым обширным тропическим лесом в мире. Он расположен на территории девяти стран, среди которых Колумбия, Бразилия и Перу имеют наибольшее распространение. В Амазонке обитают миллионы видов растений и животных. Например, такие как черный кайман, амазонские бромелии, змея анаконда, медведь губач, геликония бихай, электрический угорь, муравей-пуля и др. Леса Амазонки уничтожаются в основном за счет пожаров и вырубки [Ярошенко, 2017]. Довольно часто уничтожение лесных массивов происходит запланированно на уровне отдельных государств. Многим известен тот факт, что Бразилия является основным экспортером говядины в мире. По данным Департамента сельского хозяйства Европейского Союза, около 20% мирового экспорта приходится на эту страну. Чтобы удовлетворить высокий спрос на рынках, бразильской промышленности необходимо больше места и ресурсов для животноводства. Как следствие, производятся вырубки лесов для выращивания большего количества соевых бобов и других растений.

Следующая экологическая проблема Колумбии — фрекинг. Под фрекингом понимается технология добычи нефти или газа путем гидравлического разрыва пласта. Техника смешанного бурения используется для извлечения газа, попавшего в горную породу. В пробуренные скважины закачивается вода; под большим давлением она разрывает пласт. При этом в разрывах образуются маленькие трещины, из которых осуществляют добычу. Это приводит к разрушению породы, газ высвобождается, поднимается на поверхность через скважину [Ингри, 2017]. Всего четыре страны в мире (США, Канада, Китай и Аргентина) практикуют фрекинг, а многие государства против этого метода (Франция, Болгария, Германия, Великобритания, Южно-Африканская Республика, Чехия, Испания, Швейцария, Австрия, Италия и др.).

Осуществление фрекинга затрагивает экосистему Колумбии, поскольку природные ресурсы находятся под угрозой. В основном экологическому дисбалансу, загрязнению и уничтожению подвержены гидросфера и растительность, что очень обескураживает, поскольку на территории Колумбии сосредоточено примерно 50% болот в мире, и именно они обеспечивают нацию водой на 70%. К счастью, в разных районах страны население может употреблять питьевую воду без специальной химической очистки. Однако, если поверхностные и грунтовые воды будут загрязнены, начнутся серьезные проблемы по причине нехватки питьевой воды и возникновении различных заболеваний. В настоящее время в Колумбии существует конфликт, связанный с этой проблемой. С одной стороны, в стране много экологических организаций, которые против фрекинга. Однако, правительство не исключает возможности фрекинга с целью получения прибыли другими государствами, которые очень заинтересованы в эксплуатации земель Колумбии.

И последняя серьезная экологическая проблема, требующая срочного решения в Колумбии, — это охота на акул с целью удовлетворения спроса многих стран мира на плавники акул. Проблема состоит в том, что с живой акулы срезают плавники и бросают ее обратно в море, обрекая на страшную смерть. Европейский союз запретил в 2012 году так поступать с акулами, требуя от Соединенных Штатов и большинства стран Южной Америки полного искоренения этой жестокой рыболовной деятельности. Однако, к большому сожалению, некоторые колумбийские компании стараются удовлетворить спрос таких стран, как Китай и Япония, на плавники акул,

которые употребляют их в пищу. В соответствии с этим министерство сельского хозяйства Колумбии разработало резолюцию, которая позволяет рыбакам ловить максимальную квоту в 475 тонн акул как в Карибском море, так и в колумбийских водах Тихого океана. По словам правительства, постановление должно усилить борьбу с незаконной практикой резки акулих плавников. К сожалению, многие люди в своем стремлении к зарабатыванию денег забыли об уважении к природе. В этой связи стоит подчеркнуть, что акулы являются одними из главных хищников, они представляют важную роль в экосистеме, сохраняя виды, участвуя в трофической цепи. Они помогают устранить слабых, больных особей и поддерживают равновесие с конкурентами, гарантируя тем самым разнообразие видов. Если человек уничтожит или резко сократит популяцию акул, это повлияет на жизнь океана и, конечно, на нас.

Проанализированные нами экологические проблемы Колумбии встречаются и в других странах этой части американского континента. Важно, чтобы мы как граждане мира были информированы и планета Земля стала нашим общим домом, который бы мы защищали, берегли, а не разрушали. Таким образом, излагая три проблемы окружающей среды в Колумбии, мы хотели подчеркнуть, что люди не должны забывать об уважении, которое нам важно оказывать Природе, и сохранять природные ресурсы [Франтов, 2004]. Однако, если мы продолжим думать об ее уничтожении, чтобы обогатить себя, то продолжим ускорять смерть планеты и не дадим будущим поколениям возможность жить в этой прекрасной среде обитания, под названием планета Земля!

Литература

- Коробкин В. И., Передельский Л. В. *Экология в вопросах и ответах: Учебное пособие*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 384 с.
- Сальседо Йоханна Ингри. *Воздействие фрекинга на окружающую среду*. Колумбия: Католический университет, 2017. 34 с.
- Франтов Г. С. *Единство мира и природы*. СПб.: Мир, 2004. 272 с.
- Ярошенко А. М. *Амазония. Тихий кризис*. Испания: Гринпис, 2017. 33 с.

Шэнь Цзяньсян

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Shen Jianxiang
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
1161179655@qq.com

Ван Синья

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Wang Xinya
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
1987131504@qq.com

Безопасность жизнедеятельности

Культурно-просветительская деятельность в области безопасности
жизнедеятельности в образовательном учреждении
Научный руководитель — Т. А. Спицына, канд. пед. наук

УДК 504

Современные экологические проблемы Пекина

Аннотация. В данной статье рассматриваются современные экологические проблемы Пекина, приводятся данные об экологическом дисбалансе. Основное внимание в работе авторы акцентируют на проблемах утилизации мусора, деградации почвы, загрязнениях атмосферного воздуха автотранспортом, различными предприятиями и анализируют проблемы смога, песчаных бурь.

Ключевые слова: экологический дисбаланс, экологические проблемы, деградация природных экосистем, загрязнение почвы, загрязнение атмосферного воздуха, утилизация отходов, пыльные бури.

Modern environmental problems in Beijing

Abstract. This article discusses the current environmental problems of Beijing and provides data on the environmental imbalance, focusing on the problems of garbage disposal, soil degradation, air pollution by vehicles, various enterprises, and analyzing the problems of smog and sandstorms.

Keywords: ecological imbalance, environmental problems, degradation of natural ecosystems, soil pollution, air pollution, waste disposal, dust storms.

В настоящее время экологический дисбаланс в городах Китая продолжает возрастать. Под *экологическим дисбалансом* понимают естественный или вызванный хозяйственной деятельностью несбалансированный ход природных процессов, ведущий к нарушениям устойчивого состояния окружающей среды [Хотунцев, 2002]. Экологический дисбаланс относится к экологическому явлению, при котором люди необоснованно разрабатывают и используют природные ресурсы, а степень их вмешательства превышает пороговый диапазон экологической системы, разрушая первоначальный экологический баланс и оказывая неблагоприятное воздействие на экологическую среду. Общество все чаще сталкивается с серьезными экологическими проблемами, которые вредят здоровью людей и нормальному функционированию природных сообществ. Под *экологическими проблемами* понимают изменение природной среды, ведущее к нарушению структуры и функционирования природы. Современная городская экологическая среда очень хрупкая из-за потребления энергии, материалов и количества разнообразных выбросов, в том числе твердых отходов, намного превышающих объемы производства и очистки городских природных экосистем.

В настоящее время городской экологический дисбаланс в Китае становится все более серьезным, а деградация природных экосистем обострила противоречие между ресурсами, окружающей средой и социально-экономическим развитием городов. Учитывая большую территорию Китая, множество городов, провинций, различных населенных пунктов и предприятий, мы посчитали целесообразным рассмотреть экологическую ситуацию в Китае на примере Пекина. Среди основных экологических проблем Пекина можно выделить утилизацию мусора; загрязнение атмосферного воздуха выбросами от работы автомобильного транспорта и предприятий; образование смога, песчаные бури и другие. Проблема утилизации, переработки мусора является

очень актуальной, глобальной для Пекина, так как люди производят сотни миллионов тонн мусора в год. Быстрорастущие китайские города страдают от «осады мусора». Так, в марте 1983 года в результате захоронения мусора на поясных полосах третьей и четвертой кольцевых дорог в Пекине образовались груды мусора на более, чем 4700 мусорных свалок. С целью решения этой проблемы Пекин инвестировал 2,3 миллиарда китайских юаней. Спустя более 20 лет рядом с городом вновь образовалось колоссальное количество мусора, его количество ежедневно увеличивалось примерно на 18400 тонн, а утилизации подвергалось 8000 тонн, что соответствует примерно 44% [Цзе, 2020].

Большую опасность для окружающей среды представляют новые виды отходов. Например, это пластик, объем которого составляет более трети бытовых отходов. Отработанный пластик практически не разлагается в течение сотен лет, а при его сжигании в воздух поступают различные токсичные газы. Если его утилизировать в грунт, то это повлияет на рост и развитие растений, особенно их корневой системы, изменит структуру почвы и, возможно, приведет к загрязнению грунтовых вод. Планировалось, что в 2020 году бытовые отходы Пекина будут полностью переработаны, сокращены и утилизированы, так как сейчас в городе существует программа по решению данной проблемы и сформировано много площадок для фиксированного, раздельного сбора мусора, что очень важно для современной системы утилизации различных видов отходов.

Помимо сложностей с утилизацией мусора, в Пекине одной из основных экологических проблем является загрязнение воздуха, которое проявляется в виде смога, тумана. Пекинский туман стал серьезной экологической проблемой, беспокоящей население, так как он вызывает ухудшение состояния здоровья людей и жизнедеятельности многих живых организмов. Основной причиной возникновения тумана является нитрат, который в основном образуется от вторичной конверсии газообразных оксидов азота. Вне отопительного сезона главным источником этого химического соединения в атмосфере является автотранспорт.

Необходимо отметить, что атмосферный воздух особенно сильно загрязняют дизельные грузовые машины. Это подтверждается результатами мониторинга, в соответствии с которыми концентрация в воздухе оксидов азота и сажи в ночное время часто в 2–4 раза выше дневной, так как дизельные грузовики, въезжающие в Пекин ночью,

ухудшают качество воздуха. Так, например, оксиды азота и первичные твердые частицы, выбрасываемые грузовыми дизельными автомобилями, могут составлять 50–90% от общего объема выбросов автомобилей в Пекине. На сегодняшний день количество автомобилей в Пекине составляет около 5,823 миллиона, а ежегодные выбросы оксидов азота и углеводородов из-за автомобилей составляют 65 000 тонн и 38 000 тонн. В качестве основных мер, направленных на решение проблемы смога, тумана в Пекине, ученые выделяют следующие: усиление надзора за большими дизельными транспортными средствами; улучшение качества автомобильного топлива; ускорение ликвидации старых автотранспортных средств; усиление надзора за качеством нефтепродуктов с целью уменьшения загрязнения окружающей среды и другие.

Следующая серьезная экологическая проблема Пекина — песчаные и пыльные бури. С древних времен Пекин был одним из районов повышенного риска этих природных бедствий. Под активностью ветра и песка понимается ряд физических явлений, вызванных сильным ветром, действующим на сухую почву. Обычно песок находится в атмосфере в виде мелких частиц, который находится в подвешенном состоянии и зависит от космического движения атмосферы. С помощью сильных воздушных потоков песок и пыль перемещаются на десятки, сотни, тысячи и десятки тысяч километров, вызывая неблагоприятную экологическую обстановку и ощущение тусклости, темноты.

Среди основных причин возникновения пекинских песчаных бурь можно выделить следующие.

1. *Аллювиальный веер.* Пекин расположен на участке аллювиальных (принесенных водой) отложений предгорья веерообразной формы, которые образовала вода. Основными составляющими аллювиальных отложений являются песок, ил и гравий. В четвертичном этапе геологического периода горный район вокруг Пекина был покрыт ледяными глыбами. Позже, из-за потепления атмосферы, ледяная оболочка растаяла и разбилась, а огромный лед скользил вниз по склону под действием текущей воды. Ледниковое наводнение способствовало сходу с горы песка и гравия, образуя аллювиальный веер. Следовательно, согласно данным предположениям, Пекин и его пригороды находятся на аллювиальном веере, что приводит к накоплению большого количества пыли.

2. *Строительные площадки.* В процессе строительства крупных сооружений, например станций метрополитена, высотных зданий,

песок со строительной площадки может распространяться под действием сильных ветров на большие расстояния. Учитывая, что в последние годы в Пекине активно ведется строительство инфраструктуры и насчитывается колоссальное количество строящихся объектов, строительство можно считать одной из основных причин частых песчаных бурь.

3. *Сильные ветра*, которые чаще всего бывают весной, а также засуха, высокая температура, редкие дожди способствуют большому количеству пыли и песка на улицах городов.

4. *Пахотные земли и мусорные свалки* в пригороде Пекина также могут быть рассмотрены в качестве причины и источника песчаных бурь, особенно во время сильных весенних ветров.

5. *Автотранспорт и уголь*. Количество автотранспорта в Пекине растет год от года, а выхлопные газы автомобилей содержат частицы углерода, которые не сжигаются полностью в двигателе автомобиля, а попадают в окружающую среду. Источниками загрязнения воздуха также являются тепловые электростанции, печное отопление, так как образуется угольная зола и другие вредные вещества, загрязняющие не только воздух, но и воду, почву. Проанализировав вышеперечисленные факторы, можно сделать вывод, что за короткое время в Пекине невозможно решить проблему песчаных бурь, так как они требуют больших финансовых затрат и технических решений.

Загрязнение почвы является современной экологической проблемой Пекина. На основе исследований и анализа отчетов об оценке рисков на загрязненных участках промышленных предприятий было установлено, что органические загрязнители представлены в основном полициклическими ароматическими углеводородами, бензолом и другими загрязняющими веществами, содержащими такие тяжелые металлы, как мышьяк, хром, ртуть, медь и т. д. Не только в Пекине, но и во многих других городах Китая, таких как Цзянсу, Ляонин, Гуанчжоу, Чунцин и др., зафиксировано большое количество загрязненных земель. Основным источником загрязнения являются пестициды.

Согласно исследованию экспертов и соответствующих ведомств, использование удобрений в сельском хозяйстве очень неадекватно. Например, чтобы улучшить урожай и уменьшить количество насекомых-вредителей, большинство фермеров распыляют излишки пестицидов на почву или на поверхности растений. Исследования показали, что 80–90% от количества используемых пестицидов в конечном итоге попадут в почву, а более 80% опасных химических соединений

остается в плодородном слое, что представляет собой серьезную экологическую проблему и требует срочного решения.

Большую тревогу у экологов Пекина вызывает загрязнение атмосферного воздуха. Под загрязнением атмосферного воздуха понимают любое изменение его состава и свойств, которое оказывает негативное воздействие на здоровье человека и животных, состояние растений и экосистем [Коробкин, 2002, с. 176]. Основными загрязняющими веществами атмосферы являются выхлопные газы автотранспорта, строительная промышленность и общественное питание (дым от работы ресторанов, столовых, кафе). Рассмотрим эти причины более подробно.

1. *Выхлопные газы автомобилей* оказывают наиболее сильное отрицательное влияние на состав воздуха. Загрязнители воздуха, выделяемые автотранспортными средствами, в основном представлены углеводородами, оксидами азота, оксидами углерода, оксидами серы и мелкими частицами. Данные мониторинга показывают, что выбросы вредных веществ от автотранспорта в таких крупных городах, как Пекин, Шанхай и Гуанчжоу, составляют более 80% от общего загрязнения, а среднегодовая концентрация взвешенных частиц (PM_{2,5}), размером менее 2,5 микрона в Пекине составляет 58,33 мкг/м³, что не соответствует стандартам и создает ощущение тумана в воздухе [Сю, 2019]. В связи с быстрым ростом числа автомобилей в Пекине влияние выхлопных газов на состав воздуха будет увеличиваться. Необходимо отметить, что выбросы выхлопных газов от транспортных средств могут образовывать вторичное загрязнение под действием солнечного света и появляться в виде фотохимического смога, который вреден для человеческого организма и даже может создать опасность для жизни. Так, например, в 1943 году всемирно известный инцидент с фотохимическим смогом в Лос-Анджелесе был вызван загрязнением выхлопных газов автомобилей.

2. *Влияние строительства и промышленности* на загрязнение воздуха является одним из самых сильных. Пыль, создаваемая предприятиями с высоким энергопотреблением и строительными площадками вокруг Пекина, является одной из причин загрязнения воздуха. В связи с этим руководство Пекина активизировало усилия по контролю за данным видом загрязнения, внедрило доработанную с учетом современных тенденций версию «Пекинского плана действий в чрезвычайных ситуациях при сильном загрязнении» и приняло меры по ограничению и прекращению производства на различных предприятиях. После ряда мер по очистке поступающих в атмосферный воздух

выбросов среднегодовая концентрация PM_{2,5} в Пекине в 2019 году снизилась на 22,6% по сравнению с 2018 годом, что свидетельствует об эффективных мерах очистки атмосферного воздуха от загрязнений, вызванных работой предприятий.

3. *Пищевая промышленность.* С улучшением уровня жизни горожан индустрия общественного питания в Пекине быстро развивалась, и число компаний общественного питания продолжало увеличиваться. Также увеличились выбросы загрязняющих веществ, генерируемые компаниями общественного питания в процессе обработки пищевых продуктов, что влияет на загрязнение воздуха в Пекине. В целях улучшения качества воздуха, начиная с 1 января 2019 года, Пекинское муниципальное бюро по охране окружающей среды разработало и выпустило «Стандарты выбросов загрязнителей воздуха в индустрии общественного питания» [Сю, 2019]. Предельные уровни выбросов загрязняющих веществ, указанные в требованиях к мониторингу, и аналитические методы измерения были взяты за основу требований эксплуатации оборудования для очистки воздуха. Цель проекта состоит во всестороннем контроле выбросов загрязняющих веществ в атмосферу в сфере общественного питания и улучшения качества воздуха.

Таким образом, после колоссальных усилий страны, направленных на улучшение экологической ситуации, качество воздуха в Пекине и других крупных городах стало значительно лучше. Следовательно, состояние здоровья людей и качество жизни также улучшилось по различным показателям. Из этого можно сделать вывод, что если политики, руководители предприятий, ученые, экологи, политики, врачи и другие специалисты будут активно совместно сотрудничать и участвовать в природоохранных мероприятиях, современные экологические проблемы могут быть эффективно и довольно быстро решены.

Литература

Аньлинь Сю. *Анализ загрязнения окружающей среды в Пекине. Современный бизнес.* URL: <http://huanbao.bjx.com.cn/news/20191028/1016494.shtml> (дата обращения: 28.10.2019).

Коробкин В. И., Передельский Л. В. *Экология в вопросах и ответах: Учебное пособие.* Ростов н/Д: Феникс, 2002. 384 с.

Хотунцев Ю. Л. *Экология и экологическая безопасность.* Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 480 с.

Цзе Дэн. *Ежегодник управления городом Пекина.* Пекин, 2020. 169 с.

Методические аспекты обучения в области безопасности жизнедеятельности

Гончарова Анастасия Евгеньевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anastasia E. Goncharova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Безопасность жизнедеятельности

Методические аспекты обучения в области безопасности

жизнедеятельности

Научный руководитель — П. В. Станкевич, д-р пед. наук, профессор

Anastasiagoncharova17@gmail.com

УДК 37.09

Использование дистанционной поддержки в обучении бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности на примере методических дисциплин

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности использования дистанционной поддержки обучения бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности. Выявляются проблемы, возникающие при организации работы с использованием дистанционной поддержки, и определяются пути решения данных проблем. Даются рекомендации по организации дистанционной поддержки для бакалавров образования.

Ключевые слова: дистанционная поддержка, организация обучения, методика обучения, бакалавры образования.

Using distance learning resources in teaching bachelors of education in the field of Life Safety: Case study of methodological disciplines

Abstract. This article discusses the opportunities for using distance learning resources for training bachelors of education in the field of Life

Safety. Challenges that arise when organizing work using distance learning resources are identified and ways to solve these challenges are determined. Recommendations are given for organizing distance learning resources for bachelors of education.

Keywords: distance learning resources, education organization, teaching methods, bachelor of education.

На современном этапе развития высшего образования происходят изменения компонентов основных профессиональных образовательных программ по направлениям оптимизации и совершенствования организации образовательного процесса подготовки будущего педагога, использования модульного и индивидуально-ориентированного подходов в организации индивидуальных образовательных маршрутов студентов в условиях стандартизации педагогического образования, а также трансформации содержания, форм и методов обучения в условиях изменения образовательной стратегии в системе подготовки бакалавров и разработки научного и учебно-методического обеспечения образовательного процесса подготовки будущего педагога в соответствии с требованиями ФГОС ВО [Верещагина, Попова, Станкевич, 2019].

Это требует пристального рассмотрения возможностей внедрения новых образовательных систем и технологий, направленных на формирование у будущих педагогов-предметников готовности к основным видам профессиональной деятельности. Примером таких технологий являются технологии дистанционного обучения и как одно из направлений развития данных технологий — дистанционная поддержка образовательного процесса.

Различные аспекты использования дистанционной поддержки в образовательном процессе рассматриваются в работах О. А. Ивашовой, С. А. Маркеловой, Т. Н. Носковой, Н. М. Плотниковой, С. А. Смирнова, А. В. Хуторского, М. И. Бочарова, А. С. Ломова и других исследователей [Ломов, 2011].

С точки зрения Т. Н. Носковой, применение элементов дистанционного обучения обусловлено тем, что значительная часть рабочего времени (примерно 50 %) бакалавров отводится на внеаудиторную работу. В результате этого организация дистанционной поддержки в высшем учебном заведении не только возможна, но и является необходимой для достижения образовательных целей и более полной реализации студентов в процессе их подготовки [Носкова, 2007, с. 45–47].

М. И. Бочарова и С. А. Смирнов придерживаются мнения, что дистанционная поддержка образовательного процесса — это обеспечение

традиционных форм образовательного процесса технологиями дистанционного обучения с четко заданными элементами, содержанием и объемом поддержки. При этом дистанционная поддержка не является особой формой организации образовательного процесса, в отличие от дистанционного обучения, а лишь обогащает пространство возможностей для его участников [Бочаров, Смирнов, 2010].

В статье Ломова «К проблеме создания системы дистанционной поддержки в высшем учебном заведении» дистанционная поддержка рассматривается как «совместная деятельность субъектов образовательного процесса, находящихся опосредованно друг от друга, направленная на выполнение определенных педагогических целей и задач с использованием информационных и коммуникационных технологий» [Ломов, 2010, с. 117–118].

Мы согласны с определением М. И. Бочаровой и С. А. Смирнова и считаем, что дистанционная поддержка в обучении представляет процесс использования дистанционных образовательных технологий для обеспечения требований и условий соблюдения образовательного процесса.

По мнению Ломова, дистанционная поддержка в обучении выполняет различные функции. Автор отмечает, что реализация функций дистанционной поддержки проявляется в следующем:

- организационная функция определяет дополнительные возможности организации образовательного процесса;
- мотивационная функция определяет применение дистанционных образовательных технологий и позволяет разнообразить процесс обучения и мотивировать студентов к самостоятельному изучению дисциплины;
- коммуникативная функция обеспечивает возможность осуществлять дистанционный диалог, что создает преимущества для организации консультационно-объяснительной работы;
- информационная функция включает обмен образовательной информацией и доступ к дополнительным учебно-методическим ресурсам участников образовательного процесса;
- образовательная функция представляет формирование профессиональных знаний и умений у обучающихся в процессе самостоятельной работы с дополнительными учебными материалами и дистанционного взаимодействия с преподавателем;
- развивающая функция позволяет осуществлять сопровождение и коррекцию процесса формирования профессиональных и общеобразовательных умений и навыков;

- оценочно-результативная функция подразумевает осуществление дополнительного контроля за выполнением самостоятельной работы.

При кажущейся простоте организации дистанционной поддержки это достаточно сложный, трудоемкий, последовательный процесс, который требует большого объема работы и решения значительного количества проблем.

В связи с этим проблема организации и внедрения дистанционной поддержки на основе современных информационно-коммуникативных технологий в образовательный процесс является актуальной темой для исследования. Мы изучали особенности использования дистанционной поддержки в обучении бакалавров 2 курса факультета безопасности жизнедеятельности в ходе освоения дисциплины «Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности». Для получения данных о состоянии исследуемых вопросов использовались: анкетирование, анализ результатов их деятельности, изучение программ методических дисциплин. Анализ анкетирования выявил различные виды затруднений обучающихся: технические, организационно-административные, методические. Среди затруднений методического характера опрашиваемые называли достаточно обширный и требующий подробного изучения учебный материал; недостаточную систематизацию материала дисциплины; простоту материала при аудиторном изложении и сложность восприятия в варианте дистанционного обучения. Среди организационно-административных затруднений участники называли недостаточность времени для выполнения и загрузки заданий для самостоятельной работы; трудности с регистрацией в системе; затруднения в понимании процесса организации обучения. Анализ ответов по техническим затруднениям выявил следующее: недостаточно налаженная связь со студентами во время проведения занятия; зависимость от качества интернет-соединения при работе в системе.

Полученные данные результатов анкетирования студентов позволили учесть их в работе и выделить основные компоненты в структуре дисциплины «Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности» (2 курс) при размещении курса в системе MOODLE: теоретический; практический; коммуникативный; оценочный.

Теоретический компонент дисциплины «Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности» (2 курс) включает основной лекционный теоретический материал и дополнительный, необходимый

для более полного понимания темы (дополнительную литературу, выдержки из нормативных документов, планы-конспекты уроков; примеры использования практических методов в обучении и др.).

Практический компонент дисциплины «Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности» (2 курс) содержит инвариантные и вариативные задания для самостоятельной работы.

Коммуникативный компонент дисциплины «Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности» (2 курс) включает в себя чаты и форумы для общения, позволяющие отвечать на вопросы по содержанию дисциплины, а также объявления по организации обучения.

Оценочный компонент дисциплины «Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности» (2 курс) содержит задания для итоговой аттестации по дисциплине.

Овладение содержанием дисциплины «Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности» рассматривается как важный компонент подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности и осуществляется поэтапно:

- ознакомление обучающихся с содержанием лекционного материала с использованием специального инструмента «Лекция» с возможностью усваивать учебный материал по логическим разделам и отвечать на вопросы в конце лекции;
- обсуждение учебного материала в чате после предварительной загрузки содержания в облачное хранилище и предоставления ссылки для скачивания;
- использование различных видов заданий (заполнение словаря, составление базы данных, и другие виды).

Такая организация образовательного процесса, по нашему мнению, позволяет не только усваивать материал методических дисциплин, но и способствует развитию готовности к работе с различными видами информационных ресурсов.

Литература

Бочаров М. И., Смирнов С. А. Особенности дистанционной поддержки образовательного процесса в вузе. *Международная конференция «Информационные технологии в образовании»* URL: <http://msk.ito.edu.ru/2010/section/67/2026/index.html> (дата обращения: 26.04.2019).

Ломов А. С. Дистанционная поддержка в процессе подготовки студентов высших учебных заведений. *Сибирский педагогический журнал*. 2011. № 1. С. 88–94.

- Ломов А. С. К проблеме создания системы дистанционной поддержки в высшем учебном заведении. *Вестник ФГОУ ВО МГАУ*. 2010. № 3. С. 117–118.
- Носкова Т. Н. Какую информационно-образовательную среду можно считать высокотехнологичной? *Вестник Герценовского университета*. 2007. № 1. С. 45–47.
- Верещагина Н. О., Попова Р. И., Станкевич П. В. Особенности организации педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности (уровень образования — бакалавриат). *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2019. № 194. С. 156–162.

Цимбалюк Ольга Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Olga S. Tsimbalyuk

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Безопасность жизнедеятельности

Методические аспекты обучения в области безопасности жизнедеятельности

Научный руководитель — А. Е. Бойков, канд. пед. наук

o.s.timbalyuk@gmail.com

УДК 373.016:35

Исследование результатов применения технологий развития критического мышления при изучении темы «Основы здорового образа жизни» на уроках ОБЖ в 8 классах

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос целесообразности применения технологии развития критического мышления при изучении темы «Основы здорового образа жизни» на уроках ОБЖ в 8 классе, приведены примеры авторских уроков с применением этой технологии в данной

теме, представлены результаты исследования, отражающие эффективность проведенных экспериментальных уроков.

Ключевые слова: методика обучения безопасности жизнедеятельности, технологии развития критического мышления, уроки по основам здорового образа жизни.

The use of critical thinking development techniques within the Fundamentals of a healthy lifestyle topic of grade 8 Life Safety course

Abstract. The article discusses the feasibility of using critical thinking development technology in teaching the topic “Fundamentals of a healthy lifestyle” in Life Safety lessons in grade 8, provides examples of author’s lessons with the use of this technology in this topic, presents the results of the study, reflecting the effectiveness of the experimental lessons.

Keywords: methods for teaching life safety, technologies for developing critical thinking, lessons on the fundamentals of a healthy lifestyle.

1. Актуальность исследования

Современный школьник окружен множеством информации, которая исходит не только от школы, семьи и друзей, но и в виде новых источников: смартфонов, компьютеров, доступной современной литературы, каналов в социальных сетях и др. В связи с этим школа должна помочь своему воспитаннику научиться ориентироваться среди этого многообразия информации, которая может нести в себе ряд угроз для здоровья, одной из которых является недостоверная, искаженная, непроверенная информация [Бойков, 2011]. Поэтому одним из направлений работы учителя является научить воспитанника отбирать нужные источники информации и проводить внутреннюю оценку ее достоверности, а также путем рассуждений, выслушивания мнения окружающих людей прийти к правильному решению. Решить эту задачу позволяют технологии развития критического мышления, вот почему целесообразно использовать их на уроках ОБЖ.

Особенно значимой становится достоверность информации, когда речь заходит о здоровье человека. К сожалению, на сегодняшний день продолжается динамика ухудшения общего здоровья школьников [Доклад о состоянии здоровья детей в РФ, 2003, О состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в РФ в 2018 году, 2019].

На это влияет не только нагрузка школьной программы, но и множество такой разной информации как о здоровье, так и о здоровом образе жизни. Часто ребенку кажется проще обратиться за решением проблемы к социальным сетям, взять сведения оттуда, даже не подумав, подойдет ли это в конкретном случае. Также из социальных сетей постоянно исходит навязывание стереотипов о здоровом образе жизни, ребенок теряется и начинает следовать тому, что узнал. Поэтому особенно важно умение школьника «фильтровать» получаемую информацию.

В работах Ж. Пиаже обозначил, что 14 лет считаются подходящим возрастом для того, чтобы развивать критическое мышление [Заир-Бек, 2002]. Технологии критического мышления не включают в себя постоянное заучивание текстов, наоборот, они направлены на воспроизведение уже имеющего опыта и его переработку для достижения нового вывода, в чем и заключается их актуальность в данном вопросе.

2. Описание проблемы исследования

Цель исследования — создать и реализовать авторские уроки, изменяя в них технологии развития критического мышления при изучении раздела «Основы здорового образа жизни» на уроках ОБЖ. Уроки станут предполагать углубленное изучение материала с помощью воспроизведения старого опыта, обмена информацией между учащимися класса, заполнение различных таблиц, выявляющих пробелы в изучении темы, и самое важное — уроки будут включать рассуждение, что учит детей осознанно думать и производить качественное знание.

Однако раздел «Основы здорового образа жизни» предполагает недолгое его изучение по рабочим программам. Простое чтение текста, заучивание и пересказ не помогает детям адаптироваться в бесконечно меняющихся стереотипах. Также есть дети, которые после прочтения текста не задаются вопросом, что нового они узнали, и как это новое может помочь. Выходит, что пройденный материал не закрепляется у учащихся, и они также вынуждены путаться в новой информации и доверять наугад.

В случае сохранения простого прочтения текста без дальнейшей его проработки достижение воспитания самостоятельной личности может быть затруднено. Поэтому возникает необходимость внедрять в уроки технологии развития критического мышления. Также данные технологии полностью отвечают Федеральному государственному образовательному стандарту в контексте реализации системно-

деятельностного подхода к обучению, метапредметным и личностным планируемым результатам обучения [ФГОС ООО, 2010].

3. Описание проведенного эксперимента

Для проверки эффективности применения технологий критического мышления нами был проведен эксперимент, который проходил в школе № 621 гор. Санкт-Петербурга, в нем участвовало два восьмых класса (экспериментальная и контрольная группы), количество человек 53 (27 и 26 человек соответственно). Оба класса можно охарактеризовать как активных, общительных, старательных и открытых к сотрудничеству детей. Учащиеся 2006–2007 года рождения, в классах есть отличники и дети с высокой успеваемостью.

Перед внедрением уроков с применением технологий критического мышления проводилось первичное анкетирование, включающее вопросы о здоровье, придадут ли они значение здоровью как одной из главных ценностей жизни, какие используют здоровьесберегающие технологии, насколько доверяют постоянно меняющимся данным о здоровом образе жизни, как относятся к вредным привычкам.

Проанализировав ответы учеников, мы убедились в том, что классические уроки по данному разделу не помогают ученику фильтровать информацию, а только накапливают данные, с которыми ученик дальше не знает, как поступать и где применить. К примеру, ребята практически забыли определение «здоровье», вспоминались некоторые фрагменты данного понятия, но они не смогли договориться и соединить их, чтобы получить полноценное определение. Также в графе «Главное условие для благополучной жизни» только 20% респондентов отметили «быть здоровым»; к сравнению, 65% выбрали «быть самостоятельным». В то же время около 70% школьников уверены, что для того, чтобы быть здоровым, нужна правильная информация о том, как заботиться о здоровье. Также учащиеся 8-х классов обозначили, что очень большую роль играет «правильный распорядок дня».

Также нами было выявлено, что 45% опрошенных доверяют без проверки получаемой из неофициальных источников информации, около 25% иногда подвергают информацию перепроверке, что в ряде случаев увеличивает долю безапелляционно доверяющих непроверенным источникам. Это говорит о том, что при возникновении незнакомой ситуации ребенку проще принять информацию, чем проверять ее и обсудить с кем-то, услышать и чужое мнение. Разнообразие и неоднозначность

информации мешает обучающемуся сделать правильный выбор. В отношении к вредным привычкам лидирует отрицательная позиция (75%), но также отмечались положительные ответы (15%).

После проведения первичного анкетирования в экспериментальной группе нами были проведены уроки с применением технологий развития критического мышления. Параллельно в контрольной группе проводились уроки по тем же темам, но классическим методом. В обоих случаях во время уроков происходило наблюдение за работой классов.

В уроках с использованием технологий критического мышления были использованы такие приемы, как «Групповая мозговая атака. Ключевые термины», «Инсерт», «Фишбон» и «Концептуальное колесо». Приемы, очень помогающие вспомнить старый опыт, и благодаря выслушиванию своих одноклассников прийти к общему. Это хорошо сработало с определением «здоровье», где давалось время ребятам, для того чтобы вспомнить, что известно об этом понятии. Кто-то помнил начало данного определения, кто-то отдельные фрагменты, что, в свою очередь, помогло сложить все воедино и получить полноценное определение, которое далее сравнивалось с определением, данное автором учебника. Инсерт предполагал работу с текстом из учебника, который помог выявить, какую информацию дети еще не знали, и выяснить всем вместе на уроке, делившись своим опытом и знаниями, просмотреть, где все же ошиблись дети, прокомментировать сложившуюся ситуацию. «Фишбон» и «Концептуальное колесо» закрепили результат на последнем уроке, помогающий ребятам прийти к выводу по разделу, зачем все же изучалась данная тема и как она напрямую связана с безопасностью жизнедеятельности. Ребята из 8 «В» справились отлично.

Уроки, которые проходили классическим методом, предполагали больше работу с текстом и вопросами, представленными самим автором программы [Смирнов, Хренников, 2012]. Заметно было, что ребятам не очень хотелось слушать чужой пересказ параграфа, где практически не звучало рассуждений, дети боялись проявить настойчивость и подвести себя к правильному выводу.

После проведения всех уроков по данному разделу в заключение был проведен вторичный опрос, содержащий похожие вопросы, что и первичный. Делалось это для того, чтобы проанализировать, как изменится восприятие детей после приемов технологий развития критического мышления, помогут ли эти приемы осознать ответственность за выбор того или иного решения. Результаты оказались следующими:

65% учащихся экспериментальной группы сместили фокус на «быть здоровым и привлекательным» как на важное условие жизни, что выше почти в два раза и свидетельствует об осознании учащимися, как важно все-таки быть здоровым. Отрицательность в графе «легко верю новой информации» возросла на 25%, что доказывает, что дети теперь будут относиться осмотрительнее к часто меняющимся стереотипам и сведениям о здоровье. Положительные ответы насчет «отношения к вредным привычкам» с 15% снизились до 9%.

4. Выводы по эксперименту

Использование технологий развития критического мышления заставляет детей думать благодаря приемам, которые включают в себя обязательный анализ старого опыта и знания. Ребенок задает себе вопрос «А что мне уже известно по этой теме?». Далее выслушивание других мнений помогает либо согласиться, либо опровергнуть то, что было услышано, что включает в себя последовательный план-анализ. Также все это помогает учащимся запоминать больший объем информации, в которой действительно нуждается ребенок. Технология предполагает, что учащийся «не берет лишнего». Таким образом, технологии критического мышления доказывают свою эффективность в учебном процессе, в частности при изучении темы «Основы здорового образа жизни» на уроках ОБЖ в 8 классах.

Литература

- Бойков А. Е. Профилактика аддиктивного поведения детей и подростков (воспитание в процессе обучения). *Профилактическая и клиническая медицина*. 2011. № 3 (40). С. 17–19
- Доклад о состоянии здоровья детей в Российской Федерации: По итогам Всероссийской диспансеризации 2002 года*. М., 2003. 96 с.
- Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. *Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителя*. М.: Просвещение, 2004. 175 с.
- О состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Российской Федерации в 2018 году: Государственный доклад*. М.: Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека, 2019. 254 с.
- Смирнов А. Т., Хренников Б. О. *Основы безопасности жизнедеятельности. 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений*; В кн. А. Т. Смирнов (ред.). М.: Просвещение, 2012. 224 с.
- Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. М.: Просвещение, 2010. С. 41.

БИОЛОГИЯ

Актуальные проблемы ботаники, фитофизиологии и микробиологии

Романов Евгений Вячеславович

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Evgenii V. Romanov

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Биология

Актуальные проблемы ботаники, фитофизиологии и микробиологии

Научный руководитель — Л. Ф. Яндовка, д-р биол. наук, профессор
evgrom8@gmail.com

УДК 581.3

Аномалии развития генеративных структур у растений *Exochorda* (*Rosaceae*), интродуцированных в Ботаническом саду Петра Великого

Аннотация. В условиях интродукции растений, когда вопрос о повышении эффективности семенного размножения стоит особенно остро, важным является изучение репродуктивных структур. Растения *Exochorda*, произрастающие в дендрарии Ботанического сада Петра Великого в Санкт-Петербурге, часто не дают семян, или они неполноценные. Это определяет невозможность получения всходов путем семенного размножения. В связи с этим были проведены исследования с целью изучения аномалий в развитии пыльцы и семян видов *Exochorda*.

Ключевые слова: экзохорда, пыльцевое зерно, семя, аномалии развития, гибридизация.

Anomalies of generative structures genesis in *Exochorda* (*Rosaceae*) plants introduced in Saint Petersburg Botanical Garden

Abstract. Improving the effectiveness of plants' seed propagation is crucial for successful introduction. *Exochorda* plants growing in the dendrarium of Saint Petersburg Botanical Garden do not often produce seeds, or produce seeds are of poor quality and are unviable. Thus this research was conducted to reveal anomalies in the genesis of pollen and seeds of *Exochorda* species.

Keywords: exochorda, pollen grain, seed, genesis anomalies, hybridization.

Экзохорда — кустарник высотой до 4–6 метров, пышно цветущий в апреле — июне крупными (до 6 сантиметров в диаметре) цветками снежно-белого цвета. Образующиеся к концу цветения плоды представляют собой радиально симметричную структуру из пяти сросшихся деревянистых листовок, в каждой из которых статистически преимущественно встречаются два крылатых семени. Растения обладают высокой степенью декоративности, при этом цветки не имеют запаха [Эггерс, 1948, Чукуриды, 2008]. Естественным ареалом являются южные регионы, однако в последние годы интродуцированные растения экзохорды встречаются и в областях с умеренным климатом.

Данных о репродуктивной биологии растений экзохорда, необходимых для понимания механизмов формирования ее генеративных органов, недостаточно. Особенно важным является изучение репродуктивных структур в условиях интродукции, когда вопрос о повышении эффективности семенного размножения стоит особенно остро. Исследования в этом направлении крайне малочисленные. Исследования, так или иначе касающиеся растений экзохорда, являются лишь сборниками общих данных, в полной мере не охватывающими генеративную сферу растений этого рода [Чукуриды, 2008, Аветисян, Чукуриды, 2012].

Растения экзохорды, произрастающие на территории Ботанического сада Петра Великого в Санкт-Петербурге, показывают невозможность получения всходов способом семенного размножения. Природа этого явления вызывает множество вопросов, поскольку успешность сложного процесса формирования семени зависит от большого количества факторов, в первую очередь — состояния окружающей среды и уровня вредных воздействий [Немова, 1999, Солнцева, 2010]. Помимо этого, существует ряд прочих общеизвестных ограничивающих факторов, таких как время начала формирования цветков, скорость их раскрытия,

нормальность морфологии и прорастания пыльцы, количество потенциальных опылителей, способы и системы опыления и так далее.

В связи с вышеизложенным, изучение аномалий, вызывающих не-всхожесть семян у растений экзохорды, является актуальным.

Перечисленные проблемы стали основанием для исследования, целью которого было выявление нарушений в развитии репродуктивных структур интродуцированных в Ботаническом саду Петра Великого растений *Exochorda*, выражающихся в аномалиях пыльцевых зерен и семян.

Были изучены структура, фертильность и жизнеспособность пыльцевых зерен, а также строение нормально развитых и аномальных семян. Выявленные нарушения в развитии являются причиной не-всхожести семян экзохорды в условиях Ботанического сада Петра Великого (г. С.-Петербург). Проведенная гибридизация видов (♀) *Exochorda giraldii* × (♂) *Exochorda serratifolia* показала потенциальную возможность применения гибридологического потенциала в условиях интродукции растений *Exochorda*.

Объекты исследования

Исследуемые в Ботаническом саду растения экзохорды насчитывают пять экземпляров, из которых: два — *Exochorda racemosa* (не вошли в исследование по причине нахождения их в продолжительном периоде вегетации), два — *Exochorda giraldii* и один — *Exochorda serratifolia*.

В ходе эксперимента была произведена темпоральная фиксация плодов, почек, цветков, пыльцы. Время сбора материала устанавливали в зависимости от продолжительности каждого процесса. В качестве фиксирующей жидкости материала использовали фиксатор Карнуа (96%-й этиловый спирт, ледяная уксусная кислота в пропорции 3 : 1). Структуру семян и пыльцевых зерен изучали на сканирующем электронном микроскопе Zeiss EVO-40 в Центре коллективного пользования «Атомно-силовой и электронной микроскопии» РГПУ им. А. И. Герцена. Фертильность пыльцы оценивали с помощью ацетокарминового метода и метода *in vitro* — прорастивания пыльцы на искусственных питательных средах.

Межвидовые скрещивания проводили с предварительной кастрацией цветков и последующей их изоляцией.

Результаты

В первую очередь стоит отметить факт выявления аномалий на уровне пыльцевых зерен.

У растений *Exochorda* в норме пыльцевые зерна трехбороздно-оровые. Текстура поверхности перфорированно-струйчатая. Зерна относительно округлые или несколько приплюснутые с полюсов.

Были выявлены несколько вариантов аномалий, среди которых: сращение краев борозд (рис. 1), вытягивание пыльцевого зерна в длину (рис. 2), образование опухолеподобных структур в области борозд и оры (рис. 3, рис. 4). Выявленные аномалии позволяют сделать вывод о возможности ненормального прорастания пыльцевых трубок после попадания пыльцевых зерен на рыльце пестика.

Это подтверждается исследованием прорастания пыльцы на питательной среде.



Рис. 1. Пыльца *Exochorda serratifolia*. Видна ора, края борозды срослись ближе к области полюса



Рис. 2. Пыльца *Exochorda giraldii*. Пыльцевое зерно вытянуто, края заворачиваются внутрь, скрывая ору



Рис. 3. Пыльца *Exochorda serratifolia*. Борозда срастается в области оры с образованием опухолеподобной структуры (опх)



Рис. 4. Пыльца *Exochorda giraldii*. Наблюдается формирование опухолеподобной структуры (опх) в области оры

Обнаружены отклонения, среди которых: отсутствие прорастания пыльцы, образование коротких пыльцевых трубок, прорастание пыльцевыми трубками, самопроизвольно изгибающимися под прямым или тупым углом относительно линии роста. Данные аномалии могут приводить к невозможности оплодотворения, повреждению тканей завязи, преждевременному опадению цветка (последнее наблюдалось в случае с межвидовым скрещиванием (♀)*Exochorda serratifolia* x (♂)*Exochorda giraldii*). В таблице 1 представлены статистические данные о прорастании пыльцевых зерен видов *Exochorda serratifolia* и *Exochorda giraldii* на искусственной питательной среде. Как видно из таблицы 1, *Exochorda serratifolia* обладает более высоким процентом проросших пыльцевых зерен, что логически согласуется с представленными выше данными об опадении опыленных пыльцой *Exochorda giraldii* цветков *Exochorda serratifolia*.

Таблица 1

Прорастание пыльцевых зерен видов *Exochorda serratifolia* и *Exochorda giraldii* на искусственной питательной среде

Вид	Год	Всего просмотрено пыльц. зерен, шт.	Из них проросших пыльцевыми трубками				
			Всего		Длинными, %	Средней длины, %	Короткими, %
			шт.	% + m			
<i>Exochorda serratifolia</i>	2018	380	122	32,1 + 2,3	23,0	26,2	50,8
	2019	336	132	39,3 + 2,6	31,8	31,8	36,4
<i>Exochorda giraldii</i>	2019	348	42	12,1 + 1,7	19,0	33,3	47,6

В целом *Exochorda serratifolia* во всех полученных в ходе исследования данных демонстрирует более высокую по сравнению с остальными видами выраженность нормального развития признаков генеративных структур. Подтверждением этого служит получение крайне крупных гибридных плодов и семян от скрещивания (♀)*Exochorda giraldii* x (♂)*Exochorda serratifolia*.

Сравнительные размеры отдельных частей плодов приведены в таблице 2:

Размеры плодов видов *Exochorda*

Вид	Ширина листовки, среднее значение/разброс, мм	Длина листовки, среднее значение/разброс, мм
<i>Exochorda giraldii</i>	5/3 – 6,5	8/5 – 9
<i>Exochorda serratifolia</i>	5,5/4 – 6	11,5/9 – 13
Гибридный плод (♀) <i>Exochorda giraldii</i> x (♂) <i>Exochorda serratifolia</i>	6/5,5 – 8,1	12/10 – 19,5

Факт выдающихся приспособительных характеристик *Exochorda serratifolia* подтверждается исследованиями семян при использовании сканирующего электронного микроскопа. В ходе исследования выяснилось, что семена разных видов экзохорды различаются строением семенной кожуры, клеток эндосперма и развитостью зародыша. В норме семена заостренно-яйцевидные либо трапециевидные с различной степенью выраженности структуры семенной кожуры и несколько отличной формой клеток эндосперма. Зародыш в норме занимает в семени в среднем одну четверть его длины. При этом вид *Exochorda serratifolia* демонстрирует более высокую структурированность семенной кожуры и в целом более правильную шестиугольную форму клеток эндосперма по сравнению с четырех-, пяти- и шестиугольными клетками эндосперма у *Exochorda giraldii*. Среди аномалий развития были выявлены: деформация семенной кожуры (рис. 5), недоразвитие зародыша (рис. 6), недоразвитие эндосперма (рис. 7).

Наибольший интерес вызывает сравнение строения семенной кожуры гибридного семени ((♀)*Exochorda giraldii* x (♂)*Exochorda serratifolia*). На рисунках 8–10 представлены фотографии поверхности семенной кожуры семян. Скульптура поверхности семенной кожуры гибридного семени значительно отличается от семенной кожуры у родительских форм. В то время как родительские семена имеют не очень сильно различные структуры семенной кожуры, гибридное семя отличается наличием явно выступающих «щитков», «подушечек», которые, предположительно, могут влиять на устойчивость семян к низким температурам, на что косвенно указывают и выше представленные данные.



Рис. 5. Поверхность семенной
кожуры anomального семени
Exochorda serratifolia.
АЩ — anomальные щитки



Рис. 6. Увеличение — anomальное
семя *Exochorda giraldii*.
НЗ — недоразвитие зародыша,
который обычно хорошо виден



Рис. 7. Anomальное семя *Exochorda giraldii*. НЭ — недоразвитие
эндосперма, семя абсолютно
плоское



Рис. 8. Поверхность семенной
кожуры *Exochorda serratifolia*.
Щ — щитки, СЩ — складки между
щитками

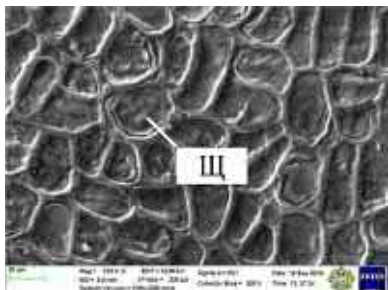


Рис. 9. Поверхность семенной
кожуры *Exochorda giraldii*.
Щ — щитки



Рис. 10. Поверхность семенной
кожуры гибридного семени
(♀)*Exochorda giraldii* x (♂)*Exochorda serratifolia*.
ВЩ — выделяющиеся щитки

Таким образом, у исследованных видов *Exochorda* нормально развитые пыльцевые зерна округлые или несколько уплощенные, трехбороздно-оровые, сравнительно крупные и прорастают длинными пыльцевыми трубками. Отклонения в развитии пыльцевых зерен связаны с удлинением формы, изливанием содержимого зерна в процессе прорастания, сращением разной степени выраженности краев борозд, образованием опухолоподобных структур в области оры. Нормально развитые семена характеризуются зародышами заостренно-яйцевидной или даже ланцетовидной формы, крупным уплощенным эндоспермом с клетками относительно правильной формы в зависимости от видовой принадлежности. Семена видов *Exochorda* различаются общими размерами (длина/ширина), структурой семенной кожуры, размерами зародыша, формой и размерами клеток эндосперма. Нарушения в структуре семян связаны с недоразвитием зародыша, недоразвитием эндосперма, аномалиями в структуре и сформированности семенной кожуры. Представленные данные дают основания для проведения дальнейших, что важно, микроструктурных исследований. Очевидно, что *Exochorda serratifolia* обладает нераскрытым гибридологическим потенциалом. Предполагается исследование микропрепаратов цветков (завязи, пестиков (в том числе — с проросшей пылью) тычиночных нитей), проведение дополнительных скрещиваний, в том числе между представителями подсемейств сливовые (род экзохорда) и яблоневые (род яблоня) на основании сходства в строении цветков и плодов.

Литература

- Аветисян Г. М., Чукуриди С. С. Коллекция экзохорды (*Exochorda* Lindl., сем. Rosaceae) в ботаническом саду КубГАУ. *Научное обеспечение агропромышленного комплекса*. Кубанский государственный аграрный университет. 2012. С. 566–567.
- Немова Е. М. Влияние зимних условий на развитие цветочных почек у сливовых, интродуцированных в ГБС РАН. *Бюллетень ГНБС*. 1999. Вып. 178. С. 8–13.
- Солнцева М. П. Влияние промышленного и транспортного загрязнения среды на репродукцию семенных растений. *Журнал общей биологии*. 2010. Т. 71. № 2. С. 163–175.
- Чукуриди С. С. Интродукция видов рода *Exochorda* Lindl. (сем. Rosaceae) в ботаническом саду им. профессора И. С. Косенко. *Субтропическое и декоративное садоводство*. Сочи. 2008. Т. 41. С. 160–164.
- Эггерс Е. В. *Exochorda* Lindl. — Экзохорда. *Труды Никитского ботанического сада*. 1948. Т. 22. Вып. 3, 4. С. 25–26.

Трофимова Анна Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anna S. Trofimova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Актуальные проблемы ботаники, фитофизиологии и микробиологии

Научный руководитель — А. В. Егличева, канд. биол. наук

anuta.trans@yandex.ru

УДК 581.5

**Естественное возобновление лесообразующих
древесных растений на магистральных газонах
г. Петрозаводска, расположенных вблизи
лесопарковых зон**

Аннотация. На магистральных газонах г. Петрозаводска, расположенных вблизи лесопарковых зон, отмечается естественное возобновление лесообразующих древесных растений Карелии: ели финской и сосны обыкновенной. Исследование зеленых насаждений, сформированных путем естественного возобновления в придорожных условиях, важно для определения их устойчивости и оценки перспективы их сохранения.

Ключевые слова: естественное возобновление, древесные растения, загазованность, магистральные газоны, лесопарковые зоны, устойчивость зеленых насаждений.

**Natural renewal of stand-forming woody plants
on Petrozavodsk lawns along major roads located
near parkland areas**

Abstract. The lawns of Petrozavodsk located along major roads near parkland areas have experienced a natural renewal of stand-forming woody plants of Karelia: Finnish spruce and pine. The study of green spaces formed by natural regeneration in roadside conditions is important for determining their stability and assessing the potential for their preservation.

Keywords: natural renewal, woody plants, gas pollution, main lawns, forest park zones, green space stability.

Цель работы: оценка состояния естественного возобновления лесообразующих древесных растений на магистральных газонах г. Петрозаводска, расположенных вблизи лесопарковых зон.

Лесопарковые зоны Петрозаводска. Природные экосистемы, сохранившиеся в составе городских и пригородных территорий, имеют огромное санитарно-гигиеническое и культурно-эстетическое значение и заключают в себе потенциальные ресурсы для использования. Хвойные растения наряду с лиственными играют ведущую роль в обезвреживании атмосферных токсикантов и в нормализации биогеохимических циклов в промышленных и городских районах [Галкина, 2004, с. 16].

Сосна обыкновенная — *Pinus sylvestris* L. Сосна обыкновенная широко используется для озеленения городов. Эта порода хорошо приспособлена к весьма различным условиям произрастания. Но сосна является чувствительной к техногенному загрязнению породой и реагирует на изменение состояния окружающей среды, вследствие чего растения ослабевают [Собчак, 2009, с. 214]. По мнению К. А. Андреева, пересадка сосны в город не оправдана. В городских условиях она страдает (особенно зимой) от загрязнения воздуха пылью и вредными газами [Андреев, 1985, с. 24].

Ель финская — *Picea × fennica* (Regel) Kom. Ель финская представляет собой гибрид ели европейской и ели сибирской [Фирсов, 2008, с. 251]. Плохо переносит как сухость, так и заболоченность почвы. К задымлению ель очень чувствительна, поэтому для посадок в крупных промышленных городах непригодна [Громадин, 2009, с. 158].

В связи со слабой газо- и дымоустойчивостью аборигенные виды хвойных растений, такие как ель обыкновенная, сибирская и финская, а также сосна обыкновенная, рекомендуется использовать только для озеленения парков и крупных скверов [Галкина, 2004, с. 20].

Природно-климатическая характеристика г. Петрозаводска. Карелия расположена в северо-западной части умеренного климатического пояса Европейской части России. Климат Петрозаводска переходный от морского к континентальному с умеренно мягкой зимой и умеренно теплым летом, значительной облачностью и неустойчивой погодой в течение всего года. Период с температурой воздуха выше +5 °С является периодом активной вегетации растений, когда формируются наиболее оптимальные условия для их роста и развития [Андросова, 2010, с. 9].

Методика исследования. Исследование хвойных растений проводилось в 2018 году маршрутным методом на двух магистральных газонах, расположенных параллельно естественным лесопарковым зонам — парку Беличий Остров (вдоль Карельского проспекта) и парку Телецентра (вдоль Лососинского шоссе). В инвентаризационную ведомость записывали видовой состав хвойных растений, высоту и диаметр ствола, поднятость кроны, ширину кроны, примеси участков, пространственную активность кроны, жизненное состояние растений и возраст. Жизненная оценка состояния хвойных растений проводилась по общепринятой методике [Якубов, 2000, с. 25]. Возраст деревьев определялся по мутовкам. Оценка загазованности автомобильных дорог рассчитывалась по количеству проезжающих машин. Подсчет машин велся с использованием публичных камер наружного видеонаблюдения компании «Ситилинк». Количество проезжающих машин считали 2 раза в сутки с 8:00 до 8:15 и с 17:30 до 17:45, 7 дней в месяце с понедельника по воскресенье, с мая по июль 2018 года. Объем и масса загрязняющих веществ определялись по методике Алексеева С. В. и др. [Алексеев, 1996, с. 38].

Карельский проспект. Карельский проспект расположен в одном из самых больших районов в южной части города Петрозаводска — Кукковка. В настоящее время Карельский проспект относится к автомобильным дорогам с асфальтобетонным покрытием местного значения, длина его составляет 2335,80 м [Перечень автомобильных дорог, 2018].

Протяженность исследуемого газона на Карельском проспекте составляет 395 метров, а ширина 26 метров. Общая площадь газона составила 10270 квадратных метров. На газоне имеются искусственные посадки берез, представленные тремя рядами, первоначальная посадка берез в рядах проводилась с шагом 5 метров, между рядами — 5 метров. Деревья высажены в шахматном порядке, часть растений к настоящему времени выпала, посадки приобрели прерывистый характер. На открытых участках отмечается самосев хвойных пород с преобладанием ели. Данная территория включена в Перечень парков, бульваров, лесопарков, заказников, скверов, садов и аллей на территории Петрозаводского городского округа как Карельская аллея [Перечень парков, бульваров..., 2018].

Параллельно магистральному проспекту расположен парк «Беличий остров». Парк «Беличий остров» является сохранившимся в черте городской застройки естественным лесным массивом. Он представлен

еловым типом леса, с одновозрастной структурой древостоя — средний возраст деревьев около 80 лет, деревья других возрастов (средневозрастные, подрост) и других пород встречаются единично.

Лососинское шоссе. Лососинское шоссе соединяет район Древянка с центром города, является одной из популярных магистралей. В настоящее время Лососинское шоссе относится к автомобильным дорогам с асфальтобетонным покрытием местного значения, длина его составляет 4124,00 м [Перечень автомобильных дорог, 2018]. Протяженность газона на Лососинском шоссе составляет 209 метров, а ширина 21 метр. Общая площадь газона составила 4389 квадратных метров. Искусственных посадок зеленых насаждений на данном участке не проводилось. Данная территория включена в Перечень парков, бульваров, лесопарков, заказников, скверов, садов и аллей на территории Петрозаводского городского округа как Высотная аллея [Перечень парков, бульваров..., 2018]. Параллельно магистральному газону расположен парк Телецентра, представленный смешанным насаждением с преобладанием ели финской, средний возраст древостоя — 100 лет. Антропогенная нагрузка умеренная.

В течение долгого времени на магистральных газонах вдоль Лососинского шоссе и Карельского проспекта не осуществлялся покос травы, что способствовало развитию самосева древесных растений.

Характер распределения и плотность естественного возобновления. Подрост хвойных пород на газонах расположен хаотично, группами и изредка солитерами. Количество групп хвойных растений на Карельском проспекте составило 27, а на Лососинском шоссе — 19.

Общая площадь, занятая естественным возобновлением хвойных растений на газоне Карельского проспекта, составляет 559 квадратных метров, что составляет 5,44 % от общей площади газона. На Лососинском шоссе этот показатель составляет 5,33 % от общей площади газона (234 квадратных метра). Площадь лиственных растений на Лососинском шоссе составила 228 квадратных метров. На Карельском проспекте лиственные растения представлены в основном искусственными посадками берез. Всего обнаружено 106 экземпляров берез. На Лососинском шоссе обнаружено 6 солитеров, а на Карельском проспекте — 7 солитеров хвойных растений. По биометрическим показателям хвойные растения на магистральных газонах сильно не отличаются. Таким образом, следует отметить, что изученные магистральные газоны довольно схожи по площадям занятых территорий,

естественным возобновлениям и по условиям формирования. Единственными четкими отличиями можно назвать то, что процент количества елей выше на Карельском проспекте, а процент количества сосен — на Лососинском шоссе.

Жизненное состояние сосны и ели на магистральных газонах. Среднее жизненное состояние на Карельском проспекте составило 2 балла, а на Лососинском шоссе — 1 балл. Отмечались полностью усохшие экземпляры, имеющие оценку 6 баллов. На Карельском проспекте выявлено 8 полностью усохших экземпляров (1,1%), а на Лососинском шоссе — 12 экземпляров (3,8%). Молодые растения, достигающие возраста 1–2 лет, имели хорошее состояние. Отмечались механические повреждения: к примеру, на Карельском проспекте обнаружено 11 деревьев с вырубленной вершиной (1,5%), а на Лососинском шоссе — 21 дерево (6,7%). Также у елей наблюдалось усыхание нижних ветвей, а у сосен — редкая крона и рыжая хвоя, что связано с иссушением растений на газонах.

Годовые приросты побегов сосны и ели на магистральных газонах за последние 5 лет. Годовой прирост побегов — это длина побега, развивающаяся из апикальной почки за один вегетационный период. Начало вегетационного периода у хвойных растений в условиях Петрозаводска приходится на конец мая — начало июня. Измерение годовых приростов проводилось в августе 2018, всего на каждом магистральном газоне выборочно было измерено по 30 побегов ели и 30 побегов сосны. Относительно одинаковые годовые приросты побегов на двух участках отмечались в 2014 и 2015 годах. Начиная с 2016 года, годовые приросты елей на Карельском проспекте и Лососинском шоссе стали больше, таким образом, ель стала активнее расти, что соответствует данным литературы, свидетельствующей о том, что первые 10–25 лет ель растет медленно, а потом начинает давать активные приросты. Наибольший годовой прирост у елей отмечается в 2017 году. Снижение приростов отмечается в 2018 году, что связано с климатическими особенностями года, продолжительным засушливым периодом в период активной вегетации хвойных пород, низкое количество осадков. Наибольший годовой прирост у сосен отмечается в 2015–2017 годах, а наименьший — в 2018 году.

Транспортная загруженность автомобильных дорог. Для характеристики условий произрастания растений на магистральных газонах проведена оценка интенсивности движения автотранспорта.

В настоящее время Петрозаводск занимает первое место среди городов Северо-Запада по количеству автомобилей на тысячу жителей. Уровень автомобилизации в Петрозаводске составляет порядка 440 транспортных средств на тысячу жителей. Для сравнения, в Мурманске на тысячу жителей приходится 321 автомобиль, в Санкт-Петербурге — 319 машин на тысячу человек [Смирнов, 2018].

Интенсивность движения в час пик на Карельском проспекте и Лососинском шоссе. Для определения интенсивности движения произведен подсчет количества автотранспортных средств с мая по июль 2018 года, в течение 7 дней недели месяца в утреннее и вечернее время. Транспортный поток был разделен на 4 группы: легковые автомобили, грузовые автомобили, автобусы, тракторы.

На Карельском проспекте отмечается наибольшее количество машин, проезжающих в час пик в течение 15 минут два раза в день. Большую часть автотранспортного потока составляют легковые автомобили. Среднее число легковых машин, проезжающих за 15 минут в 8 утра, составило 306 на Карельском проспекте и 250 на Лососинском шоссе, а в 17 вечера — 440 и 333 соответственно. А среднее число грузовиков в 8 утра составляет 14 на Карельском проспекте и 3 на Лососинском шоссе, а в 17 вечера — 17 и 4 грузовиков соответственно. В будние дни поток машин варьируется незначительно, уменьшение потока машин отмечается в выходные дни, особенно в утренние часы.

Отличительной особенностью Карельского проспекта является большой поток грузовой техники, около 100 машин в час, минимальное количество автобусов, что объясняется отсутствием остановочных комплексов на данном участке, хотя по проекту Карельского проспекта они имеются и даже воплощены в натуре. На Лососинском шоссе второе место по частоте движения занимают автобусы и микроавтобусы, их проезжает до 60 в час в будние дни. Количество тракторов на обоих магистралях незначительно.

Загазованность автомобильных дорог в час пик. Объем и масса загрязняющих воздух веществ, а именно угарный газ, углеводороды, диоксид азота, определялись по методике С. В. Алексеева и др. [Алексеев, 1996, с. 38]. Общие объемы выделившихся в атмосферу загрязнителей (угарного газа, углеводородов, диоксида азота) при сгорании топлива вычислялись по формуле: $V = K \times Q$, где K — эмпирический коэффициент, определяющий зависимость величины выброса вредных веществ от вида горючего. Масса каждого

из выделившихся вредных веществ высчитывалась по формуле: $m = V \times M / 22,4$, где M — молекулярная масса каждого из оцениваемых загрязнителей (г/моль). По данным исследования, в результате работы автотранспорта в воздух попадает большее количество угарного газа, а меньше всего окислов азота. Объем чистого воздуха, необходимый для разбавления выделившихся вредных веществ для обеспечения санитарно-допустимых условий окружающей среды, вычислялся по формуле: $V = m \times 1000 / \text{ПДК}$, где m — общая масса вредных веществ (г), ПДК — предельно допустимая концентрация вредных веществ (мг/м³). Учитывая собственный рост, ширину дороги и протяженность исследуемого участка, рассчитывалось доступное количество воздуха для разбавления выделившихся вредных веществ, которое оказалось меньше суммарного объема чистого воздуха. Следовательно, на магистральных газонах Карельского проспекта и Лососинского шоссе в час пик недостаточно чистого воздуха для разбавления вредных веществ, выделяющихся при работе автотранспорта. То есть санитарно-экологическая ситуация Карельского проспекта и Лососинского шоссе не соответствует гигиеническим нормам.

Анкетирование жителей города. Онлайн-анкетирование было создано на основе форм GoogleForms и проводилось с сентября по октябрь 2018 года. В нем приняли участие 120 респондентов разных возрастов, наибольшее количество ответов дали люди до 18 лет (41,5%). Анкета включала в себя 9 вопросов. Проведенное анкетирование в целом показало, что респонденты затрудняются в ответе на предложенные вопросы. Большинство из них впервые обсуждали данную тему.

Закключение. На примере магистральных газонов г. Петрозаводска, расположенных вдоль естественных лесопарковых зон, по результатам проведенного исследования показана возможность успешного развития естественного возобновления лесообразующих пород в условиях урбоценоза. Основными факторами успеха развития естественного возобновления лесообразующих пород на магистральных газонах являются близкое расположение естественных лесных массивов, отсутствие конкуренции с другими видами, временное исключение покоса травянистого покрова, сохранение подроста.

Учитывая характер распределения и плотность естественного возобновления лесообразующих пород на магистральных газонах, рекомендуется прореживать посадки, оставлять наиболее сильные

и хорошо развитые растения. Возможно, также проводить мероприятия по формовочной обрезке, стрижке. Кроме того, необходимо проводить экологический мониторинг естественного возобновления лесообразующих пород как индикаторов антропогенной нагрузки на городскую среду.

Литература

- Алексеев С. В., Груздева Н. В., Муравьев А. Г., Гушина Э. В. *Практикум по экологии*. М.: АО МДС, 1996. 192 с.
- Андреев К. А. *Озеленение городов и поселков*. Петрозаводск. Карелия, 1985. 96 с.
- Андросова В. И., Антипина Г. С. и др. *Растения и лишайники города Петрозаводска*. Петрозаводск: ПетрГУ, 2010. 208 с.
- Галкина М. А., Сперанская Н. Ю. *Хвойные растения зеленых насаждений г. Барнаула*. Барнаул, 2004. 106 с.
- Громадин А. В. *Дендрология: учебник для студ. образоват. учреждений сред. проф. образования*. М.: «Академия», 2009. 368 с.
- Об утверждении перечня автомобильных дорог общего пользования местного значения в границах Петрозаводского городского округа от 19.04.2016 № 27/48-755*. 2018. URL: <http://docs.cntd.ru/document/465406468> (дата обращения: 11.11.2018).
- Перечень парков, бульваров, лесопарков, заказников, скверов, садов и аллей на территории Петрозаводского городского округа*. Постановление Администрации Петрозаводского городского округа от 24 марта 2016 года № 1103. 2016. URL: <http://docs.pravo.ru/document/view/82907616/> (дата обращения: 08.11.2018).
- Смирнов М. По количеству машин на тысячу жителей Петрозаводск лидирует среди городов Северо-Запада. URL: <http://rk.karelia.ru/social/po-kolichestvu-mashin-na-tysyachu-zhitelej-petrozavodsk-lidiruet-sredi-gorodov-severo-zapada/>. (дата обращения: 10.11.2018).
- Собчак Р. О., Куровская Л. В. Морфофункциональные особенности видов хвойных в условиях урбанизированной среды. *Вестник Тотемского гос. ун-та*, 2009. Вып. 327. С. 214–217.
- Фирсов Г. А., Орлова Л. В. *Хвойные в Санкт-Петербурге*. СПб., 2008. 336 с.
- Якубов Х. Г., Пупырев Е. И., Авсиевич Н. А. Мониторинг состояния зеленых насаждений в условиях мегаполиса (состояние, проблемы и перспективы развития мониторинга в 2000 г.). *Вестник Московского государственного университета леса — Лесной вестник*. 2000. № 6 (15). С. 12–15.

Биологическое и экологическое образование в общеобразовательной школе: педагогические и методические аспекты

Попкова Полина Максимовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Polina M. Popkova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Биология

Биологическое и экологическое образование в общеобразовательной
школе: педагогические и методические аспекты

Научный руководитель — А. Л. Левченко, канд. пед. наук

popkova.pm@mail.ru

УДК 37.02

Квест как средство активизации познавательной деятельности учащихся при обучении биологии

Аннотация. Статья посвящена проблеме применения образовательного квеста в процессе обучения биологии в целях активизации познавательной деятельности школьников.

Ключевые слова: квест, педагогическая технология, процесс обучения биологии, активизация познавательной деятельности.

Quest as a cognitive tool in teaching biology

Abstract. This article focuses on using quest as a tool to promote students' cognitive activity in teaching biology.

Keywords: quest, pedagogical technology, biology learning process, activation of cognitive activity.

В современных условиях, когда учитель уже давно перестал быть единственным источником информации, а любой человек имеет к ней свободный доступ, перед общеобразовательной школой встает очень

важная задача: обеспечить активизацию познавательной деятельности школьников в ходе процесса обучения вообще и биологии, в частности.

Не случайно в рамках нашей выпускной квалификационной работы мы решили провести исследование, которое позволило бы ответить на вопрос о том, какими возможностями для активизации познавательной деятельности учащихся при обучении биологии обладают образовательные квесты.

Само понятие «квест» означает игру, требующую от игрока решения умственных задач для продвижения по сюжету, причем сюжет игры часто зависит от действий игрока. Связывая квест с процессом обучения, некоторые практикующие педагоги определяют его как вид урока, на котором материал изучается в виде игры (часто компьютерной), когда ученикам предлагается цепочка разнообразных логических заданий с последующим выполнением определенных действий [Баженова, 2020].

В образовательном процессе квест — это проблема, реализующая учебно-воспитательные задачи, но отличающаяся от учебной проблемы элементами сюжета ролевой игры, связанной с поиском и обнаружением мест, объектов, информации [Серовайская, 2018].

Конечно, прежде чем говорить о возможностях квестов, необходимо было выяснить, часто ли в общеобразовательной школе проводят образовательные квесты, могут ли они повлиять на развитие познавательного интереса школьников к биологии, какие «плюсы» и «минусы» имеются у данной педагогической технологии в ходе ее применения в процессе обучения биологии.

Чтобы оценить состояние проблемы применения квестов как средства активизации познавательной деятельности учащихся на уроках биологии, нами было проведено анкетирование учителей и учащихся различных школ города Санкт-Петербурга и Ленинградской области. В анкетировании приняли участие 33 учителя и 60 учащихся общеобразовательных школ, в частности, МОУ Ново-Девяткинская школа № 1 (д. Новое Девяткино), ГБОУ Лицей № 597 и ГБОУ СОШ № 635 Приморского района г. Санкт-Петербурга, ГБОУ СОШ № 100, ГБОУ Гимназия № 105, ГБОУ Лицей № 126, ГБОУ СОШ № 139 Калининского района г. Санкт-Петербурга.

В ходе проведения анкетирования мы выяснили, что 85 % учителей знакомы с методикой проведения уроков в формате квеста, а 65 % опрошенных даже проводят такие уроки. Анализируя результаты ответов на вопрос о дидактической цели квеста, мы увидели, что мнение

педагогов разделилось (вопрос подразумевал выбор одного или нескольких ответов). Вариант «обобщение знаний» был выбран наибольшим числом респондентов (78%), следующим по популярности стал вариант «применение знаний» (63%) и чуть менее часто выбираемым вариантом ответа стал ответ «закрепление знаний» (51%). «Контроль знаний» и «первичное изучение» были выбраны в качестве ответа наименьшее количество раз — 36% и 27% соответственно. На вопрос «Когда, по Вашему мнению, можно проводить уроки в формате квеста?» педагоги так же в основном выбирали два варианта: при введении в тему и обобщении.

Стоит отметить, что важной частью исследования было выявление позитивных и негативных моментов, с которыми сталкивались педагоги во время подготовки и проведения квестов. Что касается плюсов применения квеста в школе, то учителя отмечали увеличение интереса к предмету (35%) и процессу обучения в целом (10%), повышение вовлеченности школьников в процесс изучения учебных тем (15%). Кроме того, многие учителя отметили, что благодаря выполнению заданий квеста улучшались отношения в коллективе (так думают 75% респондентов), работа с источниками информации становилась более эффективной, а процесс применения знаний становился более успешным. К отрицательным сторонам большинство учителей (65%) отнесли сложности, связанные с небольшим количеством методических разработок квестов, подходящих для применения в процессе обучения биологии, трудности с их разработкой в целом. Помимо этого, часто встречались такие варианты, как «нехватка времени» (15%), «ученики не следуют предложенному маршруту» (20%) и проблемы с дисциплиной во время прохождения заданий (11%).

Так как предполагалось, что многие учителя не проводили уроки в виде квеста, в анкете был блок с вопросами, направленными на выяснение причин, по которым педагоги не используют квест в процессе своей профессиональной деятельности. В итоге мы выяснили, что самыми главными причинами стали проблемы с подбором информации (74%) и недостаточная компетентность (58%). Также неоднократно выбирались такие варианты, как «недостаточная техническая оснащенность» (29%), «проблемы с дисциплиной у учащихся» (39%) и «трудности, связанные с организацией работы в команде» (33%). Кроме того, на вопрос «Было бы Вам интересно провести квест-урок?» подавляющее большинство педагогов (74%) ответили положительно.

Конечно, мы задали вопросы не только учителям биологии. Параллельно проводилось анкетирование и учащихся. Вопрос, направленный на выявление причин посещения школы и интерес к учебе в целом, показал, что подавляющее большинство школьников оценивают свой интерес к учебе на уровне «среднего» (3/5 — 32%, 4/5 — 47%), а основные причины посещения общеобразовательной школы сводятся все-таки к получению знаний.

Далее мы решили узнать, насколько наши респонденты знакомы с квестом как формой организации учебной деятельности на уроке. Мы выяснили, что большинство учащихся знакомы с форматом квест-игры и имеют представление об уроке в виде квеста (93%), однако многие (72%) подчеркнули, что игры (в любой форме) проводятся у них в школах крайне редко. Несмотря на это почти все опрошенные (94%) с большим энтузиазмом относятся к идее внедрения квестов в процесс обучения, оценив свое желание участвовать в них в целом как «выше среднего».

Понятно, что на вопрос «Хотели бы Вы проходить тематические квесты на уроках в школе?» 94% опрошенных ответили утвердительно. Однако, были и те, кто отнесся к этой идее нейтрально (4%), а 3% школьников вообще показали негативную реакцию.

Важно отметить, что подавляющее большинство учащихся (86%) отметили, что применение квеста на уроках биологии положительно повлияет даже на их интерес к учебе в целом.

Исходя из полученных в ходе исследования данных, мы сделали следующие выводы. Подавляющее большинство учителей биологии активно применяют образовательный квест в процессе обучения, считая его средством активизации познавательного интереса учащихся и мотивации к изучению биологии в целом. Педагоги также отмечают положительное влияние на развитие у учащихся умения работать с информацией, коммуникативных умений и навыков. Однако, существуют и трудности, связанные с применением квеста в процессе обучения биологии в условиях школы, что значительно усложняет процесс внедрения квестов в повседневную жизнь педагогов и учащихся.

Что касается школьников, то большинство из них знают о квестах, принимали участие в интерактивных играх в виде квеста как в школе, так и за ее пределами, многие высказывают сожаление о том, что данная педагогическая технология в процессе обучения биологии применяется очень редко. Кроме того, подавляющее количество учащихся уверены, что более активное внедрение квестов в процесс

обучения биологии положительно повлияет на их познавательный интерес к биологии, который в настоящее время, по данным нашего исследования, находится на одном из последних мест среди прочих интересов учащихся.

Литература

- Баженова Е. В. Квест-урок как инновационная технология формирования предметных компетенций. URL: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/665908/> (дата обращения: 30.03 2020).
- Серовайская Д. Е. Урок в формате квеста «Отряд Приматы». *Биология в школе*. 2018. № 3. С. 49–56.

Зоология

Богачёва Татьяна Андреевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Tatyana A. Bogacheva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
bogacheva-2000@inbox.ru

Виноградова Анна Андреевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Anna A. Vinogradova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
gennadyeva@yandex.ru

Биология

Зоология

Научный руководитель — Г. А. Атаев, д-р биол. наук

Гельминты *Anas platyrhynchos* Ленинградской области

Аннотация. В работе исследована 61 особь *Anas platyrhynchos* (кряк-ва обыкновенная), собранная в пяти районах Ленинградской области. При вскрытии были обнаружены гельминты, относящиеся к плоским, круглым червям, и скребням. Общая зараженность гельминтами составила 98,3%. По экстенсивности инвазии (ЭИ) преобладают трематоды 75,4% и цестоды 72,0%. ЭИ скребней составляет 50,8%, нематод — 11,5%. Большинство обнаруженных гельминтов (82%) характерны для пресноводных, а остальные — для морских экосистем.

Ключевые слова: утки *Anas platyrhynchos*, Ленинградская область, Trematoda, Cestoda, Nematoda, Acanthocephala.

Helminths *Anas platyrhynchos* in Leningrad region

Abstract. This article presents the results of examination of 61 ind. of *Anas platyrhynchos* collected in five districts of the Leningrad region. Helminths of the following groups were discovered: Trematoda, Cestoda, Nematoda, Acanthocephala. Total worm infection was 98.3%. The prevalence (P) is dominated by trematodes of 75.4% and cestodes of 72%. P of acanthocephala is 50.8%, nematodes 11.5%. Most of the detected helminths belong to freshwater ecosystems, a smaller share of the worms (18%) were brought from marine ecosystems.

Keywords: *Anas platyrhynchos*, Leningrad region, Trematoda, Cestoda, Nematoda, Acanthocephala.

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 19-04-00384.

Anas platyrhynchos — наиболее часто встречаемые на территории Ленинградской области утки подсемейства Anatinae [Мальчевский, 1983]. Они встречаются на территории Ленинградской области во время зимовок, в период гнездования, а также на пролете [Храбрый, 2012]. Поскольку через территорию области проходит Беломоро-Балтийский миграционный путь, то в осенние и весенние сезоны численность крякв возрастает. Также возможен занос паразитарных инвазий

из других регионов, так как кряквы являются окончательным хозяином многих групп гельминтов (Trematoda, Cestoda, Nematoda, Acanthocephala) [Джугурян, 2013].

Материалы и методы

На протяжении 2010–2019 гг. были собраны и изучены кишечники от 61-й кряквы обыкновенной. Материал был получен в весенние и осенние сезоны в охотничьих хозяйствах пяти районах Ленинградской области: Кингисеппском (36 экз.), Бокситогорском (17 экз.), Выборгском (1 экз.), Всеволожском (3 экз.) и Лужском (4 экз.).

Для обнаружения паразитов была использована методика неполного паразитологического вскрытия по К. И. Скрябину [Скрябин, 1928]. Производилось исследование тонкой, толстой и слепых кишок. Кусочки кишечника отдельно помещались в чашку Петри и отмывались холодной водой. Далее проводился осмотр слизистой стенок кишки и содержимого кишечника под стереомикроскопом МБС-10. Обнаруженные гельминты фиксировались 70%-ным этанолом, в дальнейшем были окрашены квасцовым кармином [Дубинина, 1971], цестоды отдельно окрашивались гематоксилином Эрлиха [Иванов, Полянский, Стрелков, 1981].

Результаты и обсуждение

В ходе обработки полученных данных вычислены показатели интенсивности инвазии (ИИ), экстенсивности инвазии (ЭИ) и общий индекс обилия (ИО). Данные приведены в таблице 1.

По экстенсивности инвазии лидируют трематоды (75,4%) и цестоды (72,0%). При этом среди районов показатели существенно различаются. В Кингисеппском районе преобладает зараженность трематодами (94,4%), при этом зараженность цестодами составляет 61,1%. В Бокситогорском районе значительно больше случаев заражения цестодами (94,1%), при этом инвазия трематодами составляет 29,4%. Варьирование численности гельминтов связано с частотой встречаемости промежуточных хозяев на данной территории.

Для каждого вида приведена ИИ, ЭИ, ИО. Данные представлены в таблице 1.

Гельминты *Anas platyrhynchos* Ленинградской области

Вид гельминтов	ЭИ (%)	ИИ (экз.)	ИО (экз.)
Тип Plathelminthes			
Класс Trematoda			
<i>Notocotylus imbricatus</i>	3,3	4–18	0,36
<i>N. attenuatus</i>	6,5	1–13	0,40
<i>Notocotylus</i> sp.	29,5	1–46	2,65
<i>Paramonostomum anatis</i>	1,6	1256	20,60
<i>Psilotrema simillimum</i>	3,3	2–7	0,15
<i>Levinseniella brachysoma</i>	3,3	1	0,03
<i>Bilharziella polonica</i>	32,8	1–100	3,75
<i>Apatemon gracilis</i>	9,8	1–5	0,20
<i>Echinoparyphium aconiatum</i>	6,5	1–239	4,65
<i>Ech. recurvatum</i>	5,0	1–21	0,40
<i>Ech. cinctum</i>	1,6	3	0,05
<i>Echinostoma revolutum</i>	6,5	1–14	0,40
<i>Cotylurus brevis</i>	8,0	15–338	9,80
<i>C. flabelliformis</i>	1,6	1	0,02
<i>Psilochasmus oxyurus</i>	3,3	13–14	0,40
<i>Metorchis intermedius</i>	1,6	2	0,03
<i>Hypodereum conoideum</i>	1,6	1	0,02
<i>Hypodereum</i> sp.	5,0	6–14	0,40
<i>Sphaeridiotrema globulus</i>	1,6	6	0,10
Класс Cestoda			
<i>Aploparaksis japonensis</i>	1,6	1	0,02
<i>A. furcigera</i>	3,3	2	0,03
<i>Anatinella spinulesa</i>	1,6	1	0,02
<i>Sobolevicanthus</i> sp.	1,6	3	0,05
<i>Retinometra venusta</i>	3,3	1–5	0,10
<i>Parabisaccanthes</i> sp.	1,6	1	0,02
<i>Diorchis stefanskii</i>	1,6	1	0,02

Вид гельминтов	ЭИ (%)	ИИ (экз.)	ИО (экз.)
<i>Dicranotaenia coronula</i>	3,3	1	0,03
<i>Microsomacanthus paracompressa</i>	1,6	1	0,02
<i>Microsomacanthus</i> sp.	8,0	1–30	0,56
<i>Neovalipera parvispina</i>	1,6	1	0,02
<i>Fimbriaria</i> sp.	3,3	1	0,03
Тип Nematoda			
<i>Ascaridia galli</i>	11,5	1–3	0,16
Тип Acantocephala			
<i>Polymorphus minutus</i>	8,2	1–13	0,30
<i>P. phippii</i>	13,0	1–15	0,50
<i>Filicollis anatis</i>	21,3	1–11	0,73

Кингисеппский и Лужский районы оказались наиболее разнообразны по гельминтофауне (присутствуют все группы гельминтов).

В ходе исследования обнаружены морские виды гельминтов: *Levinseniella brachysoma* (Trematoda), *Polymorphus phippii* (Acantocephala). Это может служить дополнительной информацией о путях миграции кряквы, а также о роли *Anas platyrhynchos* в жизненном цикле морских гельминтов. Заражение *Levinseniella brachysoma* могло произойти в результате поедания кряквой ракообразных, инвазированных метациклариями данного вида [Галактионов, 1988]. Вовлечению *Anas platyrhynchos* в циркуляцию *Polymorphus phippii* способствует трофическая связь арктических птиц с амфиподами прибрежного комплекса [Галактионов, Атрашкевич, 2015].

Встречаемость гельминтов морских экологических групп на территории Кингисеппского района можно объяснить тем, что данный район входит в состав Беломоро-Балтийского миграционного пути. Следовательно, это повышает вероятность заноса гельминтов с других территорий.

Также в Кингисеппском районе был обнаружен гельминт солоноватовых водоемов, *Paramonostomum anatis*. Этому могла способствовать непосредственная близость Финского залива: залив является частью Балтийского моря, до 60% которого занимают солоноватоводные экосистемы [Аладин, Плотников, 2013].

Таким образом, в результате исследования гельминтофауны *Anas platyrhynchos* были обнаружены четыре группы паразитических червей: Trematoda, Cestoda, Nematoda, Acanthocephala. Данное разнообразие гельминтов получено как за счет всеядности кряквы, так и за счет сбора материала в пяти разных районах Ленинградской области, четыре из которых (Выборгский, Всеволожский, Лужский, Кингисеппский) находятся в месте пролегания основных трасс Беломоро-Балтийского миграционного пути. Наиболее распространенными оказались трематоды (75,4%) и цестоды (72,0%). 50,8 % паразитов составляет ЭИ скребней, 11,5 % — нематод. Среди заражений *Anas platyrhynchos* наиболее распространенными были инвазии *Notocotylus* sp. (29,5%) и *Bilharziella polonica* (32,8%), по ИИ преобладали следующие виды гельминтов: *Paramonostomum anatis*, *Bilharziella polonica*, *Echinoparyphium aconiatum*, *Cotylurus brevis*.

Литература

- Аладин Н. В., Плотников И. С. Концепция относительности и множественности зон барьерных соленостей и формы существования гидросферы. *Труды Зоологического института РАН*. 2013. Приложение № 3. С. 7–21.
- Галактионов К. В., Атрашкевич Г. И. Специфика циркуляции паразитов морских птиц в высокой Арктике на примере паразитарной системы скребня *Polymorphus phippsi* (Palaeacanthocephala; Polymorphidae). *Паразитология*. 2015. Т. 49. С. 395–408.
- Галактионов К. В. Церкарии и метациркарии *Levinseniella brachysoma* (Trematoda, Microphallidae) из беспозвоночных Белого моря. *Паразитология*. 1988. Т. 22. С. 304–311.
- Гаркави Б. Д. Новая трематода домашней утки *Paramonostomum anatis* sp. nov. (Notocotylinae Kossack, 1911). *Тр. Краснодарск. научно-исслед. вет. станции*. 1965. Вып. 3. С. 325–327.
- Джугурян Э. С. Гельминтофауна у диких водоплавающих птиц подсемейства Anatinae и их роль в формировании паразитофауны у домашних уток. *Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата ветеринарных наук*. Иваново: ФГБОУ ВПО «Ивановская государственная сельскохозяйственная академия имени академика Д. К. Беляева», 2013. 24 с.
- Дубинина М. Н. *Паразитологическое исследование птиц*. Л.: Наука, 1971. 140 с.
- Иванов А. В., Полянский Ю. И., Стрелков А. А. *Большой практикум по зоологии беспозвоночных. Простейшие, губки, кишечнополостные, гребневники, плоские черви, немуртины, круглые черви*. М.: Высш. школа, 1981. 504 с.
- Искова Н. И. Зависимость трематодофауны водно-болотных птиц от питания. *Вестн. зоол. АН УкрССР*. 1970. № 3. С. 62–67.

- Мальчевский А. С., Пукинский Ю. Б. *Птицы Ленинградской области и сопредельных территорий*. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1983. 573 с.
- Скрябин К. И. *Методы гельминтологических вскрытий позвоночных, включая человека*. М.; Л.: Изд. МГУ, 1928. 45 с.
- Храбрый В. М. *Птицы городов России*. СПб.; М.: Товарищество научных изданий КМК, 2012. 513 с.

Коломиец Александра Владимировна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Alexandra V. Kolomiets

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Биология

Функциональная морфология животных

Научный руководитель — Е. Е. Прохорова, канд. биол. наук

eagle9494@bk.ru

УДК 595.122.2

**Экспрессия гена FREP3 у моллюсков
Planorbarius corneus при трематодной инвазии**

Аннотация. Промежуточными хозяевами трематод являются легочные моллюски. Одним из основных факторов резистентности к заражению являются фибриногенподобные белки (FREP), которые относятся к лектинам и участвуют в связывании и нейтрализации паразитов. Проведен анализ экспрессии гена FREP3 у моллюсков *Planorbarius corneus* при трематодной инвазии.

Ключевые слова: трематоды, экспрессия генов, фибриногенподобные белки, моллюски, *Planorbarius corneus*.

Expression of FREP3 gene in trematode-infected *Planorbarius corneus* snails

Abstract. Pulmonates are intermediate hosts of trematodes. One of the key factors of mollusc's resistance to infection are fibrinogen-related proteins (FREPs), which are lectins and are involved in the neutralizing of parasites. An analysis of the expression of the FREP3 gene in *Planorbarius corneus* molluscs during trematode invasion was performed.

Keywords: trematodes, gene expression, fibrinogen-related proteins, snails, *Planorbarius corneus*.

Одной из наиболее заметных особенностей биологии брюхоногих моллюсков является их участие в качестве первых промежуточных хозяев в жизненных циклах трематод [Esch et al., 2002, p. 31–304]. Взаимодействия между трематодами и их хозяевами-улитками специфичны, и трематоды, как говорят, являются специфичными хозяевами по отношению к своим хозяевам-улиткам [Adema et al., 1997, p. 8691–8696]. В основе специфичности — особенности стратегии паразита и защитных реакций моллюска-хозяина.

Молекулярные основы совместимости в системе «паразит — хозяин» изучены для многих беспозвоночных животных. Среди них были подробно изучены Toll-подобные рецепторы и NOD-подобные рецепторы у морских ежей [Buckley et al., 2012, p. 136], фибриногенподобные белки (FREPs) у моллюсков [Adema et al., 1997, p. 229–264; Zhang, 2003, p. 175–187]. Многие недавние исследования показывают, что разнообразие молекул, доступных различным группам беспозвоночных для борьбы с патогенами и паразитами, может быть намного выше, чем считалось ранее, и что некоторые беспозвоночные могут адаптировать свои иммунные реакции к встречающимся патогенам. Изучение компонентов защитной системы планорбид актуально, поскольку некоторые улитки являются промежуточными хозяевами для *Schistosoma mansoni*, наиболее широко распространенного возбудителя шистосомоза человека. Знания, полученные в результате изучения молекул или генов, участвующих в реакции улитки на трематодную инвазию, помогут лучше понять основные механизмы взаимодействия паразита и улитки.

В системе внутренней защиты функционируют по меньшей мере четыре различных типа клеток. Наиболее заметную роль в защите от личинок трематод играют подвижные клетки, коллективно называемые

гемоцитами. Гемоциты находятся в циркулирующей гемолимфе, и поскольку улитки имеют открытые сосудистые системы, гемоциты также свободно перемещаются в ткани и из тканей [Кнаар et al., 1990, p. 176–182]. Гемоциты продуцируют лектины, которые участвуют в защитных реакциях моллюсков. Распознавание гемоцитами инородных объектов опосредовано лектинами. У некоторых моллюсков они также функционируют как опсонины, стимулируя фагоцитоз.

FREP обладают уникальной молекулярной структурой, имеющей один или два домена суперсемейства иммуноглобулинов (IgSF) на N-конце и домен фибриногена (FBG) на C-конце [Leonard et al., 2001, p. 155–165; Zhang et al., 2001, p. 684–694]. FREP способны связывать углеводы, осаждать антигены паразитов и способны связываться с поверхностью спороцист и редий *Echinostoma paraensei*, а также с ресничками мирацидий. Поэтому считается, что они принимают участие в иммунном ответе *Biomphalaria glabrata*. FREP3 способен действовать как опсонин, усиливая фагоцитоз мишеней гемоцитами моллюска. Экспрессия гена FREP 3 подавлена у моллюсков, зараженных *Schistosoma mansoni* или *Echinostoma paraensei*. На сегодняшний день было описано 14 подсемейств FREP. Кроме того, FREP внутри подсемейства диверсифицируются еще больше с помощью различных механизмов, включая альтернативный сплайсинг и соматическую диверсификацию посредством конверсии генов и точечных мутаций.

В качестве объектов исследований были использованы легочные моллюски семейства Planorbidae (Gastropoda, Pulmonata) следующих видов: *Planorbarius corneus* (из водоемов Ленинградской области, сбор с мая по сентябрь 2016–2019 гг.); *Biomphalaria glabrata* (лабораторные линии: чувствительные и резистентные к заражению трематодами). Выделение образцов РНК из улиток осуществляли с помощью коммерческих наборов «Trizol» и «Рибо-золь-С». Концентрацию РНК в полученных препаратах определяли по данным спектрофотометрического измерения. Для получения кДНК на матрице РНК использовали наборы «РЕВЕРТА-L» и «Select cDNA Syntesis Kit». Амплификацию кДНК с праймерами осуществляли согласно методу, описанному ранее [Прохорова и др., 2014, с. 62–68]. Электрофоретический анализ ПЦР-фрагментов кДНК осуществляли в 1,4%-ном агарозном геле по стандартной методике [Sambrook et al., 1991]. Зоны кДНК просматривали при ультрафиолетовом освещении на горизонтальном поле транс-иллюминатора.

С помощью BLAST были подобраны специфические праймеры (табл. 1).

Таблица 1

Название	Длина ПЦР-фрагментов	Последовательность праймеров	Концентрация	Температура отжига
FREP3 F	190	CACCCCAACTTGTGATCAACTG	20 pmol/ mkl	60,2
FREP3 R	190	TGTCCTTCTGCATTGTCTCC	20 pmol/ mkl	60,2

С помощью специфических праймеров на фибриногеновый домен FREP экспрессия гена FREP выявлена во всех исследуемых образцах. Результаты ОТ-ПЦР анализа показывают присутствие во всех образцах амплификата, длиной примерно 550–560 п. н. (рис. 1). Установлено, что уровень экспрессии гена FREP различен у незараженных и зараженных разными видами трематод моллюсков. При заражении партенитами *Notocotylus* sp. и *Plagiorchis* sp. экспрессия очень низкая относительно актина. У моллюсков, зараженных *Cotylurus* sp. и *Bilharziella polonica*, экспрессия гена FREP выше, чем у незараженных моллюсков (рис. 2, 3).

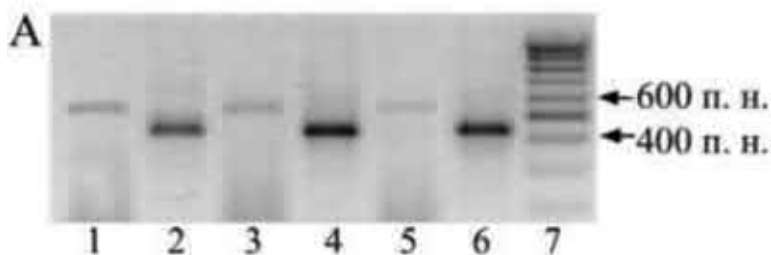


Рис. 1. Анализ амплификатов, получаемых с помощью специфических праймеров на последовательности, кодирующие FREP и β -актин у гастропод. А. Электрофорез в 1,4% агарозном геле. 1, 3, 5 — FREP, 2, 4, 6 — β -актин, 7 — ДНК-маркер молекулярных весов 100–1000 п. н. 1, 2 — заражение *Cotylurus* sp.; 3, 4 — заражение *Bilharziella polonica*; 5, 6 — незараженный моллюск

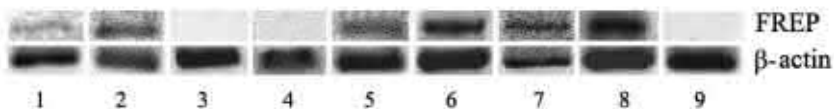


Рис. 2. Экспрессия гена FREP у моллюсков *Planorbarius corneus*.
 1 — незараженный моллюск; 2–5: моллюски, зараженные трематодами:
 2 — *Cotylurus* sp., 3 — *Notocotylus* sp., 4 — *Plagiorchis* sp., 5 — *Bilharziella polonica*; 6 — гепатопанкреас незараженного моллюска, 7 — гепатопанкреас зараженного моллюска, 8 — гемолимфа незараженного моллюска, 9 — гемолимфа зараженного моллюска

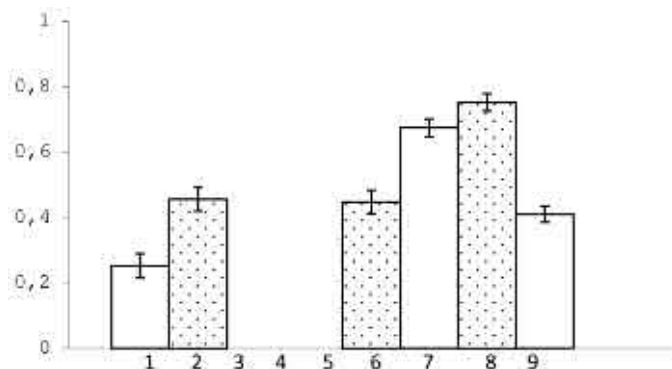


Рис. 3. Уровень экспрессии гена FREP у моллюсков *Planorbarius corneus* (относительно β -актина).
 1 — незараженные моллюски; 2–5: моллюски, зараженные трематодами:
 2 — *Cotylurus* sp., 3 — *Notocotylus* sp., 4 — *Plagiorchis* sp., 5 — *Bilharziella polonica*; 6 — гепатопанкреас незараженных моллюсков, 7 — гепатопанкреас зараженных моллюсков, 8 — гемолимфа незараженных моллюсков, 9 — гемолимфа зараженных моллюсков

Результаты анализа экспрессии генов иммунного ответа указывают на видоспецифичность иммунного ответа пульмонат на заражение трематодами.

Литература

Прохорова Е. Е., Жемчужникова Е. А., Атаев Г. Л. Использование RAPD-анализа для изучения генетической популяционной изменчивости моллюсков *Planorbarius corneus* (Gastropoda, Pulmonata). *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2014. № 168. С. 62–68.

- Adema C. M., Hertel L. A., Miller R. D., Loker E. S. A family of fibrinogen-related proteins that precipitates parasite-derived molecules is produced by an invertebrate after infection. National Academy of Sciences of the United States of America, 1997. 94. P. 8691–8696.
- Adema C. M., Loker E. S. Specificity and immunobiology of larval digenetic-snail interactions. *Advances in trematode biology*. 1997. P. 229–264.
- Buckley K. M., Rast J. P. Dynamic evolution of toll-like receptor multigene families in echinoderms. *Frontiers in immunology*. 2012. 3. 136 p.
- Esch G. W., Barger M. A. The transmission of digenetic trematodes: style, elegance, complexity. *Integr Comp Biol*. 2002. 42. P. 31–304.
- Leonard P. M., Adema C. M., Zhang S. M., Loker E. S. Structure of two FREP genes that combine IgSF and fibrinogen domains, with comments on diversity of the FREP gene family in the snail *Biomphalaria glabrata*. *Gene*. 2001. 269. P. 155–165.
- Sambrook J., Fritsch I. F., Maniatis Sambrook T. J. *Molecular cloning. Laboratory manual*. N.Y.: Cold Spring Harbor Lab. Press, 1991.
- Van der Knaap W. P. W., Loker E. S. Immune mechanisms in trematode — snail interactions. *Parsitology today*. 1990. 6. P. 176–182.
- Zhang S. M., Leonard P. M., Adema C. M., Loker E. S. Parasite-responsive IgSF members in the snail *Biomphalaria glabrata*: characterization of novel genes with tandemly arranged IgSF domains and a fibrinogen domain. *Immunogenetics*. 2001. 53. P. 684–694.
- Zhang S. M., Loker E. S. The FREP gene family in the snail *Biomphalaria glabrata*: additional members, and evidence consistent with alternative splicing and FREP retrosequences. Fibrinogen-related proteins. *Dev Comp Immunol*. 2003. 27. P. 175–187.

Левина Надежда Сергеевна

Российский государственный педагогический университет
им А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Nadezhda S. Levina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint-Petersburg, Russia

Биология

Зоология

Научный руководитель — А. Д. Миронов, д-р биол. наук

nadezhda.levina.1998@gmail.com

Суточная активность норвежского лемминга (*Lemmus lemmus*) (полевые и экспериментальные исследования)

Аннотация. Исследования суточной активности проводятся в полевых условиях (естественных местообитаниях в Лапландском заповеднике, в приморских тундрах на полигонах в Дальних Зеленцах) и в искусственно созданных лабораторных условиях (манежи в БиНИИ и РГПУ). Для отслеживания суточной активности мы используем метод потоковой видеорегистрации. Лемминги довольно мало изучены, поэтому изучение их суточной активности актуально. Длинные периоды активности и короткие периоды покоя — особенность их ритма жизни.

Ключевые слова: суточная активность, норвежский лемминг, фаза активности, фаза покоя, фотопериод, мобильная видеорегистрация.

Daily activity of the Norwegian lemming *Lemmus lemmus* (field and experimental research)

Abstract. The study of lemming's daily activity has been carried out in the field (natural habitats in the Lapland nature reserve, in Dalny Zelentsy) and in artificially created laboratory conditions. To track daily activity, we use the streaming video recording method. Lemmings are quite poorly studied, so the study of their daily activity is important. Long periods of activity and short periods of rest are characteristic of their daily routine.

Keyword: daily activity, Norwegian lemming, activity phase, resting phase, photoperiod, mobile videoregistration.

Введение

Лемминги, как и другие грызуны, входят в рацион большинства хищников тундры (тайги). При этом их передвижения, образ жизни и суточная активность не характерны для большинства видов других грызунов.

Целью написания нашей работы является выявление особенностей суточной активности норвежского лемминга (*Lemmus lemmus*).

В связи с поставленной целью были определены следующие **задачи**:

- определить временную структуру суточной активности норвежского лемминга по материалам наблюдений на полевых полигонах и в лабораторных манежах;
- выявить закономерности распределения фаз активности норвежского лемминга в течение 24 часов;
- оценить возможности современного метода наблюдения — потоковой видеорегистрации.

Биология норвежского лемминга

Норвежский лемминг — один из 5 видов рода *Lemmus*, эндемик Кольского полуострова и северной части Карелии. В качестве местобитания выбирают влажные места, избегая каменистых местностей [Насимович и др., 1948, с. 203–281]. Живут около двух лет. Ведут одиночный образ жизни, редко объединяются в группы. В качестве кормовой базы используют мох (90%). Динамика численности леммингов циклична. Раз в 3–4 года возникают крупные вспышки численности, иногда закономерность нарушается и время цикла увеличивается [Катаев, Окулова, 2010, с. 711–713]. Лемминги начинают спускаться южнее и занимают северную часть Карелии, близко подходя к жилым застройкам. В годы высокого пика являются одним из основных видов пищи хищников, что обуславливает их значимость для тундрового сообщества. В связи с этим повышается смертность данных зверьков. Трупники леммингов встречаются как на земле, так и в водоемах, что делает их добычей для крупных птиц и водных хищников.

Лемминги характеризуются необычным для грызунов поведением. Смело передвигаются по тропам людей и практически не боятся человека. Во время миграций животные проявляют агрессию, громко кричат и даже могут нападать на любые движущиеся предметы, будь это человек, олень или даже автобус [Henttonen, Kaikusalo, 1993, с. 157–186].

Суточная активность норвежского лемминга состоит из повторяющихся фаз активности, немного сдвинутых на ночное время, и фаз покоя. Изучение закономерностей суточной активности норвежских леммингов затруднительно, так как в полевых условиях взрослые зверьки ведут скрытный, к тому же ночной образ жизни. Долгие периоды активности начинаются около 23 часов. Ограниченный набор зоологических методов изучения, труднодоступность естественных местобитаний, невозможность ведения длительных натурных наблюдений также осложняют задачу [Миронов и др., 2017, с. 361–367].

В полевых условиях фаза активности леммингов начинается с момента выхода зверька из норки и заканчивается входом в нее соответственно. В лабораторных условиях фаза активности может обозначаться по-разному: соответствовать полевой фазе активности, то есть обеспечиваться временем выхода и входа зверька в домик, или же исчисляться колесной активностью зверьков [Erkinaro, 1973, с. 46–58].

Материалы и методы

Материал исследования был собран в поселке Дальние Зеленцы и в Лапландском заповеднике в августе — сентябре 2019 года. Также в исследовании был использован материал, снятый в 2011–2015 годах группой под руководством доктора биологических наук Миронова А. Д. Отлов млекопитающих проводился с помощью живоловок и ловчих канавок с ловчими цилиндрами.

Живоловки используются для прижизненной безопасной ловли зверьков, чтобы продолжить детальные исследования их экологии. Живоловка состоит из туннеля, дверцы, трапика и гнездового отсека. Механизм работы живоловки заключается в том, что зверек входит в туннель, наступает на трапик, связанный с дверкой, которая, в свою очередь, при этом захлопывается. Гнездо, как правило, наполняется ватой или бумажными салфетками, во избежание переохлаждения зверька, а также различной приманкой. В нашей работе мы использовали живоловки, так как данный метод отлова не наносит вред численности популяции и позволяет изучать активность живых зверьков.

Метод ловчих канавок является одним из самых эффективных способов отлова. Ловчие канавки обычно раскапывают на глубину штыка лопаты, то есть 25–30 см, ширина также соответствует глубине. На расстоянии 10 метров друг от друга в ловчую канавку вкапываются цилиндры или конусы (жестяные или из пластика высотой 50–70 см, радиус равен ширине канавки), так, чтобы верх цилиндра (конуса) был на 1–2 см ниже дна канавки [Кучерук, 1963, с. 218–227]. Именно этот способ прижизненного отлова, пожалуй, единственно возможный для норвежского лемминга, который совершенно не падается в живоловки.

Мы использовали три метода мечения:

- ампутация фаланг пальцев;
- выстригание шерсти;
- окрашивание.

Окрашивали необычным способом. Впервые в практике полевой видеорегистрации применили нашу оригинальную авторскую разработку: светоотражающий эффект материалов для индивидуального мечения. Для этого применяли лаки для ногтей с блестящими элементами, которые имели светоотражающую способность. Лаком красили лоб зверьков. Выбор пал на данное место для того, чтобы при любом входе и выходе из гнездовой норы метка появлялась в объективе регистратора.

Регистрация суточной активности осуществлялась тремя методами:

- визуальное наблюдение;
- стационарные камеры;
- мобильная регистрация.

Применение видеорегистрационных систем — инновационный метод наблюдения. Он имеет ряд преимуществ, позволяющих в полной мере детализировать исследования. Во-первых, не нужно наблюдать часами за зверьком, находясь вблизи него. Во-вторых, этот способ не пугает зверьков и не нарушает обычного ритма их активности. В-третьих, данный метод не наносит вред численности популяции, так как не истребляет зверьков. В-четвертых, этот способ позволяет зафиксировать всю активность зверька и не пропустить ничего важного, то есть почти исключает влияние человеческого фактора на полученную информацию. Возможность пересмотра полученных данных также может лучше сказаться на результатах исследования. Метод мобильной видеорегистрации стал нашим основным способом изучения активности грызунов в полевых условиях, так как он наиболее удобен в использовании, особенно на удаленных расстояниях от базы.

Методы изучения активности грызунов:

- полевые исследования
- лабораторные исследования
- колесная активность.

В нашей работе мы стараемся ссылаться на материал, взятый в полевых условиях, так как он наиболее приближен к реальному распределению фаз суточной активности. Вся полевая работа проводилась на тропе «Ельнюн2» и озере «Окунёвое». В процессе экспедиции был собран видеоматериал с тропы «Ельнюн2» (10×24 часа, 960 Гб) и с линии «Окунёвое» (6×24 часа, 576 Гб). В поселке Дальние Зеленцы камеры были выставлены на 2 суток (4×48 часов, 768 Гб). Также были использованы архивные данные 2011–2015 годов (большие и малые манежи), представленные А. Д. Мироновым по съемкам в БиНИИ СПбГУ.

Результаты

Лемминги довольно редко появляются в объективе регистратора, а также почти не ловятся живоловками. В ловчие цилиндры за сутки было поймано 3 норвежских лемминга, в то время как красно-серых полевок попало в три раза больше. В объективе регистраторов, выставленных на тропе «Ельнюн 2», за сутки было обнаружено 19 эпизодов попадания норвежского лемминга и 4 эпизода появления лесного лемминга. Красно-серая полевка появлялась в кадре 251 раз, что в 11 раз превышает количество зафиксированных эпизодов с норвежским леммингом. Такая разница может быть связана со скрытным образом жизни леммингов или же с «нелемминговым» годом. Иногда зафиксировать леммингов практически невозможно из-за сниженной численности особей данного вида.

Просмотренный видеоматериал показал нам, что активность леммингов начинается ночью, как это и предполагалось. Днем как норвежского лемминга, так и красно-серой полевки зафиксировано не было.

Результаты проведения исследований на озере «Окунёвое» в Лапландском заповеднике 31.08.–01.09.2018 (архив) и 31.08.–01.09.2019. Регистраторы были выставлены на ловчей канавке над каждым цилиндром. Работало 6 регистраторов и 6 цилиндров соответственно. На диаграмме 1 можно увидеть результаты данных наблюдений.

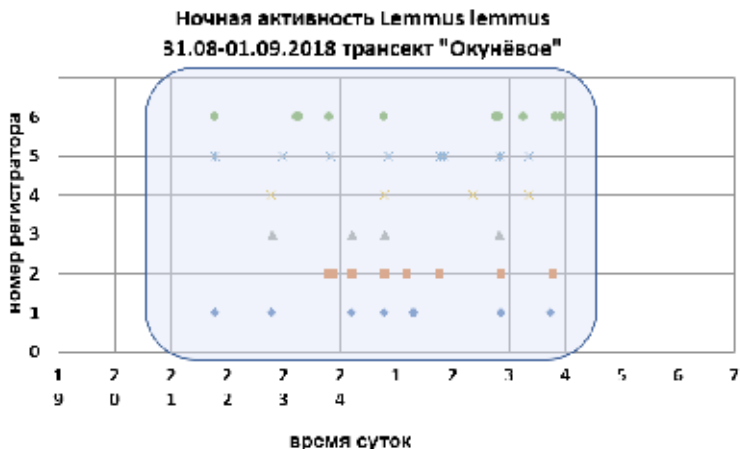


Рис. 1. График ночной активности норвежского лемминга (*Lemmus lemmus*) на озере «Окунёвое», 2018 г. (Миронов А. Д.)

В нашем исследовании метод видеорегистрации играет ключевую роль, так как при методе наблюдения по попаданию леммингов в ловчие цилиндры такой активности мы не смогли бы увидеть. Часто лемминги обходят препятствия в виде ловчих цилиндров. За ночь разными регистраторами был зафиксирован 41 эпизод попадания леммингов в камеру. Возможно, в каких-то эпизодах один и тот же лемминг появляется в объективе не раз. Это говорит о сложности мечения данных грызунов, о чем уже говорилось в предыдущей главе. Из диаграммы видно, что лемминговая активность сдвинута на ночное время. Активность леммингов начиналась в 23 часа и заканчивалась в 4 часа утра. Регистратор № 6 находился у норы, поэтому там появлений леммингов в объективе регистратора оказалось больше, чем на остальных пикетах.

Результаты исследований на основе метода ловчих цилиндров представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Проверки попадаемости в ловчие цилиндры,
Лапландский заповедник, трансект «Окунёвое».
(30.08–31.08.2019)**

Срps марка	Пикет	Регистратор	Аккумулятор	14:00	17:00	20:00	23:00	02:00	05:00	08:00	11:00
К6	1	16	10a	пусто	пусто	пусто	Норвежский лемминг	Красно-серая полевка	пусто	пусто	
К5	2	29	10б	пусто	пусто	пусто	пусто	пусто	пусто	пусто	
К4	3	5	19	пусто	пусто	пусто	пусто	Красно-серая полевка	Норвежский лемминг	пусто	
К3	4	17	4a	пусто	пусто	пусто	Красно-серая полевка Лесной лемминг	Красно-серая полевка	пусто	пусто	

Срps марка	Пикет	Регистратор	Аккумулятор	14:00	17:00	20:00	23:00	02:00	05:00	08:00	11:00
К2	5	4	8	пусто	пусто	пусто	Норвежский лемминг Красно-серая полевка	Красно-серая полевка Лесной лемминг	Лесной лемминг	пусто	
К6 (нора)	6	23	46	–	–	–	–	–	–	–	

Проверки попадаемости леммингов в ловчие цилиндры показали, что лемминги, как норвежские, так и лесные, попадают в цилиндры в ночное время суток, начиная с 23:00. Снова прослеживается разница между попаданием леммингов (*Lemmus lemmus*) и красно-серых полевок (*Myodes rufocanus*). Полевок попало в 2 раза больше, чем леммингов.

Из-за сложности изучения леммингов полевых данных не так много, как лабораторных. В силу данных обстоятельств множество сведений о суточной активности норвежского лемминга было получено из экспериментов, осуществляемых в лабораторных условиях.

Лабораторные условия

В лабораторных условиях мы исследовали суточную активность зверьков и деление этой суточной активности на отдельные фазы. Изучение проводится на основе активности зверьков, исчисляемой входом и выходом леммингов из гнездового домика и колесной активностью. Для этого мы использовали данные, взятые из архива (БиНИИ: 2011, 2015), а также данные, отснятые в 2019–2020 году.

Мы исследовали суточную активность норвежского лемминга на основе входа и выхода зверьков из домика. Исследования проводились на леммингах, пойманных в Лапландском заповеднике в 2011 году. В эксперименте участвовало 3 самки норвежского лемминга. Результаты исследования можно увидеть на рисунке 2.

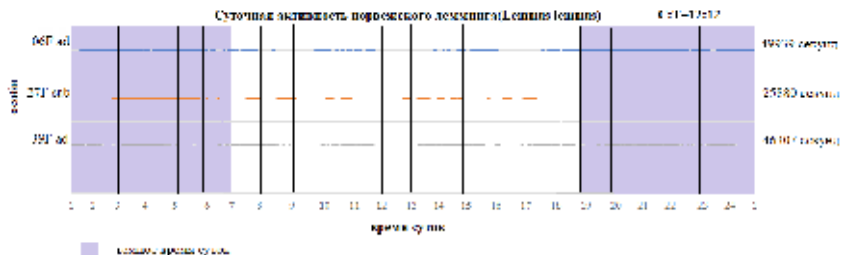


Рис. 2. Суточная активность самок норвежского лемминга (*Lemmus lemmus*), 2011 г. (архив Миронова А. Д., 2011)

На графике видно, что наиболее длинные фазы активности приходятся на темное время суток. Все зверьки одновременно активны с 3 до 5 часов ночи. Все фазы активности самок схожи и проходят практически в одно время. На основе результатов, показанных на данном рисунке, можно сказать, что активность леммингов является полифазной. Фазы активности занимают больше времени, чем фазы покоя.

Двигательная активность

Мы сравнивали колесную активность норвежского лемминга в ноябре 2015 года (архивные данные) (рис. 3) и в ноябре 2019 года (рис. 4), отловленных в Лапландском заповеднике. Данные были сняты в один и тот же промежуток времени. Результаты данного исследования можно видеть на рисунке ниже.

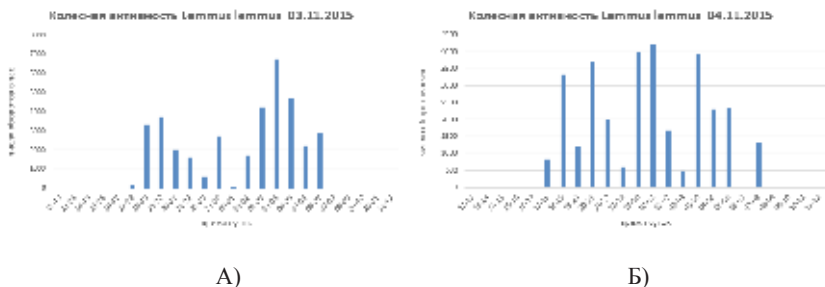


Рис. 3. Колесная активность норвежского лемминга, БиНИИ, ноябрь 2015 г.
 А) колесная активность норвежского лемминга (*Lemmus lemmus*) за 03.11.2015.
 Б) колесная активность норвежского лемминга (*Lemmus lemmus*) за 04.11.2015

Светлое время суток начиналось в 6 утра в установленное таймером время. На диаграммах видно, что активность заканчивается с наступлением 7–8 часов утра. Лемминги считаются ночными зверьками, поэтому данная закономерность логична. Период темного времени суток начинался с 18 часов вечера, лемминги начинали свою активность за час до этого. В среднем за каждый час в ночное время, 3 ноября, лемминги набегали 2808 ± 1308 оборотов. Для 4 ноября среднее число оборотов равнялось 2484 ± 936 . Период с 3 до 4 ночи характеризуется высоким пиком активности, как 3, так и 4 ноября.

Таблица 2

Ночная колесная активность норвежского лемминга, БиНИИ, 2015 г.

Дата	N*	M±m	Lim (min–max)	Sd	σ
03.11.2015	12	2808±1308	1499–4117	623,2448	1308,814
04.11.2015	12	2484±936	1548–3421	445,9847	936,568

*(количество часов в темное время суток)

Как уже упоминалось, такие же данные есть для ноября 2019 года (рис. 4).

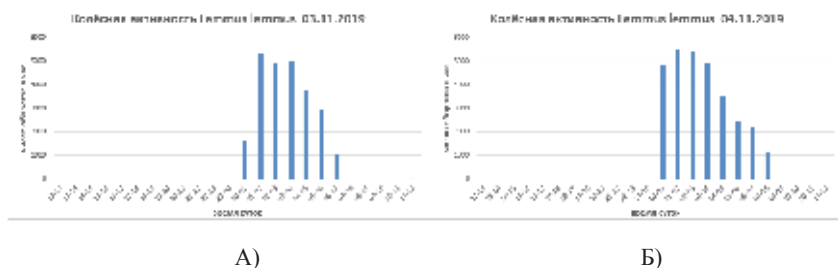


Рис. 4. Колесная активность самца норвежского лемминга, 2019 г.

А) колесная активность норвежского лемминга (*Lemmus lemmus*) за 03.11.2019.

Б) колесная активность норвежского лемминга (*Lemmus lemmus*) за 04.11.2019

В этом исследовании фотопериод отличался от 2015 года. И это можно хорошо увидеть на диаграммах. Активность самца норвежского лемминга началась с 23:00 или позже, что соответствовало началу темного времени суток. Пики активности приходятся на 1–2 часа

ночи. Среднее значение для ночной колесной активности за 3 ноября равнялось 2738 ± 1645 оборотов, за 4 ноября 3321 ± 1530 . Окончание активности в 7–8 часов утра с окончанием темного времени суток. Фазы активности схожи с 2015 годом. Почти всю ночь, как в 2015, так и в 2019 году, лемминги активны. Данные диаграммы показывают нам, что суточная активность леммингов близится к монофазной.

Таблица 3

Ночная колесная активность норвежского лемминга, 2019 г.

Дата	N*	M±m	Lim (min–max)	Sd	σ
03.11.2019	9	2738±1645	2738	715,353916	2146,06175
04.11.2019	9	3321±1530	3321	665,618322	1996,85496

*(количество часов в темное время суток)

Помимо ночной колесной активности, мы также изучали полную суточную активность норвежского лемминга. На рисунке 5 можно увидеть график колесной активности с 1 по 24 ноября 2015 года.

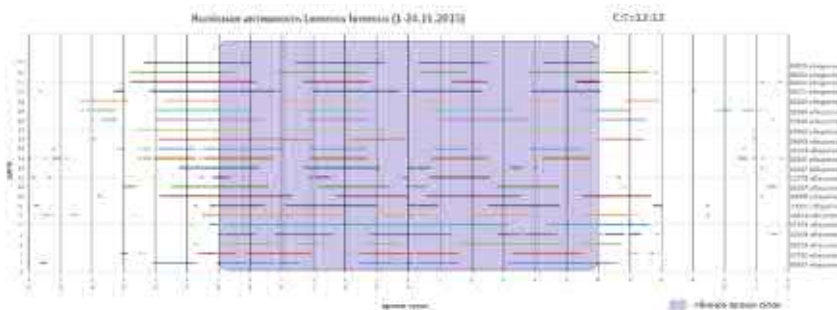


Рис. 5. Суточная колесная активность норвежского лемминга (*Lemmus lemmus*), БиНИИ, 1–24.11.2015 г.

Результаты этого исследования показали, что активность леммингов близка к полифазной. Но также необходимо отметить, что больше фаз активности приходится на темное время суток. В темное время фазы длятся гораздо дольше — 2–4 часа. Фазы активности в светлое время суток длятся 1–10 минут. Фазы покоя в светлое время суток занимают больше времени, нежели фазы активности.

Такое же исследование было проведено в 2019 году на выловленном в Лапландском заповеднике самце норвежского лемминга (рис. 6).

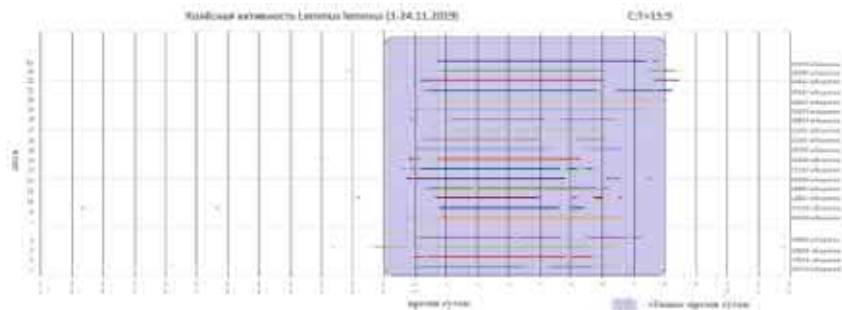


Рис. 6. Суточная колесная активность норвежского лемминга (*Lemmus lemmus*), 1–24.11.2019 г.

На данном рисунке видна яркая закономерность фаз активности. Все они приходятся на темное время суток, что свидетельствует о монофазной активности леммингов. Также ночные фазы активности очень продолжительны и равны 4–6 часам. Без колеса в террариуме лемминги также активны практически все темное время суток.

Выводы

1. Как в полевых, так и в лабораторных условиях фазы активности леммингов смещены на темное время суток.

2. Фазы активности в ночное время, как правило, гораздо длиннее, чем в дневное. Около 65–78% ночного времени приходится на фазы активности. Фазы покоя, наоборот, преобладают в светлое время суток и длятся довольно долгое время. В процентном соотношении в светлое время суток фазы покоя занимают 75–77%, фазы активности — 23–25% соответственно.

3. Метод потоковой видеорегистрации необходим в изучении и детализации суточной активности мелких млекопитающих. Проводить полный мониторинг суточной активности леммингов круглые сутки методом визуального наблюдения практически невозможно. Мобильная видеорегистрация позволяет не упустить важные детали в распределении фаз активности и покоя, особенности поведения леммингов и индивидуальные привычки, характеризующие определенную особь данного вида.

Литература

- Катаев Г. Д., Окулова Н. М. Норвежский лемминг *Lemmus lemmus* L. 1758 и глобальное потепление. *Доклады Академии наук*. 2010. Т. 435. № 5. С. 711–713.
- Кучерук В. В. Опыт критического анализа методики количественного учета грызунов и насекомоядных при помощи ловушечных линий / В. В. Кучерук, Н. В. Тупикова, В. С. Евсеева, В. А. Заклинская. *Организация и методы учета птиц и вредных грызунов*. М.: Изд-во АН СССР, 1963. С. 218–227.
- Кучерук В. В., Никитина Н. А. Основные задачи и итоги мечения млекопитающих в СССР. *Итоги мечения млекопитающих*. М.: Наука, 1980. С. 3–9.
- Миронов А. Д., Стасюк И. В., Катаев Г. Д., Кутенков А. П., Стрелков А. П. Учет и мониторинг мелких млекопитающих на видеорегистрационных линейных транsekтах. *Вклад заповедной системы в сохранение биоразнообразия и устойчивое развитие*. М.: Материалы Всероссийской научной конференции (с международным участием), посвященной 85-летию организации Центрально-Лесного государственного природного биосферного заповедника и 100-летию заповедной системы России. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. С. 361–367.
- Насимович А., Новиков Г., Семенов-Тянь-Шанский О. И. Норвежский лемминг (его экология и роль в природном комплексе Лапландского заповедника). *Фауна и экология грызунов*. М.: Изд-во МГУ, 1948. № 3. С. 203–281.
- Erkinaro E. Short-term rhythm of locomotor activity within the 24 hour period in the Norwegian lemming, *Lemmus lemmus*, and water vole, *Arvicola terrestris*. *Aquilo Ser. Zool.* 14. 1973. P. 46–58.
- Henttonen H., Kaikusalo A. Lemming movements. *The biology of lemmings*. London: Acad. Press, 1993. P. 157–186.

Лопатина Ольга Дмитриевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Olga D. Lopatina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Биология

Зоология

Научный руководитель — Е. Е. Прохорова, канд. биол. наук

Lusik97@yandex.ru

Генотипирование трематод семейства *Leucochloridiidae* по митохондриальным генам

Аннотация. Осуществлено генотипирование по мтДНК для представителей сем. *Leucochloridiidae* с использованием праймеров на гены *cytb* и *cox1*. По результатам секвенирования подобраны специфичные праймеры. Проведена филогенетическая реконструкция для секвенированных последовательностей.

Ключевые слова: трематоды, паразиты птиц, генотипирование, молекулярные маркеры, митохондриальная ДНК, цитохром b, цитохром с-оксидаза, филогенетическая реконструкция.

Genotyping of trematodes of family *Leucochloridiidae* based on mitochondrial DNA

Abstract. The genotyping of mtDNA was performed for representatives of the family *Leucochloridiidae* using primers for the *cytb* and *cox1* genes. Specific primers were designed based on sequencing results. Phylogenetic reconstruction was performed for the basing sequences.

Keywords: trematodes, avian parasites, genotyping, molecular markers, mitochondrial DNA, cytochrome b, cytochrome c-oxidase, phylogenetic reconstruction.

Трематоды рода *Leucochloridium* характеризуются уникальным строением спороцист и особенным жизненным циклом. Взрослая особь (марита) паразитирует в задней кишке и клоаке окончательного хозяина [Гинецинская, 1968], у молодых птиц обнаруживается и в фабрициевой сумке. Окончательными хозяевами *Leucochloridium* являются насекомоядные птицы, преимущественно представители отряда воробьинообразных. Марита откладывает яйца, которые с пометом птицы попадают в окружающую среду, где поедаются промежуточным хозяином — моллюском. В кишечнике мирацидий выходит из яйцевых оболочек, прободает стенку кишки и проникает в гепатопанкреас, где претерпевает превращение в материнскую спороцисту.

Зрелая спороциста *Leucochloridium* подразделяется на три четко выраженных морфофункциональных отдела: ветвящийся центральный участок, трубчатые участки и выводковые камеры [Pojmanska, Machaj,

1991; Атаев и др., 2013]. Центральный участок спороцисты представляет собой сильно разветвленный бесцветный стolon, локализованный в гепатопанкреасе моллюска. В центральном участке столона находятся герминальные массы и закладываются эмбрионы метацеркарий [Атаев и др., 2013]. По трубчатым участкам метацеркарии выходят в зародышевые мешки (выводковые камеры). Ярко окрашенные выводковые камеры проникают в глазные щупальца моллюска-хозяина, где начинают активно пульсировать, имитируя тем самым личинок насекомых. Данное поведение паразита позволяет привлечь окончательного хозяина — насекомоядных птиц — заражение которого происходит путем поедания улитки или склеивания щупальца с проникшей в него выводковой камерой, что позволяет метацеркариям попасть в организм окончательного хозяина [Lewis, 1977].

Окраска (цвет и рисунок распределения пигмента) зрелых выводковых камер лежит в основе традиционной морфологической классификации партенит *Leucochloridium* [Bakke, 1980]. Но если у спороцисты нет зрелых отростков или наблюдается случай множественного заражения, когда довольно затруднительно разделить столоны сразу нескольких спороцист, видовая идентификация невозможна. Кроме того, даже окраска отростков не является показателем вида, так как она может сильно варьироваться: оранжевая, красно-коричневая, бурая, желто-коричневая [Woodhead, 1935; Гинецинская, 1953, 1968]. В данном случае достоверно не ясно, наблюдается ли вариабельность окраски внутри вида *L. perturbatum* или же это разные виды.

В качестве еще одного примера можно привести одну из последних работ японских исследователей по генотипированию *Leucochloridium* [Ohari et al., 2019], в которой было описано несколько образцов спороцист *Leucochloridium* с зелеными зрелыми отростками. Сравнение результатов генотипирования по 18s, 28s рДНК и *cox1* мтДНК с аналогичными результатами для *L. paradoxum* продемонстрировало большие различия между образцами. Таким образом, возможно, речь идет о двух разных видах, несмотря на характерную окраску отростков спороцист. Взрослые особи *Leucochloridium* довольно похожи между собой, что также затрудняет видовую идентификацию. Поэтому видовая идентификация трематод рода *Leucochloridium* обязательно требует подтверждения молекулярно-генетическими методами. Одним из таких методов является генотипирование по генам митохондриальной ДНК.

МтДНК плоских червей содержит 36 генов (у подавляющего большинства отсутствует ген *atp8*, имеющийся в мтДНК только

у *Trichinella spiralis*), кодирующие 12 (у *T. spiralis* — 13) митохондриальных белков (субъединицы ферментов дыхательной цепи), 12s и 16s рРНК, 22 митохондриальные тРНК, а также протяженный некодирующий регион с сайтом инициации репликации (LNR) [цит. по Гуляев и др., 2012].

Митохондриальная ДНК обладает рядом особенностей, удобных для работы с ней: низкий молекулярный вес, компактная организация (в отличие от сложно компактизованной с белками ядерной ДНК), отсутствие рекомбинации, присутствует в клетке в нескольких (до десятка) идентичных копиях. Мутации в ней происходят чаще, чем в ядерной ДНК, особенно в tandemных повторах регуляторных областей (в связи с этим может возникать эффект гетероплазмии между клетками одного организма), поэтому скорость эволюции мтДНК выше, чем у ядерной, что делает ее удобной для меж- и внутривидовых исследований.

Целью данного исследования являлись подбор условий для получения воспроизводимых результатов с праймерами на гены *cox1* и *cytb* и дальнейшая работа с ними.

Цитохром b. После анализа литературных источников для генотипирования по *cytb* были выбраны праймеры из статьи по исследованию *Schistosoma japonicum* [Zhao et al., 2013], поскольку подобных праймеров для генотипирования брахиламид в опубликованных литературных источниках не было найдено. Для подбора условий амплификации была адаптирована стандартная техника ПЦП [Simpson et al., 1993]. Подбор условий для отжига праймеров на цитохром b осуществляли с тотальной ДНК *Leucochloridium paradoxum*.

Несмотря на то, что изначально праймеры подбирались авторами для генотипирования представителя сем. Schistosomatidae, были получены воспроизводимые результаты с ДНК *Leucochloridium*. Это означает, что при подборе праймеров исследователями не использовался в качестве матрицы специфичный для *Schistosoma japonicum* регион гена цитохрома b, поэтому они пригодны для генотипирования и прочих семейств трематод.

После стандартизации условий для отжига праймеров и получения воспроизводимых результатов искомые ПЦП-продукты были выделены из геля, очищены и отправлены на секвенирование. Полученные секвенограммы обработаны и попарно выровнены в программе BioEdit [Hall, 1999]. Множественное выравнивание с целью проверки специфической посадки праймеров на матрицу (на ген *cytb*) осуществляли в базе нуклеотидных последовательностей NCBI с помощью программы

BLAST [McGinnis et al., 2004]. Специфические праймеры были подобраны в программе Primer3 на базе NCBI.

Изначальные условия ПЦР и состав реакционной смеси для подбора условий для новых (специфичных) праймеров и праймеров, выбранных из литературных источников идентичны. Коррективы появлялись в процессе стандартизации условий для отжига праймеров. Результатом стали воспроизводимые ПЦР-продукты, которые были очищены и отправлены на секвенирование. Полученные секвенограммы обработаны и попарно выровнены в программе BioEdit.

На основе полученных участков кластера цитохрома b для *Leucochloridium paradoxum* и нескольких гомологичных последовательностей из Gen Bank (близкородственных трематод и внешних групп) были построены филогенетические деревья. Для филогенетической реконструкции были использованы следующие методы: максимального правдоподобия (Maximum Likelihood) и присоединения соседей (Neighbor-joining).

Полученные дендрограммы продемонстрировали, как и ожидалось, формирование двух отдельных клад (отряд Diplostomida и отряд Plagiorchiida) с достоверным значением статистической поддержки узла при филогенетической реконструкции (рис. 1).

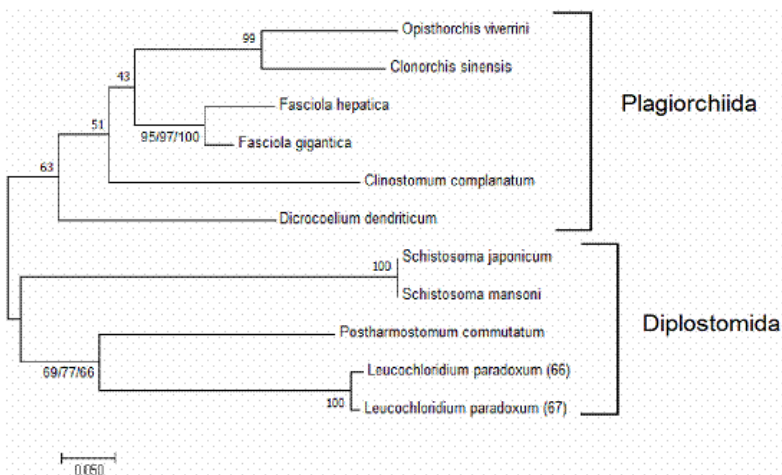


Рис. 1. Филогенетическое дерево, построенное на основе участка цитохрома b (двухпараметрическая модель Кимуры [Kimura, 1980]; бутстрэп поддержка: 1000 репликаций). Топология ветвей получена методом Neighbor-joining, через черту указаны бутстрэп-поддержки узлов для дерева, построенного методом Maximum Likelihood

Цитохром с-оксидаза. Для генотипирования по гену первой субъединицы цитохром с-оксидазы были выбраны праймеры, с использованием которых проводили генотипирование *Leucochloridium* на территории Японских островов [Nakao et al., 2019]. Праймеры, предложенные исследователями, были взяты из работ по генотипированию ленточных червей рода *Echinococcus* [Bowles et al., 1992] и трематод *Cercaria batillariae* [Miura et al., 2005]. Эти же праймеры использовались для генотипирования трематод сем. *Leucochloridiidae* в нескольких работах Хенеберга и соавторов [Heneberg et al., 2016].

Состав реакционной смеси для ПЦР и температурный профиль взят из статьи японских авторов, с нашими собственными коррективами. Подбор условий включал в себя варьирование температуры и продолжительности отжига, числа циклов, концентрации ДНК.

После стандартизации условий ПЦР были получены воспроизводимые результаты с шестью образцами ДНК представителей *Leucochloridium paradoxum*. Искомые ПЦР-продукты были выделены из геля, очищены и отправлены на секвенирование. Полученные секвеннограммы обработаны и попарно выровнены в программе BioEdit. Множественное выравнивание с целью проверки специфической посадки праймеров на матрицу (на ген *cox1*) осуществляли в базе нуклеотидных последовательностей NCBI с помощью программы BLAST. Специфические праймеры были подобраны в программе Primer3 на базе NCBI.

Изначальные условия ПЦР и состав реакционной смеси для подбора условий для новых (специфичных) праймеров и праймеров, выбранных из литературных источников, идентичны, однако подбор условий для данных праймеров оказался затруднителен и требует продолжения работы с ними.

Выводы

Цитохром b. Получены воспроизводимые результаты ПЦР с праймерами, выбранными из литературных источников, с тотальной ДНК *Leucochloridium paradoxum*. Самостоятельно подобранные на полученные ПЦР-продукты праймеры позволили получить фрагменты цитохрома b, специфичные для рода *Leucochloridium*. Проведена филогенетическая реконструкция с полученными нуклеотидными последовательностями и гомологичными последовательностями из Gen Bank (NCBI).

Цитохром-с оксидаза. Стандартизованы условия ПЦР для получения воспроизводимых результатов с праймерами, выбранными из литературных источников, с тотальной ДНК *Leucochloridium paradoxum*. На основе результатов секвенирования фрагментов *cox1* подобраны самостоятельно специфичные праймеры; продолжается стабилизация условий отжига.

Литература

- Атаев Г. Л., Добровольский А. А., Токмакова А. А. Размножение партенит трематод *Leucochloridium paradoxum* (Trematoda: Leucochloridiida). *Паразитология*. 2013. Т. 47. № 2. С. 178–182.
- Гинецинская Т. А. *Трематоды. Их жизненный цикл, биология и эволюция*. Л.: Наука, 1968. 400 с.
- Гуляев А. С., Семенова С. К., Архипов И. А. Строение и организация митохондриальных геномов паразитических плоских червей [Электронный ресурс]. *Научная электронная библиотека «КиберЛенинка»*. 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stroenie-i-organizatsiya-mitohondrialnyh-genomov-paraziticheskikh-ploskih-chervey>.
- Hall T. A. BioEdit: a user-friendly biological sequence alignment editor and analysis program for Windows 95/98/NT. *Nucleic Acids Symposium Series*. 1999. Vol. 41. P. 95–98.
- Kimura M. A simple method for estimating evolutionary rate of base substitutions through comparative studies of nucleotide sequences. *Journal of Molecular Evolution*. 1980. Vol. 16. P. 111–120.
- Lewis W. Adaptations for the transmission of species of *Leucochloridium* from molluscan to avian hosts. *Proceedings of the Montana Academy of Sciences*. 1977. Vol. 37. P. 70–81.
- McGinnis S., Madden T. L. BLAST: at the core of a powerful and diverse set of sequence analysis tools. *Nucleic Acids Res*. 2004. Vol. 32. P. 20–25.
- Nakao M., Sasaki M., Waki T., Iwaki T., Mori Y., Yanagida K., Watanabe M., Tsuchitani Y., Saito T., Asakawa M. Distribution records of three species of *Leucochloridium* (Trematoda: Leucochloridiidae) in Japan, with comments on their microtaxonomy and ecology. *Parasitology International*. 2019. Vol. 72.
- Ohari Y., Kuwahara Y., Itagaki T. Morphological and genetic characterization of green-banded broodsacs of *Leucochloridium* (Leucochloridiidae: Trematoda) sporocysts detected in *Succinea lauta* in Hokkaido, Japan. *Parasitology International*. 2019. Vol. 68. P. 53–56.
- Pojmanska T., Machaj K. Differentiation of the ultrastructure of the body wall of the sporocyst of *Leucochloridium paradoxum*. *International Journal for Parasitology*. 1991. Vol. 21. № 6. P. 651–659.
- Simpson A. J., Dias Neto E., Johnston D. A., Kaukas A., Rollinson D. Recent molecular approaches to the study of schistosome genetics. *Experimental Parasitology*. 1993. Vol. 77. № 3. P. 376–379.

Woodhead E. The mother sporocysts of *Leucochloridium*. *The Journal of Parasitology*. 1935. Vol. 21. № 5. P. 337–346.

Zhao Q. P., Jiang M. S., Dong H. F., Ni P. Diversification of *Schistosoma japonicum* in Mainland China Revealed by Mitochondrial DNA. *PLoS neglected tropical diseases*. 2012. Vol. 6. № 2.

Молекулярная и клеточная физиология

Ильина Арина Вячеславовна

Санкт-Петербургский государственный университет

Санкт-Петербург, Россия

Arina V. Ilina

Saint Petersburg State University

Saint Petersburg, Russia

Arina-Ilina-23@yandex.ru

Маретина Марианна Александровна

Научно-исследовательский институт акушерства, гинекологии
и репродуктологии имени Д. О. Отта

Санкт-Петербург, Россия

Marianna A. Maretina

D. O. Ott Research Institute of Obstetrics, Gynecology and reproductology

Saint Petersburg, Russia

Крылова Надежда Владимировна

Санкт-Петербургский государственный университет

Санкт-Петербург, Россия

Nadezhda V. Krylova

Saint Petersburg State University

Saint Petersburg, Russia

Егорова Анна Алексеевна

Научно-исследовательский институт акушерства, гинекологии
и репродуктологии имени Д. О. Отта

Санкт-Петербург, Россия

Anna A. Egorova

D. O. Ott Research Institute of Obstetrics, Gynecology and reproductology

Saint Petersburg, Russia

Киселёв Антон Вячеславович

Научно-исследовательский институт акушерства, гинекологии
и репродуктологии имени Д. О. Отта

Санкт-Петербург, Россия

Anton V. Kiselev

D. O. Ott Research Institute of Obstetrics, Gynecology and reproductology
Saint Petersburg, Russia

Биология

Молекулярная и клеточная физиология

Научный руководитель — А. В. Киселёв, канд. биол. наук

УДК 615.1/4

Воздействие на сайленсеры сплайсинга гена *SMN2* антисмысловыми LNA-олигонуклеотидами для увеличения уровня полноразмерных транскриптов *SMN* в фибробластах пациентов со СМА

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема терапии спинальной мышечной атрофии (СМА) с помощью антисмысловых олигонуклеотидов (АСО). Описывается создание и оценка эффективности АСО с модификацией LNA(АСО-LNA) для использования в качестве потенциального подхода к терапии данного заболевания. На основе проведенного исследования мы пришли к выводу, что АСО-LNA способны проявлять терапевтический эффект, увеличивая долю полноразмерных транскриптов гена *SMN2* в фибробластах пациентов со СМА.

Ключевые слова: нейродегенеративные заболевания, спинальная мышечная атрофия, генная терапия, антисмысловые олигонуклеотиды, модификация LNA.

Impact of antisense LNA-oligonucleotides on splicing silencers of *SMN2* gene for increasing of *SMN* full-length transcripts level in fibroblasts of SMA patients

Abstract. This article addresses the problem of spinal muscle atrophy (SMA) therapy, one of the most common inherited neuromuscular diseases, by means of antisense oligonucleotides (ASO). Here we describe creation and evaluation of ASO with modification by LNA (ASO-LNA) for usage as a potential approach for therapy of this disease. On the basis of the study,

we concluded that ASO-LNA are able to exhibit a therapeutic effect via increase of *SMN2* transcript level in SMA fibroblasts.

Keywords: neurodegenerative diseases, spinal muscle atrophy, gene therapy, antisense oligonucleotides, LNA modification.

Работа проведена в соответствии с планами исследований НИИАГиР им. Д. О. Отта (тема № АААА-А19-119021290033-1).

Введение

Спинальная мышечная атрофия (СМА) — наследственное дегенеративное заболевание моторных нейронов, связанное с прогрессирующей мышечной слабостью. Тяжелые формы СМА могут приводить к параличу туловища и конечностей и смерти вследствие развития дыхательной недостаточности. Является одной из наиболее распространенных причин детской смертности во всем мире. Частота заболевания 1 на 6000–8000 новорожденных. Частота носительства мутантного аллеля оценивается от 1:38 до 1:70 в разных популяциях [Селиверстов, 2015, с. 9–13].

В основе заболевания лежит снижение уровня белка «выживаемости мотонейронов» (survival motor neuron — SMN), обусловленное мутациями в гене *SMN1*, который расположен в длинном плече 5 хромосомы в локусе 13 (5q13). Данное заболевание наследуется по аутосомно-рецессивному типу. Его уникальной особенностью является наличие у гена *SMN1* высокомолекулярного паралога — гена *SMN2*, который отличается от *SMN1* 10 синонимичными заменами и 5-нуклеотидной вставкой [Wu, 2017, с. 2768–2780].

Критической является замена цитозина на тимин в 6 положении 7 экзона гена *SMN2*, которая приводит к пропуску 7 экзона в 90% случаев и производству функционально неактивного белка SMN. В то время как ген *SMN1* в 100% случаев производит полноразмерный транскрипт и функционально активный белок SMN [Shababi, 2011, с. 135–144].

Белок SMN обнаруживается практически во всех ядерных клетках организма на протяжении всего развития. Основной функцией данного белка является биогенез мяРНП [Pellizzoni, 2001, 1079–1088], также он участвует в ряде других важных процессов, таких как аксональный транспорт РНК, в частности мРНК β -актина в конусах роста аксонов [Rossoll, 2003, с. 801–812].

В основе фенотипической гетерогенности заболевания лежит количество копий гена *SMN2*. При наличии СМА вследствие мутаций

в гене в *SMN1* единственным источником полноразмерного белка SMN становится ген *SMN2*. Контроль альтернативного сплайсинга осуществляют регуляторные факторы, которые связываются с энхансерами и сайленсерами пре-мРНК. От взаимодействия данных факторов с пре-мРНК зависит, по какому пути пойдет сплайсинг и какой в итоге образуется белок — полноразмерный или усеченный [Singh, 2009, с. 341–350]. Благодаря воздействию на сайленсеры сплайсинга пре-мРНК гена *SMN2* антисмысловыми олигонуклеотидами (АСО) можно увеличить долю полноразмерных транскриптов, индуцируя включение 7 экзона в транскрипт и продукцию функционально активного белка SMN [Touznik, 2017, с. 1–9].

Существует множество модификаций АСО, способных повысить их стабильность и специфичность связывания. В данной работе использована модификация LNA, или включение в состав АСО 2'-О, 4'-С-метиленовой нуклеиновой кислоты (2', 4'-BNA), которая представляет собой искусственную нуклеиновую кислоту, содержащую метиленовый мостик в положении 2'-О 4'-С в фуранозном кольце [Obika, 2008, с. 9230–9237].

Целью данной работы является анализ эффективности антисмысловых олигонуклеотидов с модификацией LNA при коррекции сплайсинга гена *SMN2*.

Материал и методы

В работе были использованы антисмысловые олигонуклеотиды с модификацией LNA. Данные АСО сравнивались с разработанными ранее АСО (АСО IV, 3UP8, АСО VII, F8), которые содержали фосфотиоатную модификацию и метильную группу. Доставка АСО была проведена с помощью коммерческого носителя X-tremeGENE (Roche) в культуры фибробластов, которые были ранее получены от пациентов со СМА после биопсии кожи.

Трансфекция фибробластов проводилась по следующей схеме: за 24 часа до постановки трансфекции высевали фибробласты, полученные от пациента со СМА в 24-луночный планшет в расчете 30–50% от монослоя клеток на лунку (500 мкл). Планшет с клетками инкубировали в термостате при температуре 37°C и 5% содержанием CO₂.

Через 24 часа готовили комплексы олигонуклеотидов с носителем с использованием среды Advance STEM Nucleofector. Молярная концентрация олигонуклеотидов на лунку составляла 200 нМ и 400 нМ,

соотношение носитель (мкл): НК (мкг) составляло 10:1. Через 4 часа после добавления комплексов меняли среду в лунках на полную и инкубировали 48 часов в термостате.

После проведения трансфекции проводилось выделение тотальной РНК из фибробластов. Суспензию клеток центрифугировали. После проводили очистку РНК от компонентов клеточных структур: при помощи центрифугирования (2,2 тыс. об./мин.; 10 мин.; +4 °С) и инкубации с реагентами TRIzol(Invitrogen), хлороформ, и изопропанол, центрифугировали (12 тыс. об./мин.; 15 мин.; +4 °С) После перемешивания инкубировали ночь при –70. Затем снова центрифугировали (10 тыс. об/мин.; 20 мин.; +4 °С), сливали супернатант и осадок промывали 70 % этанолом. Пробирки центрифугировали (14 тыс. об/мин.; 4 мин.; +4 °С) и высушивали осадок. Затем растворяли полученный очищенный осадок водой DEPC. Производили синтез кДНК с использованием гексопраймеров (11,6 мкМ; Силекс), и дальнейшим добавлением обратной транскриптазы (ОТ) (100 ед; Силекс), буфером для ОТ (6,7 мМ; Силекс) и dNTP (285 мкМ; Beagle). Ставили ПЦР с праймерами к 7 экзону, буферной смесью для ПЦР и Taq-полимераза.

Визуализация продуктов ПЦР производилась на экспоненциальной фазе с помощью электрофореза в полиакриламидном геле (TBE 10X — 4 мл; раствор акриламида 30% — 9 мл; дистиллированная вода — 27 мл; PSA — 450 мкл; TEMED — 40 мкл) 80 мин при 360 В. Результаты электрофореза обрабатывались при помощи денситометрического анализа в программе ImageJ. Расчет доли полноразмерных и усеченных транскриптов проводили в программе Excel. Выявление статистических различий производилось с применением теста Манна — Уитни в статистической программе InStat.

Для анализа токсичности комплексов НК/носитель клетки рассеивали в 96-луночные планшеты в объеме 88 мкл и проводили трансфекцию клеток как описано выше. Через 16 часов после смены среды меняли среду на полную, содержащую 10% раствор Alamar Blue. Планшет с клетками инкубировали в термостате в течение 5,5 часов. Интенсивность флуоресценции измеряли на флуориметре WallacVictorD2 (Thermo) при длинах волн 530/590 нм. Относительное количество клеток после добавления комплексов сравнивалось с двумя контролями: в отсутствие комплексов ДНК/носитель и в отсутствие клеток.

Эффективность терапии определяли на основе результатов трех трансфекций, в которых каждый АСО тестировали в двух повторностях,

с усреднением результата каждой трансфекции через уровень полно-размерных транскриптов в интактных клетках.

Результаты, обсуждения и выводы

На первом этапе в результате проведенной работы были разработаны LNA-олигонуклеотиды на основе последовательности терапевтических АСО, ранее разработанных в нашей лаборатории и комплементарных последовательностям сайленсеров 7 экзона (содержащих метильную и фосфотиоатную модификации). Контролем служил АСО F8, у которого ранее не было выявлено терапевтического эффекта [Singh, 2009, с. 341–350]. Самой перспективной мишенью для связывания АСО является сильный сайленсер ISS-N1 в 7 интроне пре-мРНК гена *SMN2* [Hua, 2008, с. 834–848]. Первый запатентованный препарат для терапии СМА «Spinraza» действует именно на этот сайт. Однако данный препарат не лишен недостатков, поэтому разработка новых подходов к олигонуклеотидной терапии СМА по-прежнему актуальна. Среди тестируемых нами АСО с данной областью связывается АСО IV, 3UP8 и F8. АСО VII связывается с последовательностью ISS+100 (рис. 1). Этот сайленсер возникает вследствие замены А на G в 100 положении 7 интрона гена *SMN2* и оказывает менее выраженный негативный эффект на сплайсинг по сравнению с ISS-N1, однако приводит к увеличению пропуска 7 экзона на 9% [Wu, 2017, с. 2768–2780].

Схема воздействия АСО на негативных элементов сплайсинга экзона 7

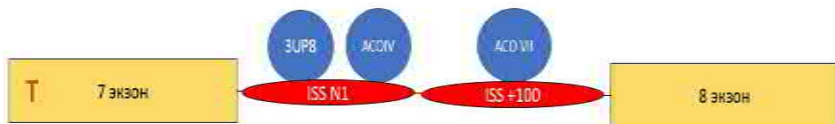


Рис. 1. Сайты взаимодействия антисмысловых олигонуклеотидов с пре-мРНК гена *SMN2*

LNA-олигонуклеотиды — это недавняя разработка, которая уже нашла широкое применение в генной терапии и не только, однако препарата на основе АСО-LNA для терапии СМА не существует. Данная модификация повышает специфичность, эффективность связывания с мишенью, а также повышают стабильность АСО [Christencen, 2001, с. 7431–7432].

Ранее было обнаружено, что рационально добавлять LNA-нуклеотиды в крайние положения антисмысловых олигонуклеотидов или чередовать их с обычными нуклеотидами [Touznik, 2017, с. 3672].

В результате проведенных экспериментов было выявлено, что АСО 3UP8 с LNA модификацией двух крайних нуклеотидов с каждой стороны (4LNA) и АСО 3UP8, в котором нуклеотиды с модификацией LNA чередуются через один с нуклеотидами без данной модификации (nLNA), а также 4LNA АСО IV и nLNA АСО IV в концентрации 200 нМ значительно повышают уровень полноразмерных транскриптов гена *SMN2*, тогда как для другого АСО (АСО VII), содержащего LNA, такого эффекта не наблюдалось (рис. 2). Интересно, что АСО nLNA F8 с модификацией nLNA стал проявлять терапевтический эффект, который не наблюдался у F8 с метильной модификацией [Singh, 2009, с. 341–350].

Также терапевтический эффект в повышении уровня полноразмерного транскрипта *SMN* наблюдался у метильных АСО 3UP8 и АСО IV.

При проверке действия АСО при повышении концентрации с 200 нМ до 400 нМ мы наблюдали увеличение доли полноразмерных транскриптов для всех АСО, проявляющих ранее терапевтический эффект. Также наблюдалось появление терапевтического эффекта у АСО F8 4LNA. АСО F8 с метильной модификацией не проявлял терапевтического эффекта ни в концентрации 200 нМ, ни в концентрации 400 нМ [Singh, 2009, с. 341–350].

Для АСО VII с метильной модификацией наблюдалось появление терапевтического эффекта при повышении концентрации (рис. 2).

Согласно проведенному тесту на токсичность, все АСО являются нетоксичными для живых клеток. Тест проводили с использованием реагента AlamarBlue, который представляет собой нефлуоресцирующий резазурин, превращающийся в результате метаболизма клеток в флуоресцирующую форму. За 100% принимали интенсивность флуоресценции красителя, добавленного к интактным клеткам. На основе анализа литературы был выбран порог в 80%, при котором препарат считается не токсичным [Tice, 2000, с. 206–221]. В результате исследования было установлено, что все АСО в концентрациях 200 нМ и 400 нМ оказались не токсичными для живых клеток (рис. 3).

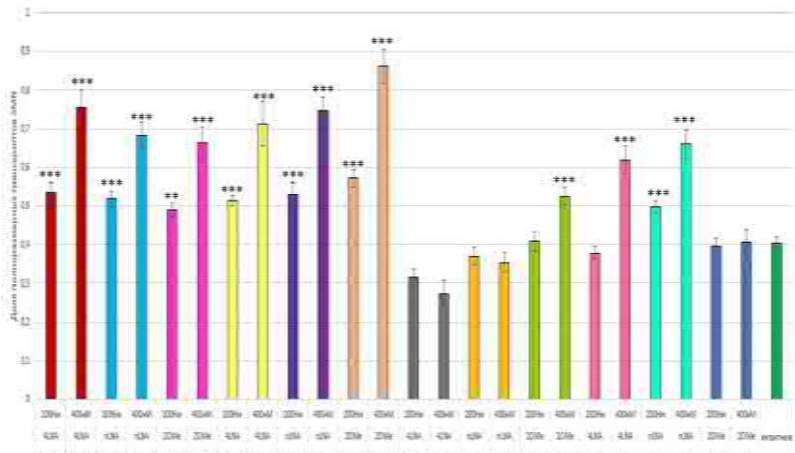
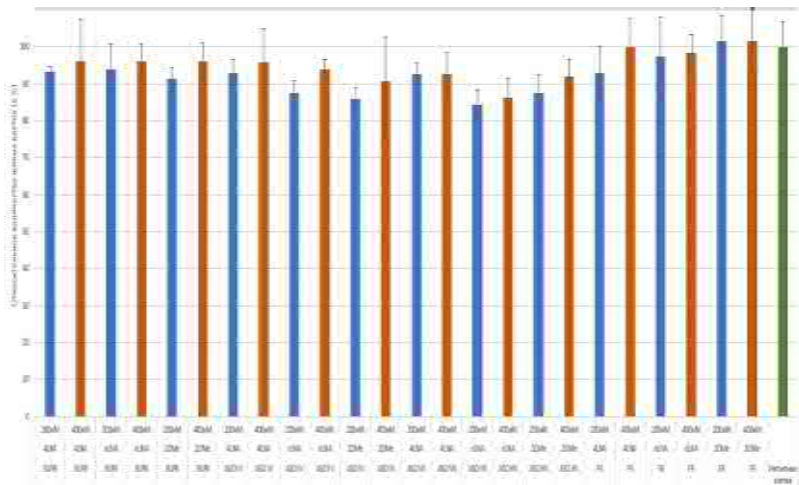


Рис. 2. Уровень полноразмерных транскриптов SMN в результате трансфекции фибробластов СМА терапевтическими АСО с различными модификациями в концентрации 200нМ и 400нМ с использованием носителя X-tremeGene. *** — $p < 0,001$; ** — $p < 0,01$. Сравнение проводили по отношению к интактным клеткам



Таким образом, разработанные АСО с модификацией LNA являются нетоксичными для фибробластов СМА, и способны оказывать дозозависимый терапевтический эффект, заключающийся в повышении доли полноразмерных транскриптов *SMN* в результате коррекции сплайсинга гена *SMN2*. Дальнейшие исследования данных АСО позволяют разработать новый препарат для лечения СМА.

Литература

- Селиверстов Ю. А., Ключников С. А., Иллариошкин С. Н. Спинальные мышечные атрофии: понятие, дифференциальная диагностика, перспективы лечения. *Неврологический алгоритм*. 2015. Т. 3. С. 9–13.
- Christensen N. K., Petersen M., Nielsen V. B. Alpha-LNA (α -i-ribo Configured Locked Nucleic Acid) Recognition of RNA. A Study by NMR Spectroscopy and Molecular Dynamics Simulations. *ChemInform*. 2001. Vol. 123. P. 7431–7432.
- Hua Y., Vickers T. A., Hazeem O. L., Bennett F. P., Krainer Adrian R. Antisense Masking of an hnRNP A1/A2 Intronic Splicing Silencer Corrects *SMN2* Splicing in Transgenic Mice. *The American Journal of Human Genetics*. 2008. Vol. 82. P. 834–848.
- Makarov E. M., Owen N., Bottrill A., Makarova O. V. Functional mammalian spliceosomal complex E contains SMN complex proteins in addition to U1 and U2 snRNPs. *Nucleic Acids Research*. 2011. Vol. 40. № 6. P. 2639–2652. DOI:10.1093/nar/gkr1056
- Obika S., Rahman S. M., Song A. B., Onoda M., Koizumi M., Morita K., Imanishi T. Synthesis and properties of 30'-amino-2',40'-BNA, a bridged nucleic acid with a N30. P50 phosphoramidate linkage *Bioorgani P. Medicinal Chemistry*. 2008. Vol. 16. P. 9230–9237.
- Pellizzoni L., Baccon J., Charroux B., Dreyfuss G. The survival of motor neurons (SMN) protein interacts with the snoRNP proteins fibrillarin and GAR1. *Current Biology*. 2001. Vol. 11. № 14. P. 1079–1088. DOI:10.1016/S0960-9822(01)00316-5
- Rossoll W., Jablonka S., Andreassi C., Kröning A.-K., Karle K., Monani U. R., Sendtner M. Smn, the spinal muscular atrophy-determining gene product, modulates axon growth and localization of β -actin mRNA in growth cones of motoneurons. *J Cell Biol*. 2003. Vol. 163. P. 801–812.
- Shababi M., Glascock J., Lorton C. L. Factor Increases the Life Span and Body Mass in a Severe Model of Spinal Muscular Atrophy. *Human gene therapy*. 2011. Vol. 4. № 22. P. 135–144.
- Singh N. N., Shishimorova M., Cao L. C., Gangwani L., Singh R. N. A short antisense oligonucleotide masking a unique intronic motif prevents skipping of a critical exon in spinal muscular atrophy. *RNA biology*. 2009. Vol. 6. № 3. P. 341–350.
- Tice R. R. E., Agurell D., Anderson B., Burlinson A., Hartmann H., Kobayashi Y., Miyamae E., Rojas J.-P., Ryu Y. F., Sasaki M. Single cell gel/comet assay: Guidelines for in vitro and in vivo genetic toxicology testing. *Environmental and Molecular*

Mutagenesis. 2000. Vol. 35. I. 3. P. 206–221. DOI:10.1002/(sici)1098-2280(2000)35:33.0.co33.0.co;2-j

Touznik A., Maruyama R., Hosoki K., Echigoya Y., Yokota T. LNA/DNA mixer-based antisense oligonucleotides correct alternative splicing of the *SMN2* gene and restore SMN protein expression in type 1 SMA fibroblasts. *Scientific Reports*. 2017. Vol. 7. № 3672. P. 1–9.

Wu X., Wang S. H., Sun J., Krainer A. R., Hua Y., Prior T. W. A-44G transition in *SMN2* intron 6 protects patients with spinal muscular atrophy. *Human molecular genetics*. 2017. Vol. 26. № 14. P. 2768–2780.

Кислова Елизавета Алексеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Elizaveta A. Kislova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Биология

Молекулярная и клеточная физиология

Научный руководитель — Е. А. Никитина, д-р биол. наук;

А. С. Левина, м. н. с. лаборатории генетики ВНД Института
физиологии им. И. П. Павлова РАН

kislova1913@yandex.ru

УДК 612.8

Исследование двигательной активности у крыс двух линий, различающихся по порогу возбудимости нервной системы в связи с моделированием на животных синдрома дефицита внимания и гиперактивности

Аннотация. В статье анализируются возможности моделирования синдрома дефицита внимания и гиперактивности на высоковозбудимых крысах с низким порогом возбудимости нервной системы (линия НП).

Для исследования двигательной активности крыс проводили тестирования в установке «Открытое поле». Результаты крыс линии НП сравнивали с показателями крыс линии ВП (высокий порог возбудимости, низко-возбудимые). Было выявлено статистически значимое различие между крысами линий НП и ВП в исследовательском поведении и не выявлены различия в общей двигательной активности.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивности, гиперактивность, возбудимость, крыса, селекция, поведение, модель.

Study of motor activity in rats of two strains that differ in the threshold of excitability of the nervous system in relation with animal modeling of attention deficit hyperactivity disorder

Abstract. The article analyzes the possibilities of modeling attention deficit hyperactivity disorder in rats with a low threshold of excitability of the nervous system (LT strain, high-excitability). Tests were carried out in the “open field” for the study of motor activity. The results of the LT strain rats were compared with the parameters of rats of the HT (high threshold, low-excitability) strain. There was a statistically significant difference in exploratory behavior between LT and HT rats, and no differences in overall motor activity were found.

Key words: attention deficit hyperactivity disorder, hyperactivity, excitability, rat, breeding, behavior, model

Введение

Психическое здоровье является важным фактором, определяющим успешное обучение, социальные взаимодействия, становление личности. В современном мире проблема здоровья психики особенно важна. Синдром дефицита внимания и гиперактивность (СДВГ) — психическое расстройство, относящееся к категории гиперкинетических расстройств [Заваденко, 2007]. Основными проявлениями СДВГ считаются гиперактивность, дефицит внимания и импульсивность. Данный синдром является одним из самых распространенных психических расстройств. Встречается у 8–12 % детей школьного возраста и сохраняется во взрослом возрасте в 50–80 % случаев [Fayyad et al., 2007; Панков др., 2013; Nayward et al., 2016].

С неврологической точки зрения СДВГ рассматривается как стойкий и хронический синдром, для которого не найдено способа излечения.

Одной из причин является то, что существует несколько типов СДВГ, с разной выраженностью симптомов.

Обычно выделяют три типа СДВГ:

1. Синдром дефицита внимания в сочетании с гиперактивностью. Данная форма встречается чаще остальных (50–75 % случаев).

2. Синдром дефицита внимания и гиперактивности, представленный преимущественно гиперактивностью. Около 15 % случаев.

3. Синдром дефицита внимания и гиперактивности, представленный преимущественно невнимательностью. Данная форма может развиваться как исход смешанной формы СДВГ, так как уровень гиперактивности обычно снижается к подростковому возрасту [Панков др., 2013; Зиновьева и др., 2014].

Гиперактивность как один из основных симптомов СДВГ характеризуется преобладанием процесса возбуждения над процессом торможения. Преобладание возбуждения — ключевой признак повышенной возбудимости нервной системы.

Возбудимость проявляется в нарушениях сна, двигательной расторможенности, повышенной эмоциональности, агрессивности, вызванной раздражительностью, нарушении обмена веществ, недостаточной ферментативной активности, дисфункции высших центров вегетативной регуляции [Буторин, Бенько, 2016].

Анализ поведения модельных животных, имеющих отклонения в системе возбуждения, может способствовать раскрытию механизмов возникновения повышенной поведенческой активности и нарушений внимания.

Для изучения поведенческих особенностей могут быть использованы линии крыс, различающихся по порогу возбудимости нервной системы. Ранее в исследованиях для моделирования данного расстройства использовали неаполитанские линии крыс с разными уровнями возбудимости нервной системы [Gonzalez-Limaa, Sadile, 2000; Viggiano, 2002; Davids et al. 2003]. Потенциальной моделью могут быть крысы линии НП, характеризующиеся низким порогом возбудимости. Данная линия была селективирована в лаборатории генетики высшей нервной деятельности Института физиологии им. И. П. Павлова в рамках селекционной программы, направленной на создание линий крыс с различиями в уровне возбудимости нервной системы [Вайдо, Ситдииков, 1979].

Полученные данные могут быть использованы с целью улучшения понимания невропатологии и разработки оптимального способа лечения клинических состояний.

Цель исследования: оценить двигательную активность крыс двух линий, различающихся по порогу возбудимости нервной системы, и проанализировать возможности моделирования синдрома дефицита внимания и гиперактивности на высоковозбудимых крысах с низким порогом возбудимости нервной системы (линия НП).

Материалы и методы

Материалы

Объектом исследования служили животные из Биокolleкции ФГБУН Института физиологии им. И. П. Павлова РАН (№ ГЗ 0134-2016-0002, патенты на селекционное достижение № 10769 и 10768, выданные ФГБУ «Государственная комиссия РФ по испытанию и охране селекционных достижений», зарегистрировано в государственном реестре охраняемых селекционных достижений 15.01.2020): взрослые самцы крыс линий с высоким («ВП», $3.5 \pm 0.3В$, низковозбудимые) и низким («НП», $0.70 \pm 0.04В$, высоковозбудимые) порогами возбудимости большеберцового нерва (*n.tibialis*) к действию прямоугольных электрических импульсов длительностью 2 мс. Селекция была проведена на основе аутбредной популяции Wistar в лаборатории генетики высшей нервной деятельности Института физиологии им. И. П. Павлова РАН [Вайдо, Ситдилов, 1979]. Линия ВП представлена 78 поколением, линия НП — 68 поколением. Оценка возбудимости в разных отделах как периферической, так и центральной нервной системы позволила предположить, что определение порогов *n.tibialis* позволяет судить о межлинейных различиях нервной системы в целом. Животные содержались в виварии при стандартном световом режиме (12 часов день: 12 часов ночь) и свободном доступе к воде и пище. В каждой выборке было по 22 самца в возрасте 5–6 месяцев.

При работе с животными соблюдались международные принципы Хельсинкской декларации о гуманном отношении к животным. Эксперименты утверждены комиссией по биоэтике ФГБУН Института физиологии им. И. П. Павлова РАН.

Методы

Животные тестировались в установке «Открытое поле» (ОП). Установка представляет собой круглую арену черного цвета, диаметр установки составляет 1,5 м, высота стенок — 40 см. Поле установки расчерчено на квадраты 20×20 см. Арену освещали с помощью четырех прожекторов, установленных за ее краями — так, чтобы наибольшая интенсивность освещения была в центре арены и уменьшалась к периферии. Для регистрации результатов использовали камеру, подвешенную на кронштейн, на выходе получали файлы видеоформата.

Тестирование проводилось в первой половине дня, в стандартных условиях. За полчаса до начала эксперимента крыс в домашних клетках помещали в тихое и слабоосвещенное место. Непосредственно перед тестированием каждую крысу заносят в экспериментальное помещение в индивидуальной клетке. Животное помещали в центр поля установки и следили за активностью в течение 5 минут. После тестирования каждого животного арену протирали влажной тканью, потом спиртовым раствором и сухой салфеткой.

Для анализа горизонтальной активности крыс использовали программу LocoTrack. При обработке полученных в ходе экспериментов видеофайлов выделяли области детекции, совпадающие с границами поля установки, после чего программа автоматически отслеживала перемещение центра масс крысы. Анализ параметров траектории завершался формированием текстовых файлов, содержащих значения для следующих параметров: общая длина пройденного пути (мм), время неактивности (с), скорость активного передвижения (мм/с).

Параметры вертикальной активности — количество вертикальных стоек с опорой и без опоры на стенки, а также продолжительность груминга — считали и замеряли с помощью секундомера самостоятельно.

Для статистического анализа использовали непараметрический критерий Манна — Уитни и критерий Манна — Уитни с поправкой Йейтса. Межлинейные различия считали достоверными при $p < 0,05$ [Гланц, 1998]. Для устранения эффекта множественных сравнений использовали поправку Беньямини — Хохберга на множественные сравнения.

Результаты и обсуждение

Параметры горизонтальной активности (рис. 1) отражают общую двигательную активность [Буреш и др., 1991; Амикшеева, 2009;

Пермяков и др., 2013]. Статистический анализ общей длины пройденного пути, времени неактивности, скорости активного передвижения не выявил значимых межлинейных различий.

Параметры вертикальной активности — это вертикальные стойки с опорой и без опоры и продолжительность груминга (рис. 2). Вертикальные стойки с опорой интерпретируют как проявление общей двигательной активности. Вертикальные стойки без опоры можно интерпретировать как проявление ориентировочно-исследовательской активности, груминг — как проявление тревожности, устойчивости или неустойчивости к стрессу, отвлечение внимания [Ivinskis, 1968; Буреш и др., 1991; Амикшеева, 2009; Пермяков и др., 2013].

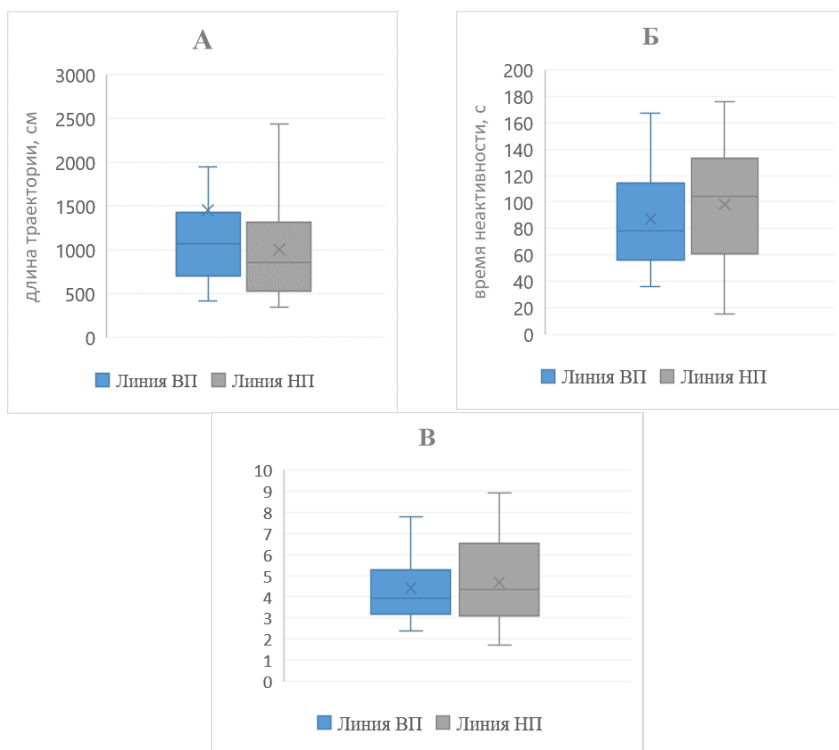


Рис. 1. Показатели горизонтальной активности крыс ВП и НП в тесте «Открытое поле»: А — длина траектории; Б — время неактивности; В — скорость активного передвижения

Выявлено статистически значимое различие между линиями крыс по количеству вертикальных стоек без опоры, что свидетельствует о более высоком уровне исследовательского поведения у крыс линии НП. По другим параметрам различий не было обнаружено.

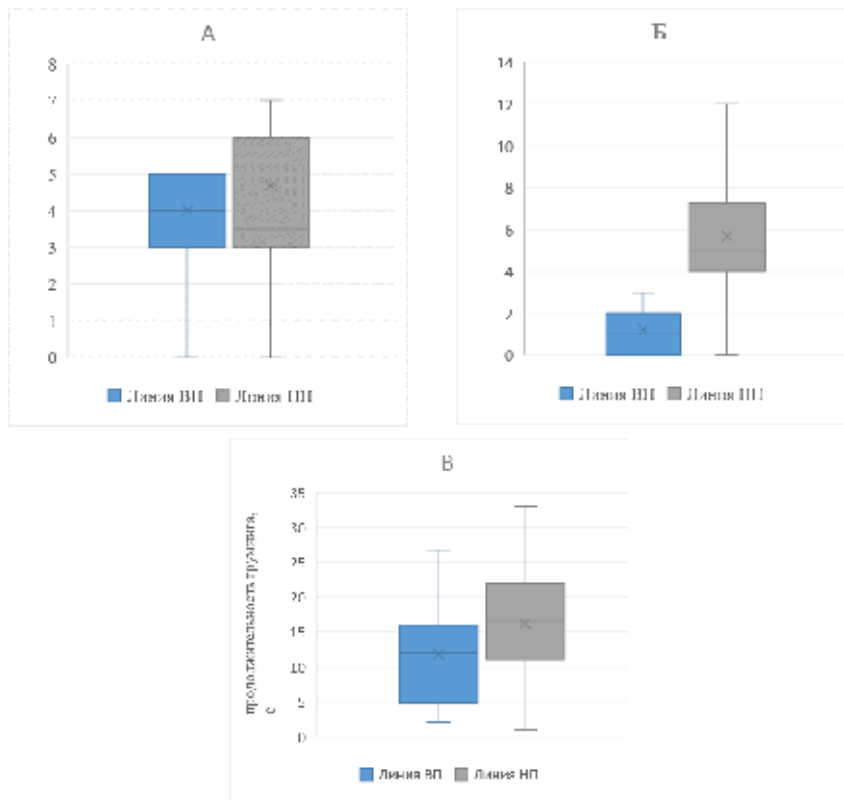


Рис. 2. Показатели вертикальной активности крыс ВП и НП в тесте «Открытое поле»: А — количество стоек с опорой; Б — количество стоек без опоры; В — продолжительность груминга. *Статистически значимое различие, $p < 0,001$ (критерий Манна — Уитни с поправкой Йейтса)

Обсуждение

По итогам экспериментов мы выявили, что линии НП и ВП различаются между собой по параметру «количество вертикальных стоек без опоры» и не различаются по параметрам «количество вертикальных

стоек с опорой», «продолжительность груминга» и параметрам горизонтальной активности.

На основании этого мы можем заключить, что исследованные линии различаются по исследовательскому поведению, так как у крыс линии НП оно выражено достоверно больше, чем у крыс линии ВП, а различий в общей двигательной активности между линиями мы не обнаружили.

Согласно данным из литературы, у крыс линий НП и ВП выявлен ряд межлинейных различий помимо порога возбудимости. Так, высоковозбудимые крысы линии НП характеризуются высокой эмоциональностью и низким порогом агрессивного поведения по сравнению с низковозбудимыми крысами линии ВП. Одним из наиболее важных для нашего исследования различий является то, что линия НП имеет более высокий уровень дофамина в миндалине [Вайдо и др., 2018]. Функции дофаминэргической системы являются определяющими для развития особенностей поведения, характерных для синдрома дефицита внимания и гиперактивности. У неаполитанских высоковозбудимых крыс (NHE), являющихся моделью СДВГ, наблюдается избыточное функционирование дофамина в лимбической системе, как и у линии НП. Однако у крыс NHE наблюдается повышенная двигательная активность в экспериментах с использованием других методик помимо «Открытого поля», которое использовали мы в данной работе, — например, в тесте «Hole-board test» («Норковая камера»), разработанном как альтернатива тесту «Открытое поле» [Gonzalez-Lima, Sadile, 2000; Viggiano, 2002; Davids et al. 2003]. Исходя из этого можно судить, что при тестировании крыс линии НП в других установках могут быть получены результаты сходные с неаполитанскими высоковозбудимыми крысами.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы:

1. Выявлены различия между высоковозбудимой линией крыс НП и низковозбудимой линией крыс ВП в исследовательском поведении и не выявлены различия в общей двигательной активности.

2. Выявленные различия свидетельствуют о влиянии генетически детерминированной возбудимости нервной системы крыс на поведение.

3. Признаки гиперактивности при тестировании в «Открытом поле» у высоковозбудимой линии НП не обнаружены.

В нашем исследовании мы лишь частично рассмотрели возможность моделирования синдрома дефицита внимания и гиперактивности на высоковозбудимых крысах линии НП. Мы оценивали двигательную

активность данных крыс только с помощью методики «Открытое поле». Для более подробного рассмотрения линии НП в качестве модели можно использовать такие методики, как «Hole-board test» («норковая камера») — для исследования общей двигательной активности, «Непрерывное выполнение задач с пятью вариантами ответов» (5C-CPT) и «Время серийного реагирования с пятью вариантами ответов» (5C-SRTT) — для оценки зрительно-пространственного внимания и двигательной импульсивности у животных.

Литература

- Амикшеева А. В. Поведенческое фенотипирование: современные методы и оборудование. *Вестник ВОГиС*, 2009. Т. 13. № 3. С. 529–542.
- Буреш Я., Бурешова О., Хьюстон Д. П. *Методики и основные эксперименты по изучению мозга и поведения*. М.: Высшая школа, 1991. 399 с.
- Буторин Г. Г., Бенько Л. А. Клинические проявления на начальном этапе формирования детской невропатии: аналитический обзор. *Обзорение психиатрии и медицинской психологии*, 2016. № 3. С. 22–29.
- Вайдо А. И., Ситдинов М. Х. Селекция линий крыс по долгосрочному порогу возбудимости нервномышечного аппарата. *Генетика*. 1979. XV(1). С. 144–148.
- Вайдо А. И., Ширяева Н. В., Павлова М. Б., Левина А. С., Хлебаева Д. А.-А., Любашина О. А., Дюжикова Н. А. Селектированные линии крыс с высоким и низким порогом возбудимости: модель для изучения дезадаптивных состояний, зависящих от уровня возбудимости нервной системы. *Лабораторные животные для научных исследований*. 2018. № 3. С. 12–22.
- Гланц С. *Медико-биологическая статистика*. М.: Практика, 1998. 459 с.
- Заваденко Н. Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей. *Медицинский совет*. 2007. № 2. С. 65–70.
- Зиновьева О. Е., Роговина Е. Г., Тыринова Е. А. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей. *Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика*. 2014. № 1. С. 4–8.
- Панков М. Н., Грибанов А. В., Депутат И. С., Старцева Л. Ф., Нехорошкова А. Н. Клинико-физиологические проявления синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей. *Вестник новых медицинских технологий*. 2013. Т. 20. № 3. С. 91.
- Пермяков А. А., Елисеева Е. В., Юдицкий А. Д. Поведенческие реакции у экспериментальных животных с различной прогностической устойчивостью к стрессу в тесте «Открытое поле». *Вестник Удмуртского университета: Биология: Науки о земле*. 2013. № 3. С. 83–90.
- Dauids E., Zhang K., Tarazi F. I., Baldessarini R. J. Animal models of attention-deficit hyperactivity disorder. *Brain Research Reviews*. 2003. № 42. P. 1–21.
- Fayyad J., et al. Cross-national prevalence and correlates of adult attention-deficit hyperactivity disorder. *British Journal of Psychiatry*. 2007. № 190. P. 402–409.

- Gonzalez-Limaa F., Sadile A. G. Network operations revealed by brain metabolic mapping in a genetic model of hyperactivity and attention deficit: the Naples high- and low-excitability rats. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. 2000. № 24. P. 157–160.
- Hayward A., Tomlinson A., Neill J. C. Low attentive and high impulsive rats: A translational animal model of ADHD and disorders of attention and impulse control. *Pharmacology & Therapeutics*. 2016. № 158. P. 41–51.
- Ivinskis A. The reliability of behavioural measures obtained in the open-field. *Australian Journal of Psychology*. 1968. № 20.3. P. 173–177.
- Viggiano D., Vallone D., Welzl H., Sadile G. A. The Naples High- and Low-Excitability Rats: Selective Breeding, Behavioral Profile, Morphometry, and Molecular Biology of the Mesocortical Dopamine System. *Behavior Genetics*. 2002. № 32.5. P. 315–333.

Системная физиология

Бенгардт Ева Андреевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Eva A. Bengardt

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Биология

Системная физиология

Научный руководитель — Д. Н. Берлов, старший преподаватель

eva.bengardt@yandex.ru

УДК 612.8

Влияние режимов предъявления изображения на эффективность зрительного восприятия

Аннотация. Представлены результаты исследования индивидуальных особенностей восприятия деградированных зрительных стимулов у человека при двух методах предъявления: последовательном и одиночном. Дана оценка таких параметров, как точность и уверенность восприятия

при демонстрации изображений. Показана сравнительная эффективность распознавания изображений, измененных с помощью алгоритма «Размытие по Гауссу», при одиночном и последовательном режимах предъявления.

Ключевые слова: зрительное восприятие, деградированные стимулы, уверенность, точность, мотивация.

The impact of image presentation modes on efficiency of visual perception

Abstract. The results of a study into the individual differences in perception of degraded visual stimulus in humans with two presentation modes — sequential and single — are presented. Such parameters as accuracy and confidence of perception during the demonstration of images are evaluated. The recognition efficiency of images that were modified by the Gaussian Blur algorithm is compared for single and sequential presentation modes.

Keywords: visual perception, degraded stimuli, confidence, accuracy, motivation.

Зрение — основной ориентир и инструмент познания окружающего мира, благодаря которому человек улавливает свет от различных предметов в виде особых ощущений цвета, формы и яркости. Посредством зрения даже на расстоянии можно получить всевозможные сведения об окружающей действительности. Зрительное восприятие — это не просто пассивный процесс, а скорее процесс, затрагивающий построение гипотез, а также их проверку [S. Dehaene, 2014]. Данный конкретный процесс, который представляется нам одномоментным, происходит очень быстро, и обычно невероятно сложно разглядеть его структуру. Актуальность данной работы заключается в экспериментальном изучении таких областей физиологии, как функционирование зрения, связь зрительной системы с мозговой деятельностью, которые на сегодняшний день недостаточно хорошо исследованы. Широкое поле исследований данной темы позволяет выделить для конкретного анализа такую узкую нишу, как восприятие человеком деградированных изображений в различных условиях. В реальной жизни человек может столкнуться как с мелькающими кратковременными стимулами, так и с теми, на которых он фиксирует свое внимание и взор, длительное время следит за ними. Целью работы является анализ индивидуальных особенностей восприятия деградированных зрительных

стимулов у человека при двух методах предъявления: последовательном и одиночном. В связи с поставленной целью были определены следующие задачи:

1. Оценить точность и уверенность восприятия при одиночном предъявлении изображений.
2. Оценить эффективность распознавания и уверенность восприятия при последовательном предъявлении изображений.
3. Сравнить эффективность распознавания деградированных изображений при последовательном и кратковременном режимах предъявления.

При длительном времени предъявления деградированных или зашумленных изображений экспериментатор может исследовать некоторые желаемые детали восприятия, благодаря тому, что происходит оценивание не целостного единого материала, а деградированного, и, как следствие, удлиняется время, необходимое для перцептивных операций. Одним из примеров такого подхода является тест, разработанный в 1960 году Е. Голлином [Gollin, 1960]. Метод измерения порогов распознавания изображений в Голлин-тесте заключается в том, что контурные изображения хорошо знакомых испытуемому объектов разбиваются на небольшие фрагменты, которые последовательно предъявляются, постепенно формируя полный контур объекта.

В основе проводимых измерений лежит метод пределов: фрагменты изображения предъявляют испытуемым в сериях с инкрементным шагом, с каждым последующим шагом увеличивая полноту представления контура.

Существуют разные методические приемы, которые могут позволить изучить более детально процесс зрительного восприятия. Например, кратковременное предъявление зрительных стимулов часто используется в психофизиологических исследованиях. Очень распространенным подходом является методика регистрации вызванных потенциалов, для которой характерна точная привязка по времени к событию, благодаря чему можно усреднять зарегистрированные ответы. Примером исследования зрительного внимания с помощью вызванных потенциалов является задача VCPT. В работе Г. Ю. Поляковой на изучение пациентов с депрессивными расстройствами был использован метод независимых компонент. Благодаря данному методу было выделено несколько независимых компонент с наибольшей амплитудой вызванных потенциалов теста Go/NoGo.

Эксперименты, проведенные с использованием данной модификации теста, показали, что в вызванных потенциалах головного мозга у испытуемых выделяются три поздних позитивных компонента, предположительно связанных с мониторингом результатов выполненного действия, а также с процессами вовлечения и подавления действия [Полякова и др., 2016].

Методика

Для эксперимента были набраны испытуемые из числа студентов РГПУ им. А. И. Герцена в количестве 22 человек в возрасте от 20 до 22 лет, среди них 11 девушек и 11 юношей. Зрение у всех нормальное или оно было скорректировано до нормального. Студенты проходили несколько серий экспериментов: последовательное предъявление деградированных зрительных стимулов и кратковременное предъявление.

При последовательном предъявлении демонстрировался стимульный материал из 20 черно-белых изображений, размытых с помощью алгоритма «Размытие по Гауссу», начиная с самого размытого (степень размытия равна 80) до самого четкого (степень размытия равна 1). Числовая последовательность степеней размытия: 80, 70, 60, 55, 50, 45, 40, 35, 30, 27, 24, 22, 20, 18, 16, 15, 14, 13, 12, 11, 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1. Демонстрация проводилась на ЖК-мониторе Apple MacBook Air 13. Все изображения были выполнены в контурном черно-белом стиле размером 512×512 пикселей — половина была позаимствованы из библиотеки изображений CorelClipart, а половина была создана заново вручную в таком же стиле и размере.

В рабочую группу входили изображения животных, птиц, растений, инструментов, зданий, продуктов питания, а также домашней техники (рис. 1). Ответы испытуемых относили к одной из трех категорий: первый ответ (независимо от его правильности); первичная догадка, которая соответствует правильному ответу, но не высказывалась уверенно; уверенная догадка (часто наблюдаемое повторное высказывание ранее произнесенной догадки).

При кратковременном предъявлении стимульный материал был представлен 20 черно-белыми изображениями, размытыми с помощью алгоритма «Размытие по Гауссу» (аналог фильтра Adobe Photoshop), уровень искажения — 24. Время предъявления 1 стимула — 160 мс. В таких условиях стимулы сравнимы с черно-белым смутным силуэтом.

Демонстрация проводилась также на ЖК-мониторе Apple MacBook Air 13. Испытуемые сопровождали каждый свой ответ нажатием на шкалу уверенности.



Рис. 1. Пример стимула при последовательном предъявлении

В рабочую группу входили изображения животных, птиц, растений, инструментов, продуктов питания, людей, зданий, а также домашней техники (рис. 2).



Рис. 2. Пример стимула при кратковременном предъявлении

Изображения демонстрировались с помощью программного обеспечения «GaussianBlur», написанного Д. Н. Берловым на языке программирования Delphi. По заданному алгоритму программа успешно размывает изображения и способна накладывать шумовую маску при кратковременном предъявлении. В том числе возможна регулировка времени между изображениями и длительностью показа изображений. Оценка полученных данных была статистически обработана с помощью пакета программного обеспечения Microsoft Office Excel. Для значений, полученных в каждом тесте, были высчитаны среднее и ошибка среднего.

Результаты, полученные при последовательном методе предъявления

В данной работе оценивались моменты первичной догадки и уверенности распознавания во время последовательного предъявления деградированных стимулов. При данном методе предъявления испытуемые не ограничивались в количестве высказанных догадок, поэтому здесь варьируются как число догадок, так и время их высказывания.

Вербальная реакция часто различается качественно — вначале часто носит характер догадки, а потом — подтверждения ранее высказанной догадки. Поэтому степень размытости и уверенность при высказывании ответов этих двух типов оценивались отдельно, а в качестве догадки интерпретировался первый верный ответ. Можно предположить, что люди, склонные предоставлять большее число ответов, а также более ранние неправильные ответы, являются наиболее импульсивными.

В методе последовательного предъявления испытуемый на каждое изображение выдавал в среднем по 2 реакции $\pm 0,44$. Следовательно, каждый студент в среднем продемонстрировал 40 реакций за 17 минут исследования. Минимальное количество реакций на единичное изображение составляло 1, а максимальное — 5.

Наши результаты показали, что первичная догадка у испытуемых из числа студентов возникла при степени размытия $24 \pm 3,73$ по Гауссу (рис. 3), при том что некоторые изображения распознавались при степени размытия 32, а минимальная степень размытия — 18.

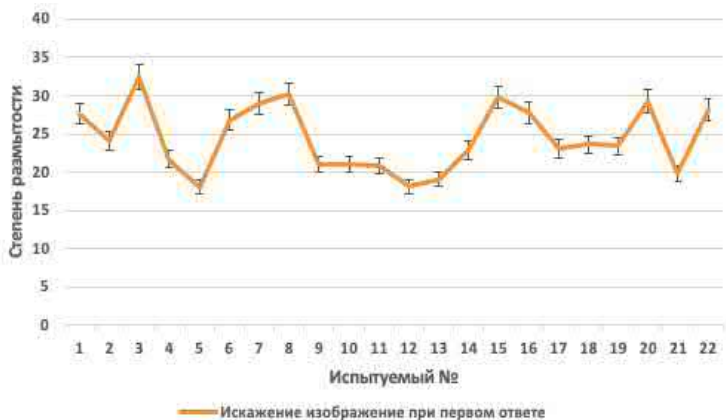


Рис. 3. Степень размытия изображения в момент высказывания первого ответа испытуемыми при последовательном предъявлении

Благодаря корреляционному анализу была выявлена закономерность (рис. 4): количество полученных реакций положительно ($0,838, p < 0,01$) коррелирует со степенью искажения изображения во время первой догадки испытуемого. Это, скорее всего, связано с тем, что чем легче испытуемый говорит догадки, тем больше вероятность, что он выскажет верное предположение раньше по сравнению с субъектами, которые, наоборот, склонны сообщать меньшее число догадок.

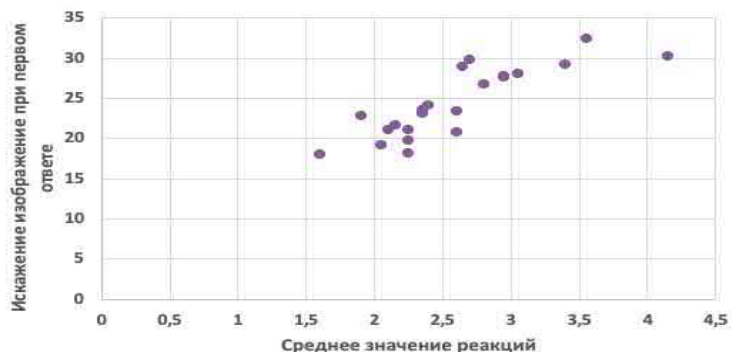


Рис. 4. Корреляционные связи двух характеристик: среднего значения числа реакций и искажения изображения при первом ответе испытуемых в режиме последовательного предъявления

При анализе полученных результатов была выявлена интересная закономерность (рис. 5), которая характеризуется наличием положительной связи между уверенностью при высказывании первого ответа и уверенностью при первичной догадке ($0,639, p < 0,01$). Уверенность первого правильного ответа у испытуемых в среднем равнялась $76 \pm 8,86$.

Мы определили при последовательном предъявлении порог успешного распознавания как степень размытости 20, при котором 80% испытуемых (17 человек) демонстрировали эффективное распознавание деградированных изображений и подтверждали свои ответы высокой уверенностью в их правильности.



Рис. 5. Взаимосвязь двух видов уверенности в методе последовательного предъявления

Мы считаем, что это может быть связано с такими характеристиками испытуемых, как личностная уверенность и мотивация. Ведь чем увереннее чувствует себя испытуемый во время эксперимента, тем выше он будет оценивать свои догадки по шкале уверенности, даже в ситуации значительной перцептивной неопределенности.

Результаты, полученные при кратковременном методе предъявления

Для кратковременного метода предъявления характерно отсутствие у испытуемого возможности делать много догадок, поэтому здесь в качестве информативного показателя эффективности зрительного

опознавания использовался процент правильных ответов. Можно начать описание результатов кратковременного метода предъявления с количества правильных ответов (рис. 6). Например, из 20 деградированных изображений среднее количество правильных ответов у испытуемых равнялось $12 \pm 1,6$, в то время, как некоторые студенты могли правильно опознать уже 16 изображений, а другие — лишь 7.

Стоит повториться, что все изображения в эксперименте изначально были проверены на сложность распознавания на контрольной группе, а также были обработаны и отобраны по одному принципу. Можно предположить, что такие различия в соотношении правильных и неправильных ответов были получены из-за наличия или отсутствия мотивации успеха у студентов, а также это может свидетельствовать о большей эффективности когнитивных процессов у отдельных испытуемых.

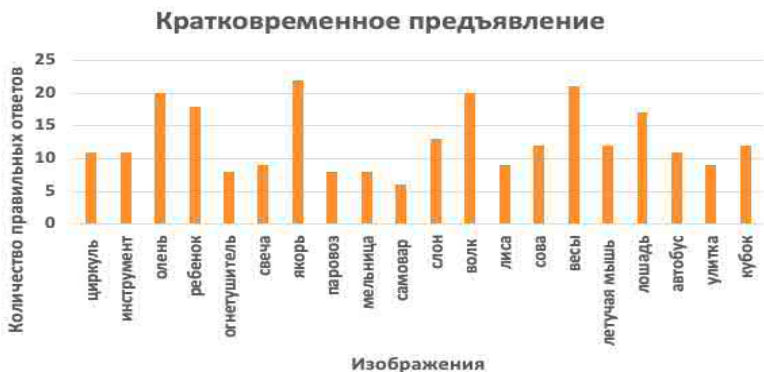


Рис. 6. Среднее число правильных распознаваний для различных стимулов при кратковременном предъявлении в целом по группе испытуемых, участвовавших в эксперименте

Важно сказать об уверенности, которую отмечали студенты на протяжении всего кратковременного предъявления на экране монитора (рис. 7). Например, средняя уверенность равнялась $67,22 \pm 5,04$. Минимальным значением было 40, а максимальным — 84. Средняя уверенность при правильных ответах ($71 \pm 6,75$) была на 10 баллов выше, чем средняя уверенность при неправильных ответах ($61 \pm 6,98$). Средняя уверенность для правильных ответов имела тенденцию быть выше, чем для неправильных. При этом коэффициент корреляции

между уверенностями при правильных и неправильных ответах был высокозначимым (0,608, $p < 0,01$). Данную тенденцию можно интерпретировать таким образом: чем больше у человека уверенность для правильных ответов, тем больше уверенность и для неправильных. То есть уверенность в ответе определяется, скорее всего, личными качествами испытуемого. Порогом для определения эффективности распознавания деградированных стимулов считалась отмечаемая уверенность равная значению ≥ 69 баллов при правильном ответе.

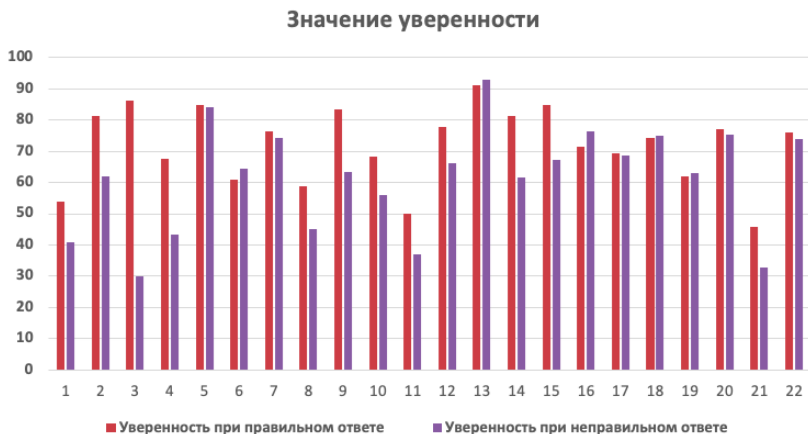


Рис. 7. Значение уверенности, предъявляемой испытуемыми при кратковременном предъявлении

Результаты, полученные при сравнении последовательного и кратковременного методов предъявления

При сопоставлении результатов двух режимов, последовательного и кратковременного, нами были выявлены некоторые корреляции. Например, была выявлена достоверная положительная корреляция (0,539, $p < 0,01$) показателей уверенности в ответе для двух режимов предъявления: средней уверенности при кратковременном предъявлении и уверенности при правильной догадке во время последовательного предъявления (рис. 8). Это может свидетельствовать о том, что испытуемые, которые показывают уверенный результат в одном из методов исследований, будут показывать идентичный результат

и в последующих методах. Ведь их мотивация, ориентированная на успех, или мотивация, направленная на неудачу, не изменилась во время прохождения данных тестов.

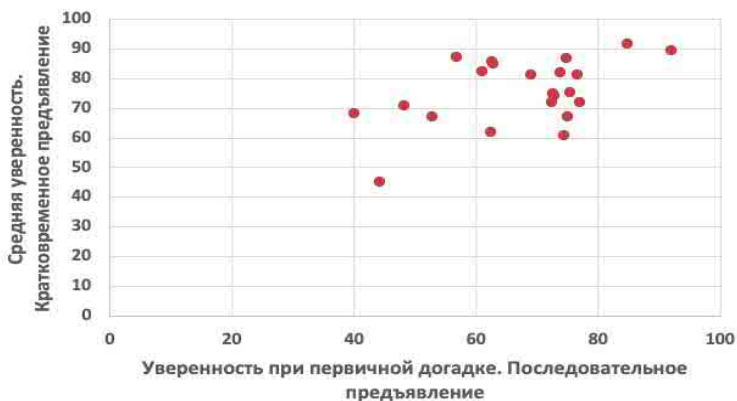


Рис. 8. Взаимосвязь двух видов уверенности: среднего значения уверенности испытуемых при прохождении тестов на кратковременное предъявление и значения уверенности испытуемых при первичной догадке в режиме последовательного предъявления

Побуждением к активности в любой деятельности в одинаковой степени становятся стремление достичь успеха и боязнь перед неудачей. Это контуры двух важных типов мотивации: успеха и страха неудачи.

Мотивация успеха, безусловно, носит неотрицательный характер. При данной мотивации действия человека направлены на достижение конструктивных, положительных результатов. Личностная активность в такой ситуации будет зависеть от необходимости в достижении успеха.

Мотивация боязни неудач, наоборот, менее продуктивна. При мотивации по типу страха неудач человек устремляется изначально избегать наказания, осуждения и неодобрения. Его деятельность определяется ожиданием неприятных результатов и последствий. Человек, еще ничего не сделав, уже думает о том, как бы избежать возможного провала, вместо того чтобы думать о том, как добиться успеха [Гордеева, 2006].

Одной из наших задач было выявление связи между эффективностью распознавания деградированных стимулов при последовательном

и кратковременном режимах предъявления (рис. 9). Мы получили достоверную положительную корреляцию между количеством правильных ответов во время кратковременного предъявления и степенью размытости изображения при правильном ответе в режиме последовательного предъявления ($0,508, p < 0,01$), — таким образом, мы подтвердили наше предположение: те испытуемые, кто распознает большее количество стимулов в режиме кратковременного предъявления, будут раньше распознавать деградированные стимулы при последовательном предъявлении.

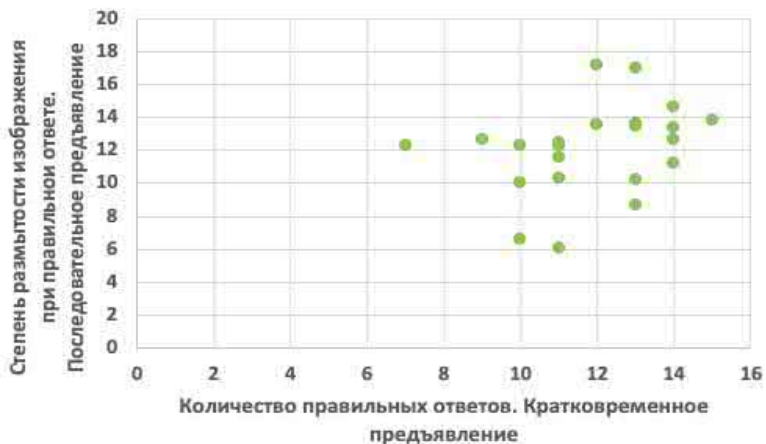


Рис. 9. Наличие связи между количеством правильных ответов во время кратковременного предъявления и степенью размытости изображения при правильном ответе в режиме последовательного предъявления

Выводы

1. Большая часть испытуемых (65 %) демонстрирует эффективное распознавание деградированных изображений и подтверждает свои ответы высокой уверенностью в их правильности при одиночном предъявлении изображений.

2. Большинство испытуемых (80 %) демонстрирует эффективное распознавание деградированных изображений и подтверждает свои ответы более высокой уверенностью при последовательном предъявлении изображений.

3. Было выявлено, что испытуемые, распознающие большее количество стимулов в режиме кратковременного предъявления, быстрее дают правильные ответы в режиме последовательного предъявления.

Литература

- Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы. *Современная психология мотивации*. 2006. С. 336.
- Полякова Г. Ю. Сравнение независимых компонент когнитивных вызванных потенциалов у пациентов с депрессивными расстройствами и здоровых испытуемых. *Психиатрия, психотерапия и клиническая психология*. 2016. Т. 7. № 2. С. 277–283.
- Dehaene S. *Consciousness and the Brain. Deciphering How the Brain Codes Our Thoughts*. New York: Viking. 2014. 135 p.
- Gollin E. S. *Developmental studies of visual recognition of incomplete objects // Perceptual and Motor Skills*. 1960. Т. 11. № 3. С. 289–298.

Завьялова Мария Ильинична

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Maria I. Zavialova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
m.tsventarnaya@yandex.ru

Смирнова Тамара Андреевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Tamara A. Smirnova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
tamarsmirnova@yandex.ru

Биология

Системная физиология

Научный руководитель — Т. А. Смирнова, канд. биол. наук, доцент

Роль ионов кальция в регуляции функциональной активности мерцательного эпителия пищевода лягушки

Аннотация. Обсуждается роль ионов кальция в регуляции немышечных форм движения. Приведены результаты влияния некоторых сердечных препаратов седативного действия на двигательную активность естественной биологической модели — мерцательный эпителий пищевода лягушки. Показано тормозное влияние препаратов на биение ресничек. Обсуждается роль ионов кальция в изучаемом процессе.

Ключевые слова: ионы кальция, мерцательный эпителий, мукоцилиарный транспорт, пищевод, корвалол, валокордин.

The role of calcium ions in the regulation of the functional activity of the ciliated epithelium of the frog esophagus

Abstract. The role of calcium ions in the regulation of non-muscular forms of movement is discussed. The results of the effect of some cardiac sedative drugs on the motor activity of a natural biological model — the ciliated epithelium of the frog's esophagus — are presented. The inhibitory effect of the drugs on the ciliary beat is shown. The role of calcium ions in the process under study is discussed.

Keywords: calcium ions, ciliated epithelium, mucociliary transport, esophagus, corvalol, valocordin.

Одним из направлений экспериментальных исследований, проводимых на кафедре анатомии и физиологии человека и животных в течение длительного времени, является изучение функционального состояния ряда естественных биологических моделей при различных воздействиях. К числу таких моделей относят фрагмент воротной вены крысы, изолированное сердце лягушки, сегмент двенадцатиперстной кишки и полоску желудка лягушки, мерцательный эпителий изолированного пищевода лягушки. Общим свойством для всех перечисленных объектов является их способность к спонтанной двигательной активности как мышечного, так и немышечного (биение ресничек мерцательного эпителия) типа. Известно, что любая форма двигательной

активности на внутриклеточном уровне запускается ионами кальция [Покровский, Коротько, 2003, 656 с.]. Изменение параметров спонтанных сокращений под влиянием факторов среды косвенно может служить показателем определенных сдвигов кальций зависимых внутриклеточных процессов. Проведенные ранее исследования показали, что в известной степени реакция разных авторитмических биологических моделей на один и тот же фактор среды оказывается однотипной и в этом смысле универсальной. Ранее в лаборатории кафедры в модельных опытах на изолированном сердце лягушки было показано, что сердечный лекарственный препарат (валокордин) вызывает уменьшение частоты и силы спонтанных сокращений сердца, а гиперкальциевая среда, наоборот, стимулирует работу сердца, увеличивая силу и частоту сокращений [Гасанзаде, Гасымова, Зиборов, Рябова, 2014, с. 57–58].

Целью настоящей работы было исследование влияния гиперкальциевой среды и сердечных препаратов валокордина и корвалола на функциональную активность мерцательного эпителия пищевода лягушки.

Корвалол и валокордин представляют собой комплексные лекарственные препараты, в их состав входят этиловый эфир альфобромизовалериановой кислоты, фенобарбитал, масло мяты перечной. Препараты обладают успокаивающим, спазмолитическим, седативным действием, снижают возбудимость нервных центров. В целом выбранные для исследования препараты обладают сложным комплексным влиянием на процессы жизнедеятельности, в том числе и на кальцийзависимые процессы в клетках миокарда [Крылов, Бобырев, 1999, 352 с.].

Методика исследования

Объектом исследования служил мерцательный эпителий изолированного пищевода лягушки (*rana temporaria*), реснички которого обладают ритмической двигательной активностью. В работе определяли время движения стандартного грузика по фиксированному отрезку пищевода (1 см) в секундах. В ходе каждого опыта сначала определялось исходное время движения грузика в омывающем физиологическом растворе (0,65 % NaCl), затем происходила замена этого раствора на тестируемый раствор. При выборе концентрации тестируемых растворов руководствовались рекомендациями, указанными в аннотации к каждому лекарственному средству. Все данные заносились в таблицы и обрабатывались статистически с использованием программ сайта medstatistic.ru. Всего было поставлено 27 опытов.

Эксперимент включал три серии опытов с тестируемыми препаратами и отдельную серию по наблюдению за динамикой времени движения грузика в контрольном физиологическом растворе. Ранее неоднократно было показано, что мерцательный эпителий сохраняет свою двигательную активность в течение 10–20 минут наблюдений без значимых изменений изучаемого параметра. Абсолютные значения времени движения грузика при этом могут существенно отличаться, так как они зависят от времени года, от массы грузика и от функционального состояния конкретного лабораторного животного в разных исследованиях.

Результаты исследования

Результаты контрольной серии подтвердили известный факт об определенной устойчивости препарата пищевода при переживании в физиологическом растворе. В течение 9 минут наблюдений не было обнаружено достоверных сдвигов значений времени движения грузика (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения времени движения грузика (с) в контрольном растворе

Среднее исходное значение	Значение параметра через	
	3 мин	6 мин
44,0±2,2	41,2±2,8*	39,8±2,6*

*Различия статистически не значимы ($p \geq 0,5$)

Добавление хлористого кальция в физиологический раствор в концентрации $2,5 \times 10^{-6}$ моль/л привело к уменьшению времени движения грузика. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Изменение двигательной активности мерцательного эпителия пищевода лягушки под действием гиперкальциевого раствора в %

Исходное значение	Средние значения параметра в % через	
	3 мин	6 мин
100%	89%±2,2*	86%±2,9*

*Различия статистически значимы ($p \leq 0,5$)

Приведенные в таблице данные свидетельствуют о стимулирующем влиянии избытка ионов кальция в питательной среде на мерцательную активность эпителия и могут быть связаны с усилением входа ионов в цитоплазму и, соответственно, с увеличением концентрации внутриклеточного кальция, который обеспечивает взаимодействие сократительных белков тубулина и динеина [Кулева, Миронова, 2006, с. 106–108].

С целью выяснения возможной роли ионов кальция в характере влияния валокордина и корвалола на функциональное состояние мерцательного эпителия были проведены сравнительные исследования по действию сердечных препаратов в контрольном и гиперкальциевом растворах. Полученные данные приведены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнение средних значений времени движения грузика под влиянием сердечных препаратов в контрольном и гиперкальциевом растворах в %. За 100 % принимали время движения грузика до воздействия лекарств

Лекарственные препараты	Через 3 мин	Через 6 мин	Отмывание
Валокордин в физиологическом растворе	130%±7	130%±5	99%±1
Валокордин в гиперкальциевом растворе	124%±10,4	141%±10,4	93%±5
Корвалол в физиологическом растворе	132%±10	129%±10	112%±6
Корвалол в гиперкальциевом растворе	113%±5	123%±7	86%±6

Различия статистически не значимы ($p \geq 0,5$)

Из таблицы видно, что тестируемые лекарственные препараты вызывают снижение мерцательной активности эпителия пищевода, причем не обнаружено достоверных различий, связанных с содержанием ионов кальция в омывающих эпителий растворах.

Можно предположить, что реакция эпителия на достаточно агрессивное воздействие лекарственных настоек, содержащих спирт, прежде всего связана с усилением выделения слизи бокаловидными клетками, что отрицательно сказывается на биении ресничек.

Приведенные данные свидетельствуют о выраженном угнетающем действии тестируемых лекарств на мерцательную активность эпителия пищевода как в контрольном, так и в гиперкальциевом растворах.

Обсуждение результатов

Полученные результаты убедительно свидетельствуют об одностипном характере влияния сердечных препаратов как на миокард, так и на мерцательный эпителий. Известно, что причиной авторитмической активности сердца является генерация импульсов пейсмекерными клетками синусного узла проводящей системы сердца, связанная с входом ионов кальция по медленным каналам мембраны. Ритмическое биение ресничек мерцательного эпителия объясняют особым характером их движения. Оно напоминает гребной удар, состоящий из быстрой и медленной фаз. Во время быстрой фазы реснички выпрямляются, и их кончики соприкасаются со слизью на поверхности мерцательного эпителия. Во вторую фазу реснички прижимаются своим концом к поверхности эпителиоцита и смещаются как гибкие нити [Кулева, Миронова, 2006, с. 106–108]. Запускает движение ресничек вход ионов кальция в цитоплазму, который необходим для взаимодействия динеина и тубулина. Белки обеспечивают скольжение микротрубочек реснички по тому же принципу, что и скольжение актина и миозина в мышцах [Doerner, Delling, Clapham, 2015, p. 1–17]. Было высказано предположение о том, что обнаруженные эффекты сердечных препаратов на мерцание ресничек в контрольном растворе могут быть связаны как с усилением секреции бокаловидными клетками, так и с ослаблением входа ионов кальция в цитоплазму эпителиоцитов. Результаты, полученные в гиперкальциевом растворе, подтвердили выдвинутую гипотезу. По-видимому, основным эффектом сердечных препаратов на мерцательный эпителий является активизация деятельности бокаловидных клеток.

Литература

Гасанзаде Н. Р., Гасимова Г. И., Зиборов И. А., Рябова С. С. Использование изолированного сердца лягушки для скрининга биологически активных веществ. *Герценовские чтения. Материалы межвузовской конференции молодых ученых. 1–4 апреля 2014 года. Вып. 14.* СПб.: Изд. «Тесса», 2014. С. 57–58.

- Крылов Ю. Ф., Бобырев В. М. (ред.) *Фармакология*. М.: ВХНМЦ МЗ РФ, 1999. 352 с.
- Кулева Н. В., Миронова А. П. Кальций регулирует адаптивный ответ мерцательного эпителия на этанол. *Вестник СПбГУ*. Сер. 3. Вып. 3. СПб., 2006. С. 106–108. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kaltsiy-reguliruet-adaptivnyy-otvet-mertsatel'nogo-epiteliya-na-etanol-1> (дата обращения: 15.10.2019).
- Покровский В. М., Коротько Г. Ф. (ред.) *Физиология человека: Учебник — 2-е изд. перераб. и доп.* М.: Медицина, 2003. 656 с.
- Doerner J. F., Delling M., Clapham D. E. *Ion channels and calcium signaling in motile cilia*. United States, Boston: Department of Cardiology, Howard Hughes Medical Institute, Boston Children's Hospital, Department of Neurobiology, Harvard Medical School, 2015. P. 1–17.

Калашникова Лада Игоревна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Lada I. Kalashnikova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Системная физиология

Научный руководитель — Т. А. Смирнова, канд. биол. наук

lkalashnikova0@rambler.ru

УДК 57.43+612.084

Влияние шумовых загрязнителей на функциональную активность сердечно- сосудистой системы студентов

Аннотация. Работа посвящена одной из актуальных проблем экологии человека — влиянию различных источников шума (шумовых загрязнителей) на здоровье населения. В частности, исследовалось действие белого шума без усиления частот и с усилением частот 90–150 Гц и 2000–5000 Гц, а также розового шума (фликкер-шума) на параметры электрокардиограммы человека. Установлено, что влияние шумов различных частот на параметры электрокардиограммы каждого

испытуемого зависит от его индивидуальных психофизиологических особенностей.

Ключевые слова: шумовое загрязнение, сердечно-сосудистая система, студенты, электрокардиограмма, частота сердечных сокращений.

Noise pollutants impact on functional activity of cardiovascular system in students

Abstract. The work covers to one of the main problems of human ecology: the effect of various noise sources (noise pollutants) on public health. In particular, the effect of white noise without frequency amplification and with frequency amplification of 90–150 Hz and of 2000–5000 Hz frequencies, as well as pink noise (flicker noise) on the performance of a person's electrocardiogram was investigated. It was established that the effect of noise of various frequencies on electrocardiogram readings of each subject depends on their individual psychological and physiological features.

Keywords: noise pollution, cardiovascular system, students, electrocardiogram, heart rate.

Введение

В настоящее время все больше и больше людей, особенно проживающих в крупных мегаполисах и промышленных центрах, подвергаются воздействию антропогенного шума. Источников антропогенного шума в большом городе огромное количество: общественный, как наземный, так и подземный, и личный транспорт, строительные работы, оборудование на предприятиях. Зачастую уровни громкости того же самого транспорта на оживленных улицах города могут достигать опасных для здоровья пределов. На данный момент для сохранения здоровья населения важно обратить внимание не только на то, как громкие звуки влияют на органы слуха населения, но и на то, как звуки и шумы с различными частотными характеристиками могут повлиять на другие системы организма человека.

Главными мишенями шума как фактора являются не только органы слуха, но и другие системы органов, особенно центральная нервная и сердечно-сосудистая системы. Шум имеет широкую амплитуду влияния на организм: повлиять на здоровье могут как кратковременные

шумы, так и долговременное воздействие, приводящее к различным хроническим расстройствам.

Согласно отчету ВОЗ «Экологическое бремя болезней, связанных с неудовлетворительными жилищными условиями», уличный шум, воздействуя на людей внутри помещений, «может приводить к стрессу, который сопровождается как физическими, так и психологическими нарушениями, с неблагоприятными воздействиями на нервную, пищеварительную, иммунную и сердечно-сосудистую системы» [ВОЗ, 2013, с. 5].

На здоровье человека влияют не только слышимые шумы, но и звуки вне диапазона слышимости человеческого слуха. В исследовании В. Т. Ковалья показано, что воздействие техногенного шума в широкой полосе частот может приводить к возникновению некротических явлений в тканях сосудах вследствие застоя крови, проявляющегося из-за изменений в сосудистых стенках и повреждения микроциркуляторного русла. При воздействии шумов, которые человеческий слух уловить не может, возникают сосудистые изменения, которые влекут за собой расстройства периферической гемодинамики, что приводит к нейроциркуляторной дистонии по гипертоническому типу и, впоследствии, к ишемической болезни сердца [Коваль, 2009, с. 92].

ВОЗ также были проанализированы результаты ряда различных исследований на тему влияния транспортного шума на здоровье человека. Было выяснено, что в 7 исследованиях с общим количеством испытуемых в 67224 человека транспортный шум громкостью от 53 дБ может стать причиной ишемической болезни сердца, и при повышении громкости шума риск возникновения заболевания тоже повышается. Исследование Kim и Babisch показало, что в Германии ежегодно 4,8 случаев инфаркта миокарда и 3,1 случаев ишемической болезни сердца на 100 тысяч человек связаны именно с влиянием шума от транспорта [WHO, Kim, Babisch, 2011, с. 15].

При этом ряд авторов считает, что «уровень производственного шума, равный 80 дБ, является теоретическим минимальным уровнем воздействия, не приводящим к повышению риска развития потери слуха. Соблюдение норматива уровня шума, равного 85 дБ, вполне позволяет снизить распространенность потери слуха, вызванной шумом». Это в корне противоречит рекомендациям ВОЗ, приводящей для возникновения артериальной гипертензии диапазон шума в 55–116 дБ [Денисов, 2018, с. 18].

Цель работы

Для выполнения данной работы была поставлена цель — выяснить, влияют ли другие параметры шумов на здоровье человека, в частности, их частотные характеристики. Большинство исследований, посвященных теме влияния шума на здоровье человека и, в частности, на функциональное состояние сердечно-сосудистой системы, в качестве основного параметра шума используют силу звука, однако, немногие исследования основаны именно на влиянии частоты.

Известны исследования в области нейрофизиологии, говорящие о «приятности» и «неприятности» тех или иных звуков. В подавляющем большинстве таких исследований показывается, что высокочастотные шумы вызывают у испытуемых неприятные ощущения, тогда как низкочастотные, например, используемый в этом исследовании фликкер-шум, испытуемые оценивают как приятный для слуха. Однако в них изучается реакция мозга на те или иные шумы. Например, в исследовании Kumar S. была обнаружена реакция миндалин головного мозга на звуки с частотой 2–5 кГц (скрежет мела по доске и др.), которые испытуемые оценили как неприятные [Kumar, 2012, с. 2]. На основании этого и других исследований была сформирована методика исследования.

Методика исследования

Эксперимент был проведен на базе кафедры анатомии и физиологии человека РГПУ им. А. И. Герцена. Исследования были проведены у 41 человека (28 девушек от 19 до 24 лет и 13 юношей от 19 до 23 лет). Из группы юношей двое (15,4%) имели заболевания сердечно-сосудистой системы (тахикардия и гипертрофия левого желудочка) и шестеро (46,1%) имели вредные привычки (курение, пристрастие к алкогольным или энергетическим напиткам). При этом упомянутые выше испытуемые, имеющие заболевания сердца, вошли в число тех, кто имеет вредные привычки. Кроме того, четверо испытуемых отметили плохое самочувствие на момент проведения исследования. Из группы девушек 7 (25%) испытуемых имели различные заболевания сердечно-сосудистой системы, среди которых были гипотония, брадикардия, шумы сердца и др., и 8 (28,6%) испытуемых имели вредные привычки (курение и пристрастие к алкогольным напиткам). Из девушек лишь одна (3,6%) имела вредные привычки и заболевание

сердечно-сосудистой системы. Также среди девушек 11 (39,3 %) оценили свое состояние как «плохое». По результатам анкетирования было выявлено, что ни один из испытуемых не имеет расстройств слуха.

В настоящем исследовании были использованы специально разработанная методика прослушивания шумов и электрокардиография, метод исследования электрической активности сердца. При проведении эксперимента испытуемый ложился на кушетку, и на его конечностях закреплялись электроды, отмеченные разными цветами: красный — на правую руку, желтый — на левую руку, зеленый — на левую ногу, а черный — на правую ногу. Сначала снималась контрольная электрокардиограмма испытуемого в тишине (1). Далее на испытуемого надевались наушники, через которые он прослушивал дорожки с шумами, длительность каждой из которых составляла 30 секунд, и параллельно с этим при прослушивании каждой дорожки снималась электрокардиограмма. Были выбраны следующие дорожки: белый шум (2), шум с усиленными частотами 90–150 Гц (3), шум с усиленными частотами 2–5 кГц (4) и фликкер-шум (5). Для каждой дорожки был отмерена сила звука, примерно соответствовавшая уровню громкости шумной улицы, а именно 75 дБ.

Помимо вышеуказанного эксперимента испытуемые также заполняли опросники, отражавшие их самочувствие в момент проведения эксперимента, наличие заболеваний сердечно-сосудистой системы, расстройств слуха и вредных привычек.

Результаты

В качестве анализируемых переменных выступили такие показатели электрокардиограммы, как ЧСС и амплитуда зубца R. Анализ полученных результатов проводился с использованием методов статистической обработки в программе PAST3. В первую очередь был проведен тест two-way ANOVA, который анализирует искомую переменную в зависимости от двух факторов. В данном тесте искомыми переменными стали значения ЧСС и амплитуды зубца R, а решающими факторами стали пол и предъявляемые шумы. Данный анализ показал, что пол в значительной мере влияет на показатели функционального состояния сердечно-сосудистой системы при прослушивании шумов ($p < 0,05$), поэтому дальнейшие измерения проводились отдельно внутри соответствующих групп с помощью T-критерия Вилкоксона.

**Результаты анализа ЧСС и амплитуды зубца R
у групп юношей и девушек**

N	Выборки, между которыми были найдены различия	Параметры ЭКГ испытуемых		р-зна- чение	Разница между средними значениями
		Медиана	Среднее		
Юноши (13 испытуемых)					
1	ЧСС контроль (1)	78,9	81,892	0,03876	5,046 (увеличение ЧСС)
	ЧСС 2–5 кГц (4)	88,2	86,938		
2	Амплитуда R контроль (1)	17	17,154	0,0322	–0,8 (уменьшение амплитуды R)
	Амплитуда R фликкер-шум (5)	15	16,308		
3	Амплитуда R 90–150 Гц (3)	17	17,077	0,08949	–0,7 (уменьшение амплитуды R)
	Амплитуда R фликкер-шум (5)	15	16,308		
Девушки (28 испытуемых)					
4	ЧСС контроль (1)	71,4	71,585	0,02851	3,8 (увеличение ЧСС)
	ЧСС 2–5 кГц (4)	75	75,467		
5	ЧСС 90–150 Гц (3)	71,4	72,482	0,03178	2,9 (увеличение ЧСС)
	ЧСС 2–5 кГц (4)	75	75,467		
6	ЧСС 2–5 кГц (4)	75	75,467	0,007806	–3,2 (уменьшение ЧСС)
	ЧСС фликкер-шум (5)	71,4	72,271		
7	Амплитуда R контроль (1)	14	13,285	0,04711	0,4 (увеличение амплитуды R)
	Амплитуда R 90–150 Гц (3)	14	13,678		
8	Амплитуда R контроль (1)	14	13,285	0,03866	0,8 (увеличение амплитуды R)
	Амплитуда R фликкер-шум (5)	14	14,142		

В дальнейшем анализ переменных в более мелких группах (группы с наличием/отсутствием заболеваний сердечно-сосудистой системы и др.) проводился исключительно у девушек, поскольку соответствующие группы у юношей оказывались слишком маленькими для достоверности.

Были проанализированы следующие группы девушек: имеющие вредные привычки, имеющие заболевания сердечно-сосудистой системы, не имеющие вредных привычек, не имеющие заболеваний сердечно-сосудистой системы и не имеющие заболеваний и вредных привычек. При этом группы, в которых не наблюдалось достоверных различий, были исключены из результатов. Были выявлены следующие достоверные ($p < 0,05$) различия в выборках: у девушек, имеющих вредные привычки, разница в амплитуде зубца R у контрольной выборки и выборки при фликкер-шуме составила 2,5 в сторону увеличения амплитуды. У девушек, не имеющих вредных привычек, при прослушивании дорожки 2–5 кГц и затем фликкер-шума уменьшалась ЧСС в среднем на 2,57 удара в минуту. Похожие данные были получены у группы девушек, не имеющих заболеваний сердечно-сосудистой системы: между контролем и шумом 205 кГц разница составила 4,9 ударов в минуту в сторону увеличения ЧСС, тогда как между выборками 2–5 кГц и фликкер-шумом ЧСС, наоборот, уменьшалась в среднем на 3,2 удара в минуту. Также между выборками шумом 2–5 кГц и фликкер-шумом в этой же группе разница составила 1,14 в сторону повышения амплитуды зубца R при предъявлении фликкер-шума. Последней проанализированной группой стала группа девушек, не имевших вредных привычек и заболеваний сердечно-сосудистой системы: в их случае достоверные различия были найдены между выборками контролем и 90–150 Гц — в среднем при прослушивании шумов 90–150 Гц ЧСС увеличивалась на 4,29 ударов в минуту.

Обсуждение результатов

Исходя из полученных результатов, можно выделить следующие закономерности:

1. Белый шум не вызывал достоверных изменений сердечно-сосудистой системы испытуемых при его предъявлении.
2. Шум с усиленными частотами 2–5 кГц является значительным раздражителем, вызывающим как объективные, так и субъективные изменения. В подавляющем большинстве случаев при его прослушивании у испытуемых почти во всех группах (за исключением очень маленьких групп) достоверно повышалась ЧСС и уменьшалась амплитуда зубца R; кроме того, во время проведения эксперимента многие испытуемые жаловались на то, что данный шум звучит очень неприятно.

3. При предъявлении фликкер-шума, по сравнению с шумом 2–5 кГц, у испытуемых, напротив, во многих случаях снижалась ЧСС и повышалась амплитуда зубца R; многие испытуемые отзывались об этом шуме как о приятном и сравнивали его со звуками природы.
4. Шум с усиленными частотами 90–150 Гц, выбранный автором исследования из личного интереса, также оказался раздражающим для некоторых испытуемых, хотя и не таким сильным, как шум 2–5 кГц.
5. В целом исследование влияния частотных характеристик шума при умеренной его громкости показало, что этот параметр является менее повреждающим по сравнению с уровнями громкости шумов.

Однако, полученные в работе результаты свидетельствуют о том, что изучаемый параметр влияет на состояние организма человека, если судить по изменению ЭКГ. Если бы уровень громкости был более высоким, чем выбранный в работе, то, скорее всего, изменения функционального состояния сердечно-сосудистой системы были бы более видимыми. При этом для испытуемых характерна индивидуальная реакция на предъявляемый раздражитель, в том числе зависящая от половой принадлежности, наличия заболеваний сердечно-сосудистой системы, вредных привычек и т. д.

Литература

- Всемирная организация здравоохранения. *Экологическое бремя болезней, связанных с неудовлетворительными жилищными условиями*. Резюме доклада. Всемирная организация здравоохранения, 2013. С. 16.
- Коваль Т. В. Техногенные факторы среды обитания и профессиональной деятельности. Артериальная гипертензия. *Известия ЮФУ. Технические науки*. 2009. № 7. С. 89.
- WHO, JRC European Commission. *Burden of disease from environmental noise*. World Health Organization, 2011. С. 126.
- Денисов Э. И. Шум на рабочем месте: ПДУ, оценка риска и прогнозирование потери слуха. *Анализ риска здоровью*. 2018. С. 13.
- Kumar S., Von Kriegstein K., Friston K., Griffiths T. Features versus Feelings: Dissociable Representations of the Acoustic Features and Valence of Aversive Sounds. *Journal of Neuroscience*. 2012. С. 9.

Подъячева Екатерина Юрьевна

Санкт-Петербургский государственный университет

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina Yu. Pod'yacheva

Saint Petersburg State University

St. Petersburg, Russia

Биология

Системная физиология

Научный руководитель — Т. И. Баранова, д-р биол. наук

katrinstanford@gmail.com

УДК 591.1

Динамика сердечного ритма при реализации нырятельного рефлекса у людей с полиморфизмами ADRB2 гена

Аннотация. Исследованы защитные реакции сердечно-сосудистой системы при имитации ныряния у людей с различными полиморфизмами гена ADRB2. Выявлено достоверно выраженное снижение ЧСС и МОК у представителей с A/G и C/C полиморфизмами. Менее выражено МОК уменьшается у представителей с A/A, G/G, C/G. Таким образом, можно предположить, что представители с A/G (p.Gly16Arg) и C/C (p.Gln27Glu) обладают более эффективными кислородсберегающими сердечно-сосудистыми реакциями, активирующимися при нырянии.

Ключевые слова: нырятельный рефлекс, адренергические рецепторы, полиморфизмы, ADRB2.

Heart rate dynamics during the implementation of the diving reflex in people with polymorphisms of the ADRB2 gene

Abstract. The protective reactions of the cardiovascular system were studied in diving simulation in people with various polymorphisms of the ADRB2 gene. A significantly decrease in HR and MVBF were found in subjects with A/G and C/C polymorphisms. MVBF is slightly less pronounced in subjects with a combination of A/A, G/G, C/G. Thus, it can be assumed that subjects with A/G (p.Gly16Arg) and C/C (p.Gln27Glu) have more effective oxygen-saving cardiovascular reactions that are activated by diving.

Key words: diving reflex, adrenergic receptors, polymorphisms, ADRB2.

Устойчивость к экстремальным факторам среды во многом определяется адаптационным потенциалом организма, его защитными механизмами. Одним из таких защитных механизмов является нырательный рефлекс, присущий человеку и животным. Нырательный рефлекс представляет собой комплекс сигнальных взаимосвязанных рефлекторных респираторных и сердечно-сосудистых актов, направленных на быстрое приспособление к гипоксии, формирующейся при нырянии, главным образом, на эффективное использование кислорода в условиях прекращения его поступления. Этот эффект при нырянии достигается за счет рефлекторного замедления сердечного ритма, сужения периферических сосудов и селективного перераспределения крови к неустойчивым к гипоксии органам (мозгу, сердцу и легким) [Галанцев, 2001; Ramirez et al., 2007]. Особенности реализации этого рефлекса у животных обусловлены видовой принадлежностью, а у человека — особенностями вегетативной и гуморальной регуляций сердечно-сосудистой системы [Баранова, 2004].

Адренорецепторы являются посредниками симпатической нервной системы, регулирующими функции органов для поддержания гомеостаза всего организма в условиях покоя и запускающими реакцию организма на борьбу или бегство, то есть способность реагировать на острый стресс. Стрессовые условия вызывают выброс адреналина из мозгового вещества надпочечников в кровоток и норадреналина из симпатических нервных окончаний. Оба катехоламина связываются и активируют три подсемейства адренорецепторов: $\alpha 1$ -адренорецепторы, $\alpha 2$ -адренорецепторы и β -адренорецепторы.

ADRB2 экспрессируются в сердце в более низких концентрациях, чем подтип ADRB1, но они более многочисленны во многих других местах, включая гладкие мышцы сосудов, бронхов и желудочно-кишечного тракта, железах, лейкоцитах и гепатоцитах. Тринадцать несинонимичных вариантов были идентифицированы в кодирующей области человеческого $\beta 2$ -адренорецептора (ADRB2). Показано, что два N терминально расположенных варианта с.46G > A (p.Gly16Arg) и с.79G > C (p.Gln27Glu), а также с.491C > T (p.Thr164Ile) в TM4 влияют на функциональные свойства рецепторов как *in vitro*, так и *in vivo*. Активация $\beta 2$ -адренорецепторов является мощным сосудорасширяющим механизмом. Следовательно, можно предположить, что генетические варианты, которые изменяют рецепторную функцию и регуляцию,

вливают на $\beta 2$ -адренорецептор-опосредованную вазорегуляцию и, возможно, кровяное давление.

Вместе с тем работы, посвященные исследованию вклада этого гена в регуляцию хронотропной функции сердца, в литературе встречаются значительно реже. Наша работа посвящена изучению динамики ЧСС у людей с различными полиморфизмами p.Gly16Arg (46G > A) и p.Gln27Glu (79G > C) гена $\beta 2$ -адренорецептора при реализации нырятельного рефлекса, вызывающего замедление ЧСС.

Материалы и методы исследования

До начала исследований все обследуемые (96 человек в возрасте 18–24 лет) были проинформированы о целях, задачах, методах данного исследования и дали свое добровольное согласие, подписав информированное соглашение.

Процедура имитации ныряния заключается в последовательных погружениях лица в воду определенной температуры на задержанном дыхании в процессе выдоха. Средняя температура воздуха во время проведения всех исследований равнялась $22,6 \pm 0,3$ °С, а средняя температура воды — $13,2 \pm 0,4$ °С. Для погружений лица в воду использовалась модель — лежа лицом вниз. Сосуд с водой находился перед лицом испытуемого, немного ниже исходного положения головы. После того как погружение было проведено, данный сосуд убирали и подкладывали специальную подушку для того, чтобы мышцы шеи не перенапрягались. Всего совершалось 3 погружения лица в воду на нефорсированном выдохе. Первое погружение считали пробным, и длительность его ограничивалась первым позывом к вдоху. Остальные погружения проводили на максимальной задержке дыхания с использованием усилий. Паузы между каждым погружением составляли от 2 до 3 минут.

В состоянии покоя, при имитации ныряния и при восстановлении регистрировали ЭКГ, АД, центральный кровоток методом интегральной реографии (ИРГТ) тела по Тищенко, фотоплетизмограмму (ФПГ).

Запись и анализ реограмм проводили с помощью программно-диагностического комплекса реограф-полианализатор РГПА-6/12 «РЕАН-ПОЛИ», модификация 03, версия «Элитная» фирмы «Медиком-МТД» (Таганрог, Россия). Одновременно регистрировали электрокардиографию в I стандартном отведении, работающем совместно с персональным компьютером. Это необходимо для сопоставления

данных реограммы с фазами сердечного цикла. Регистрацию артериального давления (АД) проводили с помощью автоматического тонометра с функцией диагностики аритмии B.Well WA — 33. В данном исследовании осуществляли измерения показателей АД в состоянии покоя (до погружения лица в воду), непосредственно в процессе погружения и во время восстановления.

Образцы венозной крови для выделения ДНК собирали в 4 мл пробирки с ЭДТА для сбора крови. Образцы ДНК из крови всех пациентов выделяли путем экстракции фенол-хлороформом. Концентрацию ДНК определяли с использованием программного обеспечения Qubit (Invitrogen) с наборами для анализа Qubit DNA HS в соответствии с инструкциями производителя. Полиморфизмы ADBR2 (A/G, rs1042713) исследовали с использованием двухэтапной мультиплексной ПЦР с последующей гибридизацией аллелей на биочипе.

Данные, полученные в результате исследования, обрабатывали с использованием пакетов программ для Windows 7 (MS Excel 2010, OriginPro 2015 version b9.2). Проводили расчет средней арифметической (M), ее стандартной ошибки (m). Для оценки значимости различий в выборках с нормальным распределением использовался t -критерий Стьюдента.

Результаты исследования

В данном исследовании рассмотрены два полиморфизма (p.Gly16Arg, p.Gln27Glu) ADRB2 гена. Для p.Gly16Arg (46G > A) характерны следующие комбинации аллелей: A/A ($n = 36$), A/G ($n = 14$), G/G ($n = 22$). Для p.Gln27Glu (79G > C) — C/C ($n = 57$), C/G ($n = 6$), G/G ($n = 9$).

По результатам исследования во всех группах идет уменьшение минутного объема кровообращения (МОК), но у обследованных с полиморфизмами A/G (p.Gly16Arg) и C/C (p.Gln27Glu) происходит достоверно выраженное снижение МОК во всех погружениях ($p < 0,01$) (рис. 1, 2, 3, 4, 5, 6).

В связи с тем, что достоверно значимого изменения ударного объема крови у обследуемых не происходит (табл. 2), уменьшение МОК идет за счет уменьшения ЧСС во время погружений (табл. 1).

Таблица 1

**Динамика ЧСС у обследуемых с р.Gly16Arg и р.Gln27Glu
полиморфизмами ADRB2 гена**

Аллель	Фон1	ПГ1	ВС1	Фон2	ПГ2	ВС2	Фон3	ПГ3	ВС3
A/A р.Gly16Arg (n = 36)	77,15± 2,66	64,36± 2,77 ***	68,02± 1,87	74,85± 2,44	64,03± 2,32 ***	67,09± 1,92	76,57± 2,43	64,98± 2,27 ***	69,46± 1,97
A/G р.Gly16Arg (n = 14)	77,87± 3,51	59,61± 2,73 ***	68,16± 1,98†	76,49± 3,48	59,53± 2,32 ***	67,16± 2,07†	73,66± 2,67	58,74± 2,49 ***	65,04± 2,30†
G/G р.Gly16Arg (n = 22)	79,73± 2,88	61,19± 2,41 ***	69,25± 2,61†	77,57± 2,77	62,3± 2,69 ***	68,79± 2,66†	76,58± 3,07	63,27± 2,33 ***	69,00± 2,44
C/C р.Gln27Glu (n = 57)	78,43± 1,92	63,83± 1,87 ***	68,55± 1,30†	76,79± 1,77	63,64± 1,57 ***	67,97± 1,39†	76,74± 1,69	64,40± 1,48 ***	69,00± 1,41†
C/G р.Gln27Glu (n = 6)	72± 5,52	50,26± 2,33**	63,36± 4,29	70,55± 5,71	53,91± 6,08*	64,39± 5,39	70,99± 4,88	51,11± 4,27*	66,02± 4,6
G/G р.Gln27Glu (n = 9)	79± 5,73	62,58± 5,06*	71,39± 5,61	75,23± 5,34	62,48± 4,86*	67,97± 4,46	74,40± 6,23	62,57± 4,73	65,85± 4,56

Примечание: Фон1 — состояние перед первым погружением и т. д., ПГ1 — первое погружение и т. д., ВС1 — восстановление после первого погружения и т. д. Звездочкой (* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,001$) отмечены статистически значимые отличия между ПГ и исходным фоном (ПГ1 и Фон1 и т. д.). Крестом († — $p < 0,05$) отмечены статистически значимые отличия между ВС и исходным фоном (ВС1 и Фон 1 и т. д.).

Таблица 2

**Динамика УОК у обследуемых с р.Gly16Arg и р.Gln27Glu
полиморфизмами ADRB2 гена**

Аллель	Фон1	ПГ1	ВС1	Фон2	ПГ2	ВС2	Фон3	ПГ3	ВС3
A/A р.Gly16Arg (n = 36)	79,6± 3,1	81,5± 3,9	83,3± 3,5	79,8± 3,7	82,3± 4,2	84± 3,9	82,7± 4,2	84,7± 4	86,3± 3,9
A/G р.Gly16Arg (n = 14)	77,9± 5,2	79,2± 3,7	84,1± 4,5	79,4± 5,2	81,2± 4,6	81,9± 4,7	85,1± 6,0	80,3± 5,5	85,5± 4,4

Аллель	Фон1	ПГ1	ВС1	Фон2	ПГ2	ВС2	Фон3	ПГ3	ВС3
G/G p.Gly16Arg (n = 22)	85,4± 4,7	90,9± 4,8	90,6± 4,6	90,3± 4,8	90,8± 4,6	92,2± 4,6	92,1± 4,7	94± 5,1	97± 5,5
C/C p.Gln27Glu (n = 57)	80,1± 2,7	82,8± 3	84,6± 2,8	81,5± 2,8	83,9± 3	83,8± 2,9	84,9± 3,2	85,3± 3,1	87,1± 2,8
C/G p.Gln27Glu (n = 6)	78,7± 2,0	80± 3,2	82,8± 3,1	75,3± 5,3	76,4± 4,9	86,1± 4,6	85,9± 3,9	80,1± 3,3	91,4± 5,5
G/G p.Gln27Glu (n = 9)	89,4± 7,4	94,4± 8,1	95,5± 8	96,6± 9,2	95,6± 8,2	98,7± 8,6	95,7± 9	100± 8,8	104,4± 10,4

Примечание: Фон1 — состояние перед первым погружением и т. д., ПГ1 — первое погружение и т. д., ВС1 — восстановление после первого погружения и т. д.

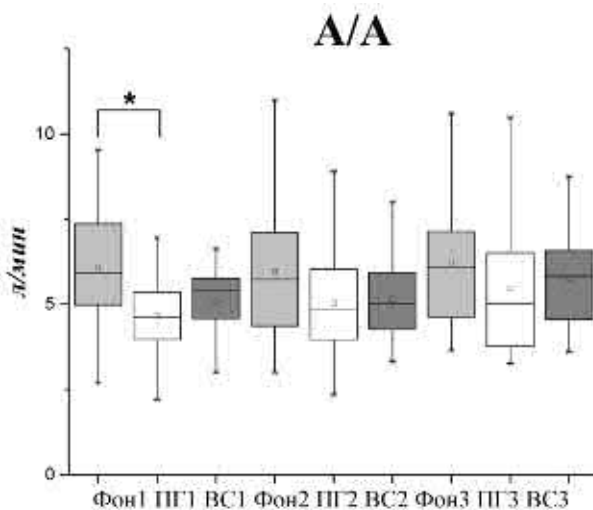


Рис. 1. Динамика минутного объема кровообращения (МОК) у обследуемых с А/А аллелью (p.Gly16Arg) ADRB2 гена.

ПГ — погружение, ВС — восстановление. Звездочкой (* — $p < 0,05$; $n = 36$) отмечены статистически значимые отличия между ПГ1 и исходным фоном (ПГ2 и Фон2 и т. д.).

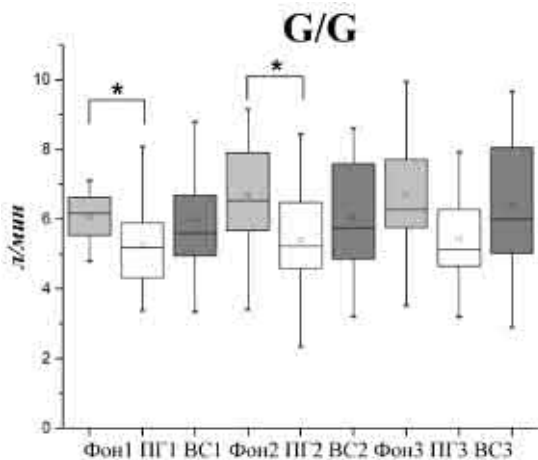


Рис. 2. Динамика минутного объема кровообращения (МОК) у обследуемых с G/G аллелью (p.Gly16Arg) ADRB2 гена. ПГ — погружение, ВС — восстановление. Звездочкой (* — $p < 0,05$; $n = 22$) отмечены статистически значимые отличия между ПГ1 и исходным фоном (ПГ2 и Фон2 и т. д.).

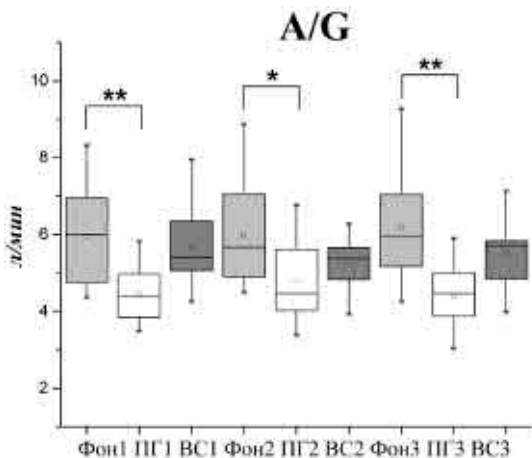


Рис. 3. Динамика минутного объема кровообращения (МОК) у обследуемых с A/G аллелью (p.Gly16Arg) ADRB2 гена. ПГ — погружение, ВС — восстановление. Звездочкой (* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; $n = 14$) отмечены статистически значимые отличия между ПГ1 и исходным фоном (ПГ2 и Фон2 и т. д.).

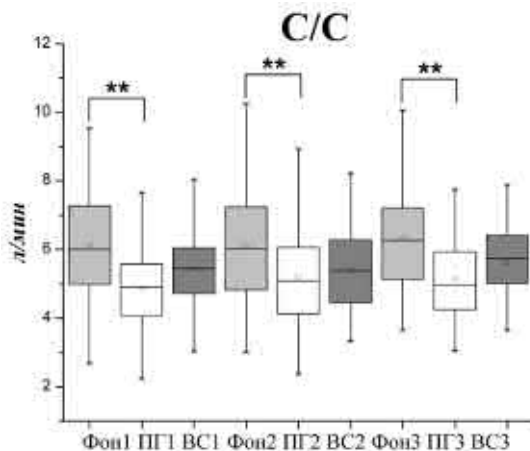


Рис. 4. Динамика минутного объема кровообращения (МОК) у обследуемых с C/C аллелью (p.Gln27Glu) ADRB2 гена. ПГ — погружение, ВС — восстановление. Звездочкой (** — $p < 0,01$; $n = 57$) отмечены статистически значимые отличия между ПГ1 и исходным фоном (ПГ2 и Фон2 и т. д.).

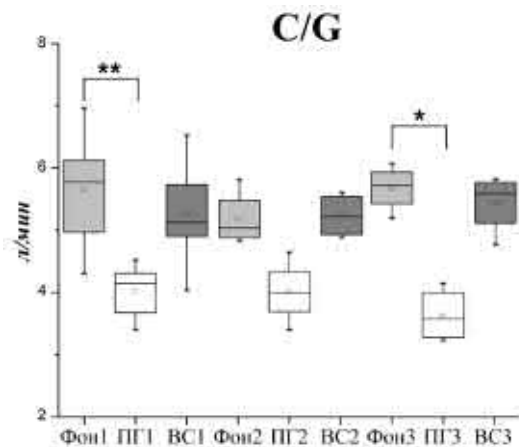


Рис. 5. Динамика минутного объема кровообращения (МОК) у обследуемых с C/G аллелью (p.Gln27Glu; $n = 6$) ADRB2 гена. ПГ — погружение, ВС — восстановление. Звездочкой (* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$) отмечены статистически значимые отличия между ПГ1 и исходным фоном (ПГ2 и Фон2 и т. д.).

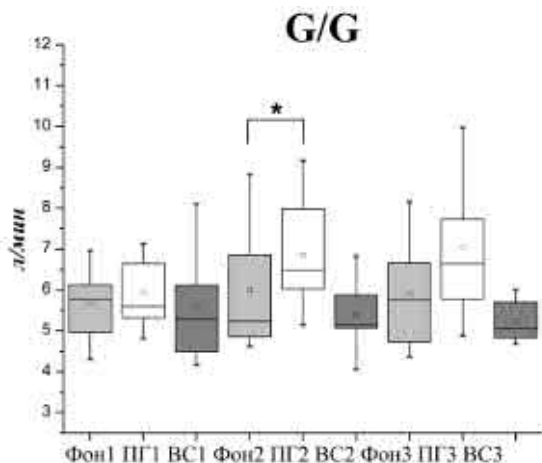


Рис. 6. Динамика минутного объема кровообращения (МОК) у обследуемых с G/G аллелью (p.Gln27Glu) ADRB2 гена. ПГ — погружение, ВС — восстановление. Звездочкой (** — $p < 0,01$; $n = 9$) отмечены статистически значимые отличия между ПГ1 и исходным фоном (ПГ2 и Фон2 и т. д.).

Обсуждение результатов

Водные, полуводные и даже наземные млекопитающие (включая людей) демонстрируют сложный вегетативный рефлекс, который обеспечивает выживание при длительном погружении под воду. Этот так называемый нырятельный рефлекс заключается в рефлекторном апноэ, развитии брадикардии и избирательном увеличении периферического сосудистого сопротивления, вызывающем перераспределение кровотока для поддержания перфузии сердца и мозга при ограничении его в незадействованных мышцах, коже и желудочно-кишечном тракте. Для реализации этих защитных реакций достаточно погружения головы животного или лица человека в воду.

Сердце человека содержит в большем количестве β_1 -адренорецепторы, в меньшем количестве β_2 -адренорецепторы, α_1 - и α_2 -адренорецепторы. Возбуждение β -адренорецепторов приводит к возрастанию ЧСС (увеличению хронотропного эффекта), увеличению сократимости миокарда (увеличению иотропного эффекта), уменьшению длительности диастолы. Активация α_2 -адренорецепторов

приводит к торможению выделения норадреналина и ацетилхолина из нервных терминалей, а также к увеличению хронотропного эффекта. Повышение активности симпатической нервной системы и повышение концентрации катехоламинов в крови приводит к уменьшению количества β -адренорецепторов на поверхности миокардиальной клетки. А йодсодержащие гормоны щитовидной железы (тироксин) и гормон коры надпочечников кортизол, наоборот, увеличивают количество β -адренорецепторов на поверхности клетки миокарда [Ткаченко, 2005].

Подтип β 2-адренорецепторов составляет приблизительно 30% от общего количества β -адренорецепторов в здоровом миокарде, с относительным увеличением при сердечной недостаточности по мере снижения уровня β 1-адренорецепторов. В данной работе мы рассмотрели р.Gly16Arg (46G > A) и р.Gln27Glu (79G > C) полиморфизмы гена, кодирующего β 2-адренорецептор. Исследования функциональных особенностей различных полиморфизмов рассматриваемого гена в основном посвящены изучению предрасположенности к гипертонии. Согласно данным литературы, полиморфизм 27Glu связан с повышением АД. У пациентов, гомозиготных по Glu / Glu, наблюдались более высокое АД и риск развития артериальной гипертензии по сравнению с теми, у кого присутствуют гомозиготы Gln27. Также оба полиморфизма влияют на сосудистый тонус при введении различных агонистов [Timmermann, 1998].

Полиморфизм Arg16 отмечается у детей, чьи родители страдают артериальной гипертонией. Arg16Gly/Gln27Glu связан с высоким систолическим давлением. У пациентов с гипертонической болезнью и аллелем Glu27 наблюдался повышенный риск развития гипертрофии желудочков сердца [Heckbert, 2003]. Однако наличие Glu27 приводит к лучшему ответу на действие β -адреноблокаторов. Аллель Glu27 связан с меньшим риском развития коронарного синдрома у пациентов старшего возраста. Gly16 и Glu27 ассоциированы с улучшением показателей смертности у пациентов после инфаркта миокарда, которые получают терапию β -адреноблокаторами. Пациенты, гомозиготные по Gln27, входят в группу повышенного риска по внезапной смерти, в то время как Gly16Arg не связан с этим риском [Lanfear, 2005].

Реализация нырательного рефлекса у животных, как правило, сопровождается рефлекторной брадикардией и ослаблением инотропной функции сердца. У человека уменьшение инотропного эффекта

наблюдается не всегда. Это подтверждается и в нашем исследовании. Статистически значимых изменений УОК в целом по группам не обнаружено. Напротив, у большинства испытуемых отмечается не уменьшение УОК, а некоторое его увеличение. Уменьшение же МОК обусловлено главным образом за счет замедления ЧСС. При этом установлено, что в большей степени замедление ЧСС при реализации нырательной реакции наблюдается у людей гетерозиготных по аллелям А / G (p.Gly16Arg) и гомозиготных по аллели С / С (p.Gln27Glu) ADRB2 гена.

Литература

- Баранова Т. И. Об особенностях сердечно-сосудистой системы при нырательной реакции у человека. *Российский физиологический журнал им. И. М. Сеченова*. 2004. Т. 90 (1). С. 20–31.
- Галанцев В. П. Проблемы изучения стратегии эволюционного формирования адаптаций вторичноводных амниот: основные понятия, методологические подходы, задачи. *Структурно-функциональные основы приспособительных реакций на разных уровнях организации живых систем* (Нервная система, вып. 34). СПб., 2001. С. 91–104.
- Ткаченко Б. И., Дворецкий Д. П., Овсянников В. И., Самойленко А. В., Красильников В. Г. *Нормальная физиология человека*. Л.: Медицина, 2005. 928 с.
- Heckbert S. R., Hindorff L. A., Edwards K. L., Psaty B. M., Lumley T., Siscovick D. S., Tang Z., Durda J. P., Kronmal R. A., Tracy R. P. Beta2-adrenergic receptor polymorphisms and risk of incident cardiovascular events in the elderly. *Circulation*. 2003. 107 (15). P. 2021–2024. DOI: 10.1161/01.CIR.0000065231.07729.92.
- Lanfear D. E., Jones P. G., Marsh S., Cresci S., McLeod H. L., Spertus J. A. Beta2-adrenergic receptor genotype and survival among patients receiving beta-blocker therapy after an acute coronary syndrome. *JAMA*. 2005. 294 (12). P. 1526–1533. DOI: 10.1001/jama.294.12.1526.
- Ramirez J. M., Folkow L. P., Blix A. Hypoxia tolerance in mammals and birds: From the wildness to the clinic. *Annu Rev Physiol*. 2007. 69. P. 113–143. DOI: 10.1146/annurev.physiol.69.031905.163111.
- Timmermann B., Mo R., Luft E. C., Gerdtts E., Busjahn A., Omvik P., Li G. H., Schuster H., Wienker T. F., Hoehe M. R., Lund-Johansen P. Beta-2 adrenoreceptor genetic variation is associated with genetic predisposition to essential hypertension: The Bergen Blood Pressure Study. *Kidney Int*. 1998. 53 (6). P. 1455–1460. DOI: 10.1046/j.1523-1755.1998.00926.x.

Сайхунова Даяна Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Dayana A. Sayhunova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Биология

Системная физиология

Руководитель секции: Д. Н. Берлов

dayanasayhunova@gmail.com

УДК 612.8

Возрастные и половые особенности зрительного внимания у человека

Аннотация. Большинство людей по-разному воспринимают зрительную информацию; это может быть связано с индивидуально-типологическими особенностями. Целью работы является изучение возрастных и половых особенностей зрительного внимания, его связь с показателями по тестам Русалова и Айзенка, право- и леворукостью и ведущим глазом.

Ключевые слова: зрительное восприятие, аспекты внимания, возраст, пол, индивидуально-типологические особенности.

Influence of age and sex on human visual attention

Abstract. Most people perceive visual information in different ways, depending on their individual differences. This work focuses on age and gender-related differences in visual attention, their relationship with Rusalov and Eysenck test results, left or right-handedness and the leading eye.

Keywords: visual perception, aspects of attention, age, sex-differences, individual typological characteristic.

Специфика зрительного восприятия может зависеть от пола и возраста, от доминирования правого или левого полушария мозга, от стрессоустойчивости, от психотипа и других свойств данного организма. Все эти свойства очень индивидуальны, но их влияние может оказывать серьезный эффект на зрительные характеристики человека. Функция

внимания изменяется с возрастом, но эти изменения происходят постепенно и могут маскироваться на фоне индивидуальных различий. Поэтому целью работы стало изучение возрастных и половых особенностей зрительного внимания.

Методика

Для изучения возрастных и половых особенностей зрительного внимания на добровольной основе были набраны испытуемые в количестве 47 человек, из них 32 студента в возрасте от 18 до 25 лет и 15 взрослых в возрасте от 31 до 41 года, 24 женщины и 23 мужчины, не заинтересованные в результатах исследования. У всех было нормальное или скорректированное до нормального зрение.

С испытуемыми был проведен ряд тестов, который включал тест на слепоту к изменениям, красно-черную таблицу Шульте, корректурную пробу Бурдона, предъявление мультистабильных изображений и цветовых стимулов в очках виртуальной реальности (для вызова бинокулярной конкуренции).

Тест на слепоту к изменениям проводился на ЖК-мониторе ноутбука с помощью программы «Change blindness», написанной Д. Н. Берловым. Испытуемым было последовательно предъявлено 5 пар стимулов, в парах они были практически идентичны, но имели 1 отличие. При предъявлении пары стимулов производилась поочередная их смена, длительность вспышки при сменах 200 мс, длительность демонстрации изображения и интервал между стимулами 2000 мс. После ответа испытуемого (нажатия на клавишу на клавиатуре) происходил переход к следующей паре. Задача испытуемых заключалась в попытке как можно раньше увидеть отличие в паре стимулов и нажать пробел. Время поиска отличия в каждой паре засекалось.

Тест «Красно-черная таблица Шульте» проводился на ЖК-мониторе ноутбука с помощью программы «Psy», написанной Берловым. Испытуемым была представлена таблица с 25 красными и 24 черными числами; задача испытуемых состояла в том, чтобы поочередно отыскивать в таблице красные и черные числа. Красные числа — в порядке возрастания, черные — в порядке убывания. Справа от таблицы была использована подсказка с числом, которое нужно найти. Учитывалось время тестирования, ошибки и стандартное отклонение. Перед началом тестирования испытуемые читали инструкцию и были предупреждены о подсчете ошибок и измерении времени выполнения тестирования.

Корректирующая проба Бурдона была проведена на специальных бланках с рядами расположенных в случайном порядке букв. Задача испытуемого была в просматривании букв ряд за рядом и вычеркивании буквы «Е». Перед тестированием испытуемые были предупреждены о подсчете ошибок и об измерении времени выполнения тестирования. Результаты пробы оцениваются по количеству пропущенных незачеркнутых знаков, неверно зачеркнутых знаков и по времени выполнения тестирования. Важным показателем является характеристика качества и времени выполнения.

Предъявление мультистабильных изображений производилось на телефоне при помощи программы «3D Stereo Photo Viewer» и очков виртуальной реальности. Для настройки и проверки наличия стереозрения, перед началом тестирования испытуемым было предъявлено стереоизображение. Затем во 2-й серии были представлены вербальные и невербальные стимулы. Первая серия (вербальная) включала 2 пары изображений, вторая серия (невербальная) включала 3 пары изображений. Задачей испытуемых было описание того, как они видят изображение для последующего определения ведущего глаза. Оценка проходила за счет того, что изображение формируются наложением пар стимулов в зависимости от степени ведения левого или правого глаза. Оценка ведущего глаза происходила по описанию 5 пар стимулов по пятибалльной шкале.

Бинокулярная конкуренция вызывалась с помощью двух стимулов, содержащих ортогональные оранжевые и голубые полосы, обрамленные рамкой для фузии, которые предъявлялись в течение 90 секунд в программе «3D Stereo Photo Viewer» на телефоне при помощи очков виртуальной реальности правому и левому глазу соответственно. Во время просмотра переключения фиксировались нажатием клавиш на клавиатуре с помощью программы «Psy».

Для определения индивидуально-типологических особенностей испытуемых использовались тесты Айзенка ЕРI/В и Русалова ОФДСИ. По тесту Айзенка были оценены экстраверсия/интроверсия, нейротизм и была учтена шкала оценки искренности ответов. По тесту Русалова были оценены показатели психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной эргичности, пластичности, скорости и эмоциональности, также индексы психомоторной, интеллектуальной, коммуникативной активности и общей активности, эмоциональности и адаптивности. Вдобавок учитывались возраст и ведущее полушарие испытуемых.

Результаты

Целью работы было изучение возрастных и половых особенностей зрительного внимания, поэтому стоит сказать, что корреляционный анализ показателей методик, использованных в работе, показал отсутствие достоверных корреляций, следовательно, они оценивают разные аспекты внимания.

Далее следует отметить показатели аспектов внимания для каждой подгруппы отдельно. Для достоверного сравнения подгрупп следует использовать средние показатели по каждой подгруппе.

На рисунке 1 представлены данные, которые позволяют сравнить средние показатели по выполнению заданий двумя возрастными группами. На графике видно, что в среднем у студентов показатели лучше, то есть скорость выполнения заданий выше, а ошибок меньше.

В среднем в процентном соотношении взрослым потребовалось больше времени для поиска отличия в тесте на слепоту к изменениям на 17,12%, чем студентам; скорость бинокулярной конкуренции у взрослых ниже на 20,56%, чем у студентов; время, которое потребовалось для выполнения корректурной пробы, у взрослых больше на 14,82%, чем у студентов; время, которое потребовалось для выполнения красно-черной таблицы Шульте, у взрослых на 11,17% больше, чем у студентов.

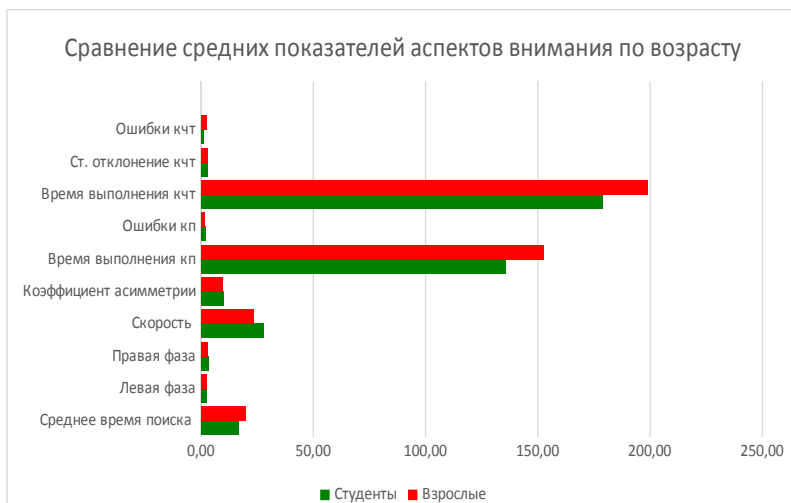


Рис. 1. График сравнения показателей аспектов внимания двух возрастных групп

Для наглядности эти данные подкрепляются линейной регрессией для каждого из аспектов внимания, чтобы показать, что с возрастом разброс показателей даже по одному аспекту внимания меняется, стоит ограничиться такими показателями, где самые большие различия средних значений.

На рисунке 2 даны графики зависимости А) среднего времени поиска отличия в тесте на слепоту к изменениям (В) от возраста (А), Б) скорости бинокулярной конкуренции (В) от возраста, В) времени выполнения корректурной пробы (В) от возраста (А) и Г) времени выполнения красно-черной таблицы (В) от возраста (А) в обеих возрастных группах при выполнении тестов оценки показателей зрительного внимания. По результатам регрессионного анализа на всех четырех графиках значимость F находится в допустимых пределах, что говорит о высокой достоверности результатов и отсутствии случайности. Также на графиках зависимости отмечен пороговый возраст, который рассчитан как сумма ошибок среднего для младшей и старшей возрастной групп и среднего значения показателя аспекта внимания младшей возрастной группы. Пороговый возраст отмечен для того, чтобы можно было примерно оценить, для какого среднего возраста испытуемых были бы достоверны различия по одному конкретному показателю.

На графике зависимости среднего времени поиска отличия в тесте на слепоту к изменениям от возраста (рисунок 2 А)) зависимость положительная, следовательно, время поиска с возрастом постепенно возрастает. Зеленым цветом на графике отмечено значение показателя (22,54), которое стало бы пороговым при включении его в тестирование возрастных ухудшений памяти у условно здоровых людей.

На графике зависимости скорости бинокулярной конкуренции от возраста на рисунке 2 Б), зависимость отрицательная, следовательно, с возрастом скорость бинокулярной конкуренции постепенно уменьшается. Зеленым цветом на графике отмечено значение показателя (23,18), которое стало бы пороговым при включении его в тестирование возрастных ухудшений памяти у условно здоровых людей.

На графике зависимости времени выполнения корректурной пробы от возраста (рисунок 2 В)), зависимость положительная, следовательно, с возрастом время выполнения корректурной пробы увеличивается. Зеленым цветом на графике отмечено значение

показателя (150,58), которое стало бы пороговым при включении его в тестирование возрастных ухудшений памяти у условно здоровых людей.

На графике зависимости времени выполнения красно-черной таблицы от возраста (рисунок 2 Г)) зависимость положительная, следовательно, с возрастом увеличивается время выполнения красно-черной таблицы. Зеленым цветом на графике отмечено значение показателя (200,2), которое стало бы пороговым при включении его в тестирование возрастных ухудшений памяти у условно здоровых людей.

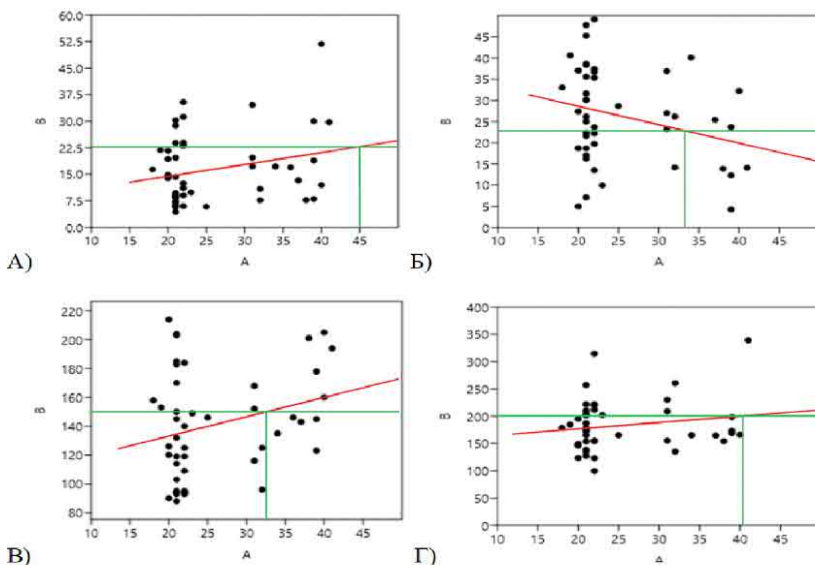


Рис. 2. График зависимости А) среднего времени поиска отличия в задаче слепоты к изменениям (В) от возраста (А), Б) скорости бинокулярной конкуренции (В) от возраста, В) времени выполнения корректурной пробы (В) от возраста (А) и Г) времени выполнения красно-черной таблицы (В) от возраста (А) в обеих возрастных группах при выполнении тестов оценки показателей зрительного внимания

Была выдвинута гипотеза, что показатели аспектов внимания могут быть связаны с полом, поэтому вся выборка была дополнительно разделена по полу и было проведено сравнение средних значений аспектов внимания в обеих возрастных группах (рисунок 3).

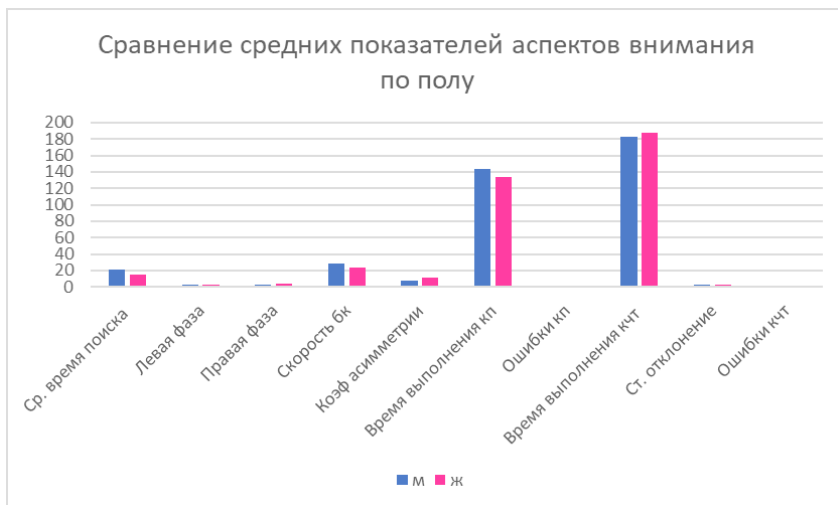


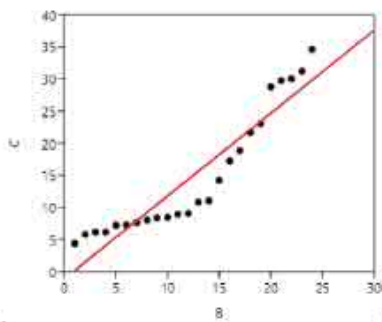
Рис. 3. Гистограмма сравнения средних показателей аспектов внимания по полу

Для того чтобы наглядно увидеть, как меняются показатели аспектов внимания в зависимости от пола, были построены графики распределения и были взяты показатели, которые в среднем имели самые большие различия; данные представлены на рисунке 4. Мужчины и женщины были ранжированы по возрастанию показателя, это отмечено на оси В, на оси С отмечены значения признаков. Графики под номером 1 — распределение показателей у женского пола, под номером 2 — у мужского пола. На графике распределения значений А) среднего времени поиска отличия в тесте на слепоту к изменениям между женщинами и мужчинами видно, что среди мужчин больше тех, кто потратил на поиск отличия больше времени.

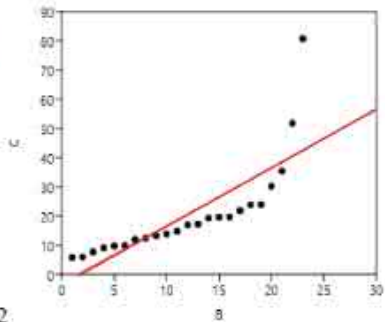
На рисунке 4 на графике распределения значений Б) скорости бинокулярной конкуренции между мужчинами и женщинами видно, что у мужчин скорость бинокулярной конкуренции выше, чем у женщин.

На рисунке 4 на графике распределения значений В) времени выполнения корректурной пробы между мужчинами и женщинами видно, что мужчинам в данной выборке потребовалось больше времени для выполнения задания.

A)

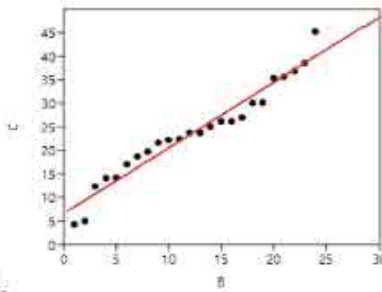


1.

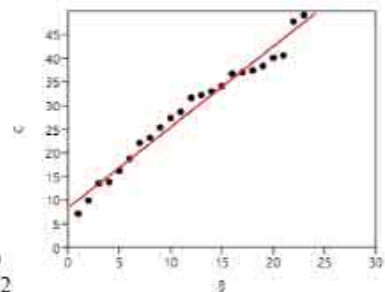


2.

Б)

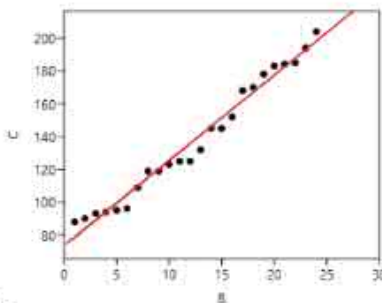


1.



2.

В)



1.

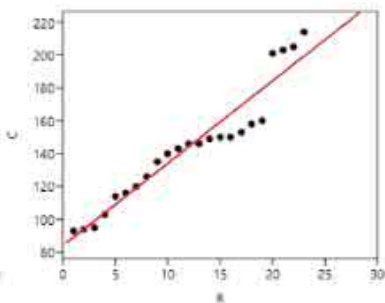


Рис. 4. График распределения значений А) среднего времени поиска отличия в тесте на слепоту к изменениям между женщинами и мужчинами, Б) скорости бинокулярной конкуренции между мужчинами и женщинами, В) времени выполнения корректурной пробы между мужчинами и женщинам

Возможно, что зрительное восприятие и особенности функций внимания могут зависеть от индивидуально-типологических особенностей человека, поэтому в работе были использованы тесты диагностики свойств психомоторной, интеллектуальной сфер и коммуникативных аспектов темперамента. Для проверки гипотезы был использован корреляционный анализ, достоверных корреляций было обнаружено мало.

Обсуждение результатов

Исходная гипотеза работы была в том, что показатели аспектов зрительного внимания могут быть связаны с возрастом, полом или индивидуально-типологическими особенностями человека. Например, у старшей возрастной группы показатели аспектов внимания предположительно должны быть хуже, чем у младшей. С возрастом показатели внимания снижаются [Абумуслимов, 2019, с. 18], так как при старении происходит постепенное снижение функциональной активности мозга. У мужчин и женщин должны были быть различия в показателях аспектов внимания, так как существуют гендерные различия в нейро-функциональном устройстве мозга [Ядрищенская, 2015, с. 5].

Гипотеза о связи возраста и показателей аспектов зрительного внимания подтвердилась. В результате исследования было выявлено 3 аспекта внимания, которые зависят от возраста: среднее время поиска отличия в тесте на слепоту к изменениям, время выполнения корректурной пробы и время выполнения красно-черной таблицы. Также было выяснено, что скорость бинокулярной конкуренции тоже зависит от возраста. Исходя из сравнения данных по показателям аспектов внимания двух возрастных групп, более чувствительными к возрасту оказались скоростные характеристики, а не точностные. Возможно, что увеличение времени выполнения заданий связано с тем, что концентрация с возрастом снижается, и это снижение начинается достаточно рано, после 30 лет [Яхно, 2006, с. 1]. Такие данные могут быть связаны с тем, что при прохождении тестирования студенты были утомлены после занятий и допускали в среднем такое же количество ошибок, как и старшая возрастная группа при прохождении тестирования в выходной день. Также, возможно, ухудшение точности в задачах на внимание начинается в более позднем возрасте, чем у участвующей старшей возрастной группы в нашем исследовании.

Возможно, что точностные показатели имеют малую эффективность при оценке внимания, так как все тесты, используемые в работе, были короткими и не было времени проявиться «зевкам внимания» [Lee, 2010, с. 163]. Подгруппа взрослых могла сосредоточиться во время выполнения короткого теста, поэтому точностные характеристики были бы более эффективны для длительного тестирования.

Критический возраст для диагностики оказался довольно невысоким, соответственно, методики, использованные в работе, являются очень чувствительными к возрасту. Из этого можно сделать вывод, что наши показатели в комплексе действительно могут быть полезны для практической оценки ухудшения внимания.

Гипотеза о половом различии в аспектах зрительного восприятия подтвердилась — в работе было обнаружено 2 аспекта зрительного внимания, которые имеют различия по полу: среднее время поиска отличия в тесте на слепоту к изменениям и время выполнения корректурной пробы. Также было выявлено, что скорость бинокулярной конкуренции тоже имеет различия по полу.

Различия в среднем времени поиска между мужчинами и женщинами могут быть связаны с тем, что мужчины обычно предпочитают правополушарную глобальную стратегию селекции информации, а женщины — левополушарную локальную [Разумникова, 2011, с. 18], поэтому и поиск отличия происходил быстрее у женщин.

Различия во времени выполнения корректурной пробы между мужчинами и женщинами могут быть связаны с тем, что женщины ориентируются на быстроту выполнения задания, а мужчины — на точность [Босый, 1971, с. 51].

Различия в скорости бинокулярной конкуренции между мужчинами и женщинами могут быть связаны с тем, что зрительное восприятие женщин отличается от восприятия мужчин, а в физиологическом плане мозг женщин чувствительнее и реактивнее [Сычев, 2008, с. 7].

Гипотеза о связи индивидуально-типологических особенностей с показателями аспектов внимания не подтвердилась. Это может быть связано с тем, что в работе были измерены не те аспекты внимания, которые действительно могут быть связаны с индивидуально-типологическими особенностями человека. Также возможно, что были выбраны неправильные методы тестирования индивидуально-типологических особенностей человека, которые могли быть связаны с аспектами зрительного внимания.

Литература

- Абумуслимов С. С. и др. Возрастные особенности показателей произвольного внимания и памяти. *Лучшая студенческая статья 2019*. 2019. С. 18–23.
- Босый М. К., Давиденко И. М., Ивашенко В. П., Свергуненко Я. Г. Влияние учебных занятий в режиме дня педвуза на работоспособность студентов-спортсменов. *Теория и практика физической культуры*. 1971. № 2. С. 50–53.
- Разумникова О. М., Вольф Н. В. Селекция зрительных иерархических стимулов на глобальном и локальном уровнях у мужчин и женщин. *Физиология человека*. 2011. Т. 37. № 2. С. 14–19.
- Сычев В. В. О способах распознавания конкретного зрительного образа головным мозгом мужчин и женщин по данным спектрального анализа электроэнцефалограммы. *Российский медико-биологический вестник имени академика И. П. Павлова*. 2008. № 2. С. 8.
- Ядрищенская Т. В. Корреляционные отношения и гендерные особенности характеристик внимания. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. Серия: Биологические науки. 2015. № 1 (60).
- Яхно Н. Н., Захаров В. В., Локшина А. Б. Нарушения памяти и внимания в пожилом возрасте. *Журнал неврологии и психиатрии*. 2006. Т. 106. № 2. С. 58–62.
- Lee I. S. et al. Number of lapses during the psychomotor vigilance task as an objective measure of fatigue. *Journal of clinical sleep medicine: JCSM: official publication of the American Academy of Sleep Medicine*. 2010. Т. 6. № 2. С. 163.

Эйдина Ольга Андреевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Olga A. Eydina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Биология

Системная физиология

Научный руководитель — Т. А. Смирнова, канд. биол. наук, доцент

YAeydina@mail.ru

Экологический портрет современного школьника

Аннотация. Работа посвящена изучению экологического портрета школьников, который характеризует их специфическую адаптацию к конкретному набору основных факторов среды обитания. Исследуются предрасположенность к стрессу, стрессоустойчивость и гендерный тип личности школьников с 5 по 11 класс. Обсуждаются возрастные и гендерные особенности адаптации детей и подростков к факторам школьной среды обитания.

Ключевые слова: экологический портрет, стрессоустойчивость, гендер, темперамент, школьники.

Ecological profile of a modern school student

Abstract. This paper focuses on the ecological profiles of school student, i. e. their specific adaptation to a specific set of basic environmental factors. I study the predisposition to stress, stress resistance and gender personality type of students from grades 5 to 11, discussing the age and gender-specific adaptations of children and adolescents to factors of the school environment.

Keywords: ecological profile, stress resistance, gender personality type, temperament, schoolchildren.

Известно, что экологический портрет человека определяется как совокупность генетически обусловленных свойств и наследственных морфофункциональных признаков, характеризующих специфическую адаптацию индивидуума к конкретному набору факторов среды. Адаптация служит интегративным показателем состояния человека и отражает его возможности выполнять определенные биосоциальные функции. Она достигается путем нарушения психического или физического здоровья и зависит от врожденных и приобретенных качеств, психической и физической гармоничности, социализации и способности приобретать опыт на чужих ошибках. Таким образом, успешность адаптации зависит от врожденной способности к адаптации (адаптивности) и оценивается по результатам адаптации (адаптированности) человека к действию, как правило, стрессогенных факторов среды, вызывающих стресс организма [Агаджанян, 1997, с. 208].

Стресс рассматривают как совокупность неспецифических адаптационных (нормальных) реакций организма на воздействие различных неблагоприятных факторов-стрессоров (физических или психологических), нарушающее его гомеостаз [Селье, 2001, с. 274]. Реакции стресса проходят в три стадии (тревоги, резистентности, истощения) и зависят от внутренних ресурсов организма. Поэтому очень важным качеством для жизни является стрессоустойчивость, под которой понимают «...интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которое обеспечивает оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке» [Зильберман, 1970, с. 15].

Определенное влияние на характер адаптационных процессов в организме оказывает темперамент человека, который определяет запас энергетических ресурсов человека и, следовательно, границы его возможностей. Физиологической основой темперамента является учение И. П. Павлова о типах ВНД, классификация которых связана с соотношением процессов возбуждения и торможения в ЦНС, их силой, подвижностью и уравновешенностью [Павлов, 1951, с. 616]. Установлено, что наибольшей способностью к адаптации обладают люди с сильным, уравновешенным подвижным или малоподвижным типами ВНД, то есть сангвиники и флегматики.

В контексте изучения экологического портрета школьника представляло интерес выяснить возрастные особенности адаптационных реакций организма современных учащихся разного возраста, испытывающих стрессорные воздействия в процессе обучения.

Целью работы было определение некоторых врожденных (темперамент, предрасположенность к стрессу) и приобретенных (стрессоустойчивость, гендерный тип личности) характеристик школьников разного возраста как компонентов их экологического портрета.

Методика исследования

В рамках настоящего исследования были задействованы 48 учащихся 5 класса и 114 школьников с 8 по 11 классы государственной бюджетной общеобразовательной школы в возрасте 10–11 и 13–17 лет. Из них 62,3% составили мальчики и 37,7% девочки.

На первом этапе тестирование учащихся проводилось в начале учебного года. Были проведены тесты на определение темперамента, предрасположенности к стрессу, стрессоустойчивость и гендерный тип личности.

Второй этап проходил в условиях экзаменационного стресса во время периода написания проходных контрольных и пробных тестов ЕГЭ, а также олимпиад. Была проведена повторная проверка на уровень стрессоустойчивости. Все данные обрабатывались статистически с использованием программ сайта medstatistic.ru.

Результаты исследования

Полученные результаты для 5 класса представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика исследованных параметров у мальчиков и девочек 5 класса

Параметр изучения	Мальчики	Девочки
Тип темперамента	холерики 9% сангвиники 38% флегматики 38% меланхолики 15%	холерики 22,6% сангвиники 22,6% флегматики 32% меланхолики 22,8%
Предрасположенность к стрессу	высокая 11,5% средняя 38,5% низкая 50%	высокая 18% средняя 41% низкая 41%
Уровень стрессоустойчивости	высокий 42,3% средний 57,7%	высокий 27,3% средний 72,7%
Тест Сандры Бем	андрогинность 100%	фемининность 13,6% маскулинность 4,5% андрогинность 81,9%

Приведенные в таблице данные свидетельствуют о наличии среди пятиклассников представителей всех типов темпераментов, причем среди мальчиков преобладают сангвиники и флегматики, тогда как для девочек выявлено примерно одинаковое соотношение типов темпераментов (22%) за исключением преобладающего типа флегматика (32%).

По параметру предрасположенности к стрессу установлено, что преобладающими уровнями для мальчиков являются низкий, а для девочек — низкий и средний в равном соотношении.

По уровню стрессоустойчивости доминирует средний уровень как у мальчиков, так и у девочек. Однако, обращает на себя внимание разница в соотношении среднего и высокого уровней стрессоустойчивости у мальчиков (57% и 42%) и у девочек (72% и 27%). По этому показателю стрессоустойчивость у мальчиков выше, чем у девочек.

По результатам опросника Сандры Бем у мальчиков выявлена 100% андрогинность, тогда как у девочек этот гендерный тип является только преобладающим (82%).

Полученные результаты для 8–11 классов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительная характеристика средних значений исследованных параметров у мальчиков и девочек 8–11 классов

Параметр изучения	Мальчики	Девочки
Тип темперамента	холерики 4% сангвиники 38% флегматики 55% меланхолики 3%	холерики 20% сангвиники 30% флегматики 33% меланхолики 17%
Предрасположенность к стрессу	высокая 5,8% средняя 37,2% низкая 57%	высокая 8,1% средняя 50,7% низкая 41,2%
Уровень стрессоустойчивости	высокий 41,3% средний 53,7% низкий 5%	высокий 20,9% средний 70,9% низкий 8,2%
Тест Сандры Бем	фемининность 3,3% маскулинность 4,1% андрогинность 92,6%	фемининность 15,1% маскулинность 2,3% андрогинность 82,6%

Из данных таблицы следует, что среди мальчиков старших классов преобладают флегматики и сангвиники, тогда как у девочек выявлены представители всех темпераментов.

У мальчиков отмечается преобладание низкой предрасположенности к стрессу, а у девочек — средней.

По стрессоустойчивости выявлено преобладание среднего и высокого уровней и у мальчиков, и у девочек, однако по абсолютным значениям мальчиков с высоким уровнем стрессоустойчивости в два раза больше, чем девочек.

Тест на гендерный тип показал, что большинство школьников обоих полов относят себя к андрогинному типу, только 15% девочек выявили у себя фемининность.

При оценке стрессоустойчивости учащихся в предэкзаменационный период были получены следующие результаты (табл. 3).

Таблица 3

Сравнительная характеристика уровней стрессоустойчивости у учащихся 8–11 классов в середине четверти и в предэкзаменационный период

Уровни стрессоустойчивости	Мальчики		Девочки	
	В середине четверти	Предэкзаменационный период	В середине четверти	Предэкзаменационный период
Высокий уровень	41,3%	37,3%	20,9%	14%
Средний уровень	53,7%	61%	70,9%	83,7%
Низкий уровень	5%	1,7%	8,2%	2,3%

Из приведенных данных следует, что в экзаменационный период преобладающим уровнем стрессоустойчивости остается средний, но при этом у девочек уменьшается их общее количество с высоким уровнем, тогда как у мальчиков не выявлено достоверных сдвигов этого параметра.

Обсуждение результатов

Анализ полученных данных показал, что среди протестированных школьников преобладают флегматики и сангвиники, которые, согласно данным литературы [Русалов, 1979, с. 352], обладают хорошей способностью к адаптации. Это обстоятельство подтверждается данными, полученными при оценке предрасположенности к стрессу и стрессоустойчивости учащихся. Отметим, что у мальчиков и пятого класса, и старших классов предрасположенность к стрессу оказалась ниже, а стрессоустойчивость выше, чем у девочек. Также следует заметить, что у пятого класса отсутствует низкий уровень стрессоустойчивости.

Самоопределение гендерного типа личности с использованием теста Сандры Бем выявило интересную особенность, общую для всех мальчиков: они определили у себя андрогинность, тогда как девочки и в пятом классе, и в старших классах в 13–15% случаев выявили у себя фемининный тип.

Сравнительные результаты показали, что большинство учащихся обладают средней стрессоустойчивостью и во время сложных ситуаций (в данном случае экзамены) могут адекватно принимать решения для выхода из нее. Однако у представителей женского пола предрасположенность к нему выше, чем у мужского.

В целом оценка экологического портрета современного школьника показала существенные различия изученных характеристик, связанные с биологическим полом учащихся. Гендерная составляющая экологического портрета не выявила значимых тенденций своего формирования у мальчиков, тогда как у девочек в 15% случаев отмечается проявление фемининного типа личности. Возможно, выявленная разница может быть связана с разными сроками полового созревания юношей и девушек.

Литература

- Агаджанян Н. А. *Экология человека: словарь терминов*. М.: «Крук», 1997. 208 с.
- Зильберман П. Б. *Эмоциональная устойчивость оператора. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. (21.960)*. АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т общей и пед. Психологии, Москва, 1970.
- Павлов И. П. *Избранные труды*. М., 1951. 616 с.
- Русалов В. М. *Биологические основы индивидуально-психологических различий*. М.: Наука, 1979. 352 с.
- Селье Г. Г. *Стресс без дистресса*. М.: Прогресс, 2001. 274 с.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Федотова Елизавета Андреевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Elisaveta A. Fedotova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Дополнительное образование — новые реалии

Научный руководитель — П. А. Бавина, канд. пед. наук, доцент

lisoxx@yandex.ru

УДК 316.6

Школа-студия семейного развития «Семейный фотоальбом»

Аннотация. Понятие семейных ценностей довольно широкое. Нельзя точно определить, что относится к семейным ценностям, а что нет. Но очень важно понимать, что ни одна семья не сможет долго существовать без духовных ценностей, которые направлены на объединение и формирование здоровых отношений между мужем и женой, между родителями и детьми. Духовные ценности — это маленькие кирпичики, каждый из которых важен и нужен. И если в семье отсутствует хотя бы один такой кирпичик, то семья в дальнейшем не сможет избежать трудностей в стабильном развитии.

Ключевые слова: семья, развитие семьи, духовные ценности, институт семьи, психология, кризис, демографическая проблема.

Family development school “Family photobook”

Abstract. The concept of family values is very broad. It is impossible to determine exactly what is related to family values and what is not. It is important to understand that no family can exist for a long time without spiritual values that are needed to unite and form healthy relationships between the husband and the wife as well as between parents and children. Spiritual values are little bricks that are necessary. If the family lacks at least one such brick, the family will not be able to avoid difficulties in stable development in the future.

Keywords: family, family development, spiritual values, the institution of the family, psychology, crisis, a demographic problem.

В наше время жизнь показывает, что институт семьи теряет свою значимость. Большинство людей считает штамп в паспорте всего лишь ненужной формальностью. Возможно, так оно и есть. Но дело в том, что и семью воспринимают как формальность. Ни для секса, ни для любви, ни даже для рождения детей семья не нужна. Из-за этого у современной молодежи понятие «семейные ценности» сильно размывается. Сейчас молодые люди стремятся к карьере. Главная цель — заработать как можно больше денег, при этом создание семьи их совсем не интересует. Это порождает одну из острых демографических проблем — высокий уровень смертности при низкой рождаемости, неполные семьи, сиротство и упадок семейных ценностей в обществе.

За последнее время наметился ряд тревожных тенденций, которые свидетельствуют о кризисных явлениях института семьи, затрагивающих как супружеские, так и детско-родительские отношения. Актуальность развития новой научной дисциплины — психологии семьи — связана с общим ухудшением психологической атмосферы и ростом конфликтности в значительной части российских семей. Эти неблагоприятные тенденции объясняются, с одной стороны, закономерностями исторического развития, с другой стороны, сегодняшними социально-экономическими и политическими условиями: нестабильностью социальной системы, низким материальным уровнем жизни, проблемами профессиональной занятости в большинстве регионов России, трансформацией традиционно сложившихся ролевой структуры семьи и распределения ролевых функций между супругами. Возрастает число неблагополучных семей, в которых девиантное поведение супругов является нормой жизни.

На всей территории России эта ситуация обозначена особенно остро — кризис семьи является доминирующим, всепоглощающим и пока труднопреодолимым. Остановимся лишь на некоторых из проблем современной семьи.

Рост числа неполных семей, в которых один из супругов не может постоянно выполнять свою роль. Основная причина — миграция населения, связанная с трудоустройством и особенностями профессиональной деятельности.

Рост числа неофициальных (гражданских) браков. Главной причиной предпочтения гражданских браков является неготовность супругов принять на себя всю полноту ответственности за семью, партнера и детей. В силу этого семья, проживающая в гражданском браке, достаточно часто характеризуется конфликтностью, низким уровнем безопасности —

женщины и дети лишаются большей части гарантий и защит, предоставляемых государством. Так, 30% мужчин в возрасте от 18 до 30 лет живут в гражданском браке, 85% в дальнейшем женятся, и лишь 40% заключенных браков сохраняется. 70% мужчин, состоящих в гражданском браке, считают себя свободными, 90% женщин — замужними.

Увеличение числа разводов. По статистике последних лет, не менее 70% всех семей, заключивших брак, распадается — это стало одной из наиболее острых социальных проблем. 38% разводов приходится на браки со стажем семейной жизни до 5 лет. Самое малое количество разводов в Дагестане и Ингушетии. В этих республиках на 11 555 и 1286 браков приходится 2169 и 92 развода. Сегодня каждый седьмой ребенок в стране воспитывается в неполной семье. Более 30% женщин рождает, не состоя в браке. Цена развода оказывается чрезвычайно велика. По стрессогенности развод занимает одно из первых мест среди трудных жизненных событий. Результатом развода и распада семьи становится формирование неполной семьи, преимущественно материнского типа. В значительном числе случаев в такой семье наблюдается ролевая перегрузка матери и, как следствие, снижение эффективности воспитания. Психологическими следствиями развода и воспитания детей в неполной семье оказываются нарушения развития.

В целом приведенные «цифровые иллюстрации» свидетельствуют о наличии кризисных тенденций в современной российской семье, что актуализирует необходимость изучения семьи и семейных отношений для оказания психологической помощи. Очевидно, что существует острый социальный запрос на оптимизацию жизнедеятельности семьи, повышение эффективности супружества и детско-родительских отношений, решение проблем воспитания детей в семье. Поэтому отличительной особенностью психологии семьи как научной дисциплины является ее неразрывная связь с психологической практикой.

Данная проблема поспособствовала созданию проекта «Школа-студия семейного развития «Семейный фотоальбом». Идея проекта заключается в формировании и развитии ценности семейных традиций у современной молодежи средствами организации трека образовательных мастерских и воркшопов, в ходе которых будут созданы творческие семейные фотоистории и фотокниги. Тематическое содержание трека образовательных мастерских направлено на культивирование ценностей семьи, в рамках которых молодежь узнает о важности сохранения семейных традиций, о принципах формирования современного «семейного бренда», о важности миссии семьи в развитии крепкого

государства, а также о мерах профилактики семейных конфликтов (конфликты поколений, конфликты между работой и семьей и др.). Тематическое содержание трека воркшопов направлено на формирование навыков и умений для создания творческих концептуальных фотоисторий с помощью мобильного телефона, отражающих семейные традиции. К организации и проведению образовательных мероприятий будут привлечены профессиональные спикеры в тематических областях (психологи, социологи, бренд-менеджеры, фотографы, дизайнеры). В результате проведения образовательных мероприятий школы-студии «Семейный фотоальбом» участники создадут свои уникальные семейные фотоальбомы, которые будут представлены в формате выставки-пленэра 08.07.2020, в День семьи, любви и верности.

В результате реализации данного проекта участников будут сформированы ценности семейных традиций и ценность семьи как важный ресурс личной эффективности. Также будут отточены навыки самостоятельного создания профессиональных творческих фотоисторий и фотокниг с использованием доступных технических средств. В планах проекта стоит разработка нового образовательного формата по просвещению молодежи в области семейного воспитания и семейного развития.

Создать семью — значит совершить великий подвиг. Главное — не просто родить ребенка, но и вложить в него все свои силы, вырастить настоящего человека, который будет чтить традиции своей семьи и передавать их из поколения в поколение. Важно понимать, что формирование тех самых семейных ценностей должно начинаться с ранних лет, когда в ребенка закладываются основы жизни. Именно в этот период дети восприимчивы к усвоению информации. Также формирование семейных ценностей должно продолжаться в школе и других образовательных учреждениях. Подготовить молодежь к семье так же важно, как обучить тому или иному ремеслу. Именно от нынешней молодежи зависит будущее нашей страны.

Литература

- Соловьева Е. А. *Психология семьи и семейное воспитание. Учебное пособие для вузов.* Юрайт, 2017. 255 с.
- Карабанова О. А. *Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. Учебное пособие.* М.: Гардарики, 2005. 320 с.
- Шнейдер Л. Б. *«Психология семейных отношений». Курс лекций.* М.: Апрель-Пресс; Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Искусствоведение и художественное образование

Ильмурзина Юлия Петровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Julia P. Ilmurzina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Искусствоведение и культурология

Искусствоведение и художественное образование

Научный руководитель — Ю. Г. Кустова, канд. ист. наук

ilmyrzina96@mail.ru

УДК 745.04

Традиционные орнаменты в современном искусстве финно-угорских народов

Аннотация. В статье затрагивается тема о том, какое место занимали традиционные орнаменты в декоративно-прикладном искусстве финно-угорских народов. Представлен анализ, как со временем менялись изображения и их значения. Сегодня данная область малоизученна, лишь небольшое количество ученых занимается исследованиями в данной области.

Ключевые слова: орнамент, звериный стиль, этностиль, мода, украшения.

Traditional ornament in the modern art of Finno-Ugric peoples

Abstract. This article focuses on the role which traditional ornamental design occupied in the decorative and applied art of the Finno-Ugric peoples, outlining how images and their meanings have changed over time. Currently, this area is poorly studied.

Keywords: ornament, animal style, ethnic style, fashion, decoration.

Декоративно-прикладное искусство финно-угров представляет удивительный материал для исследователей, отражающий традиционные представления, мировоззрение, наблюдения за окружающей средой, поскольку представители этноса всегда жили в гармонии с ней. Основой народного художественного творчества были символы, в которых люди изображали все, что их окружает, внося в каждый свой смысл; иногда совокупность изображений представляла из себя целый сюжет, некий кусочек их жизни, отражая таким образом этническую картину мира. Однако сейчас смысловая нагрузка орнаментов теряется, они становятся лишь объектом украшения. Проблему можно объяснить тем, что данная область малоизученна.

Орнаменты являются изменчивым и в то же время устойчивым явлением, так как они имеют способность трансформироваться в течение времени, при этом сохраняя основные элементы, которые были созданы «первоисточником».

Е. В. Гилевич писал, что «история орнамента отражает две тенденции — развитие орнамента знакового, символического, несущего в себе глубокий сакральный смысл, и орнамента декоративного, который становится лишь украшением, теряя смысловую нагрузку и символику» [Гилевич, 2011, с. 79].

Орнамент имеет тесную связь с фольклором, так как символы наделяли предмет смысловой нагрузкой и придавали оберегающее значение, с помощью которых транслировалась этническая картина мира этноса, где хранилась информация и служила источником получения новых знаний. В ходе интерпретации учитывались традиции, обычаи, взгляды на мир, народные знания, религия, география, так как местонахождение и род занятий тесно связаны с тем, из какого материала сделан предмет и что чаще всего в нем изображалось.

Главным занятием всех представителей финно-угорских народов были охота и скотоводство, потому изображения животных часто встречаются в предметах традиционной художественной культуры, так как птицы и звери занимают значительное место в хозяйстве и семейно-бытовом пространстве.

Звериные символы чаще всего имели оберегающее значение. Образы животных наносились на украшениях, полотенцах, а также рукавах, воротниках, подолах платьев, чтобы злые духи не могли попасть через отверстия одежды. Исполняли их в черных, красных или коричневых

оттенках. Эти насыщенные цвета до сих пор служат защитой от сглаза и нечисти, направленных на хозяина.

Со временем эти мотивы теряли свой первоначальный вид, зооморфные мотивы упрощались, сохранив лишь части общего изображения (конечности, глаза, силуэт). Позже эти элементы стали сочетать с геометрическими орнаментами. Например, глаза животных заключали в ромб или квадрат, располагающиеся по полотну. В этом смысле геометрический узор, как у многих народов, обозначает благополучие [Виноградов, 1994, с. 32].

Символика декоративно-прикладного искусства включает в себя, кроме образов животных, и другие символы. Важной частью мировосприятия финно-угров является сакрализация живой природы, отсюда восходит понятие «природа-мать». Появляются украшения и изделия с изображением солнца, луны как символов защиты. Их можно увидеть на предметах одежды, домашней утвари и даже на воротах дома. Например, в некоторых населенных пунктах Удмуртии и Татарстана с компактным проживанием удмуртов до сих пор можно увидеть эти солярные знаки.

Сейчас орнаменты переживают новую эпоху трансформации в связи с развитием современных технологий и утратой традиционного ремесленного производства. Народные изображения с предметов быта постепенно становятся элементами новых культурных объектов, которые образуются при сочетании современного и традиционного подходов.

Традиционные орнаменты используются при создании логотипов. Например, солярный знак удмуртов «восьмиконечная звезда» является основным в опознавательном знаке Корпорации развития Удмуртии. А парящая птица «Шунды-мумы», которая держит Солнце, являющаяся символом мудрости, возрождения и совершенства, стала частью логотипа удмуртского национального праздника, посвященного окончанию весенне-полевых работ «Гербер». А в размахе крыльев птицы можно увидеть народный инструмент крезь — гусли, олицетворяющий певучесть народа.

Кроме того, этнический дизайн набирает обороты при создании стилизованных национальных костюмов. Клетчатые платья и рубашки, тканые вручную пестрые пояса, стилизованные мониста, расшитые монетками и пуговками съемные воротнички, футболки с профилем удмуртского писателя Кузеева Герда и символическими орнаментами особенно популярны среди молодежи.

Этномода — «пространство современного мифа, легенды, сказки, нарисованное красками древнего орнамента и новой мифологии, которое смешивает в своей зоне большое количество современных тенденций. Каждая культура имеет характерные черты своего фольклорного стиля, который можно считать с цветовых сочетаний, силуэтных форм, расположения рисунка орнамента, с эмоциональной “метки” внешнего облика этноса» [Васильева, 2014, с. 206].

Наряду с положительной тенденцией наблюдается и отрицательная сторона. Если сравнивать с европейскими странами, в нашей стране не развит этнический стиль на уровне массового производства. Чаще всего использование традиционных символов так и остается на уровне регионов. Поверхностное знание о символике этнических орнаментов, которое можно наблюдать среди дизайнеров, не изучающих культуру, может привести к конфликту — если орнамент имеет мужское начало, а мастер изобразил его на платке или платье, то теряется полная картина изготовленной вещи, что приводит к несистемности в работе. Многие ремесленники отождествляют понятия «упущение» и «стилизация». При отсутствии или упущении какого-либо элемента мастера объясняют это стилизацией. Этот термин обозначает «обобщение изображаемых фигур и предметов с помощью условных приемов, особенно это характерно для орнамента, где стилизация превращает объект изображения в мотив узора» [Современная энциклопедия, 2000]. Этот процесс, несомненно, может пагубно влиять на целостность и сохранность орнамента.

Ю. А. Симакова выделяет несколько вариантов решения проблемы при взаимодействии орнамента и вещи:

«1. Понимание — дизайнер в процессе проектирования опирается и на научные исследования орнамента, и на собственную творческую интуицию.

2. Исследование контекста. Необходимый этап герменевтического анализа и проектирования орнаментированной вещи. Обычно в проектировании он обозначается как анализ ситуации.

3. Формирование концепции как целостной системы взаимосвязанных элементов, в данном случае вещи и орнамента» [Симакова, 2013, с. 98].

Вклад мастеров в дело развития традиционной культуры велик. Но для качественного выполнения работы в стиле этно важно не только учитывать материал, цвет, назначение, область применения, технологию, но и смысловую нагрузку, которая придается с помощью орнаментов. Поэтому при создании вещи нужно консультироваться со специалистами — историками, культурологами, искусствоведами,

в процессе диалога с которыми будет происходить обмен знаниями и опытом, что может привести к массовому производству изделий в этническом стиле, передающих национальную культуру.

Сейчас многие из наших современников воспринимают изображение орнаментов некой причудой или проявлением фантазии мастера, не осознавая того, что во времена наших предков каждая деталь несла определенную информацию. Для большинства людей подобные мотивы уже утратили защитную функцию и не служат оберегающей силой, символический смысл стал второстепенным. Они выполняют лишь декоративную или эстетическую функцию, а сам процесс творчества стал одним из способов скоротать вечера.

Литература

- Васильева Э. В. Взаимодействие культур и образов моды в среде визуального пространства (на примере российских этнофестивалей). *Омский научный вестник*. 2014. № 5 (132). С. 206.
- Виноградов С. Н. Развитие традиционных изобразительных мотивов удмуртов. *Вестник Удмуртского университета*. 1994. № 5. С. 32–44.
- Гилевич Е. В. Орнамент как семиотическая структура для современного мира. *ЗПУ*. 2011. № 2. С. 79.
- Симакова Ю. А. Подходы к применению орнамента в дизайне. *Академический вестник УралНИИ проект РААСН*. 2013. № 4. С. 98.
- Современная энциклопедия, 2000*. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/45454> (дата обращения: 10.03.2020).

Кисель Дарья Геннадьевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Darya G. Kisel

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Искусствоведение и культурология

Искусствоведение и художественное образование

Научный руководитель — Т. А. Гильдина, канд. искусств., старший преподаватель

dar.kisel@yandex.ru

Военно-промышленная архитектура Кронштадта: актуальность и основные перспективы изучения

Аннотация. Кронштадт является собой уникальный пример «города-крепости-порта», замкнутого в пределах небольшого острова. Несмотря на близость к Петербургу, Кронштадт отличается неповторимая архитектура. Степень изученности кронштадтской архитектуры, за исключением ключевых памятников, недостаточно велика. Для восстановления исторического облика города необходимо дальнейшее изучение архитектуры Кронштадта. Целью данной публикации является обозначение актуальности и перспектив проведения исследования в данном направлении.

Ключевые слова: военно-промышленная архитектура, сохранение архитектурного наследия, перспективы исследования.

Military-industrial architecture of Kronstadt: Relevance and study potential

Abstract. Kronshtadt is a unique example of a city which combines fortress and port situated on a small island. Despite of the fact that Kronshtadt is close to Saint Petersburg, it has its own in unique architecture style. Kronshtadt architecture — except for key monuments — has not been studied in great detail, futher study is required for restoration efforts. The aim of this publication is to outline the importance and potential of this area of study.

Keywords: military-industrial architecture, preservation of the cultural heritage, study potential.

Архитектура сопровождает человека всю его жизнь, он неразрывно связан с ней, она дополняет и в некотором роде определяет его жизнь. Однако даже о своем родном городе люди зачастую не могут сказать и пары слов, потому что они привыкают к тому, что видят ежедневно, и не обращают внимания на удивительные особенности и возможности архитектуры. «Но такое отношение к “искусству строить” наносит большой ущерб, прежде всего самим людям, поскольку обедняет их духовно» [Лисовский, 2018, с. 13].

Город Кронштадт является собой пример уникального синтеза объектов фортификации (крепостных стен города), гидротехнических

сооружений (док, бассейн-водосборник), казарм и учебных заведений для военных, парков, храмов различных конфессий, памятников архитектуры, гимназий и училищ и прочих сооружений, характерных для большого богатого города, но замкнутых в пределах острова Котлин. Долгое время город являлся закрытым военным объектом, что также повлияло на формирование его особой структуры. Остров, который являлся колыбелью русского флота, который мог стать столицей империи, сейчас находится далеко не в идеальном состоянии — многие памятники нуждаются в реставрации, часть сооружений являются на данный момент заброшенными. Поэтому необходимо подробное фундаментальное изучение архитектуры города с целью приведения в должный порядок и консервации сохранившегося облика Кронштадта.

Целью данной публикации является презентация актуальности и перспектив проведения исследования в данном направлении.

«Нужен новый менталитет, — высказался декан факультета туризма и сервиса Балтийской академии туризма и предпринимательства Евгений Иванов. — Если администрация собирается позиционировать Кронштадт как туристический центр, надо начинать идеологическую работу среди жителей» [Ширяев, 2013].

«Сияющий Морской собор, а вокруг — горы мусора и облезлые заброшенные строения. По задумке представителей исследовательского проекта Kronshtadt vision 2040 (осуществляется студентами и преподавателями на базе университета ИТМО), так будет выглядеть Кронштадт, если оставить все как есть» [Ширяев, 2013].

Городская архитектура формирует целостное представление о культуре, истории места. Ограничиваясь знакомством только со знаковыми памятниками, нельзя понять ансамбль города как единое пространство. Городская и промышленная архитектура также является важной частью жизни города. Архитектурно-художественный облик города формировался на основе ансамблевого принципа застройки; в Кронштадте сложилось несколько крупных архитектурных ансамблей (архитектурные ансамбли города Кронштадта, так или иначе связанные с его внутренней акваторией). Проблема ансамбля стала особенно актуальной в наши дни, когда интенсивно застраиваются и реконструируются городские центры, центры новых жилых районов и промышленных зон. Например, так называемый «серый пояс» Петербурга — промышленная зона площадью в почти 20 га, включающая территорию завода «Красный треугольник» и другие предприятия. На данный момент территория завода находится в неудовлетворительном состоянии.

Поэтому необходимо привлекать повышенное внимание к решению данных вопросов.

Первые строители Кронштадта, хорошо представляя условия, в которых формировался город, со всех сторон хорошо обозреваемый, хотели придать его силуэту архитектурную выразительность.

Черты архитектурных панорам Кронштадта, в основном складывавшихся до середины XIX в., определяет главным образом старая петербургская архитектура: строгость планировки, регулярность застройки, многообразие форм гидротехнических сооружений, единый принцип формирования силуэта и сильное проявление ансамблевости. Однако, несмотря на столь тесную связь с Петербургом, Кронштадт отличается собственной неповторимая выразительность.

Для проведения качественной реставрации и реконструкции архитектурного наследия города необходимо тщательное изучение его архитектурных особенностей согласно принципам, сформулированным в 1883 году искусствоведом и архитектором из Италии Камилло Бойто: «Памятники ценны не только для изучения архитектуры, но и как свидетельство истории людей и государств; памятники должны быть скорее усилены, чем починены, скорее, починены, чем реставрированы, также необходимо избегать добавлений и реноваций; если требуются добавления, они должны быть выполнены на основе конкретной информации о различных характеристиках материалов, в то же время следует сохранить настоящий вид здания» [Подъяпольский, 1988]. В Венецианской хартии подчеркивалось, что «понятие исторического памятника включает в себя как отдельное архитектурное произведение, так и городскую или сельскую среду, носящие определенные признаки знаменательного пути развития или исторического события». Видимо, это первый международный документ, в котором провозглашалась неотделимость памятника «от истории, свидетелем которой он является, и от окружающей среды, где он расположен» [Туманов, 2020].

Несмотря на близость к Петербургу, архитектура которого, по большей части, тщательно исследована, Кронштадт привлекал небольшое количество исследователей.

Город Кронштадт представляет собой уникальный архитектурный комплекс как с исторической точки зрения, так и со стороны истории архитектуры. Однако степень разработанности материала по теме очень мала. Последнее издание искусствоведческой направленности, «Кронштадт. Архитектурный очерк», вышло в свет в 1977 году.

А имеющиеся статьи затрагивают лишь наиболее знаменитые памятники (Морской собор, форты), но обходят промышленную архитектуру, играющую ключевую роль в формировании облика города. Многие памятники находятся в неудовлетворительном состоянии, поэтому так важно привлечь к ним внимание.

На примере Петербурга видна возрастающая популярность использования промышленной архитектуры как креативного пространства для организации музейных комплексов. Кронштадт располагает огромным количеством возможностей для реализации подобных проектов: форты, комплекс Кронштадтского Адмиралтейства, здание Арсенала и другие. Комплекс Адмиралтейства прекрасно подходит для создания масштабного музея Военно-морского флота. Форты Кронштадтской крепости возможно превратить в площадки для проведения различных мероприятий, как военных реконструкций, так и различных культурных мероприятий. «На примере порта “Севкабель” и “Новой Голландии” мы уже увидели, как ранее закрытые и недоступные локации могут стать очень востребованными», — отмечает Лев Лурье, петербургский краевед и историк [Федянина, 2019]. Однако для реализации всех подобных идей необходимы масштабные реставрационные мероприятия.

В 2019 году на Петербургском международном экономическом форуме был представлен проект «Остров фортов», который включает пятилетний план развития острова, в том числе туристической инфраструктуры. «Остров должен объединить в себе 3 функции: музейную, образовательную и туристическую» [Остров фортов, 2019]. Однако для реализации данной программы необходим масштабный теоретический фундамент, который позволит не нарушить исторические особенности архитектуры острова и уделить главное внимание сохранению и реставрации подлинных памятников архитектуры. Постройки военно-промышленного комплекса занимают в этом списке одну из важнейших позиций, так как именно они являются определяющими в облике города. Через военно-промышленную архитектуру можно проследить эволюцию всего города: от первых петровских построек до объектов конструктивизма. «Нужно показывать туристам не только классические достопримечательности, но и не менее интересные, но не настолько привычные новые маршруты. В этом плане мы рассматриваем Кронштадт как очень важный и интересный инструмент. Тем более что объемы турпотока в Санкт-Петербург ежегодно возрастают», — рассказывает Евгений Панкевич, глава Комитета по туризму Петербурга [Федянина, 2019].

В 2017 году был создан проект «Архитектурное безвременье». В рамках проекта была открыта интерактивная нарративная инсталляция о фортах Кронштадта. С помощью очков виртуальной реальности посетители могли ознакомиться с историей и архитектурой фортов буквально «изнутри». Проект создан для привлечения внимания к «истории зданий, их сложной судьбе и современной ситуации», что в настоящее время становится все более актуальным [Архитектурное безвременье, 2017]. Важно не только восстановить памятники архитектуры, но и определить возможность их дальнейшего использования.

Изучение истории архитектуры необходимо не только для теоретических исследований. Плоды таких трудов зачастую имеют непосредственное практическое воплощение. Для проведения качественной реставрации зданий и сооружений теоретический фундамент безусловно необходим. После восстановления облика города открываются новые возможности использования архитектуры: музеи, лофты, креативные пространства, культурные центры и др. Данные элементы, в свою очередь, оказывают существенное влияние на развитие туристической инфраструктуры города.

Таким образом, высокая значимость, а также недостаточная теоретическая и практическая изученность проблемы промышленной архитектуры города Кронштадт определяет актуальность такого исследования.

Литература

- Архитектурное безвременье*. URL: https://vk.com/architectural_timelessness (дата обращения: 05.11.2019).
- Кронштадт. Остров фортов*. URL: <https://xn--80aiqmelqc4c.xn--p1ai/about/> (дата обращения: 02.07.2019).
- Лисовский В. Г. *Искусство строить*. СПб.: Коло, 2018. 312 с.
- Подъяпольский С. С., Бессонов Г. Б., Беляев Л. А. *Реставрация памятников архитектуры*. М.: Стройиздат, 1988. 264 с.
- Туманов А. М. Роль государства в сохранении объектов культурного наследия, проблемы сохранения ОКН на территории города Севастополя. *Студопедия*. URL: https://studopedia.net/16_33222_mezhdunarodnaya-hartiya-po-konservatsii-i-restavratsii-pamyatnikov-i-dostoprimechatelnih-mestvenetsianskaya-hartiya--restavratsiya-muzeynih-tsennostey-vestnik-----s.html (дата обращения: 20.04.2020).
- Федянина О. Кронштадт превратят в самый большой в мире остров-музей истории морской славы России. *Невские новости*. URL: <https://nevnov>.

ru/678625-kronshtadt-prevratyat-v-samyi-bolshoi-v-mire-ostrov-muzei-istorii-morskoi-slavy-rossii (дата обращения: 20.04.2020).

Ширяев О. Л. Жители Кронштадта хотят решения реальных проблем. *Газета СПб*. URL: <https://gazeta.spb.ru/1519628-0/> (дата обращения: 07.09.2019).

Козлова Екатерина Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina S. Kozlova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Искусствоведение и культурология

Искусствоведение и художественное образование

Научный руководитель — А. Г. Сечин, канд. искусств., доцент

katedavinci@mail.ru

УДК 72.03

Архитектура Санкт-Петербурга и Барнаула: визуальные параллели

Аннотация. Статья обращает внимание на визуальное сходство двух городов — Санкт-Петербурга и Барнаула. В ней рассматриваются только барочные и классицистические памятники архитектуры столицы Алтайского края, которые были созданы в период с конца XVIII до середины XIX веков. Барнаульские архитекторы, работавшие над архитектурными ансамблями, отправлялись на обучение в Академию художеств в Санкт-Петербурге, но также были и петербургские архитекторы, которые принимали участие в застройке. Визуальное сходство зданий Барнаула и Петербурга выражено как в структуре зданий, так и в некоторых деталях оформления, включая цветное. Все эти черты соответствуют критериям стилей, в которых выполнены здания, но в каждом из двух городов архитекторы синтезируют их черты по-своему, придавая проекту авторское звучание, а также неповторимость общему облику городов.

Ключевые слова: архитектура Барнаула, архитектура Санкт-Петербурга, визуальные параллели, русское барокко, классицизм.

Architecture of Saint Petersburg and Barnaul: Visual parallels

Abstract. The article describes the visual similarities of two cities — Saint Petersburg and Barnaul, exclusively focusing on the architectural monuments of Altay capital in Baroque and Classicism, which were created in the period from the end of the XVIII to the middle of the XIX centuries. Barnaul architects who worked on the ensemble of the city went to study at the Saint Petersburg Academy of Arts, but there were also Saint Petersburg architects who took a part in city's development. Visual similarities of Barnaul and Saint Petersburg buildings are expressed in the similarity of structure and some design details, as well as in color design. All these features meet the criteria of the styles in which the buildings are made, but in each of the two cities, architects synthesize them in their own way, adding their personal touch as well as creating the unique looks of the cities.

Keywords: Barnaul architecture, Saint Petersburg architecture, visual parallels, Russian baroque, classicism.

Многие путешественники, посещавшие Барнаул в XIX в., когда уже сложились ансамбли главной улицы и площади города согласно первому градостроительному плану, называли его «маленьким уголком Петербурга». Местные жители и гости Барнаула до сих пор его так называют. Как же складывались петербургские мотивы и в чем они отразились? Поскольку споры о существовании этих мотивов в барнаульских архитектурных ансамблях ведутся и по сей день, значит, не все смогли их отыскать и увидеть.

В этой статье обращается внимание на визуальные параллели столицы Алтайского края с Петербургом. Каждое историческое здание Барнаула имеет свои аналоги или похожие элементы в архитектуре петербургских проектов и ансамблей разных периодов застройки. Мы рассматриваем только барочные и классицистические архитектурные проекты Барнаула, подобрав к ним несколько сходных из Петербурга (см. таблицу 1).

Такая преемственность архитектурных форм, их перетекание из столицы государства в провинциальные центры, где они обогащались местными особенностями, создавая некий новый синтез, в случае с Барнаулом объясняется еще не сложившимися на Алтае в середине XVIII в. строительными традициями и недостатком кадров строителей [Степанская, 2006, с. 9–14]. Толчком для развития каменного зодчества в городе стало строительство в 1774 году первого каменного

сооружения — Петропавловской церкви, но по указанным выше причинам она имела негармоничный силуэт и несвязанные между собой по соразмерности элементы [Баландин, 1974, с. 24]. В дальнейшем для грамотной застройки города приглашались люди, которые непосредственно специализировались на строительной промышленности. Некоторые приглашенные архитекторы были связаны с Петербургом, в то время как барнаульские архитекторы отправлялись в петербургскую Академию художеств для обучения. Например, в проектировании домов для горных чиновников архитекторы Я. Н. Попов и И. М. Злобин, обучавшиеся в Академии художеств, широко применяли и интерпретировали «образцовые» проекты типовой застройки 1809–1812 гг. [Собрание фасадов, Его Императорским Величеством Высочайше апробованных для частных строений в городах Российской Империи, 1809–1812], которые были разработаны архитекторами А. Д. Захаровым, Л. Руска, В. Гесте и В. П. Стасовым для строительства городов Российской империи [Кириков, 2014, с. 82–83] (Захаров закончил Академию художеств в 1782 г., а Стасов был академиком Академии художеств с 1811 г.). Как известно, исторический центр Барнаула начинается с Демидовской площади, архитектурный ансамбль которой сложился в 1819–1852 годах и был выполнен традициях русского классицизма. Именно это место изначально было названо местными жителями «уголком Петербурга».

Одной из самых старых улиц Барнаула является улица Ползунова (бывшая Петропавловская). Здание по адресу Ползунова, 41 (рис. 1) выполнено двумя архитекторами — Яковом Николаевичем Поповым и Андреем Ивановичем Молчановым. Молчанов был отправлен на обучение в Петербург к итальянскому архитектору Антонио Порты (по другим данным — в Императорскую академию художеств) в 1786 году. Попов же в был отправлен в командировку для обучения в архитектурном классе Академии художеств в Санкт-Петербург намного позже — в 1820 году. Здание построено в 1794 году и является памятником архитектуры федерального значения. Двухэтажное каменное здание с восемью парными окнами по фасаду, первым полуэтажом и вышкой похоже на некоторые фасады типовой застройки из альбома 1809–1812 гг., упомянутого выше, но они уже выполнены в классицистическом стиле с элементами палладианства, в то время как барнаульское здание канцелярии все еще придерживается петровского барокко. Возможно, барочные элементы были работой А. И. Молчанова, а классические — Я. Н. Попова, приверженцем которых он стал после возвращения в Барнаул из Петербурга.



Рис. 1. Здание по адресу Ползунова, 41, г. Барнаул. 1794 г.
Фото: Е. Козлова

Так, например, похожие вышки имеют только одноэтажные здания из «Собрания фасадов» (рис. 2 и 3). Купольное завершение является элементом палладианской архитектуры, похожее купольное завершение можно увидеть в постройках эпохи петровского барокко (рис. 6 и 7). На окошках типовых зданий (рис. 2, 3 и 4) и барнаульском здании (рис. 1) присутствуют сандрики. Колонные портики свойственны классицизму, поэтому присутствуют в представленных зданиях типовой застройки.



Рис. 2. Фасад Загородного дома № 16 из «Собрания фасадов» типовой застройки, 1809–1812 гг., Санкт-Петербург

Как и у большинства двухэтажных фасадов типовой застройки, первый этаж рустованный (рис. 1, 4 и 5). На типовых фасадах (рис. 2 и 3) окна второго этажа, как и на барнаульском здании, имеют козырьки.

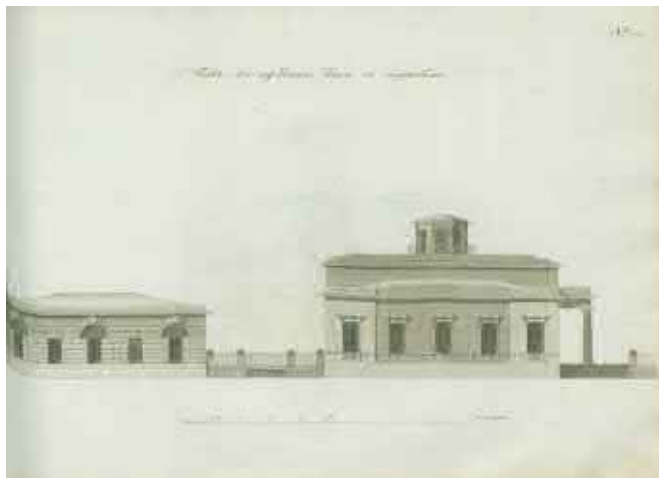


Рис. 3. Загородный дом со службами № 17 из «Собрания фасадов» типовой постройки, 1809–1812 гг., Санкт-Петербург



Рис. 4. Каменный дом с мастерскими № 39 из «Собрания фасадов» типовой застройки, 1809–1812 гг., Санкт-Петербург

Со служебным корпусом Мраморного дворца на Миллионной улице, 5 в Санкт-Петербурге здание на Ползунова, 41 в Барнауле объединяет не только двухцветное оформление с зелеными стенами (рис. 5), но и пилястры, выделенные белым цветом, которые в первом случае являются лопатками — пилястрами без капителей.



Рис. 5. Здание на Миллионной ул., д. 5, Санкт-Петербург
1768–1785 гг., 1844–1849 гг. (3 этаж и пилястры),
1932–1933 гг. (4 этаж)

Похожие башенки и вальмовые крыши имеют некоторые барочные сооружения Санкт-Петербурга — это церковь Трех святителей на Васильевском острове и Кунсткамера. На церкви, авторство которой приписывается архитектору Джузеппе Трезини, отсутствуют окошки на восьмигранном барабане, а купол венчает крест, как и положено православной постройке, в то время как барнаульское здание имеет окошки в барабане, а купольное завершение дополнено небольшой смотровой площадкой. Церковь имеет лопаточное структурирование фасада и окрашено в два цвета, что также объединяет ее с барнаульской постройкой.



Рис. 6. Церковь Трех Святителей, 6-я линия В.О., 11А,
Санкт-Петербург, 1740–1760 гг.

Башня Кунсткамеры (рис. 7) хоть и многоярусна и намного сложнее по своей структуре, но ее самый верхний ярус тоже имеет восемь граней с вытянутыми закругленными окошками, а купольное завершение — небольшую смотровую площадку, которую венчает знаменитая Армилярная сфера.



Рис. 7. Кунсткамера, Университетская набережная, 3, Санкт-Петербург, 1718–1734 гг.

Классицистический дом начальника Алтайского горного округа (рис. 8) имеет некоторые барочные элементы: филенки, рустованные пилястры, а также обработку рустом углов и сдвоенный пилястровый ордер. Здание построено в 1827 году по проекту Я. Н. Попова.



Рис. 8. Дом начальника Алтайского горного округа, ул. Ленина, д. 18, г. Барнаул, 1827 г.

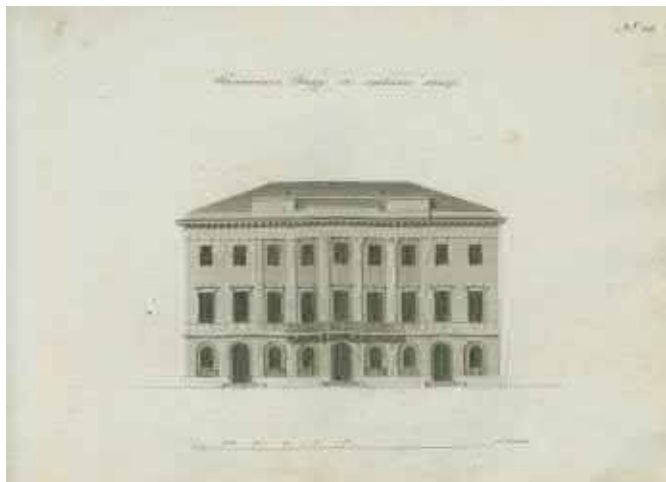


Рис. 9. Каменный дом с лавками внизу № 35 из «Собрания фасадов» типовой застройки, 1809–1812 гг., г. Санкт-Петербург

Дом по адресу Ленина, 18 имеет визуальное сходство и с реально существующим зданием в Санкт-Петербурге — это здание Двенадцати коллегий. Здесь те же общие барочные черты, что были перечислены выше.



Рис. 10. Здание Двенадцати коллегий, Университетская набережная, д. 7/9, 1722–1742 гг., г. Санкт-Петербург

Своеобразным смешением стилей и одним из самых сложных и долгих проектов Барнаула является одно из центральных его исторических зданий — Горное училище (рис. 11 и 12). Здание возводилось с перерывами с 1828 по 1860 годы из-за экономических и кадровых проблем. Над проектом работали Я. Н. Попов, И. Н. Шрейбер и И. М. Злобин. Каждый из них внес свои коррективы в первоначальный проект.



Рис. 11. Горное училище, пр. Красноармейский, д. 21 / ул. Пушкина, д. 82, 1828–1861 гг., г. Барнаул

Петр Павлович Шрейбер родился в Петербурге и обучался в Академии художеств с 1860 по 1869 г. Очень интересно проследить, как элементы, которые, вероятно, были внесены им в проект Горного училища, в дальнейшем используются в его поздних работах. Например, в Петербурге это особняк фон Дервизов (рис. 13), в котором можно заметить чередующуюся рустовку на углах и характерное оформление оконных наличников по верху полукруглого окна рустом. Также на декоративном фризе над первым этажом можно заметить чередование прямоугольных форм, которые в проекте особняка фон Дервиза имеют другую фактуру. На первом этаже и того, и другого здания видна имитация кирпичной кладки. Закругленные окна украшают первый этаж Горного училища, в то время как в особняке фон Дервиза они находятся на втором этаже, но увеличены в размере.



Рис. 12. Горное училище, пр. Красноармейский, д. 21 / ул. Пушкина, д. 82, 1828–1861 гг., г. Барнаул



Рис. 13. Особняк фон Дервизов, ул. Галерная, д. 33, 1885 г., г. Санкт-Петербург

Ансамбль Демидовской площади не имеет однородной стилистики, как и Дворцовая площадь, сочетающая в себе барочное здание Зимнего дворца архитектора Франческо Растрелли и здание Главного штаба архитектора Карла Росси, которое было возведено в стиле ампира напротив и удачно завершило ансамбль площади. Классицистическим зданием в ансамбле Демидовской площади является бывшая богадельня для инвалидов Сереброплавильного завода по адресу Красноармейский проспект, 4 (рис. 14). Первоначально здание было одноэтажным с четырехколонным портиком и фронтоном. В 1920-е годы были снесены колонны и фронтон и надстроен второй этаж. Близкий к исторически изначальному вид, который мы можем видеть сейчас, был восстановлен в 2003 году. Характерный для классицизма колонный портик, почти лишенная декора стена, двухцветная окраска свойственны также и некоторым зданиям Петербурга, например, Измайловскому гостинному двору (рис. 15).



Рис. 14. Богадельня для инвалидов Сереброплавильного завода, Красноармейский проспект, д. 4, 1830–1840 гг., г. Барнаул

Желтое двухэтажное здание с колонным портиком, фронтоном и прямоугольными окнами перекликается с барнаульским классицистическим зданием. Измайловский гостинный двор имеет некоторые отличительные черты, которые можно было бы отнести к палладианству, — сдвоенные колонны портика и термальные окна между ними. Но контраст между спокойной стеной без деталей и колонным портиком с фронтоном, который имеет розетку (в здании Измайловского гостинного двора) или дентикулы (в здании богадельни для инвалидов Сереброплавильного завода в Барнауле), является общей чертой.



Рис. 15. «Измайловский гостиный двор», бывший манеж лейб-гвардии Измайловского полка, 1-я Красноармейская улица, д. 15, 1809–1812, 1872–1873, г. Санкт-Петербург

Сходные черты также имеет и еще одно здание ансамбля Демидовской площади — Горный заводской госпиталь, который сейчас является одним из корпусов Аграрного университета. Здесь можно увидеть те же черты классицизма: двухцветную окраску с желтым цветом, колонный портик, но уже с шестью колоннами, и такой же фронтон с дентикулами. Помимо фронтона, дентикулами оформлен и карниз.



Рис. 16. Горный заводской госпиталь, Красноармейский проспект, д. 19, 1818–1845 гг., г. Барнаул

Здание бывшего манежа лейб-гвардии Измайловского полка в Санкт-Петербурге является проектом Р. Луиджи 1809–1812 годов. Как уже

упоминалось выше, он является одним из создателей альбома «Собрания фасадов» для типовой застройки того же периода, когда было построено здание бывшего манежа лейб-гвардии. Можно заметить сходство барнаульского здания с одним из фасадов из этого альбома (рис. 17): он также имеет четыре колонны портика, дентикулы на фронтоне и карнизе и вальмовую крышу.

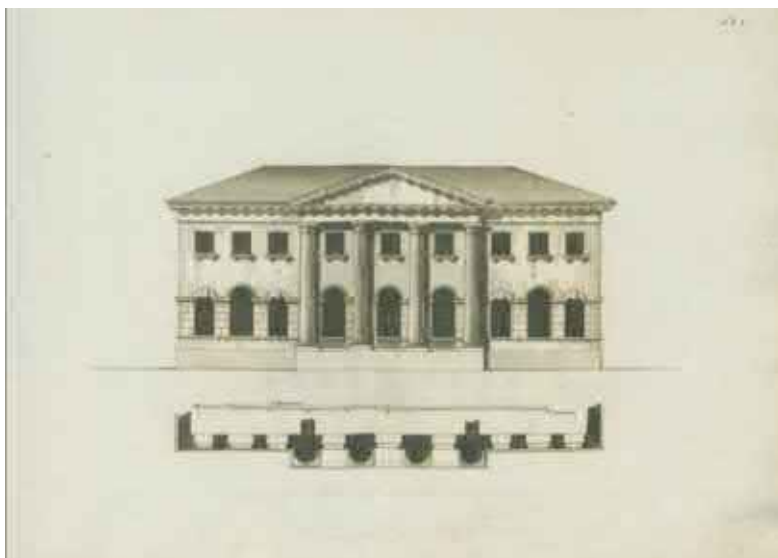


Рис. 17. Фасад № 49 из «Собрания фасадов» типовой застройки, 1809–1812 гг., г. Санкт-Петербург

Проект архитектора В. П. Стасова тоже имеет сходные черты классицистического стиля — это Измайловские провиантские магазины по адресу набережная Обводного канала, 173 в Санкт-Петербурге (рис. 18). Оно также имеет колонный портик, двухцветную окраску с желтым цветом, дентикулы на карнизе и вальмовую крышу, но колонны портика трехчетвертные, окна полуциркульные, а не прямоугольные, как на барнаульском здании. В дальнейшем колонны украсят некоторые здания Барнаула на проспекте Ленина в эпоху сталинского ампира.



Рис. 18. Измайловские провизантские магазины, набережная Обводного канала, д. 173, 1819–1822 гг., г. Санкт-Петербург







Пока не представляется возможным в достаточной мере выявить механизм влияния архитектурного облика Петербурга на таковой Барнаула, так как доступные нам сведения о жизни и творчестве барнаульских архитекторов не дают полной картины того, как они использовали архитектурные приемы в своих местных проектах, завершив обучение в Академии художеств. В биографиях же известных петербургских архитекторов отсутствует либо представлена очень ограниченно информация об участии в строительстве зданий Барнаула с конца XVIII до середины XIX века. Тем не менее, хотя визуальное сходство архитектурных ансамблей и деталей проектов столицы Алтая с Петербургом имеет место, это не исключает самобытности барнаульской архитектуры. Необычные комбинации и новый синтез уже известных стилистических элементов, которые умело применяли в своей творческой практике обучившиеся в Петербурге зодчие, в конечном счете помогли сложиться уникальному архитектурному облику Барнаула.







Литература







- Баландин С. Н. *Архитектура Барнаула*. Барнаул: Алтайское книжное издательство, 1794. 112 с.
- Кириков Б. М. *Архитектура Петербурга-Ленинграда*. СПб.: Издательский дом «Коло», 2014. 400 с.
- Степанская А. Г. Роль Российской академии художеств в становлении и развитии искусства и культуры Сибири (к 250-летию основания Российской академии художеств). *Известия Алтайского государственного университета*. 2006. С. 9–14.
- Собрание фасадов, Его Императорским Величеством Высочайше апробованных для частных строений в городах Российской Империи. 1809–1812 года*. Части I–V. С.-Петербург, 1809–1812. 287 л., ил.

Приложения

Таблица 1

Архитектурный проект, Барнаул	Фото	Аналог в Санкт-Петербурге	Аналог из альбома типовой застройки 1809–1812 гг.
<p>Ползунова, 41, конец XVIII, арх. Я. Н. Попов, А. И. Молчанов</p>	 <p>Ползунова, 41, г. Барнаул</p>	 <p>Храм Трех святителей вселенских на Васильевском острове, 1740–1745 гг.</p>	 <p>Загородный дом, фасад № 16</p>
		 <p>Здание Кунсткамеры, Университетская набережная, д. 3, 1714 г.</p>	 <p>Загородный дом со службами, фасад № 7</p>
		 <p>Миллионная, 5, 1788 г.</p>	

Архитектурный проект, Барнаул	Фото	Аналог в Санкт-Петербурге	Аналог из альбома типовой застройки 1809–1812 гг.
<p>Ленина, 18, 1827, арх. Я. Н. Попов</p>	 <p>Дом начальника Алтайского горного округа, ул. Ленина, д. 18, г. Барнаул</p>	 <p>Здание Двенадцати коллегий, 1722–1742 гг.</p>	 <p>Фасад № 67</p>  <p>Фасад № 118</p>  <p>Фасад № 39</p>  <p>Фасад № 35</p>

Архитектурный проект, Барнаул	Фото	Аналог в Санкт-Петербурге	Аналог из альбома типовой застройки 1809–1812 гг.
<p>Красноармейский 21, 1828-1861, арх. А. В. Иванов, Я. Н. Попов, И. М. Злобин, П. П. Шрейбер</p>	 <p>Горное училище, пр. Красноармейский, д. 21 / ул. Пушкина, д. 82, г. Барнаул</p> <p>Горное училище, пр. Красноармейский, д. 21 / ул. Пушкина, д. 82, г. Барнаул</p>	 <p>Особняк фон Дервиза, Галерная, 33, 1885 г.</p>	 <p>Фасад № 121</p>  <p>Фасад № 11</p>
<p>Красноармейский, 4, пер. пол. XIX в., арх. Я. Н. Попов, А. В. Иванов</p>	 <p>Богадельня для инвалидов Сереб्रोплавильного завода, Красноармейский проспект, д. 4, г. Барнаул</p>	 <p>1-я Красноармейская улица, д. 15, Измайловский гостинный двор, 1803 г.</p> <p>Набережная обводного канала, 173, Измайловские провиантские магазины, 1819–1822 гг.</p>	

Максимов Роман Андреевич

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия

Roman A. Maksimov

Moscow City Pedagogical University,

Moscow, Russia

Искусствоведение и культурология

Искусствоведение и художественное образование

Научный руководитель — Н. П. Андреева, канд. пед. наук, доцент

maksimovroma5@gmail.com

УДК 379.831

Влияние театральной деятельности на духовно-нравственное развитие личности

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные понятия, связанные с театральной деятельностью и духовно-нравственным воспитанием, анализируются труды отечественных авторов, исследующих данную проблему. Представлены виды театральной деятельности и способы ее реализации. Проанализировано, каким потенциалом обладают данные виды театральной деятельности, какие проблемы подростков решают и как помогают формированию духовно-нравственной личности.

Ключевые слова: театральная деятельность, духовно-нравственное воспитание, виды театральной деятельности, потенциал театральной деятельности.

The influence of drama participation on the spiritual and moral development of personality

Abstract. This article discusses the basic concepts associated with drama club participation and spiritual and moral education, analyzes the works of Russian authors exploring this area. The types of theatrical activities and methods of their implementation are presented. The potential of various types of drama activities is discussed as well as what teenagers' problems they solve and how they help shaping a spiritual and moral person.

Keywords: drama activity, spiritual and moral education, types of drama activity, drama activity potential.

В условиях реформирования современного российского общества значительно актуализировались проблемы формирования нравственных качеств личности. В федеральных законах «Основы законодательства РФ о культуре», «О национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г.», «Развитие образования на 2013–2020 годы») подчеркивается необходимость духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, приобщения детей и подростков к творчеству и культурному развитию, к занятию самообразованием, любительским искусством. Основываясь на этих законах, перед педагогами назревают актуальные вопросы нравственного воспитания детей. На данный момент ролевая игра, которая включает в себя театрализованную деятельность, является одной из удобных форм организации воспитательного процесса.

Воспитание — одна из основных функций общества, определяющая вид человеческой деятельности, который имеет осмысленный целенаправленный характер. Главной целью воспитательной деятельности учащихся является формирование личности.

В современном обществе материальные ценности начинают доминировать над духовными, поэтому у детей искажается представление о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности и патриотизме. На сегодняшний день мы можем наблюдать картину разрушения многих идеалов и ценностей, поэтому очень важно сохранить культурное наследие нашей страны.

Нравственное воспитание — это организованный процесс поэтапного освоения подростками внешнего и внутреннего мира посредством эмоциональной регуляции, общения, общественно полезной деятельности, самоопределения [Косогова, Нахаева, 2017, с. 2].

Духовно-нравственное воспитание — это более узкий и целенаправленный процесс воспитания психофизиологически здорового человека, социализированного в современном обществе. Уровень духовно-нравственного развития невозможно измерить чем либо, его можно отследить путем наблюдения или же анкетирования (анализ моральных и интеллектуальных способностей личности).

В своей работе В. П. Сергеева выделяет основные общечеловеческие ценности:

- любовь к матери;
- патриотизм;
- любовь к Родине;
- свобода воли;

- добро и зло;
- самовоспитание;
- добродетель;
- совесть;
- надежда [Сергеева, 2011, с. 8].

В Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников приведена система базовых национальных ценностей [Данилюк, Кондаков, Тишков, 2009, с. 3].

Традиционными источниками нравственности являются:

1. «Патриотизм, включающий в себя любовь к России; любовь к своему народу; любовь к своей “малой Родине”; служение Отечеству.
2. Социальная солидарность — свобода личная и национальная; доверие к людям; справедливость; милосердие; доброта; честь; честность; достоинство.
3. Гражданственность — правовое государство; гражданское общество; долг перед Отечеством, старшими поколениями, семьей; закон и правопорядок; свобода совести и вероисповедания.
4. Семья — любовь и верность; здоровье; достаток; почитание родителей: забота о старших и младших; продолжение рода.
5. Труд и творчество — творчество и созидание; целеустремленность и настойчивость; трудолюбие; бережливость.
6. Наука — познание; истина; научная картина мира; экологическое сознание.
7. Искусство и литература включает ценности: красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие.
8. Природа — жизнь, родная земля, заповедная природа, планета Земля.
9. Человечество — мир во всем мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество».

Таким образом, мы можем выделить основные столпы, на которые стоит опираться при выстраивании театрально-педагогического процесса с детьми. «Театрализованная деятельность является неисчерпаемым источником развития чувств, переживаний и эмоциональных открытий ребенка, приобщает его к духовному богатству. Постановка сказки заставляет волноваться, сопереживать персонажу и событиям, и в процессе этого сопереживания создаются определенные отношения

и моральные оценки, просто сообщаемые и усваиваемые», — писал В. А. Сухомлинский [Маханева, 2001, с. 31].

Рассматривая театральные практики для детей, стоит выделить, что основной является театрализованная игра с разными модификациями в зависимости от возраста. Театрализованная игра является одним из самых доступных видов театрализованной деятельности. Такой вид учебной деятельности помогает решать актуальные проблемы и неразрывно связан с психологией ребенка, а также художественной стороной.

Таким образом, можно выделить следующие виды деятельности:

- 1) театрализованное представление (является основной формой театрализованной деятельности. Потенциал зависит от многих факторов:
 - формой можно охарактеризовать два вида знакомства с представлением — это просмотр спектакля или же собственное проигрывание. В первом случае ребенок может вынести основную мысль, диктуемую режиссером, во втором — прорабатывая роль, получает опыт решения различных смоделированных ситуаций, а также получает немаловажный социальный опыт;
 - драматургия является немаловажным аспектом в работе коллектива. В материале закладываются тема и идея, которые должен понять ребенок и донести до зрителя. Только на высококонтрастном материале можно обучать детей);
- 2) литературно-музыкальная композиция (чаще всего подменяется концертом, но возможности такой формы намного больше. Существует возможность реконструирования бала с заданной литературной тематикой, например, «Евгений Онегин» А. С. Пушкина. В данном мероприятии дети получают знания о исторической эпохе, знакомятся с русскими традициями и литературой, а также узнают правила этикета и манеры держаться в обществе, тем самым многогранно развиваясь);
- 3) театрализованный праздник/концерт (становится основополагающей составляющей любого мероприятия. В данной форме театрализованного досуга дети могут раскрыть свои таланты в любой художественной форме. При грамотном монтаже различных кусков концерта педагог-организатор сможет соединить воедино танцевальные, хореографические, пластические и эстрадные номера);
- 4) театрализованный тематический вечер (дает широкую возможность для вынесения актуальных проблем молодежи на повестку дня.

Такие встречи могут помочь в налаживании контактов с детьми. Вечера, посвященные важным для молодежи темам, помогут им еще больше раскрыться как личности);

- 5) театрализованная игра или игровая программа (помогает в работе педагогу, так как игровая природа близка детям. Квесты и игры по станциям очень актуальны для подрастающего поколения. Игра по станциям, имеющая хороший сценарий и тематику, увлечет детей и научит их командной работе);
- 6) игра-драматизация (имеет несколько форм:
 - игра-драматизация с пальчиками,
 - игра драматизация с куклами Бибабо,
 - игра-импровизация. Все эти формы имеют помогают детям в развитии мелкой моторики, воображения, фантазии, памяти, а также облают широким спектром воздействия на формирование личности ребенка, так как все игры имеют в основе художественно-литературный сюжет).

Театр является педагогическим инструментом в руках учителя. Посещение постановок будет формировать мировоззрение ребенка, его эстетический вкус, так как театр является синтетическим видом искусства: соединяя в себе различные виды художественной деятельности, он воздействует на все функции мозга для гармоничного развития личности.

Также стоит заметить, что занятия в театральном коллективе влияют на развитие личностных качеств и ценностных ориентиров, формирование эстетического вкуса. Включение широкого спектра программ по дисциплинам различных видов искусств и специальных курсов неоднократно доказывает синтетический характер театрального искусства и повышает потенциал театральной досуговой деятельности в работе с обучающимися, а также обучает основам сценической речи и художественного слова, что положительно влияет на все сферы жизни ребенка, независимо от возраста.

В своей статье Л. Н. Комарова пишет: «Серьезная роль в духовно-нравственном воспитании отведена художественному образованию. Являясь средоточием всех творческих начинаний, оно представляет собой связь поколений, которая необходима для исторической памяти и духовно-нравственного воспитания» [Комарова, 2009, с. 4]. Опираясь на данное высказывание, мы можем отметить несомненную значимость истории нашей страны, которая нужна и важна в художественном образовании.

Рассматривая педагогический потенциал театральных практик, необходимо отметить, что спектакли и культурно-досуговые программы, организованные творческим коллективом театра, позитивно сказываются на социализации участников. Данные возможности помогают расширить и углубить культурную палитру не только отдельных школ и клубов, но и социокультурного пространства городов и регионов, включая новых участников в театрально-педагогический процесс.

Литература

- Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. *Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников*. М.: Просвещение, 2009. 23 с.
- Комарова Л. Н. *Духовно-нравственное воспитание в системе дополнительного образования детей как форма сохранения и укрепления отечественной культурной традиции*. М.: ФГБОУ ВО МГИК, 2009. 92 с.
- Косогова А. С., Нахаева Т. П. *Методические и практические аспекты духовно-нравственного воспитания подростков в системе дополнительного образования*. Иркутск: ГАУ ДПО Иркутской области Институт развития образования Иркутской области, 2017. 69 с.
- Маханева М. Д. *Театрализованные занятия в детском саду: пособие для работников дошкольных учреждений*. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 31 с.
- Сергеева В. П. *Духовно-нравственное воспитание — основа формирования личности*. М.: Инфра-М, 2011. 28 с.

Усова Дарья Максимовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Daria M. Usova

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Искусствоведение и культурология

Искусствоведение и художественное образование

Научный руководитель — К. С. Подольская

owninwell@gmail.com

Особенности интерьера доходного дома начала XX века

Аннотация. Интерьер доходного дома имеет определенные черты, позволяющие говорить о типичности решений, применяемых в них при проектировании и строительстве. Проведенная исследовательская работа ставит цель проанализировать, как устроено внутреннее пространство жилого многоквартирного дома начала XX века. В статье дан анализ интерьера доходного дома герцога Н. Н. Лейхтенбергского, расположенного по адресу Большая Зеленина улица, дом 28, рассмотрены особенности объемно-планировочного решения и декоративного убранства, связи внешнего архитектурного облика с внутренним наполнением.

Ключевые слова: модерн, доходный дом, интерьер, декоративное убранство.

Interior design of the early 20th century revenue house

Abstract. There is a number of typical features of revenue house design and construction. The purpose of this research is to analyze inner space of the early 20th century apartment block. This article analyses the interior design of duke N. Leuchtenberg's revenue house at Bolshaya Zelenina 28, with a description of the features of the volume-planning solution, decoration, connection between the external and internal architectural solutions.

Keywords: Art Nouveau, revenue house, interior design, interior decoration.

Архитектура эпохи модерна изучается с середины прошлого века. Когда на смену неприятию стиля приходит осознание его значимости в рамках городской застройки, архитектуру модерна начинают активно изучать. К настоящему моменту существует множество достаточно полных исследований, касающихся архитектуры особняков, доходных домов, а также общественных зданий. Но тема устройства интерьера остается одной из немногих, до настоящего времени разработанных не так широко, что позволяет говорить об актуальности в данной работы. Новизна настоящего исследования состоит в том, что существует широкая проблема недооцененности интерьера доходного дома, и, как следствие, имеется серьезная угроза уничтожения художественного оформления, отчего необходимость исследования данной темы возрастает именно сейчас.

Выбор темы исследовательской работы можно обосновать необходимостью более системного изучения внутреннего пространства рядовой исторической застройки, поскольку именно интерьер в настоящее время является наименее защищенной и наиболее часто утрачиваемой частью историко-художественной среды. Основной проблемой, рассматриваемой в данной статье, автор видит необходимость сбора и систематизации информации об интерьере доходного дома для выявления и правильной оценки его художественной ценности. Системность в изучении интерьера жилой застройки необходима как инструмент в вопросах сохранения оригинального исторического облика внутреннего пространства здания. Целью работы является анализ интерьера жилого здания начала XX века для выявления закономерностей в его оформлении. В задачи автора исследования входит: изучить литературу о выбранном архитектурном периоде, провести осмотр интерьера здания и выявить все декоративные элементы оформления, изучить архивные документы для знакомства с планами здания, проанализировать собранные материалы.

Исследованию архитектуры модерна посвящены работы В. Г. Лисовского, большая монография «Архитектуры эпохи модерна» В. С. Горюнова и М. П. Тубли. Данного вопроса в своих работах касался Б. М. Кириков; большая исследовательская работа об интерьере особняков и дач модерна проделана А. И. Долговой. К вопросам изучения различных сторон внутреннего устройства архитектуры дореволюционной России обращались также Е. И. Кириченко, У. Брумфилд и др.

В рамках исследования была проведена работа по сбору и систематизации информации о конкретном памятнике архитектуры, проведен анализ пространственного и декоративного решения интерьера, а также сделана попытка выявить общие для доходных домов закономерности, присущие оформлению их интерьеров. Работа с литературой и архивными документами дала возможность выявить особенности декора, типичные как для данного здания, так и для большой массы городской жилой застройки начала XX века.

Доходные дома являются основным элементом рядовой застройки Петербурга. В период активного бытования стилистики модерна в городе наблюдался беспрецедентный строительный ажиотаж. Это время застройки Петроградской стороны, средней и дальней части Васильевского острова, исторического района «Семенцы», а также перестройки многих домов, их расширения и надстройки. Таким образом, в это время складывается крайне благоприятная среда

для проявления нового стиля в жилом многоквартирном строительстве столицы.

Доходный дом — наиболее часто встречаемый в дореволюционном Петербурге тип многоквартирного жилища. Им, как правило, владел один человек, сдающий площади поквартирно, иногда отдельными комнатами и даже углами. В отличие от сегодняшней ситуации в строительстве жилья, в тот период фактически заказ исходил архитектору от частного лица, часто заказчик в техническом задании оговаривал вопросы, связанные с оформлением фасада и интерьеров. То есть вопросы о том, каким будет интерьер, решались путем согласия архитектора и заказчика. Так, особенно хорошо это можно проследить на примере особняка М. Ф. Кшесинской: заказчица сама определила степень вхождения в интерьеры ее дома «нового» стиля, отдав ему преимущественно личные комнаты, тогда как интерьеры парадных залов были декорированы в более традиционных классических стилях [Долгова, 2015, с. 638–640]

Итак, характерным для интерьера здания 1905 года, то есть раннего модерна, является ряд особенностей: большие оконные проемы на лестницах, украшенные витражами, печи и лепной декор, часто в формах историзма и эклектики. Также стоит обратить внимание на немаловажный факт: большая часть внутренней отделки выполнена по типовым вариантам из каталогов.

Здание, выбранное для анализа, не обладает достаточно ярким оформлением интерьера и выбрано скорее за его совершенно оригинальное исполнение фасада. Интересно проследить, как архитектор решает проблему связи внутреннего пространства с оформлением экстерьера. По мнению Б. М. Кирикова, выбранное здание — «важнейшее произведение синтеза искусств стиля модерн в Петербурге» [Кириков, 2008, с. 325–327], то есть его оформление вобрало в себя массу различных техник, слившихся в едином художественном образе. Тем интереснее ответить на вопрос о том, почему за таким богато декорированным фасадом скрыт достаточно скромный, простой интерьер.

Здание по адресу Большая Зеленина улица, дом 28 принадлежало герцогу Н. Н. Лейхтенбергскому. Было построено по проекту архитектора Ф. Ф. фон Постельса в 1904–1905 годах. Доходный дом имеет не слишком протяженный лицевой фасад с оригинальной отделкой и глубокую внутриквартальную структуру с двумя внутренними дворами. Большого внимания заслуживает главный фасад здания, фактически не имеющий аналогов в архитектуре Петербурга.

Лепнина здесь имеет совершенно оригинальные формы: она напоминает морскую пену, ячеистые природные структуры, изливается на проходящего завитками и завихрениями, а в сочетании с фрагментами мозаики и большим мозаичным панно С. Т. Шелкового составляет динамичную композицию плоскости фасада [Кириков, 2008, с. 325–331].

Главный вестибюль при этом решен крайне просто: на полу лежит метлахская плитка завода Кауфман [Сидорина, 2019] сине-белохристой гаммы с геометрическим орнаментом. Оригинальные входные двери не сохранились, лепной декор состоит из простого профилированного карниза и филенок на стенах, никак не тяготеющих формами к стилю модерн. Печь, расположенная в углу вестибюля, скорее всего, сделана на заводе Або (модель № 58 [Родченков]), имеет формы, типичные для интерьеров историзма: белая глазурированная плитка с небольшими фризами растительного орнамента в верхней части. К модерну может быть отнесена решетка лестницы, имеющая характерный растительный декор и формы, имитирующие так называемый «взмах бича» — контраст изгибов сложной траектории, ставший своеобразным символом стиля. Выше на всех площадках этажей уложен метлахский октагон из белых и серых элементов. Двери квартир имеют прямоугольное филенчатое оформление, также ничем не выдают принадлежности к «новому» стилю. В центральной парадной утрачено историческое остекление, но на сохранившихся фото [Доходный дом Н. Н. Лейхтенбергского (начало)] можно видеть мелкую расстекловку по краю оконной рамы и более крупные членения стекол в центральной части. Формы окон на лестничной клетке характерны для модерна: площадь окна занимает максимальную площадь в пространстве наружной стены, а верхняя часть окон имеет дугообразное завершение. Нет сведений о том, что оконное заполнение парадной было украшено витражом. По мнению автора, окна, скорее всего, не имели витража, потому что внутренний двор имеет декор фасадов (хотя и скромный), а значит, скорее всего, не стояло задачи скрыть неприглядность дворового колодца за непрозрачным остеклением. Интересна также форма оконных рам третьего этажа лицевого фасада. Обычный крестообразный переплет здесь имеет криволинейную горизонталь переплета, выгнутую дугой вверх, создавая этим движением напряжение формы.

Отдельный интерес представляет небольшая винтовая лестница, ведущая в мансарду. Она выполнена из чугуна, имеет простые перила.

Лепной декор в квартирах в большинстве случаев не несет на себе отпечатков модерна и, по мнению автора, является типовым. Лепные розетки выполнены в формах историзма, а карнизы имеют сложную линейную профилировку. Встречается потолочный фриз с декоративным лавровым орнаментом, также в нехарактерных для модерна формах. Но здесь есть исключения: в одной из комнат второго и третьего этажа (с окнами оригинального переплета) имеется потолочная лепнина из гирлянд, розетки и фриза, имеющих признаки стилизации в духе модерна. Фриз, идущий по верхней части стен, украшают женские головки, соединенные гирляндами. А розетка на потолке декорирована различными стилизованными растениями и вписана в квадрат, что нехарактерно для лепнины предыдущего периода. Частичное повторение розетки без квадратного обрамления встречается и в другом помещении.

В квартирах присутствует несколько видов печей углового и среднестенного расположения. Большинство из них являются типовыми и атрибутированы. Перечислим некоторые из них: типовой образец модели № 111 завода Або в неоренесансном стиле, круглая рельефная печь № 94 также неоренесансной стилистики того же завода [Родченков]. На третьем этаже в крайней восточной комнате лицевой части расположена печь в неоренесансном стиле, самая богатая по своему оформлению. Она имеет разнообразное изразцовое исполнение с ярким цветным оформлением. К настоящему моменту ее не удалось атрибутировать. В здании встречаются и печи, отделанные гофрированным железом, сохранившиеся до настоящего момента под слоем краски.

Планировочная структура квартир выглядит типичной для доходных домов этого периода. В основе планировки лежит анфиладно-коридорная система, когда жилые комнаты связаны между собой анфиладой распашных двойных дверей, но имеют также независимую связь через коридор. Большинство квартир имеет выходы на черную и парадную лестницы. По планам [ЦГИА, л. 6–13] ваннные комнаты и коридор лицевых квартир имеют естественное освещение через световые люды в торцах здания.

К моменту постройки в здании было проведено электричество, а также оборудован лифт и телефон, что уже не являлось в то время редкостью, но давало дому статус комфортабельного жилища [Пржиборовская, 2008].

Модерн по своей сути как художественный стиль предполагает в своей основе в первую очередь абсолютную эстетизацию того

предмета, который в этом стиле выполняется. С другой стороны, в архитектуре существует еще одна существенная черта модерна — рационализация. В первую очередь это связано с рациональным подходом к организации пространства. Особенно хорошо это можно проследить именно в доходном доме, когда в основу такого здания не в последнюю очередь закладывается удобство, которое должно сопутствовать жизни людей. И уже это удобство эстетизируется настолько, насколько это возможно. Наверное, лучше всего в этом плане стиль проявляется в постройках собственных домов архитекторов, потому что когда мастер сам себе заказчик — он может воплотить в своем произведении все идеи, которым хочет следовать, создать манифестацию стиля в одном отдельно взятом здании. Такие манифесты мы видим в особняке Р. Ф. Мельцера на Каменном острове [Кириков, 2008, с. 101] и вилле Виттреск недалеко от Хельсинки в исполнении знаменитого финского трио архитекторов Э. Сааринена, А. Линтгрена, Г. Газеллиуса [Лисовский, 2018, с. 109–112].

С доходным домом с самого начала случается множество оговорок и ограничений, которые ограничивают спектр средств выразительности, используемых архитектором, в то же время оставляя архитекторам определенную свободу в выборе решений. Это, конечно, в первую очередь касается планировочной структуры, которая строится в Петербурге исходя из принципов красной линии и периметральной застройки участка (в это время случаются исключения, но они не носят массового характера). В условиях доходного дома мы всегда имеем дело с квартирами, то есть некоторыми отдельными жилыми единицами, которые встроены в общий объем, при этом архитектор не может отвечать за окончательный облик того или иного помещения, поскольку люди, его населяющие, нанимают квартиру, чаще всего имея собственную мебель и другие предметы обстановки. То есть в конечном счете интерьер квартиры архитектор лишь обрамляет, задает основу, но не может диктовать положение каждой отдельной детали.

Поэтому интерьер, который архитектор проектировал от и до, в котором он мог максимально высказаться в условиях доходного дома, чаще всего — только интерьер входной группы и лестничных клеток, который в своем планировочном решении и отделке имеет достаточно скромный набор декоративных элементов. Планировочная же структура как общих площадей, включающих лестницы, вестибюли, площадки, так и квартир чаще всего диктовалась требованиями максимальной коммерческой рентабельности, а потому для входной группы

места не оставалось слишком много. В рассматриваемом случае вестибюль также очень компактный.

Из описанного выше можно сделать вывод, что стиль модерн проник в интерьер постепенно, раньше проявившись в декоре фасада. В случае рассмотренного здания интерьер слабо связан с декоративным решением фасада, менее выразителен и имеет достаточно типичные для доходного дома атрибуты внутреннего декора по сравнению с оформлением экстерьера, где на фасаде архитектор применил множество оригинальных решений, не имеющих аналогов среди зданий Петербурга. Можно говорить о том, что интерьер зданий этого периода редко имеет четкую связь с фасадом здания. Немаловажной деталью при этом является и тот факт, что большая часть элементов в момент постройки была широко употребляема, так как производилась в заводских условиях и являлась типовым декоративным материалом. Эти типовые элементы, собранные в данном конкретном пространстве, и создавали вкуче с пространственно-планировочным решением художественный образ интерьера доходного дома начала XX века. Такие решения в различных комбинациях отделочных материалов применялись массово и повсеместно, однако сейчас такая отделка имеет большое историческое и художественное значение и должна сохраняться в максимально возможном объеме как важная часть замысла архитектора, городской среды, локальной истории.

Литература

- Долгова А. И. Модерн и исторические стили в интерьере петербургских особняков конца XIX — начала XX века. *Актуальные проблемы теории и истории искусства*. 2015. Вып. 5. С. 636–645. DOI: 10.18688/aa155-6-69. URL: <http://dx.doi.org/10.18688/aa155-6-69> (дата обращения: 25.04.2020).
- Доходный дом Н. Н. Лейхтенбергского (начало). *Citywalls. Архитектурный сайт Санкт-Петербурга*. URL: <http://www.citywalls.ru/photo128666.html> (дата обращения: 25.04.2020).
- Кириков Б. М. *Архитектура петербургского модерна: особняки и доходные дома*. СПб.: Коло, 2008. 576 с.
- Лисовский В. Г. *Северный модерн: Национально-романтическое направление в архитектуре стран Балтийского моря на рубеже XIX и XX веков*. Изд. 2-е, с испр. и изм. СПб.: Коло, 2018. 520 с.
- Пржиборовская Г. *Лариса Рейснер*. М.: Молодая гвардия, 2008. 487 с.
- Родченков А. И. Печи в б. доходном доме Н. Н. Лейхтенбергского в Санкт-Петербурге (10.05.14). *Terijoki.spb.ru. Зеленогорск*. URL: https://terijoki.spb.ru/pechi/trk_pechi.php?item=321 (дата обращения: 25.04.2020).

Сидорина К. К. Метлахская плитка в Санкт-Петербурге: клейма производителей. *Архитектурная керамика мира*. 2019. № 3. С. 65–78.

ЦГИА СПб. Ф. 513. Оп. 102. Д. 7719. Чертежи дома на участке, принадлежавшем герцогу Н. Н. Лейхтенбергскому, Н. Н. Клименко по Большой Зелениной ул., 26а. 52 л.

Цветкова Екатерина Тагировна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Tsvetkova Ekaterina

Herzen State Pedagogical University of Russia

St. Petersburg, Russia

Искусствоведение и культурология

Искусствоведение и художественное образование

Научный руководитель — А. Г. Сечин, канд. искусств., доцент

Tsvetkovaekaterinat@yandex.ru

УДК 27-526.62; 75.046; 75.052

Проникновение в визуальный и исторический контексты мотивов росписи церкви Успения Богородицы в селе Мелётово

Аннотация. Статья посвящена установлению взаимосвязи истории строительства и росписи церкви Успения Богородицы в селе Мелётово с событиями в религиозной и общественно-политической жизни Пскова середины XV века. Автором исследована история строительства и росписи храма, проведен анализ сведений о значимых событиях той эпохи, выявлены и устранены некоторые противоречия в результатах ранее проведенных исследований, установлен литературный источник уникального и значимого иконографического сюжета.

Ключевые слова: фресковая композиция, иконографический сюжет, Псков XV века, В. Д. Сарабьянов, Мелётово, Успение Богородицы, Уния, Символ Веры.

Insight into the visual and historical context of the motives of the painting of the Church of the assumption of the virgin in the village of Meletovo

Abstract. The article is devoted to the interrelation of the religious and social-political life of Pskov city in the 15th century and the history of the construction and painting of the Church of the Assumption of the Blessed Virgin Mary in village Meletovo. The author studied the history of the construction and painting of the Church and analyzed important events of that period. Some contradictions in the results of previous studies have been identified and eliminated, and the source of the unique iconographic plot has been established.

Key words: fresco composition; iconographic plot; Vladimir Sarabianov; Pskov; 15th century; Meletovo; Assumption of the Blessed Virgin Mary; Union; the Creed.

История строительства и росписи церкви Успения Богородицы села Мелётово занимает особое место в изучении древнерусского искусства, и ее фресковые сюжеты имеют источниковедческое значение, которые, наряду с летописными, законодательными, литературными и другими письменными актами, отражают религиозную и общественно-политическую жизни Пскова середины XV века.

Мелётовская засада (пограничная и таможенная застава) находилась на дороге, ведущей из Пскова в Новгород, на границе псковских, новгородских и московских земель. Успенская церковь строилась и расписывалась в период с 1461 по 1465 годы. Впоследствии древняя живопись была скрыта под слоем штукатурки и новыми масляными росписями.

Фрески были обнаружены в конце XIX века, и с того времени толкованию их сюжетов было посвящено несколько исследовательских статей искусствоведов и реставраторов, пытавшихся установить как сами темы иконографических композиций, так и смысл этих изображений. Исследователями мелётовских фресок были выявлены некоторые сюжеты храмовой росписи, одни из которых типичны для данного времени и места, другие же довольно редки, а некоторые совершенно уникальны. Особенности этих сюжетов до сих пор однозначно не интерпретированы, их объяснение принято относить к местным богословским спорам, связанным с употреблением в молитвословиях сугубой аллилуйи, ересями стригольников и жидовствующих.

Упомянутые религиозные конфликты действительно играли роль в церковной жизни Пскова XV века и повлияли на ход истории. Тем

не менее, используя культурно-исторический подход в исследовании времени и места строительства, а также упомянутых выше особенностей иконографии фресок данной церкви, следует считать более значительным другое событие той эпохи — Ферраро-Флорентийский собор 1438–1442 годов.

Византийская империя прекратила свое существование вследствие взятия Константинополя турками в 1453 году. Рассчитывая на помощь стран Западной Европы, Константинопольская православная церковь вступила в унию с Римской католической церковью, приняв ее вероучение о Троице («Филиокве»), правила служения Литургии на опресноках, институт папства, учение о Чистилище. С этого времени Русская Церковь с управлением в Москве вышла из подчинения Константинополя, но Папа Римский считал возможным назначать в православные епархии своих управленцев.

Независимый статус Русской Церкви содействовал развитию политики централизации власти, проводимой Великим княжеством Московским. Архиепископы Твери и Новгорода остались верными Московскому Собору Русской Церкви, но княжеско-боярское руководство этих городов стремилось к сближению с Великим княжеством Литовским, которое соединилось с Польским Королевством, состоявшим в церковном подчинении у Папы Римского.

Псков всегда находился в опасной близости с агрессивными западными соседями, поэтому неуверенная новгородская политика заставляла псковичей сделать выбор в сторону более надежных крупных союзников. Таким союзником тогда была только Москва, где так же, как и в Пскове, ясная церковная концепция имела приоритет над непредсказуемыми общественно-политическими явлениями. Для расширяющейся Москвы Псков тоже являлся важным геополитическим объектом, необходимым ей в установлении отношений с Европой.

В связи с распространением ранее в Пскове еретических учений в Москве имелись сомнения в отношении того, что псковичи выстоят под напором давления своих западных соседей, склоняющих их к принятию унии и (или) католичества. Строительство псковичами именно Успенской церкви и именно в Мелётово (в 42 километрах к востоку от Пскова) было лучшим способом продемонстрировать свою твердую непоколебимость в отстаивании догматов веры. Более детально и выразительно позволяли это сделать язык, техника и методы храмовой росписи.

Мелётовские живописцы использовали редкие, но известные и понятные своим современникам сюжеты. Редкость сюжетов привлекала к ним внимание, понятность обеспечивала результат в достижении цели, поставленной перед мастерами. Кроме традиционных иконописных сюжетов, в мелётовской церкви присутствуют уникальные композиции, соответствующие уникальности исторических катаклизмов, политических и церковных кризисов и потрясений той эпохи. Главной проблеме догматических и канонических разногласий Восточной и Западной Церквей соответствуют изображения сюжетов, «прочтение» которых свидетельствует об оценке заказчиками и художниками этих разногласий, выражает их позицию в отношении исповедания православного Символа Веры и отвержения внесенных в него униатско-католических «инноваций».

Обоснованию истинности православного учения о единстве Троицы и обличению католического лжеучения о разделении Троицы («Филиокве») соответствует фресковая композиция, изображающая сюжет о явлении Божией Матери с апостолом Иоанном Богословом святителю Григорию Чудотворцу.

Исследователем мелётовских фресок Ю. Я. Дмитриевым данный сюжет описан так: «Вверху, в середине, представлена Богоматерь в сиянии; слева от нее стоит неизвестный святой, одетый в хитон и гиматий, быть может, апостол; справа — монах; оба обращены к Богоматери. Внизу, в углу написаны тот же святой и тот же монах, взаимно обращенные один к другому. Изображение сопровождалось длинной, многострочной надписью, от которой осталось только несколько отдельных букв» [Дмитриев, 1961, с. 403–412].

Данная композиция привлекала внимание многих искусствоведов и реставраторов, но ни один из вариантов ее интерпретаций нельзя признать удовлетворительным. В диссертации Ю. А. Строгановой перечислены версии, предполагающие считать эту фреску иллюстрацией праздника Покрова или «Явления Богородицы во Влахернах», а также «Явление Богородицы и Иоанна Предтечи преподобному Евстафию» [Строганова, 2005, с. 128–129].

Ни один из предложенных вариантов нельзя считать допустимым. Согласно церковному Преданию, при явлении Богоматери в праздник Покрова ее сопровождали Иоанн Предтеча и апостол Иоанн Богослов («Освящается Небо и земля, / Церковь же светится, и людие вси веселятся: / се бо Мати Божия / со Ангельскими воинствы, с Предтечею и Богословом...») [Миняя октябрь, 2002, с. 5]; на данной

же фреске один из предстоящих изображен в монашеском облачении.

В нижней части иконы праздника Покрова изображается сцена с предстоянием Божией Матери святого Андрея и его ученика юноши Епифания [Срезневский, 1879]. На данной же фреске внизу изображены те же святые, что и в верхней ее части.

Сюжеты с исцелением Богородицей пресвитера Евстафия также неприемлемы, так как, по одному из них («Исцеление по молитве патриарха Евтихия»), явление произошло от Писидийской иконы, где Богородица изображена с Младенцем-Спасителем на руках [Поселянин, 2002, т. 2], а по другому («Повесть о Николе Зарайском») — исцеление происходило без посредничества других святых [Антонова, 1957, с. 375–392]. Кроме того, пресвитер Евстафий не был монахом и не канонизирован в лике святых, что также противоречит изображению на мелётовской фреске.

На основании проведенного исследования и анализа различных богослужебных, богословских и житийно-повествовательных текстов церковного Предания следует прийти к выводу, что данная фресковая композиция является иллюстрацией истории явления Божией Матери с апостолом Иоанном Богословом святителю Григорию Чудотворцу.

Святитель Григорий Чудотворец, епископ Неокесарийский, был автором первого сформулированного в Церкви изложения учения о Святой Троице. Согласно повествованию Григория Нисского, еще перед восшествием на епископскую кафедру святому Григорию было явление Богородицы с апостолом Иоанном Богословом. Именно во время этого явления по повелению Богородицы Григорий и был научен апостолом Иоанном премудростям Божиим, на основании которых Святыми Отцами Первого Вселенского Собора 325 года и был сформулирован свод догматических учений Церкви — «Символ Веры» [Богословский вестник, 2008].

Особенностью данной композиции является изображение святителя Григория не в облачении епископа (в саккосе с омофором и Евангелием), а в монашеской ризе и мантии с параманом. Данное обстоятельство может быть объяснено тем, что иллюстрируемый эпизод жизни святого связан с исключительным событием — явлением Богородицы и апостола Иоанна. В. Д. Сарабьяновым описаны схожие сюжеты росписи Спасо-Преображенской церкви Евфросиньева монастыря, где на фресках явлений апостола Павла святителю Иоанну Златоусту и апостола Иоанна Богослова святителю Григорию Богослову эти

святители также предстоят в монашеских мантиях [Сарабьянов, 2011, с. 7–25]. Среди других примеров такой замены облачений Сарабьяновым упомянута фреска кипрского монастыря Осиос Хризостомос (XI век), где в таком же монашеском облачении изображены несколько святителей, в том числе и Григорий Чудотворец.

Предстоящие Божией Матери фигуры апостола Иоанна Богослова и Григория Чудотворца находятся в том же расположении, как это принято изображать в традиционной иконографии Праздника Преображения Господня. Кроме того, что от Богородицы исходят лучи «фаворского света», с сюжетом Преображения связан текст Канона святителю Григорию, в котором упоминается и о явлении апостола, и о сравнении Григория с пророком Моисеем: «...яко Моисей, отче, приём, богословия известное навькл еси; ..., яко законоположник иный Моисей, Содетеля и Избавителя пети научая; ... Нов был еси Моисей дёлы, скрижали веры на горé таинственного богоявления приим, законоположив людем благочестие Трбичных тайны, Григории» [Миняя ноябрь, 2002, с. 39–48].

Учитывая, что главным догматическим разногласием православной и католической церковью является учение о Троице, изображение в мелётовской церкви фресковой композиции явления Божией Матери с апостолом Иоанном Богословом святителю Григорию Чудотворцу можно считать важнейшим визуальным средством отражения религиозной и общественно-политической жизни Пскова середины XV века.

Литература

- Антонова В. И. Московская икона начала XIV в. из Киева и «Повесть о Николе Зарайском». *ТОДРЛ*. Т. 13. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1957. С. 375–392.
- Дунаева А. Г. (ред.). Библиографический указатель к «Творениям святых отцов в русском переводе» [1843–1854 гг.]. *Богословский вестник*. 2008. С. 276–349.
- Дмитриев Ю. Я. Мелетовские фрески и их значение для истории древнерусской литературы. *ТОДРЛ*. М.; Л., 1961. Т. 8. С. 403–412.
- Сарабьянов В. Д. Тема передачи Божественной Премудрости в росписях Спасской церкви Евфросиньева монастыря в Полоцке. *Вестник ПСТГУ. Серия V. Вопросы истории и теории христианского искусства*. 2011. Вып. 1 (4). С. 7–25.
- Срезневский И. И. Сведения и заметки о малоизвестных и неизвестных памятниках. Житие Андрея Юродивого. *Записки Императорской Академии наук*. Т. 34, приложение 4. СПб., 1879. № LXXXVII.
- Строганова Ю. А. *Фрески церкви Успения Богородицы в Мелётове: Историко-коведческий анализ: диссертация ... кандидата исторических наук: 07.00.09*. М., 2005. 179 с.

Миня ноябрь. М.: Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2002. С. 39–48.

Миня октябрь. М.: Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2002. С. 5.

Поселянин Е. Н. Богоматерь: Описание Ее земной жизни и чудотворных икон. *Православный журнал «Отдых христианина»*. М.: АНО, 2002. 2 т.

Музыка, театр и кино в педагогическом измерении. Взгляд молодых ученых

Глухова Мария Владимировна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Maria V. Gluhova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Институт музыки, театра и хореографии

Проблемы организации музыкально-творческих объединений

Научный руководитель — Н. И. Верба, канд. искусств.

decembermira@gmail.com

УДК 37.02

Проблемы организации и управления музыкально-творческими объединениями в общеобразовательной школе

Аннотация. В статье раскрыто понятие «музыкально-творческое объединение» в контексте управления с точки зрения менеджмента. Обозначены специфика и задачи деятельности педагога-организатора, а также рассмотрены особенности функционирования музыкально-творческих объединений в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: менеджмент, управление, организация, музыкально-творческие объединения, культурно-досуговая деятельность, музыкальное образование.

Organizing and managing musical and creative associations at general education schools

Abstract. This article defines the concept of musical and creative association in the context of its management, discussing the unique tasks of the activities of the teacher-organizer. It also considers how musical and creative associations function within a school.

Keywords: management, organization, musical and creative associations, cultural and leisure activities, music education.

Современная школа в своих стенах предоставляет возможности не только общего образования, но и эстетического развития, дает детям опыт творчества, дружеского взаимодействия, музицирования. Тем самым школа играет большую роль в жизни детей, и в ее стенах возможно создание такого формирования, как музыкально-творческое объединение.

Музыкально-творческое объединение — это организация творческой деятельности учащихся в соответствии с нормативами и положениями отделения дополнительного образования детей (ОДОД). В современной России деятельность музыкально-творческих объединений сопровождается ряд следующих документов:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ глава 10, статьи с 75 по 76;
- Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг.;
- Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» № 1008 от 29 августа 2013 года и другими.

Деятельность организаций дополнительного образования поддерживается также такими международными документами, как «Декларация прав ребенка» от 20.11.1959 г. и Конвенция о правах ребенка от 20.11.1989 г., утвержденная Генеральной Ассамблеей ООН.

В примерных программах по музыке, разработанных в русле требований Федерального государственного образовательного стандарта, указывается на реализацию цели музыкального образования через систему ключевых задач личностного, познавательного, коммуникативного и социального развития школьников.

Структурное подразделение ОДОД имеет целью развитие способностей детей и удовлетворение их потребности в дополнительном

образовании. О. В. Опарина в исследованиях отмечает, что «Детское творческое объединение — это самодеятельное объединение, организуемое на добровольной основе с целью реализации творческих способностей личности в процессе художественно-творческой деятельности» [Опарина, 2009, с. 36].

Основной целью музыкального воспитания учащихся в школе является формирование духовной культуры в целом через музыкально-творческую деятельность. Д. Б. Кабалевский высказал эту цель еще в XX в. Участие в музыкально-творческом объединении развивает музыкально-образное мышление, творческое воображение, интерес к музыке, социальную адаптацию через совместную творческую деятельность с другими учащимися. Дополнительные занятия музыкой формируют у ребенка эмоционально-нравственное отношение к жизни, развивают у него восприятие жизни с позиции созидания и творчества, направляют энергию активных детей в «правильное русло», а более меланхоличным детям помогает раскрыться и эффективно взаимодействовать друг с другом через совместную музыкальную деятельность. Участие ребенка в музыкально-творческом объединении дает ему необходимый для его личностного становления опыт, а для детей, имеющих желание сделать музыкальную деятельность своей профессией, — возможность получить нужный вектор развития в этой стезе [Зеер, Рудей, 2008, с. 22–27]. Вместе с тем участие в творческом объединении вырабатывает в ребенке эмоциональную отзывчивость и расширяет его эмоциональный спектр личности.

Музыкально-творческое объединение можно создать в рамках таких формирований, как ансамбль, кружок, класс, клуб, студия, оркестр, театр, хор. Каждый из данных видов организации подразумевает свою специфику управления и форму обучения детей. Творческие объединения направлены на выявление одаренности детей, развитие их творческих способностей, а также организацию их деятельности и участие в жизни образовательного учреждения, района и даже города.

С точки зрения менеджмента управление — это система, обеспечивающая успешное функционирование сферы деятельности (в данном случае дополнительного образования) в условиях изменения требований к результату деятельности [Болотников, Тульчинский, 2007, с. 10]. Это — система *профессиональной организации* с использованием соответствующих объекту управления технологий и методов.

Следует отметить, что музыкально-творческая деятельность в рамках общеобразовательной школы имеет некоммерческую специфику. Сфера дополнительного образования развивается за счет бюджетных средств, выделенных школой, а также вложений заинтересованной стороны, в данном случае, родителей.

Каждый из вышеназванных видов объединений имеет свои особенности и, соответственно, особым образом управляется [Грибкова, Рогачева, 2017, с. 14]. Отсюда вытекает необходимость определить компетенции менеджера музыкально-творческой деятельности в школе. Какова же роль менеджмента в организации музыкально-творческих объединений в общеобразовательной школе?

1. Менеджер устанавливает цели работы музыкально-творческого объединения.
2. Менеджер формулирует, какие задачи необходимо выполнить для достижения целей работы музыкально-творческого объединения.
3. Составляет команду из числа людей, ответственных за различные участки деятельности.
4. Определяет деятельность подчиненных для достижения целей.
5. Анализирует деятельность музыкально-творческого объединения и выявляет его эффективность и неэффективность.
6. Продумывает реализацию путей развития.
7. Создает условия, способствующие росту членов коллектива и их ресурсного потенциала.
8. Реализует стратегию взаимодействия с другими учреждениями и организациями.
9. Занимается маркетингом, в частности PR-деятельностью, для создания репутации и внешних связей.

Музыкально-творческие объединения входят в структуру дополнительного образования — здесь возникает необходимость указать на влияние, оказываемое музыкально-творческими объединениями с позиции менеджмента, на культуру и социально-экономическое развитие района, города, округа и т. д.:

- сфера дополнительного образования создает рабочие места — в частности, в ней задействованы педагоги дополнительного образования, педагоги-организаторы;
- сфера дополнительного образования обеспечивает возможность социализации и самореализации учащихся, что вносит вклад в развитие человеческого капитала;

- также развитие сферы дополнительного образования, в частности музыкально-творческой деятельности, стимулирует интерес учащихся и их родителей к культурным ценностям — это посещение театров и музеев, активное участие в мероприятиях и событиях культурной жизни города и страны, что также является условием культурного развития;
- с помощью дополнительного образования формируется в том числе свой вклад музыкально-творческих объединений в культурно-историческое наследие.

Менеджмент в системе ОДО определяется организацией взаимодействия детей, которая возлагается на педагога-организатора дополнительного образования. Здесь перед ним стоит несколько задач:

- создание эмоционально-благоприятной атмосферы для установления контакта «учитель — ученик», «ученик — ученик»;
- отбор исполняемого репертуара для музыкально-творческого объединения исходя из принципов актуальности и доступности;
- подбор форм взаимодействия и методик, позволяющих достичь высокого уровня результатов;
- формирование у детей навыка правильного восприятия информации, планирования и обдумывания высказываний и норм поведения на занятии;
- расширение коммуникативного опыта детей через их взаимодействие с музыкой и участие в совместной творческой деятельности;
- оценка процесса и результатов деятельности музыкально-творческого объединения;
- планирование деятельности музыкально-творческого объединения.

На современном этапе развития дополнительного музыкального образования в школе, в связи с появлением музыкально-творческих объединений, которые могут в будущем стать профессиональными музыкальными коллективами, у школ появилась уникальная возможность более тщательно и детально организовывать педагогический процесс развития музыкальных способностей детей. Важной задачей становится осмысление творческого подхода к организации и управлению музыкально-творческими объединениями [Макаренко, 1983, с. 267–269]. Исходя из этого на протяжении всего обучения учащиеся фактически проходят подготовку к созданию творческого

коллектива и осмыслению себя в культурной жизни общества. Значительная часть детей проявляет интерес к музыкально-творческой деятельности, реализует желание научиться играть на каком-либо инструменте, петь, выступать на сцене (как сольно, так и в составе коллектива), быть в центре культурных событий. А для родителей учащихся основной целью музыкально-творческого объединения, как правило, является разностороннее творческое развитие своего ребенка, приобщение его к миру искусства и, пожалуй, самое главное — формирование в достойных условиях личности, способной к самореализации в современном обществе. Поэтому сегодня как никогда важно, чтобы педагог в рамках дополнительного образования в школе был не только хорошим педагогом, но и организатором, менеджером.

Литература

- Асафьев Б. В. *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании*. Л.: Музыка, 1973. 144 с.
- Болотников И. М., Тульчинский Г. Л. *Менеджмент в сфере культуры: Учебное пособие*. СПб.: СПбГУКИ, 2007. 448 с.
- Грибкова Г. И., Рогачева Л. С. Организация детских творческих объединений в условиях общеобразовательного учреждения: Основные аспекты. *Современные проблемы науки и образования*. 2017. № 2. *Сайт science-education.ru*. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26221> (дата обращения: 29.12.2019).
- Зеер Э. Ф., Рудей О. *Психология профессионального самоопределения в ранней юности*. М.: Издательский дом Российской Академии образования (РАО), 2008. 47 с.
- Макаренко А. С. *Методика организации воспитательного процесса*. Пед. соч.: в 8 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. 367 с.
- Опарина О. В. Феноменология креативности и факторы формирования креативной личности. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. 2009. Т. 4 (№ 3). 128 с.

Розенфельд Варвара Владимировна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Rozenfeld Varvara

Herzen State University of Russia

Saint-Petersburg, Russia

Искусствоведение и культурология

Музыка, театр и кино в педагогическом измерении. Взгляд молодых ученых

Научный руководитель — Н. И. Верба, канд. искусств., доцент

rznfld@gmail.com

УДК 37.02

Разножанровые фильмы о музыке и музыкантах как важная составляющая процесса освоения студентами-актерами учебной дисциплины «История музыки»

Аннотация. В статье проанализирована важность включения художественных и документальных фильмов о музыке и музыкантах в процесс освоения дисциплины «История музыки» студентами, обучающимися по направлениям: 44.03.01, профиль «Педагогическое образование. Художественное образование (в области театрального искусства)» и 52.05.01, профиль «Актерское искусство. Артист драматического театра и кино». Сделаны выводы о возможных подходах к классификации таких фильмов и сформулированы методические рекомендации по способам их использования в учебном процессе.

Ключевые слова: разножанровые фильмы о музыке, обучение студентов актерских специальностей, история музыки.

Multi-genre films about music and musicians like important part of the learning process for students actors of academic discipline “History of Music”

Annotation. The article analyzes the importance of including films and documentaries about music and musicians in the learning process of academic discipline “History of Music” by students studying in the direction “Teacher Education”, “Art Education”, “Acting”. The conclusions about possible

approaches to classification of multi-genre films and methodological recommendations are formulated on how to use them in the educational process.

Keywords: multi-genre films about music, teaching students of acting specialties, the history of music.

Непрерывный процесс развития технологий стал причиной активного внедрения компьютерных технологий в нашу жизнь. Изменились способы хранения и передачи различной информации, что не могло остаться в стороне от образовательного процесса. Все большее количество вузов, колледжей и других образовательных учреждений используют технические средства для упрощения представления информации, необходимой к усвоению в учебном процессе. Отдельное место в этом процессе занимают видеоматериалы. Они не только передают нужные сведения, но и создают некий яркий образ, обладающий выраженными связями с личными ассоциациями и впечатлениями и способствующий лучшему усвоению и закреплению нового материала. Использование видеоматериалов также дает возможность разнообразить задания для самостоятельной работы [Цыброва, 2019].

Обучение в музыкально-педагогическом вузе, вне зависимости от выбранной специальности, невозможно без освоения дисциплины «История музыки», изучение которой направлено на формирование ряда компетенций, включающих в себя свободное владение профессиональным языком, знания особенностей эпох, отличительных черт композиторов — как индивидуальных, так и определяемых традициями национальных школ.

История музыки, без сомнения, — одна из базовых дисциплин для педагога-музыканта. Вместе с тем, история музыки также необходима и выпускнику смежной специализации. В РГПУ им. А. И. Герцена в течение последних нескольких лет успешно апробируется модель эффективного сосуществования в рамках образовательного процесса нескольких учебных направлений: музыкально-педагогического, актерского, хореографического и т. д.

Принадлежность к той или иной специализации накладывает отпечаток на само отношение к музыке. В частности, для актера музыка выступает эффективным средством, помогающим в процессе работы над той или иной ролью. Но, вместе с тем, музыка аккумулирует огромное множество возможностей невербального характера, служит мощным импульсом для «запуска» актерского процесса и олицетворяет важность и нерасторжимость искусств в синкретической целостности,

которая составляет суть деятельность любого высококлассного специалиста в творческой сфере.

Предметом изучения в настоящей статье являются особенности освоения будущими актерами дисциплины «История музыки». В преподавании будущим актерам данной дисциплины стоит учитывать то, что большинство студентов не имеют за плечами даже музыкальной школы, следовательно, не знакомы с музыкальными терминами, не обучены нотной грамоте, знают лишь о самых популярных и очевидных связях музыки с историей и мировой художественной культурой.

В этом случае при изучении музыкально-исторических предметов стоит опираться на знакомые студентам факты, подавать материал доступным языком и использовать различные методы, применять технические средства для более наглядного обучения. Обращение к видеоматериалам при освоении студентами-актерами дисциплины «История музыки» приобретает еще больший смысл, поскольку просмотр фильмов тесно связан с их основной специальностью. Восприятие важной (в том числе и учебной) информации таким способом для них привычно, удобно, эффективно и благотворно сказывается на учебном процессе.

Современный опыт использования видеоматериалов свидетельствует об их исключительной эффективности. Так, И. Н. Коленкина обращает внимание на то, что применение информационных и телекоммуникационных технологий позволяет перейти от пассивного восприятия учебного материала к активному, достичь «учения с увлечением» [Коленкина, 2015]. Видеоинформация находит эмоциональный отклик, что также способствует ускорению усвоения материала.

Целесообразность обращения к видеоматериалам обусловлена доступностью видео, найденных в разных источниках, которые легко использовать, обладая имеющимся элементарным опытом взаимодействия с необходимой для этого техникой. Но поскольку в общем доступе имеется бесконечное количество самых разнообразных видеоматериалов, для удобства их использования в учебном процессе необходима некоторая классификация [Писаренко, 2003, с.77–83].

Предлагая модель классификации, мы учитываем, что на данный момент, кинематограф — одно из наиболее быстро развивающихся видов искусства [Ермолаева, 2014]. Далеко не все фильмы встраиваются в традиционную систему классификаций, что приводит к необходимости поиска новых ее принципов [Миронюк, 2007, с. 456–459].

Обосновываемый нами подход к классификации связан с использованием фильмов в качестве вспомогательного материала для иллюстрации той или иной эпохи и персоналий в ней. В предлагаемой классификации мы разделяем фильмы о музыке и музыкантах на следующие группы: «контекстуально-биографические», «исторические», «жанрово-тематические» и «образные».

«Контекстуально-биографические» фильмы включают в себя документальные и биографические фильмы с различной степенью достоверности (например, к более достоверным относятся «Амадей», «Вивальди, рыжий священник», к чуть менее правдивым — «Ветка сирени», «Паганини: скрипач дьявола»).

Документальные фильмы о музыке и музыкантах, что понятно из названия, — наиболее достоверные, они опираются на определенную литературу и музыковедческие исследования. К документальным мы относим такие телепередачи, как «Рукописи не горят», «История по нотам». В них риск дезинформировать учащихся сведен минимуму. Поэтому они, несомненно, очень важны для качественного изучения предмета.

Следующий класс фильмов — «исторические». Он, как и предыдущий, включает в себя несколько подгрупп, фильмы, подходящие данной категории рубрицируются, исходя из показанных в них эпох. В качестве примера приведем фильм «Фаринелли-кастрат», ярко демонстрирующий эпоху барокко.

Следующий пласт фильмов наиболее близок профессионалам-музыкантам — это «жанрово-тематические» фильмы, включающие в себя подкатегории: «фильмы-оперы», «фильмы-балеты», «музыкальные спектакли» и «оперетты», балет «Ромео и Джульетта», опера «Травиата». Такие фильмы позволяют создавать гораздо более полноценное впечатление о композиторе, жанре, временном историко-культурном контексте.

Завершают классификацию «образные» фильмы. К данной категории в основном относятся вдохновляющие картины, демонстрирующие духовную силу музыки, будто бы объясняющие, зачем вообще нужна музыка, искусство — это такие фильмы, как, например, фильм «Хористы».

Необходимо понимать, что существующие художественные фильмы о музыке и музыкантах в большинстве своем могут входить в несколько категорий. Так, например, известный фильм «Пианист» можно причислить и к контекстуально-биографическим, и к историческим,

и к образным. И его использование в учебном процессе зависит от требований последнего. Подобная же ситуация складывается и с многими другими кинолентами.

Тем не менее данная классификация необходима для эргономизации процесса, оптимизации поиска фильма, который необходим для сопровождения изучаемой темы. К тому же многоплановость фильмов — скорее, плюс, поскольку, придерживаясь учебных планов, подбирая фильм для каждого конкретного случая, преподаватель неизбежно затрагивает гораздо больший спектр музыкальных и общекультурных тем, что, в свою очередь, не только помогает при освоении дисциплины «История музыки», но и расширяет кругозор обучающихся в целом.

Исходя из обоснованной необходимости и актуальности использования таких материалов в учебном процессе, попытаемся сформулировать некоторые *методические рекомендации*, которые могли бы помочь преподавателю разумно использовать возможности видеоматериалов в дисциплине «История музыки».

На лекциях возможен показ некоторых коротких фрагментов — для стимулирования интереса или более ярких иллюстраций тем, обсуждаемых на лекции. Например, для вводных лекций возможно обратиться к универсальным мыслям, заключенным в ряде «исторических». Размышлениям над значением музыки в человеческой жизни могут способствовать фрагменты из «контекстуально-биографических» и «образных» фильмов, к примеру, «Пианист» и «Легенда о пианисте».

Разумеется, приведенные примеры — не единственные. Во всем многообразии фильмов о музыке и музыкантах можно почерпнуть и другие — сами примеры должны быть обусловлены текущим моментом. Кроме того, яркое впечатление от фильма про одного композитора / эпоху может послужить базой для освоения даже далекого материала. Например, предложив к просмотру какой-либо один фильм из категории «контекстуально-биографические», можно затем, «сыграв» на полученном ярком впечатлении, предложить к просмотру еще какой-либо из той же категории — подобный «маневр» будет способствовать развитию интереса, заложит фундамент освоения следующих тем.

В большинстве случаев просмотр фильмов становится заданием для самостоятельной работы (как инвариантной, так и вариативной), соответствующей темам лекций.

Фильмы помогут закрепить материал, пройденный на лекции: они более доступно раскрывают биографический контекст композитора («контекстуально-биографические», «исторические», «образные»), позволяя запоминать факты и опираться не только на полученные теоретические знания, но и на яркие эмоции, вызванные фильмом. Последнее важно при формировании индивидуального ассоциативного ряда, во-первых, и упрочения межпредметных связей, во-вторых.

Просмотр и работа над фильмами, выполнение тех или иных заданий помогает углублять полученные на лекциях знания, способствуют созданию более полного портрета того или иного композитора, эпохи, жанра. В этом случае хорошим подспорьем становятся материалы из обозначенной нами категории «жанрово-тематические» — фильмы-оперы и фильмы-балеты, — они компенсируют тот недостаток наглядности, который составляет очевидный недостаток кругозора у современного учащегося.

Фильмы-оперы и фильмы-балеты в качественных постановках для многих возможны лишь в записи. Такие фильмы позволяют создавать гораздо более полноценное впечатление о композиторе, жанре, временном историко-культурном контексте.

Помимо этого, все категории фильмов — и «исторические», и «контекстуально-биографические», и «жанрово-тематические» — могут подготавливать студентов к следующей теме, облегчая восприятие нового материала, делая информацию более доступной, в том числе уже имеющей некоторые связи с изученными персоналиями и историческими периодами.

При таком включении фильмов в учебный процесс необходима некоторая форма контроля, гарантирующая верный ракурс домашнего просмотра и анализа фильмов. Ею могут стать небольшие задания, сопровождающие фильм. Лучше, если задания будут разнообразными, таким образом, знания будут крепче усваиваться, также это позволит развить критическое мышление, расширит кругозор.

Заданием к «контекстуально-биографическим» документальным фильмам может служить выписывание тезисов, конспекты, выделение главных жизненных и творческих вех композиторов.

Задания к художественным фильмам (из категорий «контекстуально-биографические» и «исторические») могут быть более разнообразными. Так, в некоторых случаях можно использовать жанр эссе. В других — идентифицировать звучащую в фильмах музыку. Или узнавать, какой именно жанр предпочитал композитор для своей работы.

Помимо того, возможны историко-теоретические задания, направленные на исследование достоверности фактов, показанных в фильме, и последующее их подтверждение или опровержение.

В учебном процессе возможно также задание, помогающее выстроить представление о контексте эпохи того или иного творца. Можно попросить перечислить показанных в фильме его ярких современников, коллег, учителей, друзей, обозначить его убеждения, пиететы и предпочтения, в том числе музыкальные. Без прояснения этих вопросов невозможно составить полноценное представление о композиторе.

Важным заданием к самостоятельному просмотру фильмов-опер станет выписывание и краткая характеристика всех персонажей, задействованных в опере, их ярких выходных номеров, ключевых моментов-сцен в действенном развитии сюжета. Все это может помочь в постижении сути произведения и умении кратко изложить его смысл.

И, конечно же, не стоит забывать о специфике работы с актерами: скорее всего, им будет интересно и важно составить собственное мнение о том, как сыграна роль композитора, что показалось правдивым, что нет, какие фактические ошибки были допущены в поведении или костюме, владеет ли актер музыкальным инструментом и как он справился с игрой на нем.

Просмотр и работа над фильмами, выполнение тех или иных заданий помогает углублять полученные на лекциях знания, способствуют созданию более полного портрета того или иного композитора, эпохи, жанра. Фильмы могут подготавливать студентов к освоению следующей темы, облегчая восприятие нового материала, делая информацию более доступной, в том числе уже имеющей некоторые связи с изученными персоналиями и историческими периодами.

Таким образом, использование разножанровых фильмов о музыке и музыкантах значительно упрощает процесс освоения студентами актерских специальностей «История музыки», развивает критическое мышление, расширяет кругозор, что полезно не только для обозначенной дисциплины, но — шире — будет востребовано и в профессии, и в жизни.

Литература

Писаренко В. И. Педагогический алгоритм работы с видеоматериалами. *Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы*. 2003. С. 77–83.

- Ермолаева А. И. Система киножанров: генезис, взаимодействие, подходы к классификации. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 3. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13755> (дата обращения: 28.01.2020).
- Коленкина И. Н. Визуализация в обучении. *Библиотека «МГУ — школе»*. URL: <http://lib.teacher.msu.ru/pub/3052> (дата обращения: 18.10.2019).
- Миронюк А. Н. К вопросу о классификации форм музыкальных занятий в учреждениях дополнительного образования. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Серия «Педагогика и психология. Теория и методика обучения»*. 2007. № 40. Т. 16. С. 456–459.
- Цыброва И. О. Визуализация обучения как средство развития учебных способностей в начальной школе. *Наша школьная жизнь*. URL: <https://www.ikt1793.ru/2014/07/24> (дата обращения: 29.04.2020).

Тюмина Лили Сейтмететовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Lili S. Tyumina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Искусствоведение и культурология

Музыка, театр и кино в педагогическом измерении. Взгляд молодых ученых

Научный руководитель — Н. И. Верба, канд. искусств.

УДК 78.03

Вокальные циклы немецких романтиков как объект изучения в вузовском курсе «История зарубежного музыкального искусства»

Аннотация. В статье освещены образная сфера и стилистические особенности вокальных циклов немецких романтиков, проанализирована специфика претворения в них ключевой для романтического

мировоззрения идеи синтеза искусств, сформулированы общие рекомендации по изучению этих произведений в рамках вузовской дисциплины «История зарубежного музыкального искусства».

Ключевые слова: вокальные циклы, романтизм, идея синтеза искусств, история зарубежной музыки.

Song cycles of German romanticists as studied within university course History of Foreign Musical Art

Abstract. This article covers the common tropes and style of German romantic song cycles, analyzes how they reflect the key romantic idea of synthesis of arts and outlines the general recommendations for the study of these works within the university discipline History of Foreign Musical Art.

Keywords: vocal cycles, romanticism, idea of synthesis of arts, history of foreign music.

Вокальные циклы немецких композиторов-романтиков — важная стилевая примета эпохи, репрезентирующая ее мировоззрение. Тесная связь с литературой и поэзией, сама идея цикличности, обусловившая драматический градус циклов, претворение идеи синтеза искусств — вот те важные свойства вокальных циклов, что позволяют рассматривать их как подлинный продукт романтизма [Петрушанская]. Вместе с тем заключенные в циклах смыслы оказываются злободневными не только в романтический век — созданные тогда произведения популярны, значимы и сейчас, коль скоро заключают в себе целую палитру универсальных ценностей (таких как определение своего места в жизни, поиск любви и счастья, мотивы одиночества, ценность творчества и т. д.), актуальных как для профессионала-музыканта, так и для воспринимающего их слушателя [Коннов, 1992].

Lied — известнейший жанр, подлинный символ немецкой музыкальной культуры. В эпоху романтизма Lied обретает огромную популярность и значимость [Васина-Гроссман, 1966]. Песня становится выразителем мировоззренческих констант романтиков — как поэтов, так и композиторов. Она выступает ярким образцом преломления идеи синтеза искусств, драматургических устремлений творцов, их интереса к национальным истокам, сюжетам, мотивам [Карташова, 1980; Корзина, 1980; Михайлов, 1987; Хрулев].

Внимание к внутреннему миру человека, стремление показать его путь в развитии, уделить особое внимание метаморфозам его образа —

все эти устремления романтической эпохи трудно воплотить в одной *Lied*. Именно поэтому композиторы начали обращаться к выразительным возможностям *цикла* — он обладал действительно богатыми ресурсами, сравнимыми с возможностями оперы показать героя в действии.

Вокальные циклы немецких композиторов-романтиков представляют собой яркое явление в культуре романтизма [Музыкальная культура Европы и России. XIX век, 2019, № 7]. Без преувеличения, они выступают настоящим репрезентантом мировоззрения романтиков, аккумулируя в себе ведущие идеи (синтез искусств, программность и др.), темы (одиночества, лирической исповеди, любви, пути, смерти, природы, фантастики), разносторонне претворяя в музыкальной ткани образ лирического героя, расширяя границы жанра песни, широко используя выразительные возможности народно-песенного тематизма и являя собой красноречивые художественные образцы *национальных школ* [Музыка Австрии и Германии XIX века, 1975].

Что же такое вокальный цикл? Это сборник *Lied*, в котором все произведения связаны одной темой, одним художественным замыслом. Внутренняя связь между произведениями осуществляется не только посредством текста, но и через музыку, то есть при помощи разветвленных тематических «арок», тональными, гармоническими, фактурными и другими средствами. Зачастую произведение из цикла невозможно «выдернуть» из его контекста и исполнение его в отдельности приводит к обеднению, а иногда и разрушению смысла.

Возможно дифференцировать несколько подходов к классификации вокальных циклов немецких романтиков. Среди множества песен, написанных ими, можно выделить действительно *циклы*. Цикл определяется, прежде всего, наличием связующей сюжетной нити, например, «Прекрасная мельничиха», «Зимний путь» Ф. Шуберта, «Любовь поэта», «Любовь и жизнь женщины» Р. Шумана, «Песни странствующего подмастерья» Г. Малера и т. д. В них явственной драматургической линией служит конкретный сюжет — как правило, перипетии сложных взаимоотношений лирического героя с окружающей его действительностью.

Однако и здесь возможно более тонко дифференцировать драматургию вокальных циклов, которые аккумулируют в себе самые важные идеи романтической эстетики, среди которых идея синтеза искусств, выраженная в теснейшей связи музыки и слова, музыки и сценической драматургии. В ранних циклах немецких композиторов обращают на себя внимание в том числе и литературные способы организации

текстов в цикл — в них наличествует переплетение дневникового («Зимний путь» Ф. Шуберта, «Любовь поэта» Р. Шумана, Песни об умерших детях» Г. Малера) и новеллистичного («Прекрасная мельничиха» Ф. Шуберта, «Любовь и жизнь женщины» Р. Шумана) принципа объединения песен, а также обращение к так называемому «кругу» песен, то есть сборнику («Круг песен» на стихи Гейне (ор. 24) и «Круг песен» на стихи Эйхендорфа (ор. 39), «Мирты» (ор. 25) Р. Шумана, «песни на стихи Эйхендорфа» Г. Вольфа). В более поздних циклах спектр принципов объединения песен в цикл расширяется — это и циклы-размышления («Строгие напевы» И. Брамса), и циклы-романы («Романсы из “Магелоны”» Л. Тика И. Брамса), и циклы-письма («Пять песен на тексты писем Матильды Везендонк» Р. Вагнера).

Вокальные циклы немецких романтиков — важная часть репертуара как вокалиста, так и пианиста. Понимание их особенностей, заложенных в них смыслов составляет важную часть компетентности исполнителя. Для их достойного исполнения нужно, чтобы пианист и вокалист составляли подлинный дуэт, «дышали» и «мыслили» как единое целое, существовали в симбиозе. Поэтому помимо традиционного исполнительского анализа необходимо уделять специальное внимание сюжетно-образному содержанию циклов. Особенно важно для обоих музыкантов четкое осознание значения каждого потенциально исполняемого произведения, его место в контексте целого смысла. Именно поэтому освоению вокальных циклов немецких романтиков должно быть отведено важное место в курсе «Истории зарубежного музыкального искусства», где есть возможность осознания специфики циклов, а также структурных, драматургических, литературных и сугубо музыкальных связей внутри них в контексте других опусов, в частности, и мировоззрения эпохи романтизма в целом. Понимание цикла во всем комплексе его историко-культурных, стилистических, жанровых, образно-семантических, драматургических, сугубо музыкальных особенностей необходимо для аутентичного, соответствующего требованиям эпохи и стиля исполнения.

Для того чтобы освоение вокальных циклов немецких композиторов-романтиков происходило наиболее адекватно, необходимы конкретные методические рекомендации. Изучение вокальных циклов в их содержательно-образных, стилистических, исполнительских аспектах в курсе «История зарубежного музыкального искусства» и вокалист, и пианист сможет составить базу для их профессионального исполнения. Блок посвященных романтической песне часов можно разделить

на 4 занятия, предусматривающих следующие формы обучения: лекция, семинар, лекция-концерт, итоговое занятие (викторина).

В данном блоке необходимо осветить темы, которые помогут студентам освоить вокальные циклы немецких романтиков для их плодотворного исполнения:

I. **Тема вводного занятия(лекция):** Изучение вокальных циклов с точки зрения синтеза искусств и их связи с литературой

План:

1. История Lied.
2. Идея цикличности в культуре эпохи романтизма.
3. Вокальные циклы как одно из воплощений синтеза искусств.
4. Романтическая поэзия как основа вокальных циклов.
5. Обсуждение тем для самостоятельной работы.

Темы для самостоятельного изучения:

- осветить претворение идеи синтеза искусств на примере таких циклов, как «Прекрасная Мельничиха», «Зимний Путь» Ф. Шуберта, «Романсы из Магелоны» И. Брамса.
 - рассмотреть сюжетные циклы с точки зрения их связи с литературой, на примере, «Любовь поэта», «Любовь и Жизнь Женщины» Р. Шумана, цикл «Пять стихотворений», написанных на тексты писем Матильды Везендонк Р. Вагнера, «Песни об умерших детях» Г. Малера.
 - проанализировать идею бессюжетных циклов на примере «Круг песен» на стихи Эйхендорфа (ор. 39), «Мирты» (ор. 25) Р. Шумана, «Строгие напевы» И. Брамса, «Песни на стихи Эйхендорфа» Г. Вольфа.
 - исследовать образы «героев» вокальных циклов по принципу их общности и их различия на примере произведений «Прекрасная мельничиха» Ф. Шуберта, «Песни странствующего подмастерья» Г. Малера, «Романсы из Магелоны» И. Брамса.
- II. **Тема семинара:** Классификация вокальных циклов по принципу сюжетно-образного объединения.

План:

1. Драматургические принципы объединения песен в вокальных циклах.
2. Рассмотрение вокальных циклов с точки зрения их сюжетности и бессюжетности.
3. Общность и различие художественных образов в вокальных циклах.
4. Обсуждение программы для лекции-концерта.

Темы для самостоятельно изучения:

- проанализировать основные средства выразительности в циклах-сборниках, циклах-дневниках, циклах-новеллах, циклах-размышлениях, циклах-письмах.
- рассмотреть драматургические линии в циклах «Прекрасная мельничиха», «Зимний путь» Ф. Шуберта, «Любовь поэта», «Любовь и жизнь женщины» Р. Шумана, «Романсы из Магелоны» И. Брамса, «Пять стихотворений», написанных на тексты писем Магильды Везендонк Р. Вагнера, «Испанский песенник» Г. Вольф, «Песни странствующего подмастерья», «Песни об умерших детях» Г. Малера.
- выявить особенности интерпретации вокальных циклов, опираясь на классификацию циклов по принципу их сюжетно-образного объединения;
- исследовать взаимоотношения между вокальной линией и фортепианной партиями в вокальных циклах немецких композиторов романтиков;
- проанализировать причины, по которым исполнение отдельных составляющих цикла вне понимания его цельного замысла изрядно обедняет интерпретацию.

III. Лекция-концерт на тему: Особенности исполнения вокальных циклов немецких композиторов-романтиков.

План:

1. Средства выразительности в вокальных циклах немецких романтиков (с примерами выступлений).
2. Особенности интерпретации музыкальных образов в циклах (с примерами выступлений).
3. Взаимоотношения между вокальной и фортепианной партиями (с примерами выступлений).
4. Обсуждение викторины к итоговому занятию.

Темы для самостоятельно изучения:

- осветить влияние жанра зингшпиль на формирование вокальных циклов.
- рассмотреть роль литературного первоисточника в формировании вокальных циклов.
- проанализировать влияние общих мировоззренческих черт эпохи романтизма на создание вокальных циклов.

IV. Тема итогового занятия: Значение вокальных циклов немецких композиторов-романтиков в музыкальной культуре XIX века.

План:

1. Вокальные циклы — воплощение идеи синтеза искусств.
2. Место вокальных циклов в музыкальной культуре эпохи романтизма.
3. Подведение итогов (викторина).

Освоение вокальных циклов в рамках дисциплины «История зарубежного музыкального искусства» должно проходить только с учетом важных мировоззренческих установок эпохи романтизма, иначе суть самих циклов в исполнении может отображаться некорректно. «История зарубежной музыки» — та общая для вокалистов и пианистов учебная «территория», которая поможет будущим исполнителям сначала понять в историко-теоретическом плане, а затем воплотить в исполнении все идеи композитора, постигнуть все нюансы образно-смысловой, содержательной сторон произведения. Именно единый взгляд сделает возможным претворить исполнителям в жизнь все грани вокального цикла, подчеркнуть значимость связей внутри него.

Литература

- Васина-Гроссман В. А. *Романтическая песня XIX века*. М.: Музыка, 1966. 404 с.
- Каргашова И. В. О своеобразии эстетического идеала ранних романтиков. *Проблемы романтического метода и стиля: Межвузовский тематический сборник*. Калинин: КГУ, 1980. С. 3–32.
- Коннов В. П. *Пути развития немецкой романтической песни*. СПб.: СПбГУК, 1992. 43 с.
- Корзина Н. А. Искусство и его синтез в эстетических воззрениях немецких романтиков. *Проблемы романтического метода и стиля: Межвузовский тематический сборник*. Калинин: КГУ, 1980. С. 31–48.
- Михайлов А. В. Эстетические идеи немецкого романтизма. *Эстетика немецких романтиков*. М.: Искусство, 1987. С. 7–43.
- Цытович Т. Э. (ред.) *Музыка Австрии и Германии XIX века: учебное пособие: в 3 кн.* М., 1975. Кн. 1. С. 351–353.
- Петрушанская Р. И. Романтическая поэзия и романтическая музыка *SOVFAVOR*. URL: <https://art.sovfarfor.com/muzyka/romanticheskaya-poeziya-i-romanticheskaya-muzyka> (дата обращения: 29.04.2020).

Теория и история культуры

Иванов Данила Алексеевич

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Danila A. Ivanov

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Искусствоведение и культурология

Теория и история культуры

Научный руководитель — М. Н. Яковлева, канд. культурологии

danila.ivanov001@gmail.com

УДК 82.09

Модели интертекстуальности в русской культуре конца XIX века: Евангелие как претекст романа Достоевского «Братья Карамазовы»

Аннотация. Исследование посвящено проблеме интерпретации русского художественного текста конца XIX века через изучение аллюзий, появляющихся в произведении под влиянием прецедентного текста, комплексному пониманию русской культуры через изучение моделей интертекстуальности. В исследовании на примере произведения Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» рассмотрено влияние претекста, которым в данном случае выступает Новый Завет, на авторский текст, на его понимание читателем, на его осмысление.

Ключевые слова: претекст, интертекстуальность, интерпретация, аллюзия, Евангелие.

Models of intertextuality in Russian culture of the late 19th century: The gospel as a pre-text of Dostoevsky's novel The Brothers Karamazov

Abstract. This article focuses on interpreting the Russian literary text of the late 19th century through the study of allusions that appear in a work under the influence of a precedent text as well as provides a comprehensive

understanding of Russian culture through the study of intertextual models. Case study of Dostoevsky's work "The Brothers Karamazov" is used to examine the influence of the pre-text — which in this case is the New Testament — on the author's text, on its understanding by the reader, and on its interpretation.

Keyword: pre-text, intertextuality, interpretation, allusion, Gospel.

Как замечают многие исследователи, «интертекстуальность — понятие, сложное для использования ввиду чрезвычайной неопределенности и расплывчатости его содержания» [Culler, 2002, p. 109]. Поэтому при изучении русской культуры, которая сама по себе является сложнейшим феноменом, очень важно объяснить те термины, которые будут использованы в данном исследовании.

В самом начале следует ввести два понятия: интертекстуальность и претекст. Н. Пьеге-Гро отмечал, что интертекстуальность — «первооснова литературы» [Пьеге-Гро, 2008, с. 49]. Р. Барт писал: «Каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем на разных уровнях в более или менее узнаваемых формах» [Барт, 1989, с. 418]. Мы примем в данном исследовании, что интертекстуальность — «ассоциативное взаимодействие» данного произведения с другими текстами [Москвин, 2014, с. 16]. Интертекстуальность есть категория ретроспективная. «Воспринимающий текст субъект понимает феномен интертекстуальности как индикатор того, как этот текст интерпретирует историю и располагает ее в себе» [Kristeva, 1969, p. 443]. Если говорить о понятии прецедентного текста, то его можно трактовать как 1) «предтекст»; 2) «исходный текст» [Москвин, 2014, с. 18]. Для нас будет главным следующее: претекст — категория интертекстуальности.

Эти понятия очень важны при данном исследовании, которое в общем посвящено изучению русской культуры XIX века. Культуры, которая неразрывно связана с понятиями религии и веры, с взаимодействием этих понятий со светской средой. Мы можем изучать многие сочинения в попытке осмыслить эти взаимосвязи: произведения А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Л. Н. Толстого, Н. С. Лескова. Однако при изучении моделей интертекстуальности в русской культуре XIX века будет очень интересно рассмотреть произведения Достоевского, которые тесно связаны с религиозными древними текстами, и конкретно — роман «Братья Карамазовы».

Произведения Достоевского стоят на пересечении моделей знания. Это неудивительно. Для Достоевского Евангелие было, наверное,

главной книгой, книгой жизни. «По этой книге он поверял свои сомнения, загадывал свою судьбу и судьбы своих героев» [Захаров, 2011]. В 1873 году он писал: «Мы в семействе нашем знали Евангелие чуть не с первого детства» [Достоевский, 1980, с. 134]. Писатель считает, что на основе этого знания он узнал и народ русский: «Вообще время для меня не потеряно. Если я узнал не Россию, так народ русский хорошо, и так хорошо, как, может быть, немногие знают его» [Достоевский, 1985, с. 172–173]. Творчество, как вся жизнь и судьба Достоевского тесно связано с Новым Заветом. Оно находится в постоянном диалоге с ним. В целом можно сказать, что «у Достоевского была почти религиозная концепция творчества» [Захаров, 2011].

Понимание этого дает возможность выстроить систему моделей интертекстуальности, характерную и для творчества Достоевского, и для русской культуры XIX века в целом. Эта система состоит из двух больших разделов: материальной и тематической интертекстуальности. Разделы эти нуждаются в структуризации и пояснении этой структуры.

1. Материальная интертекстуальность,

1. связанная с плановым построением текста (расчленением на книги, части, главы);

2. связанная с цитированием или использованием эпиграфов;

3. связанная с сюжетной структурой (повторение фабулы и сюжетной линии прецедентного текста);

4. связанная с игрой слов и речевой интертекстуальностью (повторение имен персонажей, названий мест, устойчивых словосочетаний, диалектических норм прецедентного текста в новом контексте вторичного произведения).

Эта часть системы очевидна и понятна широкому кругу потребителей текста. Она также и проблематична: в некоторых случаях нельзя понять, что это — интертекстуальность или простое совпадение.

Итак, что мы видим, как только открываем роман «Братья Карамазовы»? Оглавление. И его уже можно некоторым образом связать с Евангелием: в романе четыре части, которые являются отдельными литературными произведениями, отдельными текстами внутри общего и большого гипертекста романа. На данный момент каноническими признаются также четыре варианта Евангелия: от Матфея, Марка, Луки и Иоанна. Эти тексты тоже являются неким гипертекстом, при этом сохраняя автономность. Далее за частями следует разделение романа на книги — их двенадцать. У каждой из книг есть свой основной персонаж, который активнее других в этом отрывке взаимодействует

с центральным персонажем. Теперь достаточно вспомнить, что у Христа было двенадцать апостолов, чтобы увидеть некоторые аллюзии. Конечно, это может быть простым совпадением. Здесь и проявляется проблема интертекстуального анализа, о которой уже было упомянуто. По этому поводу М. Л. Гаспаров писал: «Интертекстуальный анализ до сих пор остается скорее искусством, чем наукой» [Гаспаров, 2002, с. 3]. И это имеет место.

После изучения оглавления мы обращаемся к тексту романа, и нас встречает, вслед за посвящением, эпиграф: «Истинно, истинно говорю вам: если пшеничное зерно, падши в землю, не умрет, то останется одно; а если умрет, то принесет много плода. Евангелие от Иоанна. Глава XII, 24». Здесь налицо явное обращение к прецедентному тексту, которое заключается в простом цитировании.

При дальнейшем изучении текста можно предположить и некоторый сюжетный диалог между гипертекстом Евангелия и гипертекстом романа. Он начинается с классического предисловия «От автора». Его можно сравнить с началом первой главы Евангелия от Иоанна. В обоих представленных отрывках авторы ставят вопрос о том, кто есть главный герой и зачем он нужен — и отвечают на него. Евангелист Иоанн говорит: «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог» [Святое Евангелие, 2015, с. 462]. Под Словом тут подразумевается Спаситель — то есть главный герой произведения. Здесь Иоанн отвечает на вопрос: кто есть главный герой? Бог. Затем он пишет: «Был Свет истинный, Который просвещает всякого человека, приходящего в мир. В мире был, и мир через Него начал быть, и мир Его не познал» [Святое Евангелие, 2015, с. 462]. Здесь Евангелист отвечает на вопрос: зачем он нужен? Он нужен, чтобы мир познал Свет, Бога. На эти же вопросы отвечает и Достоевский. Конечно, отвечает по-другому: другая стоит цель перед автором. Он не возвещает истину — он напоминает о ней.

Главный герой «Братьев Карамазовых», Алексей Федорович — «человек отнюдь не великий», «деятель, но деятель неопределенный, невыяснившийся», «чудак». Он нужен для того, чтобы напоминать об истине. Далее еще будет сказано об этом персонаже. Однако уже сейчас можно выдвинуть один из главных тезисов исследования: образ Алексея Карамазова — это образ Христа, которого переместили в XIX век, которого никто уже не ждет и который, в общем-то, никому не нужен. Это и определяет весь дальнейший ряд сюжетных аллюзий. Уход Алексея из монастыря можно сравнить с уходом Христа

в пустыню, где и того, и другого искушают. А «житие» старца Зосимы — с описанием жизни Иоанна Крестителя из Евангелия от Луки. Этот ряд можно продолжить, но и без того ясно, что сюжетная структура романа во многом соотносится с сюжетной структурой Нового Завета.

В тексте можно найти и речевые аллюзии, они особенно частотны в отрывках, связанных с монастырской жизнью, в репликах Алексея Карамазова и старца Зосимы. Хотя здесь нельзя сказать, обилие ли это речевой интертекстуальности или просто логичная проработка реплик героев: для духовных лиц, великолепно знавших Святое Писание, органично использование в речи некоторых отсылок к нему. Это можно назвать сложной интертекстуальной структурой.

II. Тематическая интертекстуальность,

- 1. связанная с заимствованием темы;*
- 2. связанная с заимствованием мотива или мотивов;*
- 3. связанная с заимствованием образов и персонажей.*

Эта часть системы является ключевой, ведь здесь мы будем говорить не только об инструментах — будем говорить о самой сути: об интерпретации. Стараясь читать между строк, мы часто ищем то самое «ассоциативное взаимодействие» известных нам текстов [Москвин, 2014, с. 16]. И находим.

Тематика романа «Братья Карамазовы» очень характерна для культуры XIX века. Этот век стал временным пространством, где в перманентной борьбе сошлись религия и атеизм, западники и славянофилы, монархисты и либералы, народ и власть. Век XIX — век сложной борьбы. Поэтому появление образа Спасителя вполне логично.

Тематика Евангелия и романа Достоевского чрезвычайно схожи. Великий литератор не только почерпнул в Новом Завете особую систему взглядов, он ответил на все те же вопросы, на которые отвечает Евангелие. Только ответил в духе своего времени. Тем более, что он как автор находился в более выгодной аналитической позиции: у евангелистов еще не было Евангелия, у них была лишь проза жизни — у Достоевского было и то, и другое. А темы самые христианские: смирение и невоздержанность, грубость и кротость, доброта и злоба, алчность и нестяжательство, безразличие и пылкость, ненависть и любовь. Тут можно было бы составить целую смысловую вертикаль из возможных претекстов, только они все бы восходили именно к Евангелию и не только тематически.

Такая структура, где через многие произведения проходит связь между основным претекстом и последним в интертекстуальной цепи,

очень важна. Эта структура не закрыта — она очень мобильна. Если продолжать эту систему от «Братьев Карамазовых», то можно обнаружить, что она широка: например, мотивы «Легенды о Великом инквизиторе» можно найти в произведении Ф. Кафки «В исправительной колонии».

Говоря о «Братьях Карамазовых», рассматривая заимствование мотивов, первым делом приходит на ум именно «Легенда о Великом инквизиторе». Надо заметить, «что у противостоящего Христу персонажа в поэме Достоевского функция-то вовсе не палаческая, и даже не судебная, а исследовательская» [Большаков, 2017, с. 17–18]. И этот отрывок также восходит к Евангелию — первому исследованию в истории христианства, первоисточнику знания об Иисусе как личности, деятеле и об Иисусе как образе.

«Легенда о Великом инквизиторе» является великолепным примером заимствования мотивов. Конкретно мотивов Евангелия, если всматриваться вглубь заимствования. Но не только данный отрывок перекликается с Евангелием. Как уже было указано ранее, в описании жизни старца Зосимы можно найти много пересечений с мотивами евангельского описания жизни Иоанна Крестителя, которого тоже, конечно, весьма условно, можно назвать духовным предшественником Христа. Как пишет евангелист Иоанн, «он не был свет, но был послан, чтобы свидетельствовать о Свете» [Святое Евангелие, 2015, с. 462]. Примерно ту же роль в романе играет и старец Зосима, который выполняет некоторые пророческие функции.

Примеры и доказательства важны всегда. Особенно в заключительной и самой важной части системы моделей интертекстуальности: тематических моделей, связанных с заимствованием образов.

Итак, первым является образ Алексея Федоровича Карамазова. Этот образ непосредственно связан с евангельским образом Иисуса Христа. И связь эта очень тесная. Любой образ раскрывается перед читателем либо через одиночные сцены, либо через сцены групповые. И в тех, и в других Алексей Федорович ведет себя необычно. Он скромный, молчаливый, добросердечный, кроткий, набожный. Он выходит из ряда вон. Подобным образом евангелисты описывают и Спасителя. Очень часто используется формулировка: «вы слышали, что сказано древними... а я говорю вам» [Святое Евангелие, 2015, с. 30]. Даже в этой простой формуле проявляется отношение к Христу как к феномену. Поэтому, если рассматривать этот образ как прецедентный, то и исходный должен обладать подобными характеристиками. И он обладает. Затем

необходимо сказать о том, что сюжетное развитие данного образа очень схоже с развитием образа Христа в сюжете Евангелия. Алексей Федорович проходит некоторые условные сюжетные узлы: уход из монастыря, общение с Иваном и Грушенькой, смерти героев романа — все это можно найти и в Евангелии, все имеет свои прототипы. Высшей точкой развития образа является разговор с Иваном, во время которого тот и рассказывает свою «Легенду о Великом инквизиторе». Но если Алексей — Христос, то кто такой Иван?

А Иван — носитель демонических свойств. Ангел-искуситель. Он на протяжении всего романа является противовесом Алексею, испытывает его веру, искушает его. Когда Алексей уходит из монастыря, начинается активное взаимодействие двух образов. Это взаимодействие доходит до высшей точки во время рассмотренного разговора братьев. В этой сцене начинается открытая борьба двух систем мировоззрения. Так же, как и при искушении Христа дьяволом. Конечно, «демонические» функции образа Ивана весьма условны. Здесь, опять же, идет речь лишь об аллюзиях, но об аллюзиях весьма очевидных и понятных.

Другой герой, Дмитрий, находится в чисто человеческой борьбе. Он борется со всем миром. Его можно назвать собирательным образом страстей человеческих. Если разделить образы Нового Завета, то получится, что помимо образов мистических есть образы человеческие, которые соприкасаются с мистическим миром. Это и апостолы, и спасенные Христом грешники, и исцеленные им люди. Два образа, мужской и женский, в романе Достоевского являются отражением чисто человеческого естества: образы Дмитрия и Грушеньки. Для нас в этой системе и тот, и другой образ важны, однако образ Дмитрия более показателен. Он чисто евангельский персонаж — образ человека, грешника в условиях феноменальных. Есть в этом образе и аллюзии на образ Христа, хотя и не такие явные, как в случае с образом Алексея Карамазова.

Наверное, самыми сложными по переплетению аллюзий являются образы Федора Павловича и Смердякова. Это яркие грешники. Как и в случае с образом Дмитрия, это собирательные образы даже по интертекстуальным связям. Однако и в этом случае их можно связать с Евангелием. В случае со Смердяковым все несколько легче: возникают четкие коннотации с образом Иуды Искарота. А вот в случае с образом Федора Павловича все гораздо сложнее: можно проследить линии аллюзий и с образом Иосифа, и с образами преступников, казненных с Христом, и с образами других малых действующих лиц Евангелия.

Остается последний вопрос: что нам дает подобный анализ? Он дает возможность «вывести произведение за его собственные пределы» [Пьеге-Гро, 2008, с. 46]. А так как основным условием «реализации возможностей интертекстуальности служит способность читателя распознавать в тексте отсылки к опорным текстам и соотносить их со своим тезаурусом» [Терешёнок, 2013, с. 109], подобный анализ необходим как в сугубо педагогических, так и в широких образовательных целях.

Исходя из всего вышеупомянутого, можно уверенно сказать, что интертекстуальность как сферу науки и как сферу творчества предстоит изучать еще долго, но уже сейчас можно пользоваться тем аппаратом и моделями, которые описаны в данном исследовании, для понимания различных произведений разных времен. Не только можно, но и нужно. Ведь линия интертекстуальности — это линия преемственности, которой нет ни начала, ни конца, как и линии самой жизни.

Литература

- Барт Р. *Избранные работы: Семиотика. Поэтика*. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
- Большаков А. Н. Великий русский «инквизитор» души человеческой, или опыт размышлений о смысле поэмы Ф. М. Достоевского «Великий инквизитор». *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2017. № 1 (27). С. 16–21.
- Гаспаров М. Л. Литературный интертекст и языковой интертекст. *Известия РАН. Сер. лит. и яз.* 2002. Т. 61. № 4. С. 3–9.
- Достоевский Ф. М. *Полное собрание сочинений и писем*: В 30 т. Т. 21. Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1980. 551 с.
- Достоевский Ф. М. *Полное собрание сочинений и писем*: В 30 т. Т. 28. Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1985. 616 с.
- Святое Евангелие*. СПб.: РООССА, 2015. 597 с.
- Захаров В. Н. Достоевский и Евангелие. *Слово*. URL: https://portal-slovo.ru/philology/37168.php?sphrase_id=172114 (дата обращения: 24.01.2020).
- Москвин В. П. *Теория интертекстуальности: категориальный аппарат*. М.: Флинта; Наука, 2014. С. 16–51.
- Пьеге-Гро Н. *Введение в теорию интертекстуальности*. М.: ЛКИ, 2008. 240 с.
- Терешёнок Е. В. Фигуры интертекста в романе Уве Тимма «Жаркое лето». *Известия ВГПУ*. 2013. № 9 (84). С. 109–112.
- Culler J. *The Pursuit of Signs: semiotics, literature, deconstruction*. Cornell Univ. Press, 2002. 272 p.
- Kristeva J. Narration et transformation. *Semiotica*. 1969. Vol. 1. № 4. P. 422–448.

Огай Виктория Владиславовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Viktoria V. Ogai

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Искусствоведение и культурология

Теория и история культуры

Научный руководитель: А. М. Антонова, канд. филол. наук

3ictoriaogai@gmail.com

УДК 81`373.45

Корейские топонимы в англоязычном описании культуры на примере произведения Фрэнка Аренса «Seoul Man»

Аннотация. В данной статье рассматривается функционирование английского языка как средства межкультурной коммуникации при иноязычном описании культуры, в частности корейской. Целью данной статьи является выявление наиболее распространенных способов передачи корейских топонимов на примере художественного произведения.

Ключевые слова: интерлингвокультурология; внутренний перевод; функциональный дуализм; внутренняя культура; внешняя культура; ксеноним, топоним.

Korean toponyms in the Korean culture-oriented English language of “Seoul Man” by Frank Ahrens

Abstract. The article deals with how the English language functions as a means of crosscultural communication when describing a different culture, in particular Korean culture. The purpose of this article is to identify the most common ways of conveying the toponyms of Korean culture based on *Seoul Man* by Frank Ahrens (an English-language novel).

Keywords: interlinguoculturology; internal translation; functional duality; internal culture; external culture; xenonym; toponym.

In case you're wondering, the name "Korea" comes from a former kingdom called Goryeo, which means "high beauty".

David Stewart

Термин «интерлингвокультурология» был введен профессором В. В. Кабакчи в 2007 г., хотя, по словам самого ученого, основы для данного направления закладывались на протяжении полувека. В. В. Кабакчи, Н. Г. Юзефович, К. А. Егорова, Е. В. Белоглазова и А. М. Антонова в своих работах успешно рассматривают различные направления интерлингвокультурологии. Под интерлингвокультурологией понимается лингвистическая дисциплина, изучающая проблему вторичной культурной ориентации языка, обращенного в область иноязычной культуры [Кабакчи, 2007], т. е. вопросы, связанные с формированием лексики, возникающей в процессе взаимодействия двух лингвокультур.

Роль английского языка в качестве вторичного средства выражения культуры стремительно возрастает благодаря «функциональному дуализму языка» [Кабакчи, 2005, с. 164]. Суть данного вида дуализма заключается в дихотомической природе языка, который одновременно является средством общения всего человечества и отдельного народа. В. В. Кабакчи выделяет новую разновидность английского языка с ориентацией на иноязычную культуру — «английский язык межкультурного общения (АЯМО)» [Кабакчи, 1998, с. 232]. АЯМО может иметь ориентацию на любую иноязычную культуру.

При этом обе взаимодействующие культуры можно разделить на «внутреннюю» (английская культура для английского языка) и «внешнюю» (любая иноязычная культура для английского языка). Если в гомогенном на лингвокультурном уровне тексте, т. е. включающем элементы только одной культуры, язык выступает в своей первичной ориентации, то при описании иноязычной культуры язык имеет «вторичную культурную ориентацию» [Там же]. Примером такой ориентации является обращение английского языка к корейской культуре, имеющее наибольшую важность в рамках данного исследования.

Единицу, обозначающую элемент культуры, В. В. Кабакчи называет культуронимом. Культуронимы, в свою очередь, делятся на следующие основные типы: полионимы, идионимы и ксенонимы. Согласно мнению ученого, полионимы — это универсальные культуронимы, встречающиеся в большинстве существующих культур. Идионимами

именуют элементы отдельно взятой культуры на языке этой культуры. Ксенонимы же представляют собой «обозначения элементов внешней культуры на языке внутренней» и встречаются во всех существующих на сегодняшний день языках. Для успешного погружения в национальную культурную специфику «необходимо, чтобы обозначения одного и того же элемента имели взаимную обратимость (конвертируемость)» [Подоляк, Гурченко, 2014, с. 3]. Обратимость ксенонимической связи достигается при установлении связи между идионимом и ксенонимом, благодаря которой обеспечивается двусторонний переход от одного к другому [Кабакчи, 1998].

Актуальность проблемы обусловлена, во-первых, небольшим количеством исследований, посвященных анализу передачи топонимов и методов их перевода, так как они содержат информацию о том, что в большинстве случаев невозможно перевести на иностранный язык, в том числе и английский язык посредством буквального перевода, а во-вторых, особые сложности представляет передача топонимов с корейского языка на английский, так как корейская фонетика и фонология имеют ряд необычных и исключительных свойств.

Подробно охарактеризовать весь пласт топонимов в трех измерениях — лингвистическом, географическом и историческом — в рамках одной статьи представляется невозможным. Стоит остановиться на выделении ключевых способов передачи корейских топонимов в английском языке. В качестве материала исследования был выбран аутентичный англоязычный художественный текст произведения Фрэнка Аренса *Seoul Man*, который повествует о жизни автора в стране утренней свежести, о тонкостях быта и менталитета корейского народа.

Наиболее часто используемыми средствами семантизации топонимов в произведении стали *транслитерация* и *транскрибирование*. Так, Фрэнк Аренс вводит лексему *Han-Gook*, наряду с единицей *Book Han*, описывая языковую традицию обращения жителей Южной Кореи к собственному государству как оплоту единства:

«They distinguish the country to the north as *Book Han*. *Book* means “north” and *Han* is short for *Han-Gook*, which is what South Koreans call their country» [p. 11]. Топоним *Han-Gook*, выражающий критическую важность отношения южнокорейцев к понятию государства и единению и представленный Фрэнком Аренсом посредством транслитерации и параллельного подключения буквально «раскладывается» на два элемента: с китайско-корейского 韓 (*han*) означает «Корея», а 國 (*guk*) — «страна, земля». Этот термин используется в Южной

Корею для обозначения Южной Кореи или всего Корейского полуострова. «Book Han» — лексема, обозначающая соседство двух частей одного народа: китайско-корейское слово с 北韓, с 北 («Север») + 韓 («Корея»). Языковое противостояние двух стран автор выражает языковой единицей уже северокорейского варианта языка *Nam Chosun*, что, в свою очередь, обозначает Южную Корею:

«South Koreans see North Korea as simply the northern part of South Korea, waiting to be reunified. This drives North Korea nuts, so it calls South Korea Nam Chosun, which means, as you might imagine, “Southern North Korea”» [p. 11].

При употреблении прецедентного топонима Gangnam автор прибегает к пояснению источника славы района Каннам, а также подбору аналога, чтобы сделать погружение реципиента в инокультурную, иноязыковую, среду плавным и органичным:

«Gangnam — think Fifth Avenue meets Beverly Hills — was made famous by K-pop star Psy’s YouTube pop hit of 2012, which has enjoyed more than two billion views on YouTube» [p. 12].

В романе Фрэнка Аренса широко распространены детали исторических событий, в особенности, конфликта между КНДР и Республикой Корея. При описании мест действий автор прибегает не только к транслитерации, но и к употреблению другого типа формальной передачи лексемы — полукальки, или, как еще их называет В. В. Кабакчи — гибридных ксенонимов [Кабакчи, 199, с. 26]. В состав гибридного ксенонима часто входит ономастический классификатор, который относит тот или иной объект к разряду культуронимов — что это название реки, пролива или города [Кабакчи, 1998, с. 122].

«Mutual suspicions and misinterpretation led to a U.S. assault on Korean fortifications at *Gangwha Island* on Korea’s west coast, the gateway to the Chosun capital of Hanyang, now Seoul» [p. 196].

«It plowed uninvited up the *Taedong River*, bound for Pyongyang, now the capital of North Korea, despite warnings from the Koreans to halt» [p. 197].

«He had one chance: to lure the Japanese into the narrow *Myeongnyang Strait*, off the southwest corner of Korea, and stop them there» [p. 201].

«They were found on *Jindo Island*, off the southwest coast of the Korean Peninsula» [p. 111].

«*Yeonpyeong village* is only about seventy miles from Seoul; it was the closest Rebekah or I had ever been to military action» [p. 54].

«The base was located in the southern tip of Gangbuk, north of the *Han River*» [p. 104].

Как можно заключить из вышеперечисленных примеров гибридных ксенонимов, ономастические классификаторы *island, river, strait, village* введены кальками, которые обеспечивают доступность номинации, в то время как национально-специфические названия объектов заимствуются и обеспечивают точность. Гибридные ксенонимы удобны в межкультурном общении именно потому, что сочетают в себе точность и доступность.

Такой же способ ксенонимической номинации наблюдается и при описании исторически значимых объектов культурного наследия страны, например при введении урбанонимов *경복궁* и *명동 거리* *Gyeongbok Palace* и *Myungdong Street*, где заимствованный компонент является гарантом обратимости, однако переводной компонент существенно облегчает понимание и запоминание ксенонима.

«The traditionally Korean curved roof of *Gyeongbok Palace* — gracefully upturned at the ends like a hat — is an unmistakably ancient and Asian design, stately and handsome».

«This old and famous *Myungdong Street* had it all — simplicity, elegance, functionality».

Обособленной моделью образования ксенонимов, которую мы можем наблюдать при введении Корейского полуострова как единой территории двух государств, следует рассматривать комбинацию имени существительного (*Peninsula*), маркирующего элемент, который известен представителям всех мировых культур, с атрибутом, который, в свою очередь, указывает на географическую принадлежность ксенонима (Korean):

«They were found on Jindo Island, off the southwest coast of the *Korean Peninsula*» [p. 111].

Итак, в рамках описания культуры при выборе ксенонимической номинации предпочтение часто отдается транслитерации или комбинации транслитерации и транскрипции. Так называемые «гибридные ксенонимы», которые представляют собой сочетание переводного и заимствованного элементов, также весьма частотны при введении исторически важных культурных элементов, которые автор хочет оставить в памяти реципиента.

В заключение хочется отметить, что глобализация и популяризация корейской культуры ввиду возникшего интереса к корейской музыкальной культуре и киноиндустрии подтверждают необходимость изучения описания корейской культуры на английском языке в рамках перспективных дисциплин: межкультурной коммуникации и интерлингвокультурологии.

Литература

- Кабакчи В. В. Типология текста иноязычного описания культуры инолингвокультурный субстрат. В кн.: В. Е. Чернявская (ред.). *Лингвистика текста и дискурсивный анализ: традиции и перспективы*. СПб.: СПбГУЭФ, 2007. С. 51–70.
- Кабакчи В. В. *Основы англоязычной межкультурной коммуникации*. СПб.: РГПУ, 1998. 232 с.
- Кабакчи В. В. Функциональный дуализм языка и языковая конвергенция. В кн.: Н. А. Абиева, Е. А. Беличенко (ред.). *Когнитивная лингвистика: ментальные основы и языковая реализация*. СПб.: Тригон, 2005. С. 164–175.
- Подольяк Ж. И., Гурченко Ю. А. Англоязычные описания Вологодского края в XVI–XVII вв.: Становление русскокультурных ксенонимов в английском языке. *Universum: филология и искусствоведение*. 2014. № 12 (14). С. 3.
- Frank Ahrens. *Seoul Man*. New York: HarperCollins Publishers Inc., 2016. 488 с.

Цыкалова Екатерина Антоновна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina A. Tsykalova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Искусствоведение и культурология

Теория и история культуры

Научный руководитель — А. П. Валицкая, д-р филос. наук

tsykalova.ea@gmail.com

УДК 7.01

Понятие искусства и конструирование его особенных форм в «Философии искусства» Ф. В. Й. Шеллинга

Аннотация. Современное многообразие форм художественной деятельности требует от теоретиков искусства ясного представления о единстве понятия искусства. Искусствоведение, занимаясь отдельными явлениями художественной деятельности и их историческим развитием, не дает ответа на вопрос, что такое искусство само по себе. Для ответа на этот вопрос

автор статьи предлагает обратиться к философскому наследию немецкого идеализма, исследовавшего идею прекрасного как предмет эстетики. Одной из попыток дать систематическое изложение понятия искусства в классической немецкой мысли принадлежит В. Ф. Й. Шеллингу, отразившему ход конструирования особенных форм искусства в трактате «Философия искусства». Статья представляет собой анализ предложенного великим идеалистом научного метода исследования искусства.

Ключевые слова: искусство, эстетика, философия, идея прекрасного, абсолютное.

The concept of art and the construction of its special forms in the “Philosophy of Art” by F. V. Schelling

Abstract. This article addresses the problem of the concept of art. The modern variety of forms of artistic activity requires art theorists to have a clear idea of the unity of the concept of art. Art history, dealing with individual phenomena of artistic activity and its historical development, does not answer the question “What is art”? To answer this question, it is necessary to turn to a philosophical examination of the idea of beauty, which is the subject of aesthetics. An attempt at a systematic approach to aesthetics was made by German philosopher, F. W. Schelling, who presented the construction of special forms of art in the work “Philosophy of Art”.

Key words: art, aesthetic, philosophy, idea of beauty, Absolut.

Философское учение В. Ф. Й. Шеллинга представляет собой живое противоречие научного поиска, не ограничивающегося субъективными представлениями о некоей объективной данности опыта. Философия не довольствуется подобным дуализмом и стремится обнаружить единое основание. «Дать идеализм во всей его полноте» [Шеллинг, 1987, с. 228] — так формулирует свою задачу Шеллинг в «Системе трансцендентального идеализма», пытаясь вывести из субъективности реальность объекта. Пределом теоретических усилий оказывается искусство: в нем противоположность природы и свободы, сознательного и бес-сознательного выступают в единстве [Шеллинг, 1987, с. 472–477].

Специальному исследованию абсолютного единства противоположностей Шеллинг посвящает сочинение «Философия искусства». В первой части работы он обращается к современным ему способам преподавания теории искусства. Он выделяет филологическую, историческую и практическую формы. Ни одна из них в силу своей особенности не может помочь в полной мере раскрыть понятие искусства.

Оно, по Шеллингу, возможно лишь с философской позиции, при этом искусство понимается им не как «усллада души», а как «необходимое явление, непосредственно вытекающее из Абсолюта» [Шеллинг, 1999, с. 42], то есть имеющее свое начало не в реальном, а в идеальном, и проистекающее из самой идеи.

Художник, занятый реальным, не может субъективно постичь творимого им произведения, так как оказывается сам движимым объективным принципом. Для понимания искусства необходимо достичь его реальных высот идеальным, философским способом. Деятельность художника, или гения, подобна деятельности бога, который творит не извне, но из самого себя мир, в котором и отражается. Становясь на позицию творца, гений также черпает свой материал из себя, созерцая уже содержащееся в нем и возвращая это в мир в форме искусства. Гений остается таковым постольку, поскольку отбрасывает лишь внешние правила, движимый объективным законом, который постигает философия. Задача философии искусства в отношении к своему предмету — раскрыть в нем истинность высшего порядка, выраженную в художественном созерцании.

Изучение искусства без привнесения внешних целей есть сфера научного интереса. Обращение к художественному произведению с целью чувственного наслаждения, лишь испытывая на себе его влияние, равносильно отказу от любого соприкосновения с ним. Только заняв активную, деятельную позицию, мы способны понять причины испытываемого воздействия и приблизиться к ответу на вопрос «Что есть искусство?».

Для того чтобы избежать раздвоенности по отношению к искусству, выраженной в эпоху Шеллинга романтической иронией [Гайм, 2007, с. 516–607], и подойти к его научному конструированию, необходимо, чтобы исследование искусства (как его особенных сфер, так и отдельных форм) было «выведено из исходных основоположений» [Шеллинг, 1999, с. 48], которые должны выступить из самой идеи искусства. Несмотря на признанную значимость исторического анализа художественных произведений, который, по мнению Шеллинга, основывается на главном противоречии античного и христианского искусства, научный подход заключается в выявлении всеобщего единства, позволяющего «возвыситься до более всеобъемлющей точки зрения» [Шеллинг, 1999, с. 49].

Конструирование — это развертывание в особенном предмете абсолютного содержания, поэтому сам предмет должен быть подобающим. Философия воспроизводит абсолютное, данное в первообразе; искусство — абсолютное, данное в отображении. Но если философия стремится раскрыть первообраз истины, то для искусства

это первообраз красоты. Принцип, которым руководствуется философия искусства (как и философия вообще), — это бесконечное, бесконечное в качестве безусловного принципа искусства.

Как же возможно созерцать абсолютное? Так как само оно есть безусловно единое, то созерцание его возможно лишь через его особенные формы, не лишённые в себе абсолютного. Эти формы философ и называет идеями. Если философия созерцает идеи идеальным образом, то искусство созерцает их реально. Для последнего они становятся подобными «материалу», из которого берут начало особенные произведения. Обращаясь к античности, Шеллинг полагает, что философские идеи суть античные боги, представленные реально в художественных образах, в таком случае конструирование сродни мифологии.

Но как абсолютное, будучи тождественным, проявляет себя в действительном, всеобщем и особенном, лишенных тождества? Для ответа на этот вопрос Шеллинг приступает к анализу видов искусства и разделяет его на изобразительное, куда входят музыка, живопись и пластика, и словесное — лирика, эпос и драма. Первое единство представляет собой реальное содержание искусства, где бесконечное рассматривается как конечное. Второе — идеальную сторону искусства, где конечное развивается в бесконечное. Принятый за основу принцип бесконечного позволяет Шеллингу раскрывать это противоречие на каждой выделяемой им ступени, вплоть до единичных произведений искусства, обнаруживающих себя под влиянием эпохи. Но «противоположности, которые выдвигаются в отношении искусства через зависимость от времени, оказываются подобно самому времени по необходимости не существенными и только формальными» [Шеллинг, 1999, с. 69]. Единственная проходящая через все разветвления историческая противоположность — это противоположность античного и нового (христианского) искусства, но изучение искусства как сферы абсолютного позволяет снять это противоречие и увидеть «сущностное и внутреннее единство всех произведений искусства» [Шеллинг, 1999, с. 71].

Прежде чем приступить к конструированию самого искусства, Шеллинг формулирует общую идею искусства, из которой следует, что искусство — это «реальное изображение форм вещей, каковы они сами по себе, следовательно, как форм первообразов» [Шеллинг, 1999, с. 89]. Поскольку каждая из особенных форм искусства (изобразительное и словесное) содержит в себе идеальное, реальное и их возвращенное единство, то каждая из них абсолютна, и есть «вся идея целиком» [Шеллинг, 1999, с. 219].

Так как все конструирование строится по принципу бесконечного, то конструирование особенных форм искусства Шеллинг начинает с определения бесконечного, облеченного в конечное, что в чистом виде невозможно, и потому осуществляется посредством третьего. Этому третьему в реальной стороне искусства, или, точнее, в музыке как самой реальной форме изобразительного искусства, соответствует звон, который сам по себе не является тождественным телу и есть форма абсолютного. Однако звучание не происходит вне тела, но только через него и в нем. Само тело становится звучащим, пропуская звон через себя. Звон выступает основой реального единства в чистом виде, которое по форме искусства есть музыка, являющаяся по форме чистой последовательностью. Этот первый момент конструирования реальной стороны искусства может сам, в свою очередь, быть разложен на три момента: ритм, модуляция и мелодия. Они снова выступают как облечение единства во множество, множество, развивающееся в единство и их неразличенность соответственно. В ритме звучание как совершенная однородность получает свое членение, приобретая не только разнообразие и разнородность, но и необходимую последовательность, подчиненную времени, которая есть в чистом виде единство многообразия. В завершенном виде ритм включает в себе модуляцию — второй момент музыки, основанием которой выступает определенность тонов. Иначе говоря, «модуляция есть искусство сохранять в качественном различии тождество тональности» [Шеллинг, 1999, с. 229]. Третий момент, мелодия, есть единство первых двух — ритма и модуляции. Историческое развитие музыки, по Шеллингу, соотносится с конструированием следующим образом: музыка древних была преимущественно ритмичной, христианское церковное пение, отказавшись от излишней энергичности «варвар», стало гармоничным, выражая бесконечное стремление и томление. «Музыка есть то искусство, которое более других отменяет телесное, ибо она представляет чистое движение как таковое, в отвлечении от предмета и несется на невидимых, почти духовных крыльях» [Шеллинг, 1999, с. 238].

Следующее единство — единство идеальное, которое, однако, все еще должно выступать в пределах реального. Основой такого единства является свет, ибо, описывая пространство, но не заполняя его, он выступает как идеальный элемент пространства. При столкновении с реальным элементом пространства, то есть с телом, свет, «замутняясь», становится цветом, и сохраняет способность проявления себя, только поскольку есть его противоположность — не-свет.

Само же единство на этом этапе конструирования выражено в живописи, являющейся снятием последовательности, и может быть разложено на рисунок, светотень и колорит, где рисунок есть реальная сторона живописи, определяющая предмет изображения как особенное, светотень — всецело идеальная сторона, позволяющая увидеть предмет посредством света, то есть в единстве с пространством, и колорит, через который материя и свет выступают как совершенное единство. Несмотря на то, что и рисунок, и колорит могут на разных картинах в разной степени влиять на чувства зрителя, одно не может стать важнее другого, и без достоинства одного картина не получает художественного значения, сколь прекрасно ни была бы выполнена рукой мастера другая сторона, поскольку, как уже было сказано, искусство направленно не на чувственное воздействие, а на красоту.

Поскольку живопись первая из форм искусства имеет дело с образами, можно говорить о предмете живописного произведения, выступая определением ступени самого искусства. Так, первой ступенью будет изображение предметов, для которых свет остается лишь внешним (натюрморт, изображение растений и высший этап этой ступени — изображение животных). В качестве второй ступени Шеллинг обозначает пейзаж, где свет внешне неограничен, но подвижен, поэтому сам становится предметом изображения. Третья ступень — изображение человека, начало чему было положено в портретной живописи. Цель её, однако, не передать эмпирическую правду, а «сосредоточить в одном моменте идею человека, рассеянную по отдельным движениям и мгновениям жизни», с тем, чтобы портрет «больше походил на идею человека, чем сам человек в отдельные его моменты» [Шеллинг, 1999, с. 297]. Завершается эта ступень исторической живописью, основывающейся на историческом факте, который, возвышаясь через творца до художественного изображения, становится выражением идеи.

Изобразительное искусство, по мысли Шеллинга, имеет два способа постижения идей и отражения их в зримых образах: аллегорическая форма, где всеобщее обозначено через особенное, и символическая форма, где особенное, обозначающее всеобщее, само есть это всеобщее. Поэтому изображение предметов и животных чаще всего является аллегорическим изображением, а историческая живопись — абсолютно символическим [Арсланов, 2015, с. 294–295].

Приступая к конструированию третьего единства изобразительного искусства, Шеллинг подводит итог предыдущим двум, заключая, что музыка есть неорганическая форма, подчиненная прямой линии,

а живопись, выражая тождество материи и света, есть форма органическая. Третье единство, пластика, будучи идеальным единством двух предыдущих форм, есть абсолютное выражение разума. Наиболее подобающей формой этой ступени является человеческое тело [Шеллинг, 1999, с. 325–327]. В пластике следует выделить три единства: архитектуру, барельеф и скульптуру (или пластику в узком смысле).

Архитектура, будучи неорганической формой, равна музыке: как и музыка, архитектура обращается к арифметическим пропорциям, но реализует их геометрически, становясь таким образом музыкой в пространстве. Однако Шеллинг замечает, что только та архитектура может быть причислена к изящным искусствам, для которой утилитарность не принцип, а лишь условие.

Барельеф подобно живописи представляет свои предметы телесными, завершёнными, однако они, как и произведения живописи, нуждаются в фоне, пространстве, в которое будут помещены. Барельеф как «всецело идеальная форма» стремится к соединению с реальной формой, то есть с архитектурой, стремящейся к соединению с наиболее идеальной формой. Этим объясняется присущая барельефу тенденция к объединению с другими формами искусства, преимущественно с архитектурой.

Завершает третье единство и снимает противоположности первых двух форм скульптура. Она изображает органическое, свободное от окружающего пространства. Первым она освобождается от ограничений, наложенных на музыку, вторым — от ограничений живописи. Доступная рассудку геометрическая закономерность в пластике перестает преобладать, уступая место бесконечной закономерности, доступной лишь разуму, иначе говоря — свободе. Таким образом, скульптура выступает как совершенная форма изобразительного искусства. Для Шеллинга лишь человеческая фигура способна в полной мере реализовать потенцию пластики, ибо «сама по себе есть образ универсума» [Шеллинг, 1999, с. 374]. Устройство человеческого тела позволяет ему стать идеальным «орудием душевных проявлений», благодаря чему в изобразительном искусстве фигура человека воспринимается как «непосредственный отпечаток души и разума».

Этим Шеллинг завершает разбор реальной стороны искусства и приступает к конструированию идеальной стороны, то есть поэзии. Идеальная природа поэтической формы объясняется уже тем, что то, посредством чего творит изобразительное искусство, есть нечто третье, конкретное и завершённое; то, посредством чего словесное искусство

выражает идею, само по себе есть всеобщее, пребывающее в вечном становлении, то есть язык.

При конструировании поэзия распадается на лирику, эпос и драму. Из трех видов поэзии лирика — наиболее реальная форма, так как в ней бесконечное выражается через конечное и, следовательно, преобладает особенное или субъективное. Противоположность лирике составляет эпос, который из всех видов наиболее идеальный, выражающий особенное как само всеобщее, или объективное. В отношении поэзии Шеллинг обращается к противоположности свободы и необходимости, лежащей в основе любого произведения. Лирика — наиболее свободная из словесных форм, так как в ней главенствует индивидуальное чувство. «В лирике, как и во всяком музыкальном сочинении, преобладает только один тон, одно основное чувство» [Шеллинг, 1999, с. 415], — пишет философ. В эпосе преобладает объективное повествование, то есть необходимость. Противостояние свободы и необходимости разрешается в третьем виде поэзии — драме. Это разрешение становится возможным только при условии, что и свобода, и необходимость в полной мере развиты и ни одно не может полностью одолеть другое. «Свобода может обнаружиться в таком виде только тогда, когда необходимость предопределяет несчастье, и свобода, ставя себя выше этой победы, добровольно принимает это несчастье в его необходимости, иными словами, в качестве свободы все же ставит себя в положение, равное необходимости» [Шеллинг, 1999, с. 481], — формулирует внутреннее противоречие художественного созерцания великий идеалист.

Конструированием особенных форм поэзии Шеллинг завершает свой труд в рассмотрении искусства, раскрыв внутреннюю связь всех особенных художественных форм с абсолютной идеей искусства. Изучение классического понятия искусства может благотворно способствовать преодолению разрозненных позиций современного искусствоведения и поиску актуальной формы художественного выражения эпохи.

Литература

- Арсланов В. Г. *Теория и история искусствознания*. Просвещение. Ф. Шеллинг и Г. Гегель: Учебное пособие для вузов. М.: Академический проект, 2015. 435 с.
- Гайм Р. *Романтическая школа*. СПб.: Наука, 2007. 893 с.
- Шеллинг В. Ф. Й. *Сочинения: в 9 т.* Том 1. М.: Мысль, 1987. 637 с.
- Шеллинг В. Ф. Й. *Философия искусства*. М.: Мысль, 1999. 608 с.

ИСТОРИЯ И СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ

Актуальные проблемы всеобщей истории

Карташев Глеб Альбертович

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Gleb A. Kartashev

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Исторические науки

Научный руководитель — С. Н. Щеголихина, канд. ист. наук

Zephyrus@gmail.com

УДК 94

Книга Фредерика Вертама «Совращение невинных» в рамках дискуссии об американском комиксе в 1948–1954 гг.

Аннотация. В данном докладе рассматривается место книги «Совращение невинных» и статей, написанных Фредериком Вертамом в период с 1948 по 1954 годы, в рамках дискуссии об американском комиксе. Споры в американском обществе относительно комиксов заключались в том, несут ли они вред аудитории или же нет. Насколько влиятельны были данные труды? Какое место данные труды занимали в критике комиксов?

Ключевые слова: США, комиксы, цензура, психиатрия, молодежь.

Seduction of the Innocent by Fredric Wertham in the context of American comic books from 1948 to 1954

Abstract. This article deals with Seduction of the Innocent by Fredric Wertham in the context of American comic books from 1948 to 1954. The contemporary public debate focused on whether comic books harm their audience or not. How influential the works discussing this area were? What role did those works play in comic book criticism?

Keywords: USA, comics, censorship, psychiatry, youth.

Фредерик Вертам родился в 1895 г. В 1922 г. по приглашению директора Университета Джонса Хопкинса, Адольфа Мейера, переехал в США. Как полагает Барт Бити, автор книги «Fredric Wertham and the Critique of Mass Culture» («Фредерик Вертам и критика массовой культуры»), именно во время работы в этом университете были заложены основы взглядов Вертама на психологию [Beaty, 2005, p. 19]. В то время Университет Джонса Хопкинса считался оплотом движения «ментальной гигиены» не в последнюю очередь благодаря директору Мейеру, который активно использовал термин «психобиология», соединив воедино ментальную и физическую сторону человека [Ibid., p. 19]. Однако, в отличие от Фрейда, он пошел дальше, заявив о роли общества, домашнего окружения и школы в формировании личности молодых людей. В 1923 г. Вертам совместно с Мейером выпускает свою первую научную статью, а в 1926 — первую монографию «Важность физического состояния при ментальных заболеваниях». Но по-настоящему фундаментальная и прорывная работа «Мозг как орган» вышла только в 1934 г. Издал он ее на грант, полученный от Национального Исследовательского Совета. Во время работы над данной книгой Вертам переезжает из Балтимора в Нью-Йорк, так как получил должность старшего психиатра клиники Белльвью. Для первых публикаций Вертама характерно изучение психических проблем с медицинской точки зрения, а не социальной [Ibid., p. 20–21].

Однако в дальнейшем Вертам перешел от медицинских вопросов к вопросам социальным, что можно увидеть в двух его последующих разработках. Первой из них стал геометрический тест, в рамках которого пациент должен из разноцветных изображений геометрических фигур сконструировать изображение, при этом оно анализировалось в контексте с предыдущими результатами. Второй разработкой стало определение т. н. «кататимического кризиса» — особого состояния, при котором фантазии о насилии могли трансформироваться в реальное действие [Ibid., p. 22–23].

Также переход Вертама от медицинских вопросов в психиатрии к социальным может быть связан с тем, что после переезда в Нью-Йорк он стал сотрудничать с городскими судебными структурами, в связи с чем Барт Бити в своей работе «Фредерик Вертам и критика массовой культуры» вспоминает, что, будучи студентом, Вертам активно переписывался с Зигмундом Фрейдом, однако до 1949 года в работах Вертама не прослеживается какого-либо серьезного влияния фрейдизма. Еще одним обстоятельством поворота Вертама к фрейдизму, по мнению

автора, является аншлюс Австрии и начало Второй мировой войны, которые привели к массовой эмиграции сторонников фрейдизма в США [Ibid., p. 24].

Помимо связи насилия с преступлениями, Вертам исследует связь сексуальных преступлений и психиатрии. В своей статье от 1938 года «Психиатрия и сексуальные преступления» он возлагает вину в сексуальных преступлениях на плохой общественный контроль. Вертам полагал, что насилие обусловлено не внутренними причинами, а внешними, т. е. полагал, что насилие порождено самим обществом. Так, он полагал, что с убийствами как с явлением можно успешно бороться и даже остановить данное явление [Ibid., p. 32].

Вертам полагал, что, найдя тот фактор, что порождает жажду насилия в обществе, и нейтрализовав его, можно будет окончательно решить данную проблему. Комиксы как жанр критиковались едва ли не с момента их появления. Так, в 1943 был зафиксировано, что 95 % американских детей в возрасте от 8 до 11 лет читали комиксы, 84 % находились в возрастной группе от 12 до 17 и 35 % — от 17 до 30 лет. И опять же, как замечает Барт Бити, работники образования, в частности библиотекари, разделились на два лагеря — сторонников жанра и его противников. В частности, аргументы, приводимые Бити о предполагаемом вреде комиксов, созвучны с критикой Норта и повторяют его тезис о том, что комиксы необходимо заменить литературой более высокого уровня. Одной из наиболее известных в научных кругах работ в защиту комиксов стал специальный выпуск «Журнала образовательной социологии», выпущенный в 1944 году. Однако в данном выпуске шесть из семи статей были написаны членами наблюдательных советов при издательствах, печатающих комиксы [Ibid., p. 110]. Из использованных Бити публикаций послевоенного периода можно отметить статью в издании «Библиотечный журнал», опубликованную в 1947 г. и написанную Д. Г. Харкер. В данной статье автор утверждала, что за 1946 г. было продано 540 млн комиксов, а книг примерно 429 млн экземпляров, и фактически призывала к введению цензуры комиксов на государственном уровне. Довольно быстро в кругах критиков комиксов возобладал законодательный подход к решению проблемы, но в дальнейшем требования ввести цензуру на государственном уровне сойдут на нет. Издатели довольно быстро приняли меры, и уже в 1948 году была создана «Ассоциация издателей комиксов». В данную организацию вошло четырнадцать издательств. Был разработан кодекс, аналогичный кодексу Хейза.

Однако, у данной организации почти сразу начались проблемы, т. к. крупные издатели, такие как Dell и EC, практически не участвовали в работе организации, а их примеру последовали менее крупные издательства, что привело к потере доверия как со стороны критиков, так и со стороны сторонников комикса. Одной из наиболее известных статей в защиту комиксов является статья «Комиксы и правонарушения: козел отпущения или правда» из вышеупомянутого «Журнала образовательной социологии» за авторством Фредерика Трешера, на тот момент члена юридической всеобщей комиссии по детским правонарушениям. В своей статье Трешер приходит к выводу, что на данный момент не существует исследования, которое бы подтверждало или опровергало вред комиксов; вместе с тем он сравнивал критику комиксов со стороны родительского сообщества с критикой бульварного чтива, радио и кинематографа [Trasher, 1949, p. 195].

Также стоит выделить позицию федеральных властей, в частности, главы ФБР Гувера, ответившего на обращение Сената в 1950 году, что у его ведомства нет статистики по взаимосвязи между чтением комиксов и совершению преступления. В целом же, позиция официальных лиц на местном уровне была аналогичной, хотя они приводили различные примеры преступления совершенных под влиянием комиксов [Juvenile Delinquency, 1950, p. 6].

Большая часть книги Вертама «Совращение невинных» представляет собой развернутую критику комиксов, однако одна из глав посвящена исследованию влияния тогдашнего американского телевидения на детей. Сам Вертам в своем труде признает наличие «хороших» комиксов, утверждая, что: «...не каждый комикс плох для детских эмоции и ума. Проблема в том, что „хорошие“ комиксы погребены под залежами „плохих“, воспевающих преступность и насилие» [Wertham, 1954, p. 10]. Вертам заявляет, что его исследование включает в себя случаи, которые он наблюдал у детей самого разного пола, социального положения, способностей и т. д. Также в свое исследование он включил исключительно комиксы, а комикс-стрипы, которые публиковались в газетах, он оставил вне поля зрения. Главную разницу между ними он определяет следующим образом: комиксы читают дети, а комикс-стрипы — взрослые, так как они печатаются в газетах [Ibid., p. 14].

Доктор Вертам для своего исследования использовал четыре метода для работы со своими подопечными: тест Роршаха, мозаичный тест, тематический апперцептивный тест и ассоциативный тест

[Ibid., p. 54–60]. Помимо психологических проблем, доктор Вертам рассматривает проблему влияния комиксов на уровень грамотности и приходит к выводу, что комиксы негативно влияют как на способность читать, так и на способность усваивать информацию [Ibid., p. 138–139].

Вертам считал, что книга — это не только допустимый для детей медиаконтент, но и средство укрепления связи между ребенком и родителем, поскольку, по его мнению, ни один ребенок не захочет обсуждать комиксы со своими родителями по причине жестокости их контента [Ibid., p. 128].

Еще одним объектом критики Вертама являются смещенные в комиксах, по его мнению, гендерные стандарты. В частности, он критикует таких персонажей, как Супермен, Бэтмен и Чудо-Женщина. Первый для него является первоисточником преступности, поскольку его существование поддерживается исключительно существованием преступности. Второй же критикуется за фактическое, по его мнению, сожительство с подростком. Третью же он считает воплощением извращенной женственности и «недостижимым идеалом для девочек» [Ibid., p. 34].

Вертам также критиковал рекламу различного рода товаров в комиксах. Во-первых, они не выполняли своих функций, а во-вторых, формировали у подростков обоих полов чувство неполноценности, что приводило к проблемам в психосексуальном развитии.

Что касается приема книги, то она стала бестселлером, привлекла внимание сенатора от штата Теннесси Юстэса Кевофера и послужила поводом для созыва Подкомитета Сената по детской преступности.

Относительно работы Фредерика Вертама можно резюмировать следующее — в данной работе отсутствует какой бы то ни было библиографический аппарат, что снижает ценность данной книги с научной точки зрения, девальвирует ряд предположений, высказанных автором, и ставит под сомнение достоверность полученных автором результатов, цитат и даже примеров. В целом же для Вертама важно выставить единственным виновником роста детской преступности комиксы. В то же время позиция федеральных и местных чиновников выражалась в следующем: на момент 1950 года статистики по преступлениям, совершенным под влиянием комиксов, нет, однако местные чиновники иногда отмечали случаи преступлений, которые могли быть совершены под влиянием комиксов, но их количество не являлось значительным.

Литература

- Журнал «Сеанс». *Кодекс Хейза*: пер. с англ. Афонина С. URL: https://seance.ru/articles/hays_code/ (дата обращения: 27.02.2020).
- Beaty B. *Frederic Wertham and the Critique of Mass Culture*. Jackson: University Press of Mississippi, 2005. 238 p.
- Trasher F. M. The Comics and Delinquency: Cause or Scapegoat. *Journal of Educational Sociology*. 1949. Vol. 23. No. 4. P. 195–205.
- Wertham F. *Seduction of Innocent*. New York: Rinehart & Company, 1954. 397 p.
- Juvenile Delinquency. A Compilation of Information and Suggestions Submitted to the Special Senate Committee to Investigate Organized Crime in Interstate Commerce Relative to the Incidence of Juvenile Delinquency in the United States and the Possible Influence Thereon of So-called Crime Comic Books, United States Government Printing Office. Washington D.C., 1950. 254 p.

Малиновский Денис Юрьевич

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Denis Yu. Malinovskiy

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Актуальные проблемы всеобщей истории

Научный руководитель — Ю. З. Кантор, д-р ист. наук

den.malinovskiy.97@mail.ru

УДК 94 (4)

Восприятие немцами-современниками военного поражения весной 1945 г.

Аннотация. В статье анализируется восприятие немцами-современниками военного поражения, которое переживал Третий рейх весной 1945 г. Анализ пропаганды, мемуаров полководцев и политиков того времени покажет, насколько весной 1945 г. немцы еще готовы были

бороться и верить нацистской верхушке. Исследование покажет, как немецкая пропаганда повлияла на разницу в настроениях немецкого населения на западе и востоке.

Ключевые слова: Третий рейх, немецкий народ, вермахт, война, плен.

Perception of defeat in the spring of 1945 by contemporary Germans

Abstract. The article analyzes how the contemporary Germans perceived the military defeat of the Third Reich in the spring of 1945. Further analysis of the propaganda, the memoirs of the commanders and politicians of that time period will show to what extent the Germans were ready to continue fighting and believing the Nazi leaders. The research will show how the German propaganda influenced the difference in spirits between the Western and the Eastern German population.

Keywords: Third Reich, German people, Wehrmacht, war, captivity.

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что Вторая мировая война, тоталитарные общества и все, что с ними связано, по-прежнему требуют тщательного и беспристрастного изучения. Дать объективную оценку настолько политизированной теме — вот важнейшая задача. Пару слов нужно сказать о библиографии данной темы. В своей монографии «Что осталось от Гитлера» (СПб., 2019) отечественный исследователь Пленков О. Ю., анализируя события XX века — мировые войны и кризисы, связанные с процессами массовой иммиграции, — пытается критически рассмотреть проблему вины и преодоления прошлого в контексте новейшей истории, опираясь в основном на пример современной Германии. Две работы другого отечественного историка Исаева А. «Падение Берлина. Последняя битва Великой Отечественной» (М., 2012) и «Разгром 1945. Битва за Германию» (М., 2010) освещают последние месяцы войны и затрагивают тему данной статьи. Работа британского историка Макса Хейстингса «Вторая мировая война: Ад на земле» (М., 2015) посвящена непосредственно Второй мировой войне, и последние ее главы описывают Германию весны 1945 года. То же самое можно сказать и о работе другого британского историка Энтони Бивора «Вторая мировая война» (М., 2014).

Весной 1945 г. Германия не просто проиграла войну, она была полностью уничтожена. Уничтожена промышленность, немецкие города лежали в руинах. Миллионы оставшихся в живых немецких

солдат ждала участь стать военнопленными на своей же земле. В самом конце войны А. Гитлер, который эту войну и начал, разочаровался в своем народе. Он высказался о нем так: «Если немецкий народ стал труслив и слаб, он не заслуживает ничего иного, как позорной гибели» [цит. по Дашичев, 1967, с. 601]. Как он писал А. Шпееру, рейхсминистру военного производства, в середине марта 1945 г.: «Если война будет проиграна, нация также погибнет. Нет необходимости заниматься основой, которая потребуется народу, чтобы продолжать самое примитивное существование. Напротив, будет гораздо лучше уничтожить все эти вещи нашими же руками, потому что немецкая нация лишь докажет, что она слабее, а будущее будет принадлежать более сильной восточной нации» [цит. по Ширер, 1960, с. 1165]. На следующий день вышел приказ о выжженной земле, а 23 марта декрет М. Бормана, предусматривающий сосредоточение в центре Германии всего населения рейха с запада и востока. Люди, не обеспеченные продовольствием, должны были сотни миль идти пешком [Ширер, 1960, с. 1166]. Иными словами, Гитлер, понимая, что война проиграна, использовал все возможности, чтобы оттянуть ее конец, несмотря на то, что это и приводило к жертвам гражданского населения. На такую участь обрек фюрер свою «избранную» нацию.

На этом фоне встает вопрос: а как сами немцы воспринимали свое поражение весной 1945 г.? Ведь на протяжении двенадцати лет им твердили о непобедимости вермахта, о превосходстве над другими народами. И, казалось бы, после первых трех лет войны у них были все доказательства, чтобы убедиться в правоте того, о чем говорил Гитлер. Но еще через три года война уже была проиграна, и враг оказался в самой Германии. Полагаем, правильно было бы выделить три категории немцев. Первая — это идейные нацисты, партийные функционеры. Вторая — солдаты и офицеры вермахта. Третья — простое население.

Надо сказать, что идейные национал-социалисты старались оказывать сопротивление до последнего момента. Хотя даже самые фанатичные из них уже понимали, что война проиграна, а к концу апреля это признал и сам Гитлер [цит. по Дашичев, 1967, с. 577]. Но тем не менее, на 18:00 1-го мая, когда он уже был мертв, а по остаткам немецкого сектора обороны в центре Берлина велся ураганный огонь, немецкое руководство от лица Й. Геббельса отказывалось от безоговорочной капитуляции [Жуков, 1971, с. 632]. Лишь после самоубийства уже и Геббельса, 2 мая, сдался генерал Г. Вейдлинг, назначенный Гитлером

командующим обороной Берлина. О фанатичном сопротивлении берлинского гарнизона вспоминал маршал Г. Жуков: «Всем нам хотелось покончить с Берлинской группировкой к 1 мая. Но враг, хотя и был в агонии, все же продолжал драться, цепляясь за каждый дом, каждый подвал, за каждый этаж и крышу» [Жуков, 1971, с. 627]. Такие нацистские лидеры, как Г. Гимлер и И. фон Риббентроп, пытались бежать и скрыться. В. Кейтель, начальник штаба ОКВ, так вспоминал происходящее: «20 апреля около полудня англо-американские воздушные флоты в последний раз бомбили правительственный квартал Берлина. Я, моя жена, супружеская пара Дениц и наши адъютанты с внутренним содроганием наблюдали за апокалипсической картиной уничтожения одного из красивейших городов Европы» [Кейтель, 2000, с. 343]. Кейтель был ярким примером тех офицеров, которые желали бороться до конца. В этом стремлении у него даже возникла идея похитить фюрера из рейхсканцелярии, чтобы продолжать с ним сопротивление на юге [Кейтель, 2000, с. 354].

А были и такие люди, как А. Шпеер, который думал больше о будущем Германии. Помимо того, что он предпринял одну из последних попыток покушения на Гитлера, еще в начале марта при помощи генерала Х. Гудериана, Шпеер попытался издать распоряжение о «Мероприятиях по разрушениям в собственной стране», которое должно было запретить уничтожение всех объектов, без которых невозможно снабжение немецкого населения [Шпеер, 1998, с. 354]. Гитлер, конечно же, отклонил подобное предложение. Также Шпеер намеренно саботировал приказ Гитлера о выжженной земле. Однако, надо заметить, что многое из сказанного, как, например, попытка покушения на Гитлера, становится нам известно из воспоминаний самого же Шпеера, написанных, разумеется, уже после войны. Естественно, встает вопрос о том, не пытался ли тем самым он обелить себя в глазах общества уже после того, как отсидел свой тюремный срок.

Вторая категория немцев — это военные. Вермахт принимал участие в военных кампаниях по всей Европе, захватывая и разрушая города, сея смерть и ужас. Поэтому немецкие солдаты не без опасений видели свое будущее. Немцы как можно большим количеством стремились сбежать на запад и сдаться союзникам. Со стороны вермахта подобное бегство вполне очевидно, ведь именно на нем лежит вина за все те военные преступления, которые были совершены от польско-немецкой границы до Сталинграда. Поэтому, ожидая мести со стороны Красной армии, немецкие солдаты начали дезертировать. Многие полководцы

вермахта в последние дни нацистского сопротивления, думали в первую очередь о спасении своей армии. Например, генерал Т. Буссе, командующий 9-й немецкой армией, пробивался не к Берлину, чтобы деблокировать город, окруженный советскими войсками, а на запад [Бивор, 2014, с. 931]. Командующий группой армий Висла, генерал Г. Хейнрици приказал отступать на запад 3-й танковой армии, учитывая, что Гитлер запретил отступление. [Бивор, 2014, с. 931]. После самоубийства Гитлера адмирал К. Дёниц и В. Кейтель также будут озабочены только тем, чтобы как можно больше немецких солдат переправилось на запад. Кейтель стал выразителем тех мыслей, которые беспокоили весь высший состав вермахта в конце апреля — начале мая 1945: «Отныне нами владела одна мысль: закончить войну, и как можно быстрее — пока еще есть возможность эвакуации войск из Восточной Пруссии и спасения солдат и офицеров Восточной армии» [Кейтель, 2000, с. 378]. То же самое он отмечает и в действиях адмирала Дёница: «...мы пытались спасти как можно большее число беженцев и солдат Восточного фронта, способствуя их эвакуации в центральные районы Германии» [Кейтель, 2000, с. 380]. Эти действия объяснялись стремлением спасти немецких солдат от русского плена: «Соответственно возникала задача перемещения максимального числа солдат и офицеров трехмиллионной Восточной армии в американскую оккупационную зону, дабы избавить их от ужасов русского плена» [Кейтель, 2000, с. 380]. Иными словами, осознавая свое окончательное поражение, командующие армиями старались спасти своих солдат от советского плена.

Однако многие военные по-прежнему продолжали фанатично сражаться на фронтах. Один случай по невыполнению приказа о взрыве моста через Рейн под Ремагеном и казнь после этого 4 офицеров породил «Ремагенский страх», и до конца войны он сковал волю многих ответственных лиц [Шпеер, 1998, с. 360]. Кейтель в своих воспоминаниях писал и о «эсэсовских добровольцах, выразивших желание победить или погибнуть в осажденной столице» [Кейтель, 2000, с. 360].

Ввиду более ожесточенных боев на востоке немногие немецкие солдаты хотели сдаваться в советский плен, но и среди них были те, которые уже устали от войны. Советские громкоговорители призывали сдаваться в плен немцев, на что в ответ некоторые солдаты кричали, отправят ли их в Сибирь, если они сложат оружие. Зная о настроениях среди своего состава, немецкие офицеры из 4-й танковой армии

даже конфисковали у солдат все белые платки, чтобы их не смогли использовать как сигнал капитуляции. Младшим офицерам был отдан приказ стрелять в колеблющихся [Бивор, 2014, с. 914]. Война на востоке продолжалась и тогда, когда на западе уже все стихло. Верховное командование дало такую установку своим генералам: «Спротивление против советских войск должно продолжаться. Оно имеет целью спасение немцев от захвата их советскими войсками» [Лелюшенко, 1985, с. 358]. Сильная немецкая группировка сохранялась в Чехии. Полностью окруженные там немецкие войска сдались только 10 мая.

Другое дело обстояло с третьей категорией немцев — с гражданским населением. Оно испытывало не меньший страх перед Красной армией. Для рассмотрения этого вопроса очень кстати придутся записи из дневника имперского министра народного просвещения и пропаганды Й. Геббельса. Он пишет: «Гауляйтер Вагнер из Карлсруэ... сетует на то, что моральный дух как среди населения, так и в войсках исключительно сильно снизился. По его словам, теперь уже никто больше не боится резко критиковать фюрера» [Геббельс, 1993, с. 360]. «Я уже неоднократно отмечал, что наш народ не испытывает перед англо-американцами такого страха, как перед Советами; наоборот, многие радуются их приходу, считая, что тем самым немцы будут защищены от Советов. Жители левобережных районов Рейна... бросаются в объятия англо-американцев» [Геббельс, 1993, с. 360].

Что могло служить причиной подобного отношения немцев к союзным войскам? С одной стороны, они могли понимать, что русские не простят их за все то, что вермахт учинил в России. Советские воины по пути на запад всюду наталкивались на следы преступлений нацистского режима, что разжигало еще большую ненависть в них. С другой стороны, конечно, свою роль сыграла немецкая пропаганда, которая выставляла русских как «традиционных врагов» [VB, 1945, № 79, S. 1]. Геббельсовская пропаганда на протяжении двенадцати лет активно создавала образ врага из советского человека. Несмотря на свое разочарование в немцах, Гитлер и в последние дни продолжал обращаться к ним в духе антирусской пропаганды: «В последний раз еврейско-большевистский смертельный враг своими массами начал наступление. Он пытается разгромить Германию, истребить наш народ. Вы... знаете..., какая участь ожидает прежде всего женщин, девушек и детей. В то время, как пожилые мужчины и дети гибнут, женщины и девушки унижаются до казарменных проституток. Все остальные маршируют в Сибирь» [Alltag unter Hitler, 2000, S. 238].

цит. по Ист. Германии, т. 3, 2005, с. 367]. Можно представить, насколько сильно въелась эта пропаганда, если даже спустя несколько месяцев после окончания войны в августе 1945 г. 92% опрошенных немцев в американской зоне оккупации считали русских «неполноценным» народом [Klessmann, 1986, S. 372. цит. по Ист. Германии, т. 3, 2005, с. 383].

Немцы, живущие в западных областях, вели себя пассивно по отношению к врагу и отрицательно относились к национал-социалистической партии. По информации, которую получал Геббельс, население было в полном отчаянии и считало войну проигранной. А люди, преданные партии, скорее задавались вопросом, «как подобающе умереть?» [Геббельс, 1993, с. 364]. Это разочарование в партии объясняется тем, что местные гауляйтеры, как пишет Геббельс, не смогли оказать должного сопротивления врагу, ну и как вытекающее следствие — враг вступил на немецкую землю. По воспоминаниям Шпеера, некоторые немецкие деревни не только впускали союзников без сопротивления, но доходило и до того, что они не пускали к себе немецкие войска, понимая, что последуют разрушения [Шпеер, 1998, с. 356]. Были и другие настроения. Некоторые крестьяне считали, что «у фюрера есть еще что-то в резерве, что он разыграет в последний момент. Тогда наступит великий поворот. То, что он позволяет врагам так далеко забраться на нашу территорию, это же только западня!» [Шпеер, 1998, с. 362].

Но вот, наконец, наступила середина мая 1945 г., и война закончилась. В первые дни и недели мира, когда немецкое население влачило голодное существование, не хватало всего самого необходимого для поддержания жизни, часть немцев охватило паническое настроение, они сомневались, стоит ли вообще жить и был ли так уж неправ Гитлер, утверждавший, что с гибелью его режима уйдет в небытие и весь германский народ [цит. по Семиряга, 1995, с. 23]. В «час ноль», как называли это время позже, лишь небольшая часть немцев, в основном бывшие политзаключенные антифашисты, воспринимали оккупацию как освобождение. Подавляющее же большинство немцев воспринимало происходящее как катастрофу. Но, конечно, о сопротивлении уже не могло идти речи. Взрослые люди из фольксштурма сдавались при первой же возможности [Бивор, 2014, с. 936]. Часть немцев охватила апатия. На стенах рейхстага, помимо надписей, сделанных советскими солдатами, кто-то из немцев написал: «Счастливы те, кто умерли. По крайней мере, им не холодно» [Ист. Германии, т. 2, 2005, с. 303].

Между советской оккупационной администрацией и немецкими коммунистами, освобожденных из концлагерей, антифашистами и немецкими демократами сразу установились дружественные отношения. По мере того, как советские оккупационные власти стали восстанавливать Берлин и обеспечивать продовольствием население, среди немцев исчезала и неуверенность и боязнь репрессий, которыми пугали всех нацисты [Жуков, 1971, с. 644]. Жуков вспоминает случай 9 мая, когда по указанию ГКО в Берлин прилетел нарком внешней торговли А. Микоян. «Пожилая женщина, подойдя к Микояну, заметно волнуясь, сказала: Большое спасибо от нас, немецких женщин, за то, что не даете нам умереть голодной смертью» [Жуков, 1971, с. 646]. Как вспоминает маршал Жуков далее, изумленная толпа немцев окружила их с Микояном, не веря, что «такой большой русский начальник может ходить по очередям и интересоваться, в чем нуждаются обычные немцы. А нас все время пугали русскими...» [Жуков, 1971, с. 646].

В Западной Германии дела обстояли несколько иначе. В частности, некоторые немцы начали пользоваться ситуацией в своих персональных интересах. Если возникал какой-либо спор, который решали американские офицеры, каждая жалоба одного гражданина против другого стала обосновываться формулой «он нацист» [Эйзенхауер, 2000, с. 493]. Вместе с тем немцы были готовы восстанавливать страну. Как вспоминает генерал Д. Эйзенхауер: «С первого дня, как мы вступили на территорию Германии, было заметно стремление рядовых граждан трудиться с утра до ночи...» [Эйзенхауер, 2000, с. 499].

Выводы, которые можно сделать при рассмотрении ситуации весны 1945 года, говорят о том, что немцы, несмотря на военную катастрофу и вторжение союзных войск в пределы Германии, в большинстве своем продолжали жить в плену тех нацистских иллюзий, которые были сформированы геббельсовской пропагандой в течение 12 лет. Кто-то из них еще искренне верил до последнего дня в то, что говорил Гитлер. Были и те, кто, как и фюрер, еще надеялся на то, что перелом возможен. В силу того, что главным врагом выставлялся Советский Союз, немцы куда более лояльно относились к западным войскам и даже видели в них защиту от того советского «врага», которым их так долго запугивали. Именно поэтому на западе сопротивление было более слабым, нежели на востоке, где бои шли до вплоть до взятия рейхстага. По той же причине некоторые города на западе без боя сдавались союзным войскам. В итоге, когда нацистские лидеры либо совершили самоубийство, либо разбежались, немцы, как гражданские,

так и военные, стали уходить на запад к союзникам, так как нацистская пропаганда изображала последних в менее черном цвете. Этой же линии придерживалось и немецкое командование, продолжавшее оборону на востоке лишь затем, чтобы дать как можно большему количеству немецких солдат уйти на запад. Конечно, все они уже устали от войны, и речи о дальнейшем сопротивлении быть не могло, но усталость сменялась либо апатией, либо страхом перед будущим, особенно в Восточной Германии, порожденным все той же нацистской пропагандой. Эти опасения начинали постепенно развеиваться уже в мае 1945 г. и были связаны с той гуманитарной помощью, которую Красная армия оказывала населению. Несмотря на то, что на западе страха перед союзными оккупационными войсками не было, там возникали конфликты между самими немцами из-за нацистского прошлого. Но объединяло всех немцев одно — о войне уже никто не хотел думать, нужно было начинать жизнь заново.

Литература

- Бивор Э. *Вторая мировая война*. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2014. 992 с.
- Геббельс Й. *Последние записи*. Под ред. Галкина А. А. Смоленск: Русич, 1993. 416 с.
- Жуков Г. К. *Воспоминания и размышления*. М.: АПН, 1971. 703 с.
- Галактионов Ю. В. (Ред.) *История Германии*: в 3 т. 2: От создания Германской империи до XXI века. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2005. 624 с.
- Галактионов Ю. В. (Ред.) *История Германии*: в 3 т. 3: Документы и материалы. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2005. 544 с.
- Кейтель В. *12 ступенек на эшафот*. Ростов н/Д: Феникс, 2000. 416 с.
- Лелюшенко Д. Д. *Москва — Сталинград — Берлин — Прага. Записки командира*. М.: Наука, 1985. 406 с.
- Мягков М. Ю. (Ред.) *Мировые войны XX века*: в 4 т. 4: Вторая мировая война. Документы и материалы. М.: Наука, 2002. 677 с.
- Семиряга М. И. *Как мы управляли Германией*. М.: Росспен, 1995. 400 с.
- Дашичев В. И. (Ред.) *«Совершенно секретно! Только для командования»*. Стратегия фашистской Германии в войне против СССР. М.: Наука, 1967. 752 с.
- Ширер У. *Взлет и падение Третьего рейха*. М.: Астрель, 2012. 1213 с.
- Шпеер А. *Воспоминания*. Смоленск: Русич, 1998. 371 с.
- Эйзенхауэр Д. *Крестовый поход в Европу*. Смоленск: Русич, 2000. 528 с.
- An die Bevölkerung Wiens! Völkischer Beobachter. 1945. 3 April. S. 1. URL: <http://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno?aid=vob&datum=19450403&seite=1&zoom=33> (дата обращения: 15.04.2020).

Ульянова Ира Андрисовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ira A. Ulianova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Актуальные проблемы всеобщей истории

Научный руководитель — А. И. Макурин, канд. ист. наук

avstriicaavstriica@gmail.com

УДК 94.73

Планирование дорожного строительства в США 1890–1920-е: к истории вопроса

Аннотация. В статье рассматривается процесс перехода к федеральному планированию дорожного строительства США. Цель статьи: изложить основные этапы движения к федеральному планированию, выделить причины, этого процесса и факторы, повлиявшие на то, как произошел переход. Раскрывается влияние политической системы США на распределение ответственности за дорожное строительство, а также влияние уровня развития транспортной сети на уровень жизни и развитие экономики. Кроме того, показано влияние Первой мировой войны на дорожное строительство.

Ключевые слова: дорожное строительство, магистрали, общественные движения, Бюро Общественных Дорог, Томас Макдональд, Джон Першинг.

The history of road construction planning in the U.S. in the 1890–1920s

Abstract. This article explores the process of transition to US federal road construction planning. The goal is to outline the key stages, reasons for and impacts on this transition. The article reveals the problems of the impact of the political system on allocating responsibilities for the road construction, the problems associated with the transport network at the standard of living and economic development as well as influence of the First World War on road construction.

Keywords: road construction, highways, social movement, Bureau of Public Roads, Thomas MacDonald, John Joseph Pershing.

История строительства федеральной дорожной системы тесно связана со структурой Соединенных Штатов Америки. Еще с колониального периода дорожным строительством занимались власти на местах и собственники земли, рядом с которой проходили дороги. Однако в начале XX в. ситуация с дорожным строительством изменилась — финансирование и планирование этого процесса стало осуществляться под контролем федеральных министерств. Эта статья отвечает на вопросы: каким образом был осуществлен этот переход? Какие причины запустили переход? Какие ведомства и общественные движения были созданы в процессе этого перехода?

Сельские дороги плохо обслуживались, поскольку налог на обслуживание дорог был мизерный. Его можно было заменить на несколько дней отработки, но тогда ремонтом дорог занимались люди с минимальной квалификацией. Дороги, которые пролегали между штатами к середине XIX века, тоже контролировались местными властями, не имевшими средств для их ремонта и развития. До начала XX века было несколько дорожных проектов, финансируемых или даже выполненных с помощью федерального правительства. Несмотря на это, до принятия в 1916 году Акта о федеральной дорожной помощи дороги находились в плачевном состоянии, а о постройке новых речи и не шло. Основными коммуникациями страны были железные дороги, однако к началу XX века стала понятна их недостаточность.

Во-первых, в дорогах были заинтересованы сельскохозяйственные производители: прежде чем переправлять сельскохозяйственную продукцию по железной дороге, ее надо доставить до станции. Перевозки по плохим дорогам занимали много времени и приводили к большим издержкам. Для фермеров, которым надо было везти свой продукт до станции на большое расстояние, эта дорога чрезмерно увеличивала стоимость продукта, что в итоге сковывало развитие фермерского хозяйства и повышало цены на сельскохозяйственные товары [FHWA, *America's Highways*, 1977, p. 36–55].

Во-вторых, в хороших дорогах была заинтересована промышленность. Основным видом топлива в начале XX века был уголь, который доставлялся по железным дорогам, однако от станции его надо было доставить до завода. Хотя развитие промышленности вкупе с началом моторизации и благотворно повлияло на развитие городских дорог, оно ограничивало развитие промышленности городской чертой и привязывало промышленность к железнодорожной сети.

Начало моторизации США, произошедшее в последних десятилетиях XIX в., также показало, что система сельских дорог не удовлетворяет требованиям современности. К 1900 году в США было 8 тысяч автомобилей [FHWA, America's Highways, 1977, p. 54]. Проблема была не только в том, что по плохо отремонтированным дорогам было тяжело передвигаться в дождливую погоду (а в сухую погоду дороги сильно пылили), но и в том, что тяжелые автомобили разрушали хрупкое покрытие гравийных дорог.

Автомобилистами и велосипедистами было создано много обществ, борющихся за качественное дорожное строительство, которые носили собирательное название «Движение за хорошие дороги» (The Good Road Movement). Оно изначально опиралось на фермеров и автомобилистов. Однако в начале века из-за проблемы с разрушением покрытия дороги автомобилями фермеры начали воспринимать автомобилистов как дорожных вредителей. Таким образом, фермеры и автомобилисты потеряли былое единство в борьбе за дорожное строительство.

Тем не менее общественная озабоченность проблемами дорожного строительства привела к обсуждению проблемы дорожного строительства на уровне властей штатов. В 1883 г. была созвана первая дорожная конвенция штатов в Тоба Сити, Айова. В 1894 г. состоялась первая национальная дорожная конференция, где присутствовали представители одиннадцати штатов. Также начинают учреждаться Дорожные Департаменты Штатов (States Highway Departments), первый из которых был создан в Массачусетсе. Эти департаменты станут важным звеном в создании системы национальной дорожной сети [FHWA, America's Highways, 1977, p. 43–45].

На федеральном уровне в 1893 г. было создано Управление Дорожных Расследований (ORI — Office of road inquiry, с 1899 OPRI — Office of public roads inquiry, с 1905 OPR — Office of public roads, с 1915 BPR — Bureau of public roads), первое ведомство, занимавшееся проблемами дорожного строительства. В его компетенцию не входило руководство дорожным строительством или влияние на дорожное строительство штатов. Оно занималось только изучением способов строительства дорог и информированием о результатах исследования. Такая система считалась корректной с точки зрения соблюдения конституционных полномочий штатов. Главе комиссии, Рою Стоуну, было запрещено вмешиваться в дорожную политику штатов.

В первые годы ORI состоял из двух человек: генерала Стоуна с секретарем. До 1904 г. он даже не рассматривался как постоянный департамент. Несмотря на это, была развернута кампания по сбору статистики и публикации бюллетеней (в сотрудничестве с «Движением за хорошие дороги») с информацией о методах дорожного строительства. Одной из самых эффективных оказалась программа «Наглядный пример дороги» («The object lesson road»). Идея заключалась в постройке небольших участков дорог на деньги ORI, в качестве демонстрации методов строительства. Строили лишь незначительные участки дорог, чтобы избежать обвинения в федеральном влиянии на политику дорожного строительства штатов — хотя многие губернаторы просили построить у них больше таких объектов [FHWA, *America's Highways*, 1977, p. 36–52].

В 1905 г. отдел испытаний Бюро Химии (Bureau of Chemistry) объединился с OPRI. Главой созданного OPR стал Логан Пэйдж. Он имел огромный опыт в лабораторной работе, что в те годы было актуально. В бюро шли активные исследования по разработке покрытия, которое бы не оставляло огромных клубов пыли, после того как по нему проедет автомобиль — в первое десятилетие века это рассматривалось как серьезная проблема. Вскоре перед исследователями встала также задача создания покрытия, которое бы не разрушалось под тяжестью автомобилей так, как разрушались гравийные дороги. После исследования многих вариантов в качестве такого покрытия был выбран асфальт [Pade, 1912, p. 206].

Все эти проблемы действительно были важны для экономики США — отсутствие качественных дорог сковывало развитие внутреннего рынка страны, мешало промышленности и негативно влияло на уровень жизни фермеров. Дорожные департаменты штатов не справлялись с улучшением дорог либо из-за консервативного управления, либо из-за нехватки инженеров, хотя OPR постоянно оказывал услуги по консультированию и открыл курсы по подготовке инженеров. Существующая дорожная сеть изначально была плохо спроектирована, как с точки зрения расположения, так и с точки зрения методов строительства. Поэтому огромное количество денег на обслуживание дорог тратилось впустую из-за того, что дороги не были изначально должным образом дренированы, были неудачно расположены и проложены с наклоном. Для решения этих проблем требовалось централизованное управление; у OPR не было таких полномочий. Несмотря на все усилия по пропаганде научных методов

дорожного строительства, во многих округах ошибки продолжали воспроизводиться.

OPR тесно сотрудничало с общественными движениями, чтобы издать своего рода манифест по вопросам дорожного строительства. В 1910 году была создана Американская Автодорожная Ассоциация (The American Highway Association) — организация, объединявшая большое количество локальных сообществ. Тогда же состоялся конгресс ассоциации, выпустивший резолюцию, декларирующую основные принципы и требования по вопросам дорожного строительства. Требования включали: унификацию правил дорожного движения, контроль за дорожным строительством со стороны властей штатов, обязательное техническое обслуживание дорог. Согласно резолюции, строительством должны руководить опытные инженеры, штаты должны были способствовать строительству (в том числе принятием законов, разрешающих труд заключенных на строительстве дорог). Не все эти требования были реализованы, но они отражали проблемы дорожного строительства и общественные ожидания.

Плохое состояние дорог в сельской местности не только влияло на экономическое состояние фермеров, но оставляло их в социальной изоляции, — плохие дороги мешали сообщению даже с соседями. Только с 1893 года заработала доставка почты в сельскую местность, но только если дорога соответствовала требованиям. От состояния дорог зависело, смогут ли фермеры получать газеты и вести переписку [FHWA, *America's Highways*, 1977, p. 80–82]. Программа «Сельская бесплатная доставка почты Соединенных Штатов» («Rural free delivery of US mail») оказала решающее воздействие на переход к федеральному финансированию дорожного строительства.

Федеральное финансирование дорожного строительства началось с подписания акта 1916 года. Речь шла не о создании единой дорожной системы — это было бы слишком радикальным решением, а о финансировании строительства сельских дорог из федеральных фондов. Финансировались только дороги, попадавшие под определение «rural post road» — дорога, по которой возят почту; остальные дороги не могли получить финансирование, хотя могли иметь важное значение [U.S. Congress, *Federal Aid Road Act 1916*]. В первый год, согласно акту, было выделено всего пять миллионов долларов, а в 1917 году США вступили в Первую мировую войну.

Это означало нехватку людей, денег, материалов и железнодорожных вагонов не только для дорожного строительства, но и для военных

нужд. Оказалось, что железные дороги не справлялись с военным трафиком, и часть трафика взяли на себя обыкновенные дороги. Естественно, гравийное покрытие, которое с трудом выдерживало автомобильный трафик, военный трафик фактически уничтожал [MacDonald, 1920, p. 3].

9 декабря 1918 года умирает Логан Пейдж, директор Бюро общественных дорог. Новым руководителем в начале 1919 года стал Томас Х. Макдональд. У BPR в то время была плохая репутация среди дорожных служащих (Американская Ассоциация Государственных Чиновников автомобильных дорог — AASHO). Репутация была плохой из-за того, что Пейдж был неумеренно настойчив в отношении соблюдения федеральных требований и нетерпим к тем, кто не согласен с его научными взглядами. Макдональд же, благодаря своему техническому образованию и опыту работы в качестве инженера, оказался идеальным преемником. Он был человеком «из региона» и был убежден, что проблему развития дорожной сети надо решать только в тесном контакте с властями и общественными организациями штатов.

В письме министру сельского хозяйства Дэвиду Хьюстону 20 марта 1919 Томас говорил, что отношения между департаментами должны стать более дружескими, чему должна послужить децентрализация ответственности, увеличение зарплат инженеров. Нужно либерализовать отношения между федеральным центром и исполнителями на местах, а также создать консультативный комитет из членов AASHO [Weingroff, 2015, p. 3–4].

В том же году вступил в силу «Билль об ассигнованиях Почтового Управления» («Post Office appropriated bill»), дополнивший акт 1916 года. Он расширил понятие «сельская почтовая дорога» (rural post road), позволив выделять финансирование на постройку не только тех дорог, по которым доставлялась почта. Также вдвое увеличивался лимит финансирования на постройку мили дороги. Макдональд подчеркивал значение этого преобразования в статье «Четыре года дорожного строительства под управлением федерального акта» («Four years of road building under the federal act»). Новый шеф бюро был очень активен в прессе и на радио, уже не просто информируя о новых методах строительства, а агитируя за создание общенациональной дорожной системы [Кузнецова, 2017, с. 71].

Макдональд понимал, что для создания национальной дорожной сети надо провести анализ текущего положения: в 1920 году была проведена классификация всех дорог Соединенных Штатов с точки

зрения их важности и характера обслуживания. Учитывая опыт, полученный во время войны, когда дорожная сеть оказалась неготовой к военному трафику, Макдональд обратился за помощью к армии. В 1921 году он направил письмо запросом о том, какие дороги будут иметь приоритет во время войны, в Отдел Военных планов Генштаба и Инженерный Корпус. На основе полученного отчета была создана карта дорожной системы, состоящей из 200 тыс. миль связанных между собой главных дорог, также известная как Карта Першинга. О результатах Конгрессу доложил сам генерал армий Джон Першинг в 1922 году и поддержал создание федеральной дорожной сети. Важной мыслью отчета было то, что система, справляющаяся с промышленными и коммерческими потребностями страны, способна адекватно справиться с военными нуждами [FHWA, America's Highways, 1977, p. 142].

Программа решения этого вопроса, разработанная Макдональдом в тесном сотрудничестве с AASHO, содержалась в Федеральном законе об автомагистралях 1921 года. В нем уже речь шла не о почтовых дорогах, а об автомагистралях, в законе появилась формулировка Межштатная Система Автомагистралей (Interstate highways system). Теперь федеральное вмешательство в дорожное строительство не ограничивается финансированием — стояла задача объединить шоссе в систему, способную решать задачи общегосударственного масштаба. В законе прослеживается влияние войны: согласно ему, все военные материалы, которые стали складскими излишками (сырье и инвентарь, который можно использовать для строительства и обслуживания дорожной системы), передавались в местные Дорожные Департаменты Штатов [U.S. Congress, Federal Aid Highway Act 1921].

Закон также удовлетворил сторонников дорог с фермы на рынок. Дорожные Департаменты Штатов могли рассчитывать на учет местных проблем при принятии решения о наборе проектов.

В течение 1922 и 1923 годов в Конгрессе шла разработка проекта дорожной сети, в чем неопределимую помощь оказала Карта Першинга и Бюро общественных дорог. Проект был завершен в ноябре 1923 года. Общая протяженность дорог по проекту составила 272 000 километров (км), или 5,9 % всех дорог общего пользования [FHWA, America's Highways, 1977, p. 145].

Таким образом, за тридцать лет — от 1890-х до начала 1920 — был завершен переход от постройки дорог, которыми занимались почти исключительно местные власти (а часто — лично местные жители)

до федерального планирования дорожной сети с учетом социальных, экономических и стратегических интересов страны. Можно считать, что на этот процесс оказали решающее влияние три фактора:

- 1) последствия Первой мировой войны, показавшей потребность армии в дорогах и неготовность дорожной сети к таким нагрузкам;
- 2) развитие внутреннего рынка Соединенных Штатов, потребности которого больше не удовлетворяли железные дороги. Это выражалось как в заинтересованности в дорожном строительстве самих железнодорожников, так и в заинтересованности фермерства;
- 3) автомобилизация, требовавшая более качественного дорожного покрытия и более обобщенной дорожной сети.

Также нужно отметить, что для перехода на федеральное планирование необходимо было учитывать политико-правовые реалии. Дорожное строительство традиционно было зоной ответственности местных властей, и вмешательство федеральных властей в эту сферу могло быть расценено и было расценено как нарушение конституционных прав штатов. Это объясняет то, что процесс перераспределения ответственности за дорожное строительство занял достаточно много времени. В этом проявилась дуалистическая система власти в США, где важно равновесие между властью штатов и властью Вашингтона. Кроме этого, политическая культура США проявилась в том, что этот процесс невозможно было запустить без активного участия общественных движений, в каком-то смысле это легитимизировало вмешательство федеральных властей.

Переход к федеральному планированию дорожного строительства — безусловно важный исторический процесс, оказавший влияние на формирование внутреннего рынка США, развитие американской промышленности и даже на американскую культуру.

Источники и литература

Источники

- Page L.W. *Roads, Paths and Bridges*. NY.: Sturgis and Walton, Co, 1912. 263 p.
- MacDonald T. Four Years Of Road Building Under The Federal-Aid Act. *Public Roads*. 1920. Vol. 3. No 26, June. P. 3–14.
- An Act To provide that the United States shall aid the States in the construction of rural post roads, and for other purposes, 64th Cong., Sess. I. Chs. 236, 240, 241. July 11. *The Statutes at large of the United states of America from December,*

1915, to March. 1917 Concurrent Resolutions of the two Houses of Congress and recent Treaties, Conventions, and executive Proclamations. Washington: Government Printing office, 1917. Vol. 39. P. 355–359.

An Act To amend the Act entitled “An Act to provide that the United States shall aid the States in the construction of rural post roads, and for other purposes,” approved July 11, 1916, as amended and supplemented, and for other purposes. 1921, 67th Sess. I. Ch. 119., November 9. *The Statutes at large of the United states of America from April, 1921, to March, 1923 Concurrent Resolutions of the two Houses of Congress and recent Treaties, Conventions, and executive Proclamations*. Washington: Government Printing office, 1923. Vol. 42. P. 212–219.

Литература

America’s Highways, 1776–1976: A History of the Federal-Aid Program. Washington: U.S. Government Printing Office, 1977. 553 p.

Weingroff R. F. Federal Aid Road Act of 1916: Building The Foundation. *Public Roads Magazine*. 1996. Vol. 60. No 1, Summer. URL: <https://www.fhwa.dot.gov/publications/publicroads/96summer/p96su2.cfm> (дата обращения: 15.07.2020).

Кузнецова А. П. Автомагистрали в вихрях истории. *Журнал САПР и ГИС автомобильных дорог*. 2017. № 2(9). С. 66–75.

Петрова Е. А. Конституционные основы правовой системы США. *Теория и практика общественного развития*. 2010. № 4. С. 182–186.

Актуальные проблемы истории России

Аникеева Мария Андреевна

Выборгский филиал Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

Выборг, Россия

Maria A. Anikeeva

Vyborg Branch of “The Herzen State Pedagogical University of Russia”

Vyborg, Russia

История и социальные науки

Актуальные проблемы истории России

Научный руководитель — И. Е. Барыкина, д-р ист. наук

mari.anikeeva.m@mail.ru

**Исторические реалии России
второй половины XIX века в сборнике рассказов
Антон Павловича Чехова «Хмурые люди»**

Аннотация. Статья посвящается духовному состоянию народа России как результату государственной политики и представляет попытку осветить ряд ситуаций, описанных Антоном Чеховым, с научной точки зрения, подкрепляя их и расширяя читающему понимание происходящего в рассказах при помощи анализа фактов российской истории. Подобная работа, по мнению автора статьи, объективно увеличивает потенциал сборника литературных произведений как исторического источника, иллюстрирует положение страны и личности в то время.

Ключевые слова: разночинцы, бюрократический аппарат управления, быт податного сословия, студенчество как становящаяся интеллигенция, деморализация молодежи.

**The historical realities of Russia
in the second half of the 19th century in Sullen People,
a collection of short stories by Anton Chekhov**

Abstract. This article is devoted to the moral state of the people of Russia as a result of state policy and illuminates a number of situations described by Anton Chekhov from a scientific point of view, developing them and expanding the reader's understanding of what is happening in the stories by analyzing the facts of Russian history. Such work increases the potential of the collection of literary works as a historical source, illustrates the situation in the country and life of individuals at that time.

Keywords: commoners or "raznochintsy", bureaucratic apparatus, life of the taxable class, students as an emerging intelligentsia, demoralization of youth.

Дух эпохи, надежды народа и проблемы времени неизбежно отражаются в произведениях творчества современников. На данный момент уже не первое десятилетие представители различных исторических школ России в большем или меньшем объеме и степени обработки привлекают в историческом исследовании воспоминания, письма, то есть литературные произведения авторства очевидцев изучаемой эпохи, источники, одновременно занимающие все возрастающую важную

роль в изучении истории России Нового времени, в частности Российской империи пореформенного периода, и притом требующие критического отношения ученого. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что несмотря на широкое признание произведений творчества А. П. Чехова в области филологических наук, практика критического рассмотрения и использования их в качестве исторического источника мало развита в российской и советской историографии. При этом необходимо уточнить, что собственно история России Нового и начала Новейшего периода на данный момент широко освещена в социально-экономическом и политико-идеологическом направлениях, хотя и была включена в хронологические рамки научных исследований историков только в 20-е годы XX века. Об этом информируют интернет-страницы официальных сайтов Санкт-Петербургского института истории Российской академии наук [Официальный сайт Санкт-Петербургского института истории Российской академии наук <http://www.spbiiiran.nw.ru/%D0%BE%D1%82%D0%B4%D0%B5%D0%BB-%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B9-%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B8-%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B8/>], Института российской истории Российской академии наук [Официальный сайт Института российской истории Российской академии наук <http://www.iriran.ru/?q=centr-3-publ>].

Объект исследования — социальное и духовное положение разночинцев во второй половине XIX века. Предмет — отражение социальных, культурных, экономических реалий жизни личности в Российской империи восьмидесятых годов XIX века в произведениях Антона Павловича Чехова, вошедших в 1890 году в сборник рассказов «Хмурые люди».

В качестве примеров, раскрывающих проблему отражения более, чем отдельных фактов российской истории в литературном произведении, но проявления исторических реалий эпохи, будут приведены, обоснованы и проиллюстрированы фактами две темы из социальной и духовной сфер жизни общества и государства Российской империи.

Для освещения социального положения разночинцев к 80-м годам XIX столетия обратимся к истории и причинам возникновения нового сословия и к вопросу о взаимоотношениях среди народа Российской империи, сложившихся в рамках такого феномена, как государственная служба, к 80-м гг. XIX века.

Для этого определим точнее объект данной части исследования. Для точности и эффективности иллюстрации картины функционирования,

состояния и роли бюрократического аппарата Российской империи к концу XIX века позволим себе в определенный период привести достаточно много цитат и лаконично их прокомментировать, лишь затем озвучив целостный вывод. Начнем немного издалека. Оксана Викторовна Гаман-Голутвина в своей работе о развитии политических элит в России сообщает:

Модернизационный потенциал дворянства, ..., был исчерпан: попытки Александра I опереться на дворянство в качестве субъекта реформ потерпели поражение в связи с тем, что дворянство к началу XIX в. превратилось в землевладельческое сословие, жестко блокировавшее попытки верховной власти решить важнейшую модернизационную задачу — отмену крепостного права...

Исчерпанность модернизационного потенциала дворянства, выступавшего в качестве политической элиты на протяжении полутора веков, проявилась и в том, что после указов Петра III и Екатерины II об освобождении от обязательной службы дворянство всячески уклонялось от участия в государственной деятельности...

Необходимость решения задач развития, не совпадающих по содержанию с интересами и возможностями хозяйственных субъектов, вынудила верховную власть вновь обратиться к сформированной по принципу службы государству элите [Гаман-Голутвина, 2006].

Стоит обратить внимание на то, что мирно подчиняться законным силам, даже при частичном понимании их несовершенства, и терпеть до определенного момента входит в поведение народа России, многими отмечается в качестве черты менталитета русского народа. Подобная реалья вносит коррективы в источники реформирования России и в начале XIX века в целом, даже несмотря на идеологические риски после Отечественной войны. Эта же реалья способствует функционированию начал новой системы управления в Российской империи и в последней четверти XIX века.

Говоря кратко, самодержцы на протяжении всего XIX столетия не были лично особенно склонны к демократичности или либерализму, ни один, однако многие из их числа понимали как минимум экономическую и социальную отсталость Российской империи; главным проблемным вопросом в сфере отсталости и назревающего кризиса был крестьянский. Но вот, когда Николай I создает Секретный комитет 1839–1842 гг. и привлекает почти всю земельную аристократию к разработке решения, правящее дворянство решительно отклоняет решающий проблемы Российской империи проект П. Киселёва. Те, кто

в Древней Руси был помощью и опорой Великого князя, уже в XVIII веке посмели на государственном посту избрать личные интересы. Схема реформирования теперь была как минимум треугольной (Верховная власть — аристократия — внеэлитные слои), и дворяне (чью службу когда-то опрометчиво оплатили землей и привилегиями, а не деньгами, например) в ней имели собственные, отличные от долговременных государственных, интересы.

Таким образом государи, вынужденные считаться с волей влиятельного и эгоистичного в некотором смысле дворянского сословия и нуждающиеся в управлении страной, способствуют формированию компромиссного на первоначальных этапах сословия, затем уже от чиновничьей и аналогичной службы закономерно выделившего новую элиту.

Очевидно, что положительное решение крестьянского вопроса было возможно лишь в двух случаях: либо в ситуации обеспечения исключительной функции денег в качестве средства вознаграждения, либо в ситуации давления верховной власти на землевладельческое сословие с целью превращения его в субъект реформы. И то, и другое было исключительной прерогативой верховной власти, однако ни к тому, ни к другому Николай I прибегнуть не был готов. И если осуществлению первого условия препятствовала извечная проблема российского развития — нехватка денег в казне, то второе было вопросом политической воли верховной власти. Однако, как и его предшественник на троне, Николай I категорически был не готов к применению мер насилия по отношению к элитарной среде...

Однако благодаря поддержке Александра II выросшая численно и поддерживаемая верховной властью либеральная бюрократия стала субъектом модернизационных преобразований — реформ 1860–70-х гг. ...

Именно новое поколение бюрократии, поддерживаемой верховной властью и преодолевающее противодействие землевладельческой аристократии, обеспечило успех крестьянской реформы [Гаман-Голутвина, 2006].

В этот период российской истории нам удастся застать более эффективных государственных служащих с неожиданной для самодержавия природой:

Принципиально новым в практике разработки проекта крестьянской реформы стало изменение механизма осуществления модернизационных преобразований: впервые в разработке стратегически важного проекта приняли участие представители внеэлитных слоев общества [Гаман-Голутвина, 2006].

Даже несмотря на не столь решительные шаги Александра II назад вскоре после Великих реформ, плоды модернизации и грамотной кадровой политики неотвратимо проявились в «оздоровлении» чиновничьего аппарата, а значит, и его деятельности. Нас как раз интересует влияние этих событий на развитие достаточно низких ступеней бюрократического аппарата в России. «Меры по оздоровлению управленческого аппарата охватили не только высшие звенья управления, но и — по принципу цепной реакции — вызвали частичную ротацию составов среднего и отчасти даже низшего уровней администрации» [Гаман-Голутвина, 2006].

Все же когда-нибудь новый император должен был прийти к власти, и, видимо, он иначе понял путь стабилизации развития России. Во вступительной статье к антологии по личности Александра III Валентина Григорьевна Чернуха сообщает:

Сильно отразился на его политике и сословный принцип, им исповедуемый. Он пришел на смену бессословному подходу предыдущего царствования и особенно сильно сказался на дворянской политике Александра III, поставившего целью поддержать и возродить поместное дворянство вопреки очевидной бесперспективности этого дела [Чернуха, 2019].

При этом Гаман-Голутвина констатирует:

По существу, реализация программы контрреформ Александра III означала перераспределение политических полномочий в обществе в пользу земельной аристократии в лице дворянства и знаменовала попытку возврата к дореформенному исключительному положению дворянства в управлении, прежде всего местном: закон 12 июля 1889 г. о земских начальниках возвратил дворянству полноту административной и судебной власти на местном уровне; земское положение 12 июня 1890 г. обеспечило дворянству доминирование в земствах; циркуляр о „кухаркиных детях“ (1887 г.) затруднил доступ недворянам в учебные заведения [Гаман-Голутвина, 2006].

В правление данного императора образовалась еще одна пагубная тенденция — правящая элита деградировала, потому как ухудшалось качество ее бюрократического слоя.

«Иначе и не могло быть, ибо общий курс правительственной политики неизбежно рекрутировал соответствующие ему „кадры“» [Чернуха, 2019]. Система всего делопроизводства опять перестает в должной мере служить народу и порядку в стране.

Таким образом, к 80-м гг. XIX века мы имеем 400–500 тыс. человек в служилом сословии, это лишь 0,4 % от населения Российской империи. Несмотря на то, что популярная при Николае I гражданская служба пополняет ряды, количество ее чиновников недостаточно для успешного обслуживания народа. Жалование высшего чиновничьего аппарата (V, а с 1856 года IV чин и выше) существенно разнится с казенным довольствием средних и низших чинов, отсюда мздоимство и казнокрадство на местах. Однако история показывает, что в определенные периоды государства, как только службу перестают понимать как долг и ответственность, взяточничество и произвол охватывают все уровни государственного управления. Влияние менталитета России на судьбы чеховских героев и на обстановку вокруг оных огромно. Не о такой ли бытности служилого сословия повествует Чехов в рассказах «Почта», «Неприятность», «Беда» и др.?

Другая часть исследования будет представлена в несколько обратном порядке, дабы представить с разных ракурсов гармонию фактов и их восприятия современником. В рассказе «Припадок», хотя и не только в нем, Антон Павлович описывает, как у классического студента происходит душевный кризис. Разберем, что могло привести к таким случаям в российской истории. Представленный студент нам кажется типичным для эпохи не по материальному достатку, а по убеждениям и по событиям, с ним происходящим. Пользуясь исследованиями Е. А. Ростовцева, а также Т. Н. Жуковской и К. С. Казаковой, составим краткую характеристику возможного студента петербургского высшего учебного заведения, полную сведений о проблемах и противоречиях не только личности, но и государства. Это юноша, возраст имеющий не менее 17 лет, среднее образование получил в гимназии или на дому. Судя по тому, что могут позволить себе герои, они лишены одной из наиболее распространенных черт быта несчастного студента, в основном выходца из податных сословий или из бедных дворянских родов, — нехватки денег, а значит, еды, медицинского обслуживания, достойных условий жилья и новой теплой одежды и обуви, не говоря уже об оплате лекций и учебников. Несмотря на это, студентам Петербурга и Петрограда свойственна высокая политическая и социальная активность, им моден атеизм и присуще из всех, присутствующих легально или нелегально в России, увлечение, в основном, радикальными политическими взглядами. И последней чертой студенчества, хоть и становящейся интеллигенции, будет несовершенство, ущемленное духовное состояние в связи с темой полов. Это проявляется

в неспособности полностью контролировать низменные инстинкты, самодостаточно и неомраченно общаться с индивидами противоположного пола, стремиться к созданию и жизни в здоровой семье с адекватными взаимоотношениями; выходит в затрудненность постичь высшую, истинную любовь. Однако у интересующей нас личности вряд ли буйствуют какие-либо из вышеперечисленных проблем. Следовательно, на момент начала рассказа у него проблем нет; обучение именно юриспруденции, отсутствие приработков и спокойное отношение даже к необязательным тратам могут говорить о том, что это сын не совсем бедных дворян, успешно дотеле продвигавшийся к построению карьеры как раз на государственном поприще. Вскоре, тем не менее, проблема проявляется. Объективная проблема, упомянутая в рассказе — нравственное падение общества вкупе с искалечиванием жизни целой группы, можно сказать, слоя, девушек и женщин. Однако существует у Чехова и описание субъективной проблемы главного героя — неспособность устойчиво пережить серьезную общественную проблему и далее последовательно и неотступно решать ее, в соответствии с моральными идеалами; видимо, это то, что разделило впечатлительного студента Васильева и настоящую российскую интеллигенцию.

Таким образом, рассказы, полные детальных описаний особенного в своих наблюдениях писателя, подтверждаются и иллюстрируются историческими фактами и исследованиями; вместе с тем произведения современников способствуют расширению исторических сведений при соответствующем анализе, и это в первую очередь обеспечено тем, что автор лично знал и осмыслял современные ему процессы социальной истории России, чем предоставил бесценную возможность исследователю лучше изучить и осветить общественные процессы и духовное состояние человека, их причины в интересующий и нас период последней четверти XIX — начала XX вв.

Литература

- Барыкина И. Е., Чернуха В. Г. *Государственные деятели России глазами современников: Александр III*. СПб.: Пушкинский фонд, 2019. 624 с.
- Гаман-Голутвина О. В. *Политические элиты России: вехи исторической эволюции*. М.: РОССПЭН, 2006. 480 с.
- Жуковская Т. Н., Казакова К. С. Социальный облик петербургского студента. Численность, возрастные и сословные характеристики. *Anima universitatis*:

студенчество Петербургского университета в первой половине XIX века.
М.: Новый хронограф, 2018. С. 195–224.

Ростовцев Е. А. Воспитание студента и воспитание профессора: студенческий мир и «плачущие небожители». Студент столичного университета: портрет в социальном контексте. *Столичный университет Российской империи: ученое сословие, общество и власть (вторая половина XIX — начало XX века)*. М.: РОССПЭН, 2017. С. 206–241.

Официальный сайт Санкт-Петербургского института истории Российской академии наук. URL: <http://www.spbiiran.nw.ru/%D0%BE%D1%82%D0%B4%D0%B5%D0%BB-%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B9-%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B8/> (дата обращения: 13.07.2020).

Официальный сайт Института российской истории Российской академии наук. URL: <http://www.iriran.ru/?q=centr-3-publ> (дата обращения: 13.07.2020).

Арефьев Иван Андреевич

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ivan A. Arefyev

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Актуальные проблемы истории России

Научный руководитель — В. В. Хуциева, канд. ист. наук

vanya.aref2014@yandex.ru

УДК 93/94

Социальный статус кондукторов Санкт-Петербургской конно-железнодорожной дороги в конце XIX — начале XX вв.

Аннотация. В данной статье проанализировано социальное положение кондукторов Санкт-Петербургской конно-железнодорожной дороги в профессиональной среде Российской империи. Рассмотрены значимость

данной профессии для города, социальное и финансовое состояние кондукторов, а также выявлены преимущества и недостатки профессии кондуктора в Российской империи.

Ключевые слова: конка, конно-железная дорога, кондуктор, городской общественный транспорт, Санкт-Петербург, Российская империя.

The social standing of Saint Petersburg horse-drawn railway fare collectors in late 19th and early 20th centuries

Abstract. This article analyzes the social standing of the fare collectors of the Saint Petersburg Horse-drawn Railway in the professional environment of the Russian Empire. The importance of this profession for the city, the social and financial status of fare collectors, and the advantages and disadvantages of the profession of a fare collector in the Russian Empire are also considered.

Keywords: horse-tram, horse-drawn railway, fare collector, urban public transport, Saint Petersburg, The Russian Empire.

Общественный транспорт является неотъемлемой частью любого города. Невозможно себе представить жизнь в крупном городе без курсирующих автобусов, троллейбусов, трамваев и т. д. Наиболее интересным представляется трамвайное движение, которое берет свое начало в первой половине XIX в. в США. Именно там впервые появляется прообраз современного трамвая — конка. В России данный вид общественного транспорта появляется в 1863 г. в Санкт-Петербурге [Шапилов, 1993, с. 13].

Конка представляла собой одноэтажный или двухэтажный вагон, который по рельсовым путям тянули лошади [Засосов, 1991, с. 47]. Обслуживали конку два человека: кучер и кондуктор. Для нас больше всего представляет интерес профессия кондуктора конки, а именно социальное положение кондукторов Санкт-Петербургской конно-железной дороги.

Актуальность данного исследования связана с тем, что в последнее время в исторической науке возрастает интерес к социальной истории, когда в центре внимания оказывается человек и его положение в обществе, а также с малой изученностью профессии кондуктора конно-железной дороги.

Историография изучаемого вопроса практически отсутствует. Профессия кондуктора конки представлена в контексте общей истории

Санкт-Петербурга или истории развития общественного транспорта. В таких исследованиях идет лишь внешнее описание кондукторов конки и их обязанностей. Среди работ можно отметить книгу Е. Д. Шапилова и М. Н. Величко «От конки до трамвая: из истории петербургского транспорта», а также книгу Д. А. Засосова и В. И. Пызина «Из жизни Петербурга 1890–1910-х годов: записки очевидцев». Работ по изучению социального положения кондукторов Петербургской конно-железнодорожной дороги нами обнаружено не было.

Для начала стоит сказать, что профессия кондуктора не была новой для Российской империи. Кондуктора работали на железных дорогах общего пользования, которые в России начинают развиваться с 1837 г., когда была открыта Царскосельская железная дорога. В связи с ростом населения столицы необходимо было решать проблему массовых пассажирских перевозок. И вместе с опытом прикладки железнодорожного полотна на конно-железную дорогу перекочевала и профессия кондуктора.

Кондуктор конки был важным лицом для Санкт-Петербурга конца XIX — начала XX вв. Массовые перевозки горожан по линиям конно-железных дорог требовали пристального контроля за соблюдением безопасности на движении и оплаты проезда. Усилий одного кучера уже было недостаточно ввиду физической невозможности выполнения нескольких функций: управление конным трамваем и контролем пассажиров. Исходя из правил для кондукторов от 1875 г., можно сделать вывод, что кучер находился в прямом подчинении кондуктора. Исключительно по сигналу кондуктора кучер имел право останавливать и возобновлять движение конного состава, будь то посадка или высадка пассажиров или проход войск по улицам города. Также, как уже говорилось ранее, кондуктор следил за безопасностью на линии конно-железнодорожной. Он должен был пресекать попытки проезда пассажиров на задней платформе вагона, следить за тем, чтобы пассажиры второго яруса «имперяла» не сходили со стороны кучера и т. д. При несчастном случае именно кондуктор должен был озаботиться о привлечении свидетелей и составлением служебного доклада. Только после оказания помощи пострадавшему и доставки его в лазарет или на квартиру кондуктор мог дать сигнал о возобновлении движения [Петербургское общество конно-железных дорог, 1875, с. 2].

Тем самым мы видим, что профессия кондуктора имела большое значение для транспортной системы города. От его действий зависела безопасность не только пассажиров конно-железнодорожной,

но и пешеходов, которые могли попасть под колеса вагона. Такая ответственная и нервная работа должна была соответствующим образом регулироваться как финансово, так и социально.

До сентября 1902 г. линии Санкт-Петербургской конно-железных дорог находились в ведении трех частных компаний: частного Товарищества конно-железных дорог, Акционерного общества конно-железных дорог и Невского общества пригородной конно-железной дороги. После этого все линии были переданы в ведение городских властей [Шапилов, 1993, с. 18]. Социальное положение кондукторов при этом оставалось неизменным до 1903 г.

Кондукторами конно-железной работали мужчины, которые могли иметь семьи. Им необходимо было являться в парк до начала рабочего дня, который продолжался с семи утра до полуночи. При этом кондуктора работали два дня подряд, а на третий день у них был выходной. После окончания рабочего дня кондуктор становился свободным только после сдачи всей выручки. Часто этот процесс затягивался, поэтому они отправлялись домой пешком глубоко за полночь. Посменных графиков для кондукторов предусмотрено не было, в отличие от тех же кучеров, которые работали в три смены по пять часов каждая [ЦГИА СПб, Ф. 513. Оп. 56. Д. 153. Л. 8].

Мы видим, что при такой нервной и напряженной двухдневном графике кондуктора конно-железных дорог не имели времени для полноценного отдыха между рабочими днями. Кроме задержек со сдачей выручки, время на отдых отнимала еще дорога до дома, когда кондукторам приходилось идти пешком по несколько верст, в отличие от кучеров, которые имели готовое жилье при парке [ЦГИА СПб. Ф. 513. Оп. 56. Д. 153. Л. 8]. Все это вместе могло приводить к ухудшению состояния здоровья кондукторов и многочисленным болезням. Условия проживания кондукторов и их семей напрямую были связаны с их финансами.

При поступлении на службу кондуктор конно-железной дороги получал оклад 25 рублей в месяц. Спустя полгода работы эта сумма увеличивалась до 30 рублей в месяц, а спустя год работы она составляла 35 рублей в месяц [ЦГИА СПб. Ф. 513. Оп. 56. Д. 153. Л. 8]. Часть этих денег уходила на оплату проживания. Кондуктора снимали квартиры или небольшие углы у частных лиц или занимали квартиры, принадлежавшие городу. Аренда квартир, находящихся в имуществе города, стоила 3 рубля в месяц для кондуктора с семьей, а для холостых — 1 рубль 50 копеек в месяц [ЦГИА СПб. Ф. 513. Оп. 56. Д. 153. Л. 12].

Информации о стоимости аренды частного жилья нами обнаружено не было. Однако можно предположить, что эти суммы могли быть намного выше, чем за квартиры, принадлежащие городу. Кроме заработной платы, для кондукторов были предусмотрены выплаты в размере не выше одного месячного жалования по случаю болезни, семейных несчастий или отпуска [ЦГИА СПб. Ф. 513. Оп. 56. Д. 153. Л. 8]. Отпуск кондукторам Санкт-Петербургской конно-железной дороги с сохранением оклада, по данным газеты «Биржевые ведомости» от 8 августа 1903 г., предоставлялся на семь дней [Биржевые ведомости, 1903, с. 6].

Тем самым мы видим, что кондуктора конки к началу XX в. имели жалование, сопоставимое с жалованием неквалифицированных рабочих на металлургических заводах, которые получали от 25 до 35 рублей в месяц. Опираясь на цены в Российской империи конца XIX — начала XX в., можно сделать вывод, что кондуктор, проживающий без семьи, после вычета арендной платы имел средства для вполне нормального пропитания. Так, например, десяток яиц стоил 25 копеек, свежая капуста — 10 копеек, а килограмм говядины — 45 копеек [Широкогоров, 2006, с. 6–8].

Однако положение кондукторов нельзя назвать полностью удовлетворительным. В связи с тем, что жалование кондукторам долгое время не менялось, а цены за проживание в Санкт-Петербурге постоянно росли, могли возникать следующие проблемы. Во-первых, рост арендной платы вынуждал кондукторов искать более дешевое жилье ближе к окраинам города. От этого время на дорогу до работы могло еще больше возрасти. Во-вторых, в связи с большими штрафами и вычетом арендной платы у кондукторов, в особенности с семьями, могло не хватать средств. К тому же никак не были прописаны выплаты по случаю выхода кондуктора на пенсию. Да и изматывающий рабочий график не давал возможности отдохнуть. Однако к 1903 г. управляющие Санкт-Петербургской конно-железной дороги стали понимать, что положение кондукторов, которые выполняли важнейшую роль по регулированию движения на линиях конно-железной дороги, становится с каждым годом все более удручающим.

В связи с этим стали появляться предложения по облегчению работы кондукторов конно-железных дорог. Так, в своей докладной записке от 9 сентября 1903 г. на имя помощника Санкт-Петербургского градоначальника камергера В. Э. Фриша председатель Исполнительной

комиссии по заведыванию городскими конно-железными дорогами I группы А. Я. Перетц говорит о том, что на конечных станциях линий конно-железной дороги были созданы специальные павильоны для обогрева и питания кондукторов, был значительно ускорен процесс приема выручки, а также в качестве поощрения самых достойных кондукторов поднимали по службе до обер-кондукторов и контролеров [ЦГИА СПб. Ф. 513. Оп. 56. Д. 153. Л. 9].

Но наиболее значительной является просьба Перетца передать на рассмотрение в Городскую управу для последующего утверждения Городской думой следующие положения по облегчению службы кондукторов: 1) увеличить жалованья кондукторов до следующих сумм: при поступлении на службу — 30 рублей в месяц, через полгода службы — 35 рублей в месяц и через год службы — 40 рублей в месяц; 2) предоставить кондукторам отпуск сроком на один месяц с сохранением оклада; 3) предоставить кондукторам бесплатный проезд по линиям конно-железной дороги в нерабочее время при предъявлении личного номерного знака; 4) разрешить строительство дешевых жилищ для кондукторов на территории парков конно-железных дорог или возле них; 5) разрешить создание кассы взаимопомощи низшим служащим с ежегодными пособиями от городской казны; 6) начать разработку пенсионного устава кондукторов и контролеров [ЦГИА СПб. Ф. 513. Оп. 56. Д. 153. Л. 9].

Все эти и другие прошения об облегчении труда кондукторов конно-железной дороги были предоставлены Городской управой в Санкт-Петербургскую городскую думу. На заседании 24 сентября 1903 г. она вынесла постановление об облегчении труда кондукторов конно-железной дороги. Среди пунктов этого постановления больше всего стоит отметить пункт о создании двухсменной работы кондукторов [ЦГИА СПб. Ф. 513. Оп. 56. Д. 153. Л. 75].

Таким образом, мы видим, что социальное положение кондукторов Санкт-Петербургской конно-железной дороги во многом заботило управляющих конно-железных дорог и правительство города. В связи с устареванием положений о работе кондукторов и постепенным ухудшением их материального состояния вводятся повышенные размеры заработных плат, дополнительные привилегии, материальные поддержки и т. д. Это означает тот факт, что данная профессия занимала одну из важнейших позиций в развитии Санкт-Петербурга и общественного транспорта

Литература

- Биржевые ведомости. 1903, 8 августа. С. 6.
- Засосов Д. А., Пызин В. И. *Из жизни Петербурга 1890–1910-х годов: записки очевидцев*. Л.: Лениздат, 1991. 271 с.
- Переписка Исполнительной комиссии по заведованию городскими конно-железными дорогами. ЦГИА СПб. Ф. 513. Оп. 56. Д. 153.
- Петербургское общество конно-железных дорог. *План новой сети Санкт-петербургских конно-железных дорог с показанием линий открытых и предполагаемых к открытию в 1875 г. и приложением временных правил для пассажиров, тарифа таксы для взимания платы за повреждения принадлежности вагона*. СПб.: Типография Ф. Сущинского, 1875. 3 с.
- Шапилов Е. Д., Величко М. Н. *От конки до трамвая: из истории петербургского транспорта*. СПб.: Лики России Джулия, 1993. 240 с.
- Широкогоров В. Л. Цены и оклады: дореволюционная Россия. *Позитивный маркетинг*. 2006. № 3. С. 6–8.

Васильев Иван Николаевич

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ivan N. Vasiliev

Herzen State Pedagogical University of Russia

St. Petersburg, Russia

История и социальные науки

Исторические науки

Научный руководитель — М. А. Златина, канд. ист. наук

vasiliev8vanya@gmail.com

УДК 930

Регистрация и учет беженцев Татьянинским комитетом на территории Петроградской губернии (осень 1915 — весна 1917 гг.)

Аннотация. В данной статье исследованы процесс регистрации и учета беженцев Татьянинским комитетом в годы Первой мировой войны

(осень 1915 — весна 1917 гг.). Татьяна́нский комитет в годы войны был ведущей организацией в области регистрации и учета беженцев, в связи с чем его данные позволяют подробно исследовать процесс беженского движения и выявить его характерные черты.

Ключевые слова: Первая мировая война, Российская империя, беженцы, благотворительность, Татьяна́нский комитет, Петроградская губерния.

Registration and accounting of refugees by the Tatiana Committee on the territory of the Petrograd governorate (autumn 1915 — spring 1917)

Abstract. This article explores the process of registration and accounting of refugees by the Tatiana Committee during World War I. The Tatiana Committee during the war was the leading organization in the field of registration and accounting of refugees, so its data allow to investigate in detail the process of the refugees movement and to identify its characteristics.

Keywords: World war I, the Russian empire, refugees, charity, Tatiana Committee, Petrograd governorate.

Первая мировая война является одним из главных событий в истории XX века. Она не только навсегда изменила социально-политический ландшафт многих стран, но и заложила основы современного политического мироустройства [Туз, 2017, с. 22]. Как и всякая война, она породила множество социальных проблем, одной из которых стало массовое беженство. В Российской империи огромную роль для решения беженского вопроса сыграл Татьяна́нский комитет, реализовавший множество мероприятий в области оказания помощи беженцам. Одним из них были регистрация и учет беженцев: Комитет не только собирал множество данных о вынужденных переселенцах, но и помогал беженцам искать своих потерянных в пути родных и близких. В центре внимания данного доклада — особенности проведения регистрации и учета беженцев на территории Петроградской губернии, ставшей одним из главных регионов по количеству принятых беженцев [Число беженцев по сведениям Центрального всероссийского бюро // Известия Комитета ее императорского высочества великой княжны Татьяны Николаевны. 1917. № 19. 15 апреля]. Стоит отметить, что, несмотря на имеющиеся работы по истории Татьяна́нского комитета [Бахурин, 2014; Васильев, 2019; Златина, 2019; Матханова, 2014, 2017; Мурылёв, 2014; Спиридонова, 2017; Хитров, 2014], данный сюжет не попал в поле зрения исследователей.

Для начала необходимо сказать о том, что беженство на территории Российской империи в годы Первой мировой войны приобрело массовые масштабы только с середины 1915 г. [Белова, 2015, с. 28–31], в связи с чем именно с этого времени началась регистрация и учет всех прибывших вынужденных переселенцев. 10 октября 1915 г. руководством Татьянинского комитета было принято постановление, согласно которому Петроградское губернское отделение Комитета должно было до 1 декабря 1915 г. учесть всех беженцев и отправить данные в центр [ЦГИА СПб. Ф. 261. Оп. 1. Д. 36. Л. 1]. Для этого Петроградскому отделению надо было собрать сведения о беженцах со всех уездных отделов Татьянинского комитета, которых насчитывалось 14 [Комитет ее императорского высочества великой княжны Татьяны Николаевны для оказания временной помощи пострадавшим от военных бедствий. Т. I. Пг. 1916]. В течение ноября — декабря того же года в Петроградское отделение стали поступать заполненные анкеты с необходимыми сведениями, однако в учете беженцев на местах сразу же возникло несколько проблем. Во-первых, бланки для регистрации беженцев либо доставлялись медленно, либо в малом количестве, в связи с чем регистрация затягивалась. Во-вторых, из некоторых отделов приходили письма, в которых указывалось, что отделы регистрируют не всех беженцев, а лишь тех, кто обращается в Комитет за помощью. В-третьих, почти половина отделов вообще не прислала сведения в центр, в связи с чем было невозможно собрать данные по всей губернии. В-четвертых, многие отделы при регистрации зачастую использовали списки полиции, а не собственные данные. Так или иначе, 1 декабря руководство Татьянинского комитета отправило письмо председателю Петроградского отделения с требованием заполнить 26 анкет по количеству беженцев в каждом уезде и прислать данные до 1 января [ЦГИА СПб. Ф. 261. Оп. 1. Д. 36. Л. 8]. В анкетах указывались следующие сведения: из какой губернии или области прибыл беженец, сколько беженцев осело в уезде (при этом требовалось указать их пол и национальность) и была ли произведена регистрация всех беженцев [Там же]. Итоговые данные Татьянинского комитета о количестве беженцев были неполными. Тем не менее 20 декабря 1915 г. Особый отдел по регистрации беженцев Татьянинского комитета опубликовал сведения о количестве беженцев по всей империи. Число беженцев в Петроградской губернии оценивалось в 84074 человека [ЦГИА СПб. Ф. 261. Оп. 1. Д. 36. Л. 71]. Вероятнее всего, эти данные были

получены не столько из местных отделов комитета, сколько из данных полиции.

Второй этап регистрации и учета беженцев проходил во второй половине 1916 г. 28 июля представитель МВД при Петроградском губернаторе по губернскому присутствию отправил уездным исправникам и полицмейстерам письма, в которых требовал к осени предоставить списки беженцев и их семей с указанием их возраста по каждому уезду [ЦГИА СПб. Ф. 261. Оп. 1. Д. 38. Л. 2]. Поскольку 6 февраля 1916 г. Особый отдел по регистрации беженцев был признан главной инстанцией в этом вопросе [Цовян, 2005, с. 170], то ему было необходимо собрать данные с уездных отделов. В итоге было составлено две описи: в первой содержались сведения о национальном составе беженцев на 1 сентября 1916 г. [ЦГИА СПб. Ф. 261. Оп. 1. Д. 38. Л. 58], во второй — данные о возрастном составе беженцев на 1 ноября того же года [ЦГИА СПб. Ф. 261. Оп. 1. Д. 38. Л. 97]. Данные в обеих описях отличались незначительно, а потому из них можно делать общие выводы. Согласно первой переписи, в Петроградской губернии находилось 20483 беженца [ЦГИА СПб. Ф. 261. Оп. 1. Д. 38. Л. 58]. 34,8% беженцев составляли русские беженцы, однако необходимо учитывать, что под понятием «русский» в то время имелись в виду и русские, и белорусы, и украинцы [Там же]. 35,9% беженцев составляли поляки [Там же], 16,6% относилось к латышской национальности [Там же], 8,5% были литовцами [Там же], 1,8% были эстонцами [Там же], 1,1% — евреями [Там же], 0,9% — немцами [Там же] и 0,01% — беженцами прочих национальностей (как правило, это были финны и шведы) [Там же]. Таким образом, большинство беженцев были нерусскими. Что касается второй переписи, то согласно ей в губернии осело 21757 беженцев [ЦГИА СПб. Ф. 261. Оп. 1. Д. 36. Л. 97]. По данным этой переписи, 52,4% беженцев были детьми в возрасте до 14 лет [Там же]. 20,6% относились к возрастной группе от 15 до 59 лет [Там же], 19,3% составляли женщины, ухаживающие за детьми [Там же], а 7,1% составляли лица старше 60 лет [Там же]. Отдельно необходимо остановиться на том, в каких уездах осело больше всего беженцев. Наиболее загруженным оказался Лужский уезд: он принял 41,01% беженцев [Там же]. На втором месте оказался Царскосельский уезд, принявший 16,6% беженцев [Там же], на третьем — Нарвский уезд (13,05%) [Там же], на четвертом — Петроградский (9,05%) [Там же], на шестом — Гатчинский (7,46%) [Там же]. Число беженцев в остальных уездах ощутимо меньше и составляет менее пяти процентов

от общего числа [Там же]. Стоит особо оговорить то, что беженцев запрещалось селить в дворцовые города, т. е. в Павловск и Царское село, в связи с чем в этих городах, в отличие от уездов, беженцев не было [ЦГИА СПб. Ф. 261. Оп. 1. Д. 37. Л. 21]. Таким образом, большинство беженцев были нерусскими по национальности, главным образом поляками, белорусами и жителями прибалтийских губерний. Что касается их возрастного состава, то большинство беженцев были нетрудоспособного возраста, т. е. это были либо дети, либо старики.

Третий этап регистрации беженцев состоялся уже после февральской революции. Однако он фактически не был реализован: были собраны данные лишь по Петергофскому и Шлиссельбургскому уездам, данные от остальных уездов попросту не были присланы [ЦГИА СПб. Ф. 261. Оп. 1. Д. 5. Л. 54]. Это во многом объясняется тем, что к тому времени многие отделы губернии попросту перестали существовать как нерентабельные. Что касается самих данных по всей губернии, то они просто копировали данные предыдущего этапа регистрации, т. е. число беженцев вновь составило 21757 чел. [ЦГИА СПб. Ф. 261. Оп. 1. Д. 38. Л. 97]. Эти же цифры впоследствии были использованы уже после Октябрьской революции исполнительным комитетом Петроградского губернского совета крестьянских, рабочих и солдатских депутатов, когда происходила централизация всех благотворительных организаций под эгидой государства в единый орган власти [ЦГИА СПб. Ф. 261. Оп. 1. Д. 5. Л. 54].

Таким образом, Татьянинский комитет был ведущим органом в области регистрации и учета беженцев в Российской империи. Петроградская губерния стала одним из центров стечения беженцев, в связи с чем их учет в этом регионе был важнейшей задачей Комитета. Регистрация и учет прошли в три этапа, каждый из которых характеризовался определенными особенностями. Стоит отметить, что в ходе регистрации члены местных отделений столкнулись с рядом проблем, в связи с чем проводили преимущественно регистрацию лишь тех беженцев, которые обращались в Комитет за помощью. Тем не менее данные Комитета носят хоть и неполный, но репрезентативный характер. Они позволяют исследовать национальный и возрастной состав беженцев и делать общие выводы как о характере беженского движения в одном отдельно взятом регионе, так и о проблеме беженства в Российской империи вообще.

Список источников и литературы

Источники

- Комитет ее императорского высочества великой княжны Татьяны Николаевны для оказания временной помощи пострадавшим от военных действий. Т. I. Пг., 1916.
- Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб). Ф. 261. Комитет великой княжны Татьяны Николаевны для оказания временной помощи пострадавшим от военных бедствий. Петроград, 1914–1917.
- Оп. 1. Д. 5.
- Оп. 1. Д. 36.
- Оп. 1. Д. 38.

Литература

- Белова И. Б. *Вынужденные мигранты: беженцы и военнопленные Первой мировой войны в России. 1914–1925 гг. (По материалам центральных губерний Европейской России): дис. ... доктора ист. наук.* Брянский государственный университет им. акад. И. Г. Петровского. Брянск, 2015. 461 с.
- Васильев И. Н. Процесс ликвидации местных отделений Татьянинского комитета весной–летом 1917 г. на примере Петроградской губернии. *Революция 1917 года в России: новые подходы и взгляды.* СПб., 2019. С. 95–98.
- Златина М. А. Обсуждение дальнейшей деятельности Татьянинского комитета на заседаниях Особого совещания по устройству беженцев (март — апрель 1917 г.). *Революция 1917 года в России: новые подходы и взгляды.* СПб., 2019. С. 89–95.
- Матханова Н. П. Бюро печати Татьянинского комитета и собрание воспоминаний беженцев. *Сибирь и войны XIX–XX веков: сб. мат. науч. конф.* Новосибирск: Параллель, 2014. С. 105–112.
- Матханова Н. П. Историографическая комиссия Татьянинского комитета и ее деятельность по сохранению документов беженского движения в Первую мировую войну. *Отечественные архивы.* 2017. № 3. С. 14–22.
- Мурылев И. В. К вопросу о деятельности Особого отдела по регистрации беженцев при Татьянинском комитете 1914–1917 гг. (по материалам Пензенской губернии). *Первая мировая война в истории российской нации: сб. статей.* Пенза: Пензенский государственный университет, 2014. С. 79–82.
- Спиридонова Л. М. Деятельность Татьянинского комитета в Пензенской губернии в годы Первой мировой войны. *Вестник военно-исторических исследований.* 2017. № 8. С. 77–87.
- Туз А. *Всемирный потоп. Великая война и переустройство мирового порядка, 1916–1931 годы.* М.: Издательство Института Гайдара, 2017. 640 с.
- Хитров А. А. Татьянинский комитет в публикациях документов и материалов. *Инновации в науке, образовании и бизнесе — 2014.* 2014. С. 110–111.
- Цовян Д. Г. *Деятельность государственных органов и общественных организаций по оказанию помощи беженцам в России в годы Первой мировой войны. 1914–1917 гг.: дис. ... канд. ист. наук.* М., 2005. 216 с.

Дозоров Андрей Николаевич

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Andrey N. Dozorov

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Актуальные проблемы истории России

Научный руководитель — А. Б. Николаев, д-р ист. наук

d.n.kira@mail.ru

УДК 93/94(091)

**Запасной батальон л.-гв. Преображенского полка
в первые дни Февральской революции 1917 г.
(Петроград, 23–26 февраля 1917 г.)**

Аннотация. В настоящей статье изучается участие запасного батальона л.-гв. Преображенского полка в событиях первых дней февральского революционного кризиса 1917 года в Петрограде (23–26 февраля 1917 г.). При написании статьи использованы архивные данные — воспоминания солдат петроградского гарнизона, в частности солдат Преображенского полка. Стоит отметить уникальность настоящего исследования в связи с отсутствием в отечественной исторической литературе других специальных исследований о запасном батальоне л.-гв. Преображенского полка в дни Февральской революции 1917 года в Петрограде.

Ключевые слова: Февральская революция 1917 года в Петрограде, запасные батальоны, Преображенский полк, революционный кризис, петроградский гарнизон.

**Preobrazhensky Life Guards Regiment's reserve battalion
in the first days of February revolution of 1917
(Petrograd, 23–26 February, 1917)**

Abstract. This article deals with how Preobrazhensky Life Guards Regiment's reserve battalion participated in the events of the first days of the revolutionary crisis in February 1917. Archive memoirs of the Petrograd garrison's soldiers, particularly Preobrazhensky Regiment's soldiers, were

used in writing this article. Also, it should be noted that this research is unique, because there is no prior Russian research about the activities of Preobrazhensky Life Guards Regiment's reserve battalion in the days of February revolution of 1917 in Petrograd.

Keywords: February revolution of 1917 in Petrograd, reserve battalions, Preobrazhensky Regiment, revolutionary crisis, Petrograd garrison.

Запасные батальоны образованы в связи с мобилизацией в августе 1914 г. для пополнения полков находящихся на фронте. Всего в столице находилось 12 запасных гвардейских пехотных батальонов [Чапкевич, 2002, с. 3–16]. На территории Петрограда располагались 4 запасные пехотные бригады. Преображенский полк входил в 1-ю гвардейскую пехотную бригаду. Накануне Февральской революции численность петроградского гарнизона составляла около 180 тыс. человек, а вместе с частями, расположенными в пригородах столицы, количество солдат достигало около 300 тыс. человек [Соболев, 1985, с. 10].

Каждый запасной батальон состоял из 4 «номерных» рот, которые, в свою очередь, имели строевую и нестроевую части. 1-я, 2-я, и 3-я номерные роты — роты для новобранцев, которых готовили для отправления на фронт. Строевая часть роты (98%) делилась на «литерные» роты из 4 взводов по четыре отделения. Строевые части обслуживали нестроевые части (2%). 4 номерная рота состояла из эвакуированных с фронта раненых и прибывших из отпусков солдат [Соболев, 1985, с. 9]. В Преображенском полку 3-я рота, по сведениям генерала С. П. Андоленко, состояла из 1500 человек, в связи с чем она была разделена на три литерные роты [Андоленко, 2010, с. 250].

Андоленко приводит слова преображенца В. Н. Тимченко-Рубана, командовавшего 3-й ротой: «К февралю 1917 года в составе батальона находилось примерно 3000 “белобилетников”, 1500 новобранцев и 500 старослужащих, <...> “эвакуированных” (раненые и больные действующего полка), и 1000 человек готового к отправке пополнения. На всю эту массу приходилось только 28 офицеров» [Андоленко, 2010, с. 250], т. е. в общей сумме на 28 офицеров приходилось 6000 солдат.

23 февраля, в день, когда начались массовые демонстрации, охраной Петрограда заведовал градоначальник генерал А. П. Балк, однако тот передал свои полномочия по охране полковнику Преображенского полка графу В. И. Павленкову, который вступил в должность с приездом в градоначальство около 11 часов [Балк, 1991, с. 20].

В связи с этим гвардейские части 23-го числа не принимали участия в разгоне толпы и охране стратегически важных точек города.

Преображенец А. В. Макеев в своих воспоминаниях описывал сцену, «как на Конюшенной улице городовые вежливо уговаривали разойтись скопившихся» [ЦГАИПД СПб. Ф. 4000. Оп. 12. Д. 484. Л. 3]. Далее он обрисовал обстановку в казарме: «Напряжение и волнение <...> проникало в казармы и молниеносно распространялось среди взволнованной массы солдат», в туалетах «в тумане махорочного дыма возникали стихийно митингования, солдаты говорили о своих деревенских делах и нуждах, о возвращении домой на родину и нежелании воевать, открыто выражали ненависть к богатырям и помещикам простыми, но накаленными солдатскими словами» [ЦГАИПД СПб. Ф. 4000. Оп. 12. Д. 484. Л. 3].

Аналогично высказывался о составе полка Тимченко-Рубан, который писал о политизированности батальона и о том, что многие были обременены «большими семействами, о которых они только и думали. Военные события их совершенно не интересовали» [Андоленко, 2010, с. 250]. Он также высказывался об антивоенном пропагандисте унтер-офицере Бредине, который был не одинок в своих устремлениях [Андоленко, 2010, с. 250]: например, Макеев упоминал о «революционной работе» которую он проводил в полку [ЦГАИПД СПб. Ф. 4000. Оп. 12. Д. 484. Л. 5]. Тут же стоит упомянуть поручика В. З. Макшеева, выделявшегося, по словам генерала А. А. Адлерберга, «своей либеральностью» [Андоленко, 2010, с. 250]. А. П. Кутепов в своих воспоминаниях засвидетельствовал разговор Макшеева и капитана А. П. Приклонского, в котором отстаивалась необходимость «дать ответственное правительство, дать большие права Государственной думе и т. п.» [Кутепов, 2009, с. 401], что иллюстрирует ту самую «политизированность» батальона.

24 февраля 1-я рота Преображенского полка, которая располагалась в казармах на Миллионной улице, несла свою службу у Полицейского моста [Преображенцы, 1917, с. 11]. Наряды преображенцев также встали цепью на Михайловском, Певческом и Синем мостах, что было предусмотрено «Планом по охране г. Петрограда», который был составлен еще при генерале А. Н. Чебыкине [Шашкова, 1996, с. 61–62]. План предусматривал разделение столицы на районы войсковой охраны (делились по полицейским частям столицы) с особыми войсковыми начальниками (полицмейстерами). Наряды Преображенского полка по этому плану находились в 1-м отделении, полицмейстером

которого был статский советник Г. А. Значковский, в 1-м районе под командованием полковника Преображенского полка князя К. С. Аргунтинского-Долгорукого [Шашкова, 1996, с. 61–62]. «Сверх того преобразенцы должны были охранять Николаевский вокзал с подъездными путями и товарными складами» [Мартынов, 1927, с. 64].

Между демонстрантами и гвардейскими частями «устанавливались дружелюбные отношения» [Как совершилась Великая русская революция, 1917, с. 5]. Примером тому могут послужить сведения И. С. Лукаша: 1-я рота преобразенцев под командованием капитана Б. В. Скрипицына и его помощников — офицеров Селецкого и Розеншильда — оцепила Полицейский мост, чтобы не пропускать никого к Зимнему дворцу, и, следуя инструкциям командира батальона [Щеголева, 1926, с. 184], а также собственным убеждениям, всеми силами пыталась избежать стрельбы и кровопролития. Каждую толпу демонстрантов, которая подходила к мосту в течение дня, они пытались уговорить разойтись по мирному. Более того, ближе к вечеру полицейский пристав Левинсон выставил перед гвардейской цепью городских, что были в его подчинении, и, будучи готовым к боевым действиям, приказал им вынуть шашки. Но капитан Скрипицын пресек приказ Левинсона под угрозой его расстрела [Преобразенцы, 1917, с. 11–12].

Позже, вечером, когда 1-я рота уже была возвращена в казармы, Скрипицын, оценив толпу, ждал «тот девятый вал, который сметет все». Правительство, говорил он, — «если еще не совсем оно ослепло, немедленно должно идти на уступки» [Преобразенцы, 1917, с. 12].

В работе Д. М. Кузнецова, в свою очередь, описываются изложенные выше события аналогичным образом, однако датируются они 26-м февраля [Кузнецов, 1917, с. 13–14].

На следующий день «со стороны толпы были уже отдельные случаи нападения на войска» [Щеголева, 1926, с. 184]. Сведений о преобразенцах, касающихся конкретно 25 февраля, крайне мало.

В 9 часов были экстренно вызваны роты из Таврических казарм. В 10 часов назначенным ротам раздали патроны. По сведениям Лукаша, как и 24 февраля, стрелять в народ никто не собирался. Роты отправили стоять цепью на Полицейском мосту. Солдаты вернулись в казармы в 2 часа [Преобразенцы, 1917, с. 4–5].

26 февраля в 10 часов несколько рот Таврических казарм уже находились в строю, их вновь повели на посты согласно плану.

В этот день нескольким полкам пришлось применить оружие. Так, например, волынцы под командованием штабс-капитана

И. С. Лашкевича на Знаменской площади стреляли по демонстрантам не только из винтовок, но и из двух пулеметов, а павловцы, под командованием капитана Чистякова на Невском проспекте. Помимо этого стрельба велась и в других местах (например, на углу Невского и Владимирского проспектов) [Мартынов, 1927, с. 85; Спиридович; Щеголева, 1926, с. 184].

Около 16 часов генералу С. С. Хабалову в Градоначальство доложили, что 4-я рота Павловского полка, расквартированная в зданиях Придворно-конюшенного ведомства на Марсовом поле, вышла с винтовками на Конюшенную площадь (около храма Воскресения Господня) и требует чтобы остальные роты, прекратив стрельбу, вернулись в казармы. Павловцы вышли на Екатерининский канал, где встретили и обстреляли взвод коннополицейской стражи [Щеголева, 1926, с. 184; Балк, 1991, с. 36].

Далее имеется несколько версий произошедшего:

1. По данным Лукаша, против взбунтовавшихся павловцев была выдвинута рота преображенцев, но как только роты встретились, то вторые, отказавшись стрелять «по своим», развернулись и просто ушли. После чего у павловцев кончились патроны и они самостоятельно вернулись в казармы после 18 часов [Павловцы, 1917, с. 7–8]. В воспоминаниях большевика А. Г. Шляпникова события описываются аналогичным образом [Шляпников, 1992, с. 145]. Павловец А. И. Власов в своих воспоминаниях описывал ситуацию сходным образом, но также писал о ранении командира батальона Павловского полка полковника А. Н. Экстена, которого зарубили шашкой рабочие [ЦГАИПД СПб. Ф. 4000. Оп. 5–1. Д. 1411. Л. 6–7].

2. Хабалов вспоминал на допросе, что «приказал командиру батальона принять меры к увещеванию» и вместе с этим послал полкового священника, чтобы тот устыдил, привел к присяге верности для того, чтобы рота пришла в казармы и сдала винтовки [Щеголева, 1926, с. 186]. Подобный сценарий встречается в воспоминаниях Балка: Экстен пытался уговорить солдат, но из толпы раздался выстрел, тяжело ранивший полковника, после чего того увезли в казармы. А позже приехал уже священник, уговоривший солдат вернуться в казармы [Балк, 1991, с. 36–37].

3. Следующая версия представлена в воспоминаниях А. И. Спиридовича, который утверждает, что взвод преображенцев из казарм на Миллионной улице неким образом загнал бунтующих обратно

в казармы, и только после этого прибыл Экстен, в которого выстрелили из толпы [Спиридович].

4. По воспоминаниям павловца Т. М. Гаврилова, этот эпизод выглядит следующим образом: после перестрелки с конными-городовыми «нас 30 солдат с винтовками окружили железной цепью лейб-гвардии Преображенский полк идут на встречу[,] ружья наготове стрелять[,] нестреляли прижали нас к дверям. Наша 3[-я] рота Павловского полка в конюшнях против воскресение церкви (храм Воскресения Господня. — *А. Д.*) и там же нас закрыли и сразу обезоружили» [ЦГАИПД СПб. Ф. 4000. Оп. 5–1. Д. 1412. Л. 2]. Павловец З. И. Боженко описывает эти события подобным образом, но он также упоминает, что к казармам их сопроводили преображенцы, а потом они же стали охранять взбунтовавшихся [ЦГАИПД СПб. Ф. 4000. Оп. 5–1. Д. 1410. Л. 2]. Из воспоминаний солдата С. С. Смирнова известно, что до казарм Егерского полка дошли слухи об этом инциденте, которые своим содержанием повторяют версию Гаврилова [ЦГАИПД СПб. Ф. 4000. Оп. 18. Д. 185. Л. 7]. Об охранной роли «двух рот Преображенского и роты Кексгольмского полков» для восставшей роты писал Кузнецов [Кузнецов, 1917, с. 11]. Юнкер С. В. Голубинцев рассказывал о дошедших до него слухах, повторяющих данную версию событий, к тому же в них говорилось о раненом павловцами Экстене, обезоруживании и сопровождении в Петропавловскую крепость преображенцами [Волкова, 2017, с. 175]. По всей видимости, преображенцы охраняли павловцев вплоть до ареста 19 солдат роты, а также сопровождали их в Петропавловскую крепость. Шляпников опубликовал телеграмму Протопопова в Ставку, в которой говорится об усмирении павловцев, вызванными тогда преображенцами и раненом Экстене, который пришел в казармы [Шляпников, 1992, с. 145].

Версия № 4 является наиболее убедительной, так как она выстраивается на ряде воспоминаний солдат нескольких полков, а также подтверждается телеграммой, опубликованной Шляпниковым.

В этот же день все три наряда, по словам Макеева, самовольно ушли с постов в казармы, проявив тем самым непокорность царской власти и солидарность с бастующими [ЦГАИПД СПб. Ф. 4000. Оп. 12. Д. 484. Л. 4]. Подобные сведения имеются в воспоминаниях преображенца 4-й роты А. В. Спицына [ЦГАИПД СПб. Ф. 4000. Оп. 12. Д. 486. Л. 1]. Солдат 4-й роты Н. В. Исаев описал этот эпизод более подробно: толпа напирала на солдатские ряды, сзади стояли городовые,

которые позже вместе с казаками стали разбегаться по приказу фельдфебеля Воронова — командира 4-й роты, солдаты стали собираться на Конюшенной улице и собирать «ружья в козла»; далее, когда рота была возвращена в казармы, солдаты приняли решение не сдавать патронов [ЦГАИПД СПб. Ф. 4000. Оп. 12. Д. 486. Л. 3]. Преображенец И. К. Жук был в наряде на Дворцовом мосту: «Мы покинули Дворцовый мост, ушли в казармы вслед за ушедшему нарядом солдат 4-го взвода с Певчевского моста» [ЦГАИПД СПб. Ф. 4000. Оп. 12. Д. 486. Л. 8]. Макеев говорил об «измене присяге царю 14-го и 26-го февраля 1917 года, когда их увели из Колпино и когда они ушли с охраны 3-х мостов» [ЦГАИПД СПб. Ф. 4000. Оп. 12. Д. 486. Л. 12].

В первые дни революции в Петрограде, начиная с 24 февраля, когда гвардейские полки были вызваны для охраны столицы, роль верного царскому правительству Преображенского полка, как и всего петроградского гарнизона, была скорее пассивная, что мы видим в первую очередь в воспоминаниях самих солдат, а также в публицистических очерках Лукаша и Кузнецова. Однако нельзя обойти стороной крайне неспокойное настроение находящихся в казармах солдат уже 23 февраля.

Преимущественно на основе воспоминаний солдат нескольких гвардейских полков были рассмотрены различные версии событий, связанных с инцидентом, произошедшим 26 февраля, когда взбунтовалась 4-я рота павловцев из-за применения военной силы против демонстрантов. Роль верных правительству преображенцев, по основной версии, состояла в окружении, обезоруживании, а также в сопровождении и охране солдат взбунтовавшейся роты павловцев. Однако в Преображенском полку имелась и иная тенденция, а именно явное сближение с народными массами, которое, по всей видимости, имело место во время патрульной службы в течение первых дней, когда солдаты «уговаривали» демонстрантов. К тому же на это мог оказать непосредственное влияние инцидент с павловцами и стрельба гвардейских полков 26 февраля по демонстрантам, так как, по сведениям Лукаша и Кузнецова, солдаты и офицеры Преображенского полка были настроены против силовых методов. Упомянутая выше тенденция привела к самовольному уходу всех трех нарядов преображенцев со своих постов в казармы, а далее вылилась в события утра 27 февраля.

Список источников и литературы

Источники

- Центральный государственный архив историко-политических документов Санкт-Петербурга (ЦГАИПД СПб). Ф. 4000. Оп. 12. Д. 484.
ЦГАИПД СПб. Ф. 4000. Оп. 12. Д. 486.
ЦГАИПД СПб. Ф. 4000. Оп. 18. Д. 185.
ЦГАИПД СПб. Ф. 4000. Оп. 5–1. Д. 1410.
ЦГАИПД СПб. Ф. 4000. Оп. 5–1. Д. 1411.
ЦГАИПД СПб. Ф. 4000. Оп. 5–1. Д. 1412.

Литература

- Балк А. П. Гибель царского Петрограда: Февральская революция глазами градоначальника А. П. Балка. *Русское прошлое: Ист.-док. альм.* Л., 1991. № 1. С. 7–72.
- [Кутепов А. П.] *Генерал Кутепов*. М.: Посев, 2009. 589 с.
- Андоленко С. П. *Преображенцы в Великую и Гражданскую войны. 1914–1920 годы*. СПб.: Славия, 2010. 409 с.
- Волкова С. В. *Февраль 1917 глазами очевидцев*. М.: Айрис-пресс, 2017. 480 с. *Как совершилась Великая русская революция: Подробное описание исторических событий за период времени с 23 февраля по 4 марта 1917 г.* Пг.: Тип. изд-ва Народоправная Россия, 1917. 96 с.
- Кузнецов Д. М. *Кто народу дал свободу?* Пг.: Солдатский союз просвещения, 1917. 16 с.
- Лукаш И. *Павловцы*. Пг.: Освобожденная Россия, 1917. 32 с.
- Лукаш И. *Преображенцы*. Пг.: Освобожденная Россия, 1917. 24 с.
- Мартынов Е. И. *Царская армия в февральском перевороте*. [Л.]: Изд. Воен. тип. упр. делами Наркомвоенмор и РВС СССР, 1927. 212 с.
- Соболев Г. Л. *Петроградский гарнизон в борьбе за победу Октября*. Л.: Изд-во «Наука», 1985. 311 с.
- Спиридович А. И. *Великая Война и Февральская Революция 1914–1917 гг. «Милитера» («Военная литература»)*. URL: http://militera.lib.ru/memo/russian/spiridovich_ai/03.html (дата обращения: 10.04.2020).
- Чапкевич Е. И. *Русская гвардия в Февральской революции. Вопросы истории*. 2002. № 9. С. 3–16.
- Шашкова О. А., Степанский А. Д., Миллер В. И. *Февральская революция 1917 года: Сб. док. и мат.* М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1996. 353 с.
- Шляпников А. Г. *Канун семнадцатого года. Семнадцатый год*. Т. 2: Семнадцатый год. М.: Республика, 1992. 496 с.
- Щеголева П. Е. *Падение царского режима: Стенографические отчеты допросов и показаний, данных в 1917 г. в Чрезвычайной следственной комиссии Временного правительства*. Л.: Госиздат, 1926. Т. 1. 433 с.

Кучук Эльвира Валерьевна

Выборгский филиал Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

Выборг, Россия

Elvira V. Kuchuk

Vyborg Branch of The Herzen State Pedagogical University of Russia

Vyborg, Russia

История и социальные науки

Актуальные проблемы России

Научный руководитель — И. Е. Барыкина, д-р ист. наук

kuchuk.elia@yandex.ru

УДК 93/94 (093)

Образ Екатерины Второй по «Запискам» императрицы: самостоятельное прочтение источника

Аннотация. Актуальность предлагаемого доклада обусловлена научными дискуссиями вокруг записок Екатерины II. Многие события своей жизни императрицы освещает двусмысленно, подводя читателя к своим выводам, но не формулируя их напрямую. Новизна доклада состоит в источниковедческой проблеме: определение цели записок императрицы и ее авторской позиции. В предлагаемом докладе предпринимается попытка нового прочтения этого источника с целью выявить черты личности императрицы, оставшиеся вне поля зрения историков.

Ключевые слова: Екатерина II, «Записки», Российская империя, источник, анализ.

The image of Catherine the Great according to her journal: Source study

Abstract. This paper adds to the academic discussion regarding Catherine the Great's journal. The Empress covers many events of her life ambiguously, leading the readers to her conclusions, but not outlining them directly. The novelty of the report consists in its Source Studies approach. In the report, there is an attempt to re-interpret this source in order to reveal the personality traits of the Empress, which has until now remained outside the field of view of historians.

Keywords: Catherine the Great, journal, Russian Empire, source, analysis.

Историки считали, что императрица Екатерина Вторая обладала совершенно противоположными качествами: современная, заботилась об общем благе государства, мудрая, осторожная, сообразительная, наблюдательная, догадливая, образованная, умная, любознательная, величественная, и, наконец, человек своего времени, но при этом лицемерная, двуличная, неграмотная и сластолюбивая. Можно сказать, что историки, как правило, смотрят на Екатерину через призму ее будущей государственной деятельности, видят в ней в первую очередь императрицу, и когда читают ее «Записки», то пытаются разглядеть в ней будущую государыню.

У каждого произведения есть определенная цель его написания. Как описывал в предисловии А. И. Герцен: «Цель их [записок. — Э. К.] очевидна; это — потребность души, великой при всех недостатках и даже преступлениях, оправдаться в глазах сына и потомства, которое должно оценить и побуждение, и искренность этих признаний» [Екатерина II, 1990, с. 6]. Рассмотрим мнения историков о «Записках». Историк А. Б. Каменский в книге «Под Сению Екатерины» отмечает их значимость, ведь в них она выражает свои настоящие эмоции, которые она испытывала когда-то, и читатель может это прочувствовать, а значит, в написанных ею словах есть искренность: «Нередко, вспоминая те или иные события, она вновь испытывает чувства, владеющие ею тогда — досаду, злость, радость, раздражение и горечь» [Каменский, 1992, с. 29]. При этом в другой своей работе «Исторические портреты» Каменский высказывает иное мнение по поводу «Записок» императрицы. Историк ведет рассказ о Екатерине, опираясь на описание ее жизни из текста мемуаров. Каменский отмечает то, что текст был написан на французском языке в соответствии с «литературной модой того времени». Он считает, что «Записки» велись с целью красиво преподнести «подробное изложение любовных приключений», ведь романы об этом от лица женщины в то время считались модными [Каменский, 1997, с. 13]. Полагаем, что различие мнений Каменского можно объяснить так: возможно, в рамках статьи историк не имел возможности подробно остановиться на разборе «Записок», в то время как в книге такая возможность была предоставлена. Е. В. Анисимов, излагая мнение о «Записках» императрицы Екатерины в работе «Женщины на российском престоле», делает акцент на отношениях молодой женщины и ее супруга Петра Федоровича. Историк отмечал отсутствие «рисовки» в «Записках» Екатерины, когда она писала про мужа. Современники будущей императрицы знали его

отношение к ней, и при этом видели, что она по натуре «бесконечно нежна», что, взглянув на нее, сразу видно, что «она могла бы любить и что любовь ее составила бы счастье достойного ее поклонника», как писал граф Джон Бекинхэм. При этом Анисимов обращал внимание на «сухой рационализм» в словах Екатерины, который был необычен «в столь юном возрасте» и который выражался в том, что когда она писала про великого князя, думала о том, что если заставит себя его полюбить, то будет «несчастнейшим созданием на земле», и поэтому Екатерина приняла для себя твердое решение «никогда не любить безгранично того, кто не оплатит полной взаимностью». Историк называл рационализм Екатерины «обратной стороной нежной Фике» и эгоистичной расчетливостью, из которой произрастает честолюбие. Историк считает, что читая «мемуары» Екатерины, мы видим Петра ее глазами, и до нас «долетает визг истязаемых им собак, пиликанье на скрипке, какой-то грохот и шум», выделяя такими выражениями неприязнь женщины к мужу, которая читается между строк. Из «Записок» императрицы историк делает вывод о том, что отношения между Петром и Екатериной не сложились из-за разности их интересов, из-за того, что «мостик доверия так и не был построен», из-за того, что Петр не видел в избраннице женщину, а лишь «товарища по несчастью» в лучшем случае, а также из-за того, что брак этих двух людей изначально был построен на «каком-то холодном, трезвом расчете» [Анисимов, 1]. М. Т. Белявский в «Источниковедении истории СССР» не оставил без внимания «Записки» Екатерины. Белявский в своей работе утверждает, что для мемуаров характерно стремление автора преувеличить свою роль в событиях описываемого времени, что относится и к Екатерине, которая, по мнению историка, в «Записках» ставит своей целью оправдать свои действия и обосновать права на русский престол. Также историк отмечает, что императрица изображает себя в роли «мечтательницы о всеобщем благе», рисуя далекую от действительности картину [Белявский, 1973, с. 274].

По нашему мнению, сформированному из самостоятельного прочтения источника, императрица писала их для сохранения своих воспоминаний такими, какими они были живы в ее памяти. Кроме того, создавая «Записки», Екатерина II хотела оставить память о себе потомкам и поделиться своими взглядами на жизнь и определенные жизненные ситуации. При прочтении материала мы увидели в Екатерине больше положительных качеств, нежели отрицательных.

В «Записках» присутствуют две личности: первая — юная Екатерина, неопытная, которая действует методом «проб и ошибок», иногда совершает промахи, переживает и отчаивается; вторая — жена великого князя, которая была привезена в Россию с целью рождения будущего наследника и которая в будущем преследовала другую цель — заполучить корону и российский престол. Сложность источниковедческой работы заключается в том, что нужно отделить первое от второго. Целью данной работы является реконструкция образа Екатерины II по ее запискам не как императрицы, а как женщины, раскрывающей свои личные проблемы, переживания и интимные моменты жизни; как женщины, тяжело пережившей в юности переезд в другую страну, свадьбу с нелюбимым человеком и сложно складывающиеся взаимоотношения с новым окружением. В работе предпринята попытка посмотреть на произошедшее глазами той самой юной девушки, приехавшей в чужую страну и еще не помышлявшей о власти, проследить, как меняла девушку новая обстановка и как изменила к вступлению на престол.

В статье рассмотрен вариант «Записок» Екатерины II в издании Вольной русской типографии Герцена и Огарева. Павел Первый дал только одну копию мемуаров другу и товарищу своего детства князю Александру Куракину. Когда тот умер в 1818 г., А. И. Тургенев успел проникнуть в его библиотеку и снял для себя список. Отсюда пошли все списки, существовавшие в России, и один из списков попал к А. И. Герцену.

Текст «Записок» охватывает период молодости Екатерины до 1758 г. Екатерина II начинает повествование с рассказа о своем приезде в Россию, о Петре Третьем, затем продолжает знакомством с императрицей Елизаветой Петровной и двором, передает собственные мысли, повествует о складывавшихся взаимоотношениях с новым окружением, императрицей и женихом — Екатерина уделяла этому особую важность. Кроме этого, девушка писала о различных ситуациях, в которые она попадала. Полагаем, она старалась оценивать поступки свои и других людей так, чтобы быть честной как с читателем, так и с самой собой. Именно поэтому складывается образ честной, правдолюбивой и целеустремленной Екатерины.

Она была скромна, но при этом любила себя: «Сказать правду, я никогда не думала про себя, чтобы я была особенно хороша; но я нравилась и полагаю, что в этом заключалась моя сила» [Екатерина II, 1990, с. 13], любила, когда ей делали комплименты: «Он [Чернышев. — Э. К.]

начал с того, что сказал мне, что я очень похорошела; в первый раз в жизнь мою мужчина говорил мне подобного рода приветствие. Оно мне нравилось» [Екатерина II, 1990, с. 120]. Но при этом боялась мнения окружающих о себе:

«Если маскарадное платье мое очень нравилось всем, то я ни за что больше не надевала его, будучи уверена, что если один раз оно понравилось, то во второй раз уже непременно понравится меньше прежнего» [Екатерина II, 1990, с. 112].

Екатерина заслуживала уважения императрицы: «На придворных балах, где не было публики, я надевала самые простые платья, и тем немало заслуживала милость Императрицы, которая не любила на этих балах роскошных нарядов» [Екатерина II, 1990, с. 112]. Императрица периодически восхищалась Екатериной: «...увидав, с какою ловкостью и проворством я села на лошадь, Императрица вскрикнула от удивления и сказала, что невозможно сидеть красивее моего» [Екатерина II, 1990, с. 102]. Елизавета Петровна переживала за здоровье жены своего племянника: «Императрица стояла у дверей моей комнаты, в то время как мне рвали зуб. После я узнала, что она очень сожалела обо мне, и даже плакала» [Екатерина II, 1990, с. 90]; «Императрица навестила меня в первой же день моей болезни, и по-видимому, очень сострадала мне» [Екатерина II, 1990, с. 139]. По этим словам Екатерины можно сделать вывод, что между девушкой и императрицей сложились теплые семейные отношения. Но они продолжались ровно до тех пор, пока не был рожден наследник Павел в 1754 г. После этого Екатерина почувствовала себя в одиночестве и брошенной: «Но я и без того заливалась слезами с той самой минуты, как родила. Меня особенно огорчало то, что меня совершенно бросили <...> обо мне вовсе не думали <...> лежа в постели, я беспрестанно плакала и стонала» [Екатерина II, 1990, с. 157–158]. Поэтому после ситуаций, когда ее бросали или люди были к ней нечестны, она становилась более мстительной:

«Я выражала им [Шуваловым — Э. К.] глубокое презрение, я указывала другим на черноту их сердец, на глупость их голов; везде, где могла, я находила их смешные стороны и преследовала их сарказмами, которые потом распространялись по городу и делались потехою злых языков; одним словом, я мстила им всеми средствами, какие могла выдумать» [Екатерина II, 1990, с. 166],

и стремилась проявить свою силу, показывая, что произошедшие ситуации ее не ранят: «Короче сказать, я шла твердым шагом, высоко подымала голову и не только не казалась угнетенною и униженною, напротив как будто стояла во главе целой, огромной партии» [Екатерина II, 1990, с. 166].

Кроме того, мы полагаем, что Екатерина была достаточно самолюбива: «Я всегда удалялась тотчас же, как скоро в душе моей рождалось подозрение, что я могу быть в тягость, и следовательно могу наскучить...» [Екатерина II, 1990, с. 29], а в некоторых ситуациях проявляла гордость: «Мое самолюбие и моя суетность страдали, но я была слишком горда, чтобы горевать о том» [Екатерина II, 1990, с. 30], «Я имела слишком гордую душу, и одна мысль быть несчастною была для меня невыносима; до сих пор я делала все, что могла, чтобы не казаться таковою» [Екатерина II, 1990, с. 158], «Мое достоинство не в красоте и не в нарядах; когда первое проходит, второе становится странным, и неизменным остается только характер» [Екатерина II, 1990, с. 168]; но при этом у гордости есть обратная сторона: «Оставаясь одна, я заливалась слезами; потом тихонько утирала и отправлялась шалить с моими девушками» [Екатерина II, 1990, с. 31]. Появляющиеся противоречия между плохими и хорошими качествами, внутренняя борьба с собой давалась ей, как мы можем понять из написанных ею слов, тяжело, поэтому ей было тяжело укрепиться в России, хоть она и справилась с трудностями, которые были на ее пути. И в связи с этим в «Записках» Екатерина стремилась показать себя сильной натурой, что вполне оправдано.

По «Запискам» Екатерины II можно сделать вывод, что к ней было доверительное отношение среди придворных, ей можно было доверить секреты. К примеру, она хранила тайну о романе Чоглоковой с князем Петром Репниным: «Я хранила ее тайну строго, с самую мелочную точностью и предусмотрительностью <...> Я притворилась ничего незнающею, выразила мое удивление и не сказала ни слова» [Екатерина II, 1990, с. 150]. Она была дипломатична, разговаривала с камердинерами Петра, когда те не слушались великого князя: «Князь не раз говорил мне, что он не понимает, как я умею обращаться с этими людьми, что он сечет их <...> а я одним словом делаю из них что угодно» [Екатерина II, 1990, с. 139–140]. Екатерина была правдива, судила людей за поступки, заступалась за свою честь. К примеру, когда Шкурин выдал Екатерину перед Чоглоковой [Екатерина II получила ткани

от матери из Парижа. — Э. К.], девушка дала ему пощечину и пристыдила за сделанное, тем самым заступилась за свою честь. «Шкурин извинялся, больше не провинился и не обманывал» [Екатерина II, 1990, с. 124]. Благодаря этим качествам «заработала» себе статус:

«В то время у меня было меньше завистников и по большей части меня обыкновенно хвалили. Я слыла умницею и многие лица, знавшие меня ближе, чтили меня доверием, поверялись мне, спрашивали моего совета, и с пользою следовали тому, что я советовала им» [Екатерина II, 1990, с. 173],

и поэтому она говорила о себе так: «...все люди, которых поместили ко мне без сомнения из явного недоброжелательства, в самое короткое время становились поневоле доброжелательны ко мне...» [Екатерина II, 1990, с. 79], оценивая результаты своей «работы».

Будущая государыня была легка на подъем в обучении, стремилась к новым знаниям и быстро и с желанием училась всему, была весьма способна. На уроках верховой езды Циммерман очень хвалил Екатерину: «Успехи мои были так быстры <...> Однажды он воскликнул: «Во всю жизнь у меня не было ученика, которым бы я мог так гордиться, и который бы делал такие успехи в такое короткое время!» [Екатерина II, 1990, с. 183]. При всем этом нельзя не отметить мужество и терпение Екатерины, с которыми она шла к престолу. Это качество выражалось даже в мелочах: когда девушка много болела в юности, ей пускали кровь. Она переносила кровопускание достаточно стойко, учитывая то, что делали это часто. Стойкость в ней воспитывала мать с самого их приезда в Россию, хоть и порой она была слишком строга к дочери: «Я стонала, и матушка меня бранила за это, требуя, чтобы я терпеливо переносила страдания» [Екатерина II, 1990, с. 9].

Рассмотрим мнение историка В. О. Ключевского о «Записках» императрицы Екатерины. Ключевский отмечал самолюбие и самолюбование Екатерины, которое она выражала в «Записках»: она писала о воле, «против которой не устоит никакое препятствие», о закале души, о чутье среды и умении к ней применяться. Историк также писал о том, что у императрицы был ум «не особенно тонкий и глубокий», в то же время он отмечал его гибкость, осторожность и наблюдательность. Историк не отказывал Екатерине и в проницательности ее ума, в том, что она «умела быть умна в меру». При этом Ключевский считал, что у Екатерины не было выдающихся способностей, но был

счастливым дар, выразившийся в памятьливости, наблюдательности, догадливости, чутье положения, умении схватить и обобщить данные, чтобы принять решение и выбрать тон и других различных качествах [Ключевский, 6]. Нельзя согласиться с оценкой Ключевского, потому как не будь у Екатерины «никакой выдающейся способности», она бы не пришла к престолу, хотя благодаря своему упорству и стремлению она добилась многого, даже не располагая большим авторитетом во дворе. Но нельзя не согласиться с мнением историка о подчеркнутых им «дарах» императрицы и о качествах, выделенных из ее «Записок». Эти черты характера и ума в Екатерине отмечал не только он, но и ее современники.

Исходя из мнений и взглядов историков на личность Екатерины, а также из самостоятельного изучения материала, можно сделать вывод, что в «Записках» Екатерина была, по нашему мнению, откровенна как с читателем, так и с самой собой. Периодически возникали ситуации, в которых ей приходилось рисоваться и создавать себе имидж, но они не отменяют ее правдивости и искренности.

Литература

- Анисимов Е. В. *Женщины на российском престоле*. URL: <http://romanovy.rhga.ru/upload/iblock/77f/Анисимов%20ЕВ%20Женщины%20на%20росс.%20престоле.pdf> (дата обращения: 23.04.2020).
- Белявский М. Т. Мемуары, дневники и переписка. *Источниковедение истории СССР*. Под ред. И. Д. Ковальченко. М.: Высшая школа, 1973. С. 274–284.
- Екатерина II. Записки*. Россия XVIII столетия в изданиях Вольной русской типографии А. И. Герцена и Н. П. Огарева. Записки Императрицы Екатерины II. М., Наука, 1990, 285 с.
- Каменский А. Б. *«Под сению Екатерины...»: Вторая половина XVIII века*. СПб.: Лениздат, 1992. 448 с.
- Каменский А. Б. Екатерина II. *Романовы. Исторические портреты: Кн. 2. Екатерина II — Николай II*. Под ред. А. Н. Сахарова. М.: Армада, 1997. С. 5–120.
- Ключевский В. О. *Исторические портреты и очерки. Императрица Екатерина II (1762–1796)*. Афоризмы и мысли об истории. URL: <https://www.libfox.ru/136472-vasiliy-klyuchevskiy-af0> (дата обращения: 11.04.2020).

Якупов Игнат Александрович

Санкт-Петербургский государственный университет

Санкт-Петербург, Россия

Ignat A. Yakupov

Saint Petersburg State University

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Актуальные проблемы истории России

Научный руководитель — Ф. Н. Веселов, канд. ист. наук

ignat.yakupov@yandex.ru

УДК 093

Русские коллекционеры и собиратели вещей Наполеоновской эпохи. Их роль в формировании Музея Отечественной войны 1812 года в начале XX в.

Аннотация. Цель работы — рассказать о самых известных коллекционерах 1812 года начала XX в., проследить историю их коллекций и взаимодействия с Особым Комитетом по устройству Музея 1812 года в Москве. Проблема исследования состоит в несогласованности исторического материала о частных собирателях 1812 года, чьи заслуги в создании Музея часто умалчиваются. Основные методы — изучение материалов других исследователей на данную тему. В результате проведена систематизация полученного материала и выявлены наиболее яркие собиратели 1812 года.

Ключевые слова: коллекция, собрание, фонды, экспозиция, библиотека, Музей 1812 года.

Russian collectors of the Napoleonic era items and their role in the creation of the Patriotic War of 1812 Museum at the beginning of the 20th century

Abstract. The purpose of this work is to discuss the most famous Russian collectors of the Napoleonic wars' rarities at the beginning of the 20th century, to trace the history of their collections and their cooperation with the Special Committee for creation of the Patriotic War 1812 Museum in Moscow. The research aim is to address the inconsistency of historical material about private collectors of War 1812 items, whose crucial role in the creation of the

Moscow Museum 1812 are rarely discussed. The research is based on the materials of other researchers on this topic. As a result, the obtained material was systematically studied, and the most striking collectors of War 1812 were identified.

Keywords: private collection, museum collection, museum fund, exhibition, library collection, the Museum of Russian War 1812.

Российское частное собирательство получило особое распространение в конце XIX в. Инициатива частных коллекционеров сильно повлияла на российские публичные музеи в начале XX в., пополнив их фонды многими уникальными и ценными экспонатами. Многие коллекционеры по примеру П. М. Третьякова (1832–1898 гг.) стремились передать свои собрания в дар государству или властям своих городов. Ряд видных коллекционеров (в т. ч. русских древностей и памятных предметов) с большим интересом откликнулись на предложение создать в Москве Музей 1812 года. Многие из них стали членами Московского Особого Комитета, а некоторые добровольно передали в дар будущему музею все свои коллекции, посвященные событиям Отечественной войны.

О самых известных коллекционерах, чьи пожертвования вошли в основу музейных фондов юбилейной выставки 1912 г., мы попытаемся рассказать.

Особое место среди меценатов конца XIX — начала XX вв. занимают предприниматели и коллекционеры московской старины. Одним из самых известных московских собирателей был Алексей Петрович Бахрушин (1853–1904 гг.).

А. П. Бахрушин родился в 1853 г. в Москве, в купеческой семье кожевенного фабриканта Петра Бахрушина, старшего владельца знаменитой фирмы «Товарищество Алексея Бахрушина и сыновья» [Бахрушинская серия, 2012, с. 250–252]. Семья Бахрушиных занималась кожевенным делом еще с XVIII в. Бахрушин с юности начал увлекаться коллекционированием и в 25 лет начал собирать собственную коллекцию по русской литературе и истории, русской и славянской старине. Больше всего Бахрушин интересовался историей Москвы. В своем доме на улице Воронцово поле «за 25 лет А. П. Бахрушин собрал более 20 тысяч книг, около 20 тысяч картин, рукописей и гравюр» [Алексей Петрович Бахрушин (1853–1904): неизвестный Бахрушин, 2014]. Наиболее ценные экземпляры хранились в специальных папках и плоских ящиках. Отдельные папки содержали материалы

о Москве в 1812 г. [Алексей Петрович Бахрушин (1853–1904)..., 2014]. Несмотря на богатую библиотеку, его собрание не ограничивалось только книгами. У коллекционера имелось собственное уникальное собрание медалей, литографий, фарфора, стекла, миниатюр на кости и др. [Бахрушин, Цявловский, 1916, с. 3–4]. Особенно сильно выделялись среди прочих вещей разнообразные рисунки «карандашом, пером, гуашью, углем и акварелью» [Бахрушин, Цявловский, 1916, с. 4], в том числе работы русского художника В. А. Тропинина (1776–1857 гг.). В частности, в воспоминаниях двоюродного брата коллекционера А. А. Бахрушина (1865–1929 гг.) упоминается необычная кружка молочного стекла, на которой в алом медальоне был выгравирован портрет генерала П. Х. Витгенштейна с надписью «Хвала, хвала тебе, герой, что град Петров спасен тобой!» [Бахрушинская серия, 2012, с. 84–85]. Один из самых выдающихся трудов Бахрушина «Кто что собирает», изданный уже после смерти коллекционера по материалам его записной книжки, повествует о 35 наиболее известных московских коллекционерах, современниках и конкурентах Бахрушина (в т. ч. о самом себе). У самого Бахрушина насчитывалось «349 портретов и 273 фотографии с натуры» разных московских антикваров и собирателей, входивших в его портретную галерею «коллег и соперников» [Алексей Петрович Бахрушин (1853–1904)..., 2014]. Бахрушин скончался в 1904 г. По его завещанию, огромная коллекция, оцениваемая более чем в 140 000 рублей, была передана в Исторический музей [Сабурова, 2013, с. 42]. Часть Бахрушинского собрания медалей, литографий и рисунков было передано в фонды Музея 1812 года, а в самом ИРИМ было учреждено 2 экспозиционных зала коллекционера. Свыше 25 тыс. книг из библиотеки коллекционера вошли в архив ГБИМ, который вскоре открылся для всех желающих в отдельном зале «Б» [Алексей Петрович Бахрушин (1853–1904)..., 2014].

Соратником Бахрушина был еще один московский коллекционер и меценат Пётр Иванович Щукин (1853–1912 гг.).

П. И. Щукин родился в 1853 г. в Москве в семье потомственного купца первой гильдии Ивана Щукина. Щукин учился в Выборге и в Санкт-Петербурге. В 1872 г. отец взял его с собой за границу, где он работал в ткацких мастерских Абельсдорфа и Лиона. Во Франции он приобрел интерес к ткачеству и естественным наукам, стал собирать французские книги. В 1878 г. он вернулся в Москву и начал работать в конторе у отца. Вскоре Щукин увлекся также собиранием гравюр, рисунков, литографий, восточных диковинок [Бахрушин, Цявловский,

1916, с. 35–37]. В 1890-е гг. он начал коллекционировать предметы русского быта [Пётр Иванович Щукин (1853–1912): щедрый даритель и любитель редкостей, 2014]. Вскоре Щукинская коллекция так разрослась, что уже не вмещалась в его собственной квартире. После смерти отца к Щукину по наследству перешло громадное денежное состояние, которое он применил для благоустройства своей коллекции. В 1891 г. он выкупил земельный участок на улице Малая Грузинская, где уже в 1895 г. построил здание для своего Музея «Российских древностей» [Александрова]. В 1897 г. был выстроен дополнительный корпус, так как коллекция стремительно расширялась. В новом музее Щукин расположил все собранные предметы, открыв его двери для всех желающих. Основу собрания Щукинского музея составляли предметы русской старины. Само здание, построенное архитектором Б. В. Фрейденбергом (1850–1925 гг.), было выдержано в стиле допетровской русской архитектуры. Щукин всячески стремился обнародовать собрания своего музея перед широкой публикой. На средства собирателя были изданы «Опись старинных вещей собрания П. И. Щукина...» и «Сборник старинных бумаг, хранящихся в Музее П. И. Щукина» [Пётр Иванович Щукин (1853–1912)..., 2014]. В библиотеке П. И. Щукина, также располагавшейся в музейном фонде в Малых Грузинах, насчитывалось более 1300 томов по истории, археологии, истории искусств. Среди самых примечательных экземпляров его библиотеки выделяются и некоторые труды Наполеоновской тематики: «Приключение маленького барабанщика, или Гибель французов в России в 1812 году», «Бумаги, относящиеся до Отечественной войны 1812 г.», «Где быть Музеею 1812 года» В. Афанасьева [ЭС Брокгауза и Ефрона, 1904, с. 90]. В 1905 г. Щукин передал все предметы вместе с библиотекой и комплексом зданий в дар Историческому музею в Москве. Памятные вещи и издания Отечественной войны передавались Музею 1812 г. Щукину был пожалован чин действительного статского советника [Александрова], а его собрания вместе с музейным зданием вошли в официальный «отдел» ИРИМ. Но музейные фонды Щукинского музея содержались на средства владельца до самой его смерти [Александрова]. Щукин скончался в 1912 г. После этого фонды его музея окончательно перешли в распоряжение ИРИМ, а библиотека была перенесена в музейный архив.

Музейное наследие этих двух московских собирателей имеет колоссальное научное значение не только для музейных коллекций 1812 года, но и для всех исторических собраний Москвы.

Но, пожалуй, самым известным собирателем 1812 года стал дворянин-помещик Минской губернии Иван Хрисанфович Колодеев (1859–1914 гг.). Именно ему, несмотря на дальнейшее расположение от Москвы, удалось собрать самую огромную коллекцию всевозможных картин, гравюр, эстампов, научных и художественных трудов, газет и памятных вещей Отечественной войны. Коллекционные фонды и колоссальный опыт Колодеева в научной деятельности легли в основу всего собрания Московского музея 1812 года.

И. Х. Колодеев родился в 1859 г. в семье боевого офицера Х. И. Колодеева (1817–1876 гг.). Его отец, генерал-лейтенант, ветеран боевых действий на Кавказе и в Крыму, отличился в подавлении Польского восстания 1863–1864 гг., за что получил земли в окрестностях Борисова по берегам реки Березины [Букреева, 2009, с. 437]. Колодеев получил агрономическое образование в прусском городе Проскау, после чего вернулся в Борисов и принялся за хозяйственное благоустройство в собственных владениях. Он разбивал сады и парки, строил казармы и фабрики. Задумавшись о масштабном проекте водного канала Рига — Херсон [Букреева, 2011, с. 39], Колодеев исследовал водную систему и дно реки Березины, которая должна была стать частью водной артерии канала. Здесь он обнаружил свои первые находки — предметы солдатского быта, оружие и элементы обмундирования русских и французских войск. После этого Колодеев всерьез увлекся эпохой Отечественной войны. В результате очередных раскопок ему удалось определить место верхнего и нижнего понтонных мостов, сооруженных во время отступления армии Наполеона. В 1901 г. на этом месте близ д. Студенка на личные средства Колодеева были поставлены два памятных обелиска [Букреева, 2011, с. 37–38]. Имя Колодеева становится все более известным не только в кругу его соседей, но и среди общественных деятелей столичной публики. Его коллекция, собранная в собственном доме в г. Ново-Борисове, состояла из более чем 3 тыс. уникальных предметов, художественных произведений и археологических находок [Букреева, 2009, с. 437]. В преддверии 1912 г. под руководством Н. Зарецкого была произведена первая опись предметов из коллекции Колодеева, было составлено 2 каталога. Однако полной каталогизации Колодеевской коллекции помешало начало Первой мировой войны в 1914 г.

Отдельную коллекцию составлял отдел батальной живописи, который состоял из 637 номеров и «охватывал период от самых ранних сражений Наполеона до заграничных походов русской армии» [Иван

Хрисанфович Колодеев: пропавшая коллекция, 2013]. Основная часть картин была посвящена событиям похода Наполеона в Россию. 58 номеров было посвящено конкретно переправе через Березину [Иван Хрисанфович Колодеев: пропавшая коллекция, 2013]. В собственной библиотеке Колодеев собрал более 11 тысяч книжных экземпляров на русском, французском и немецком языках [Букреева, 2009, с. 438]. Собирал он все, от газетных сводок провинциальной печати до авторитетных французских изданий. Колодеев лично ездил за границу и привозил с европейских аукционов Германии, Франции, Швейцарии и Австрии множество книг на эту тему. Уникальные прижизненные издания современников Отечественной войны 1812 года Д. Давыдова, А. Писарева, Д. Бутурлина, А. Михайловского-Данилевского, Н. Карамзина, В. Жуковского, Ф. Глинки, П. Чуйкевича, М. Загоскина, А. Ермолова входили в собрание Русского отдела [Букреева, 2011, с. 40]. Туда же входили и работы выдающихся исследователей эпохи 1812 года и коллег-современников. Архив князя М. С. Воронцова (40 томов), издания по 1812 году П. И. Щукина (30 томов), авторские экземпляры с дарственными надписями Колодееву таких исследователей и общественных деятелей, как Г. Габаев, К. Военский, Б. Адамович, П. Симанский, В. Афанасьев [Букреева, 2011, с. 40–41].

Собрание Колодеева привлекало исследователей, ученых и знатоков истории. В 1902 г. А. М. Клокачев обратился к Колодееву с просьбой сделать для музея на станции Бородино фотокопии «весьма интересных и редких гравюр» из его собрания, послав собирателю в дар фотоальбом с видами Бородинского поля [Букреева, 2009, с. 438]. С коллекционером также консультировались военнослужащие, работавшие над трудами по истории собственных полков [Букреева, 2009, с. 438]. В 1908 г. по рекомендации председателя В. Г. Глазова «за заслуги по изучению эпохи Отечественной войны» Колодеев был избран членом Особого Комитета по устройству в Москве Музея 1812 года. На выставке 1912 г. в Москве можно было увидеть редкий экспонат под № 217 — «карту похода французской армии, сделанную для Наполеона и захваченную при переправе через Березину» из коллекции Колодеева [Букреева, 2009, с. 439]. В декабре 1912 г. Колодеев был произведен в чин камергера Императорского двора [Букреева, 2011, с. 58–59]. А уже в 1913 г. коллекционер составил проект завещания, в котором официально передавал свою коллекцию в дар Музею 1812 года. Особому Комитету передавалось «собрание предметов по истории Отечественной войны

1812 года, походов 1813–1815 гг. и ближайших к ним годов» в составе трех основных отделов:

- I. Литературные труды по истории эпохи на многих европейских языках.
- II. Картины, гравюры, литографии и предметы, имеющие отношение к эпохе.
- III. Подлинные реликвии эпохи [Букреева, 2011, с. 64].

По завещанию, собрание должно было вечно сохранять наименования своего владельца, но, по причине внешних обстоятельств, перевозилось в Москву по частям. Предметы II и III отделов должны были оставаться в Ново-Борисове до полного устройства московского Музея. К этому же времени предполагалось завершить каталогизацию и описание всех вещей из коллекции. Библиотечные же собрания, входившие в отдел I, дозволялось вывезти прежде времени. В августе 1913 г. книжное собрание было привезено в Москву и размещено в доме генерал-губернатора [Букреева, 2009, с. 440]. Колодеев скончался 19 мая 1914 г. Начавшаяся Первая мировая война не позволила завершить описания собрания. По ходатайству вдовы О. С. Колодеевой 31 ящик груза был доставлен в Москву в 1915 г. 8 ящиков с книгами, не относящимися к эпохе 1812 года, передали в Исторический музей, оставшиеся 23 были размещены в подвальном помещении Московского Арсенала [Букреева, 2011, с. 65–67]. После Октябрьской революции экспонаты были переданы в распоряжение музейного отдела Наркомпроса. В 1920-е гг. ящики с предметами передали в фонды ГИМ. Уже в советское время часть библиотеки было распределено по городам БССР, а впоследствии утеряно [Букреева, 2009, с. 440–441].

Таким образом, колоссальный опыт И. Х. Колодеева по собирательству вещей Отечественной войны и созданию масштабной коллекции 1812 года внес неопценимый вклад в экспозиционное развитие музеев Наполеоновской тематики. Его коллекция, считавшаяся самой большой не только в России, но и в Европе, легла в основу научного и фондового собрания московского Музея Отечественной войны 1812 года. Он по праву считается одним из лучших коллекционеров и исследователей Наполеоновской эпохи.

Итак, активная деятельность частных коллекционеров конца XIX — начала XX вв. значительно повлияла на структуру коллекций эпохи 1812 года. Однако общественные потрясения в стране, связанные с Революцией, Первой мировой и Гражданской войнами, положили конец прежним музейно-экспозиционным проектам после свержения

прежнего государственного строя и прихода новой власти. В 1919 г. было принято решение о реорганизации Музея 1812 года в Москве. Излишняя демократизация, нарастающая бюрократизация, а также пестрота состава Комитета сильно ослабляли продуктивность его работы, что и привело к необходимости его роспуска. Все собранные Комитетом коллекции были распределены по основным московским музеям: ГИМ, ГМИИ им. А. С. Пушкина и др. Вместе с ними в разные музеи попали и предметы из коллекций частных собирателей.

Тем не менее научно-фондовый, научно-исследовательский и даже экспозиционно-выставочный опыт русских собирателей и меценатов оказал особое влияние на структуру и организацию российских военных музеев уже в XX в.

Литература

- Александрова Н. В. Шукин Петр Иванович. *Московские меценаты современного искусства. Официальный сайт на базе ГМИИ им. А. С. Пушкина.* URL: http://www.artmaecenas.ru/schukin_family/schukin_pi/index.php (дата обращения: 30.04.2020).
- Алексей Петрович Бахрушин (1853–1904): неизвестный Бахрушин. *ГПИБ России (Историческая библиотека). Официальный блог на сайте LiveJournal.* 2014. URL: <https://gpib.livejournal.com/51470.html> (дата обращения: 30.04.2020).
- Бахрушин А. П., Цявловский М. А. *Из записной книжки А. П. Бахрушина. Кто что собирает.* М., 1916. 170 с.
- Бахрушинская серия.* М.: ГЦТМ им. А. А. Бахрушина, 2012. 540 с.
- Букреева Е. М. Иван Хрисанфович Колодеев, «знарок славной эпохи Двенадцатого года». *Материалы Международной научной конференции «Бородино в истории и культуре» 5–10 сент. 2008 г.* М., 2009. С. 437–449.
- Букреева Е. М. *Коллекция И. Х. Колодеева в системе источников по истории Отечественной войны 1812 года: дис. на соиск. учен. степ. к. ист. н.* М., 2011. 302 с.
- Иван Хрисанфович Колодеев: пропавшая коллекция. *ГПИБ России (Историческая библиотека). Официальный блог на сайте LiveJournal.* 2013. URL: <https://gpib.livejournal.com/22077.html> (дата обращения: 30.04.2020).
- Пётр Иванович Шукин (1853–1912): щедрый даритель и любитель редкостей. *ГПИБ России (Историческая библиотека). Официальный блог на сайте LiveJournal.* 2014. URL: <https://gpib.livejournal.com/43270.html> (дата обращения: 30.04.2020).
- Сабурова Т. А. Купец. Благодетель. Коллекционер. *Библиотечное дело сквозь призму веков: библиографическое пособие.* Уфа, 2013. С. 40–43.
- Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона.* СПб., 1904. Т. XL. 468 с.

Актуальные проблемы методики обучения истории и обществознанию

Степанова Ольга Александровна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Olga A. Stepanova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Актуальные проблемы методики обучения истории и обществознанию

Научный руководитель — А. Р. Демидова, канд. ист. наук, доцент
olgaalieva194@gmail.com

УДК 908

Современная архитектура 1918–1932: между авангардом и неоклассикой

Аннотация. В статье анализируются движения неоклассицизма и авангарда в архитектуре 1918–1932 гг., выявляются их сходства, которые объясняются тем, что оба они являются «современным искусством». Выясняется, что авангард оказывал сильнейшее давление на представителей неоклассицизма, в результате чего информационное присутствие последних было сильно урезано, что дало право некоторым архитекторам называть данное время эпохой авангарда.

Ключевые слова: архитектура, неоклассика, авангард, конструктивизм, эклектика.

Modern architecture of 1918–1932: Between the avant-garde and neoclassical style

Abstract. The article analyzes the movement of Neoclassicism and the avant-garde in architecture of 1918–1930, identifies their similarities, which are explained by the fact that both of them belong to “modern art.” It turns out that the avant-garde exerted great pressure on representatives of Neoclassicism, as a result of which the latter’s information presence was severely

curtailed, which gave some architects the right to call this time the age of the avant-garde.

Keywords: architecture, neoclassical, avant-garde, constructivism, eclecticism.

Как пишет Г. К. Лукомский, в конце XIX века под влиянием новой литературы о старине, в которой появляется понятие «Старый Петербург», меняется отношение к облику города, возникает сознание высокой художественной ценности старой архитектуры [Лукомский, 1915, с. 47]. Истинный Петербург — это «Александрова столица», величественная, поражающая своими архитектурными ансамблями, классический стиль которой, однако, сложно угадывается из-за «архитектурных преступлений» последующих эпох. В это время возникает движение за возрождение архитектурной классики.

Неоклассицизм достигает своего апогея во втором десятилетии XX в. Но в это же время он входит в острое противоречие с нарождающимся движением за коренное обновление архитектуры, авангардом. После революции в архитектурной и околоархитектурной среде возникает весьма интересная картина: с одной стороны, продолжают активную деятельность архитекторы-неоклассики, с другой — нарождаются новые течения, отрицающие старую архитектуру.

А. В. Рыков пишет: «Радикальные стратегии современного искусства (в том числе и самые “реакционные” и “консервативные”) предполагали наличие некоего особого (“экстремистского”) отношения к окружающей действительности, негласное признание исключительной важности проблемы современности» [Рыков, 2014, с. 74]. В этом плане оба движения, авангардистское и неоклассическое, представляют родственные явления.

Они имели одну исходную точку, одно состояние современной им архитектуры, которое следовало преодолеть, — эклектику. К примеру, на страницах главного печатного органа конструктивистов, журнала «Современная архитектура», можно неоднократно встретить пассажи примерно следующего вида: «Еще господствует эклектизм, потерявший всякую отправную точку, истощивший себя до конца и отлично символизирующий загнивающую культуру старой Европы» [Гинзбург, 1926, с. 41]. С другой стороны, ярый сторонник классицизма Лукомский также подвергает эклектику критике на страницах своих трудов: «Так велик, к сожалению, становится эклектизм» [Лукомский, 1915, с. 11]. Третий том «Истории русского искусства» под ред. И. Э. Грабаря,

участниками которого были многие известные представители неоклассицистического направления (И. А. Фомин, А. Бенуа), заканчивается неутешительными словами касательно эпохи эклектики: «Любят все, поэтому не любят в сущности ничего» [Грабарь, 1911, с. 591].

Каждое из этих направлений предлагало свой путь в преодолении кризиса архитектуры. Конструктивисты, группирующиеся вокруг «Современной архитектуры», выдвигали лозунг: «Долой эклектику! Да здравствует функциональный метод мышления! Да здравствует конструктивизм!» [СА, 1926, с. 17], т. е. усматривали выход в отказе от понятия архитектурного стиля и замене его методом, каковым позиционировали конструктивизм. Главное — функциональность, «украшательство» — свидетельство упадка и отсталости. Достаточно вспомнить критику здания телеграфа в Москве: «Строительный комитет околдован “художественными” достижениями проекта. [...] приходится оставить инженеров Наркомпочтеля утешаться этим исключительным в наше время старомодным образцом безнадежно отжившей эпохи» [К предстоящему..., 1926, с. 16].

При этом конструктивисты в своих попытках изменить архитектуру, превратить город прошлого в город будущего проявляли одну из главных черт представителей современного искусства — «экстремистское» отношение к окружающей действительности. Достаточно взглянуть на проект «перепланировки» Гостиного двора в Ленинграде, предусматривающий полный снос старого здания и возведение чудовищных размеров нового [Ленинград — образцовый..., 1932, с. 11].

Хотя неоклассицисты имели менее радикальный взгляд на архитектуру, но все же некая доля «figoг'a» присутствует и у них. Достаточно вспомнить Лукомского, который с яростью пишет о различных фактах «вандализма» в архитектуре Петрограда, к примеру, о пристройке церкви в русском стиле вплотную к зданию МВД на Фонтанке [Лукомский, 1915, с. 23]. Но он не требует сноса этих строений, в отличие от авангардистов.

Еще одной точкой соприкосновения между авангардистами и неоклассиками является стремление к максимально рациональному градостроительству. Еще Лукомский с тоской вспоминал времена Николая I, когда правительство не считалось с частной собственностью, обустривая город в «петербургском» стиле, и «право строить и вообще распоряжок, где что строить» были подчинены диктатуре [Лукомский, 1915, с. 21]. Значительной частью работы М. И. Рославлева является критика царского градостроительства вт. пол. XIX — нач. XX в.,

при этом он продолжает мысль Лукомского и уже видит у советской власти большое преимущество в плане градостроительства перед капиталистическими странами — отрицание частной собственности [Рославлев, 1925, с. 120].

Архитекторы-конструктивисты также большую роль отводили вопросам градостроительства [Пастернак, 1926, с. 4], на что особое внимание обращают также их критики. К примеру, К. С. Алабян значительное место в своем эссе о формализме и конструктивизме отводит значительное место критике их градостроительных планов: «Группа арх. Гинзбурга словно в лихорадке металась от сверхурбанизма до дезурбанизма» [Алабян, 1937, с. 10]. И также выделяют в ряд основных преимуществ отсутствия частной собственности на землю.

Оба эти движения имеют один вектор — модернистский. И конструктивисты, и неоклассицисты предлагают проект будущего. Конструктивисты видели будущее архитектуры в тесной взаимосвязи с построением нового быта, которому должна быть в полной мере подчинена новая архитектура [Хигер, 1935, с. 179], идеалом виделся либо деловой city или город-сад Говарда, т. е. будущее определялось не эстетическими воззрениями.

Представители неоклассического движения, как явствует уже из самого названия, видели его в возрождении классических форм, в возвращении к архитектурному ансамблю. При этом Лукомский признает, что часто это вырождается в следовании шаблонам, но «лучше уж подходить к шаблону в классике [...], чем в модерне, как то было в 1900-х годах» [Лукомский, 1915, с. 29]. Кажется, что новая эпоха не внесла особых новшеств в это эстетическое видение нового. Изменились лишь задачи. К примеру, Л. В. Руднев заявлял: «Я лично в своей работе не чувствую себя ни буржуазным, ни пролетарским архитектором» [Михайлов, 1932, с. 13]. Это проявлялось не только на словах — нередки критические замечания «классово верных» авторов примерно следующего содержания: «особенно опасна шаблонность [...], применение старых приемов [...]. Наше же клубное строительство [...] идет по пути применения старых приемов дореволюционных клубов и народных домов, решая их “применительно к новым условиям”» [Холостенко, 1928, с. 138]. Хотя при этом нельзя не упомянуть, что появлялись и некоторые попытки создать нечто принципиально новое, в полной мере отвечающее духу эпохи, и на основе классики, к примеру, «красная дорика» и «пролетарская классика» И. Фомина.

Как видим, конструктивизм и неоклассицизм являются движениями схожего порядка. Они оба подверглись влиянию эпохи, оба предлагают некий проект по переустройству современности. Однако очень часто, когда говорят о советской архитектуре того времени, то имеют в виду конструктивизм как наиболее отражающий дух эпохи стиль.

В годы становления «метода социалистического реализма» страшная громада конструктивизма постепенно подминает неоклассицистическое наследие 20-х. К примеру, уже в 1929 г. в своем обзоре строительства Новой Москвы немецкий архитектор Б. Таут пишет, что среди советских архитекторов существуют две группировки: конструктивисты и формалисты [Таут, 1929, с. 12]. В 1937 г. К. С. Алабян, критикуя предшествующее развитие социалистической архитектуры, принципиальную роль в 20-е гг. отводит именно конструктивистам и формалистам. При этом он не упоминает сторонников освоения классического наследия в качестве некоего движения или группы [Алабян, 1937, с. 8]. Хотя встречается и более полный взгляд на вопрос. К примеру, один из лидеров ВОПРА А. И. Михайлов, говоря о группировках советской архитектуры, в первую очередь указывает эклектиков и реставраторов, но в число первых он включает и активнейших сторонников освоения классического наследия, И. В. Жолтовского и В. А. Шуко, при этом жестоко их критикуя [Михайлов, 1932, с. 13]. При этом понятно, почему он записывает их в эклектики — ведь эклектика, как написано выше, подверглась остракизму не только со стороны представителей авангарда, но и с позиций неоклассики. Т. е. здесь мы видим замечательный пример подмены понятий с целью очернить известных архитекторов, пример бессильной злобы против неоклассицистов. Таким образом Михайлов пытается обосновать право на существование организации пролетарских архитекторов. При этом в его произведении видна шаткость и неопределенность взглядов [Хан-Магомедов, 1996, с. 615], он критикует две стороны архитектурного сообщества: конструктивистов/формалистов и эклектиков/реставраторов (куда вносит и неоклассиков), призывая выработать новое, пролетарское искусство [Михайлов, 1932, с. 20], которому не дает четкой формулировки. Некие принципы «пролетарской архитектуры» он сводит к противоречивым тезисам, разбросанным по тексту, к примеру, «ВОПРА считает необходимым учет архитектором художественной стороны архитектуры, однако это не значит, что к этому моменту он сводит всю сущность архитектуры» [Михайлов, 1932, с. 16].

Почти полное отсутствие неоклассиков 20-х гг. у Алабяна объясняется тем, что он сам является сторонником освоения классики, поэтому исключает из «проклятого десятилетия» неоклассицистов, как бы снимая с них это проклятие, но одновременно предавая забвению их наследие 20-х гг. То же наблюдается и в «Задачах советской архитектуры» Н. Я. Колли, в которых он очень высоко оценивает неоклассицизм последнего дореволюционного десятилетия [Колли, 1937, с. 5], но отмечает почти всеобщее отрицание классического наследия в 1918–21 гг., приводя в пример архитектурный коллектив Моссовета по перепланировке Москвы с И. В. Жолтовским и А. В. Щусевым во главе: «Классическое наследие из творческого арсенала практически было почти совершенно выключено» [Колли, 1937, с. 8]; «Все академические традиции классицизма и псевдоклассики [...] были подвергнуты жесткому остракизму. Античные ордера были ниспровергнуты как невыносимая тирания и рутина формы» [Колли, 1937, с. 9]. Хотя автор и отмечает, что в Ленинграде «влияние старых архитектурных традиций и их основная классическая струя служили известным сдерживающим фактором» [Колли, 1937, с. 11].

При этом мнение о господстве конструктивизма и формализма на начальном этапе советской архитектуры отчасти верно. Достаточно вспомнить возобновленное издание ежегодника Общества архитекторов-художников, редколлегию которого составляли преимущественно наследники неоклассических тенденций в русской архитектуре. Представляется, что они не имели возможности противостоять громаде конструктивизма. Они не выстроили стройной концепции новой архитектуры, которая могла бы успешно конкурировать с мощью лозунгов и идей конструктивистов. Ввиду этого на страницах ежегодника рядом с проектами, практически механически переносящими в современность решения классической архитектуры [Ежегодник ОАХ, 1927, с. 16, 88], соседствуют проекты откровенно конструктивистские [Ежегодник ОАХ, 1927, с. 95, 113]. Это касается в первую очередь выпуска 1927 года, ведь уже в выпуске 1930 г. неоклассических проектов практически нет, все они в значительнейшей степени перешли на позиции авангардистов, хотя редко можно увидеть и причудливые гибриды неоклассики и авангарда.

Ярким примером давления авангардистов на неоклассиков является конкурс проектов Библиотеки им. В. И. Ленина, результат которого не устроил правительственную комиссию, и она отдала предпочтение неоклассическому проекту Щуко. С. О. Хан-Магомедов в своей работе

иллюстрирует целый шквал критики в адрес данного проекта, исходящий от всех организаций архитектурного авангарда, под давлением которого авторы убирают из своего творения все неоклассические детали [Хан-Магомедов, 1996, с. 527]. Любопытно отметить, с каким бессилием критикует проект представитель ВОПРА Михайлов на страницах своей работы: победу проекта он называет «походом против пролетарской архитектуры», называет проект «эkleктикой Щуко» [Михайлов, 1932, с. 12], но в то же время не указывает, каким образом Щуко удалось победить.

Во многом поэтому неоклассика 20-х гг. на долгие годы оказалась в тени авангарда. А ведь неоклассическое наследие этой эпохи достаточно оригинально и обширно. Упомянем несколько любопытных проектов.

1. Дом Культуры текстилей с театром на 1500 чел. при клубе ф-ки «Рабочий» на пр. с. Смоленского в Ленинграде. С. И. Овсянников. В нем со всей ясностью проступают те традиционные черты, за которые авангардисты критиковали новопостроенные клубы и дворцы культуры: традиционное решение сцены и зрительного зала, строгая симметрия, двор-курдонер, коллонада, хотя и упрощенная.
2. Санаторий на 200 чел. для гор. Железноводска за авторством М. И. Рославлева и И. А. Фомина: спаренные колонны, максимально упрощенный классический ордер выдают в нем яркий пример «пролетарской классики» Фомина.
3. Любопытен проект «Дворца труда» для Ленинграда Фомина, в котором архитектор еще не пришел к своей системе «пролетарской классики». Этот дворец еще представляет собой скорее «реконструированную» классику, поскольку он отягощен многочисленными деталями: капителями, каннелюрами, фронтонами и т. д. Особенно это заметно в перспективе зрительного зала, напоминающем римские театры (к примеру, в Эмерите Августе), только значительно богаче.

В заключении скажем следующее: неоклассика и авангард 20-х гг. являются во многом схожими явлениями, оба они стремились дать ответ на вызов современности, дать некое видение будущего; оба направления понимали невыносимость текущего состояния, но при этом они имели кардинально разные подходы. Неоклассицисты, несмотря на кардинальную перемену общественного уклада, так и остались архитекторами старой эпохи; для них в первую очередь было важно

эстетическое содержание проекта, а не его идеологическое наполнение, их методы не определялись новой эпохой, она ставила лишь новые задачи. Поэтому мощный идеологический напор архитекторов-авангардистов в значительной мере подавил их, они не смогли ответить на него некой стройной концепцией, которая смогла бы выдвинуть их на первое место в информационном плане, в результате чего начальный этап развития советской архитектуры часто именуют эпохой авангарда.

Литература

- Алабян К. С. *Задачи советской архитектуры*. М.: Изд-во Всесоюзной академии архитектуры, 1937. 32 с.
- Гинзбург М. Международный фронт современной архитектуры. *Современная архитектура*. 1926. № 2. С. 41–46.
- Грабарь И. *История русского искусства*: в 6 т. Т. 3: Архитектура. Санкт-Петербург: Изд-во И. Кнебеля, 1911. 580 с.
- Ежегодник общества архитекторов-художников*. 1927. Выпуск 12.
- Колли Н. Я. *Задачи советской архитектуры. Основные этапы развития советской архитектуры*. М.: Изд-во Всесоюзной академии архитектуры, 1937. 54 с.
- К предстоящему украшению Москвы. *Современная Архитектура*. 1926. № 1. С. 16.
- Ленинград — образцовый социалистический город. Новостройки 1932 года*. Л.: ОГИЗ — ИЗОГИЗ, 1932. 22 с.
- Лукомский Г. К. *Современный Петроград. Очерк истории возникновения и развития классического строительства. 1900–1915 гг.* Пг.: Издательство «Свободное Искусство», 1915. 154 с.
- Михайлов А. И. *Группировки советской архитектуры*. М.; Л.: ОГИЗ — ИЗОГИЗ, 1932. 134 с.
- Пастернак А. Л. *Современная Архитектура*. 1926. № 1. С. 4–7.
- Рославлев М. И. «Старый Петербург» — «Новый Ленинград». *Строение города в прошлом и программа будущего*. Л.: Издательство Академии художеств, 1925. 132 с.
- Рыков А. В. *Искусство модернизма и идея прогресса*. Вестник Санкт-Петербургского университета. 2014. Сер. 2. Вып. 3. С. 73–81.
- Современная Архитектура*. 1926. № 1. С. 17.
- Таут Б. Строительство и архитектура Новой Москвы. *Строительство Москвы*. 1929. № 4. С. 11–12.
- Хан-Магомедов С. О. *Архитектура советского авангарда*: в 2 кн. Кн. 1: Проблемы формообразования. Мастера и течения. М.: Стройиздат, 1996. 709 с.
- Хигер Р. Проблема жилья в советской архитектуре. *Вопросы архитектуры*. Под ред. Лебедева А. И., М.: ОГИЗ — ИЗОГИЗ, 1935. С. 177–207.
- Холостенко М. Пути клуба. *Современная архитектура*. 1928. № 5. С. 138.

Хавратова Арина Максимовна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Arina M. Havratova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Педагогика и методика преподавания дисциплин

Методика преподавания истории и обществознания

Научный руководитель — Л. В. Исковская, канд. пед. наук

havratovaa@mail.ru

УДК 37.02

Обзор изменений модели ЕГЭ по истории

Аннотация. В статье предложен анализ изменений КИМа ЕГЭ по истории с 2007 по 2020 год. Автором сделана попытка отражения важнейших модификаций экзамена за представленный период, их причин и последствий, обусловивших современную модель КИМов ЕГЭ по истории и его проблемы.

Ключевые слова: ЕГЭ, КИМ, спецификация, изменения, ФГОС.

Overview of changes to the Unified State Examination in history

Abstract. This article offers an analysis of changes in the knowledge testing material of the Unified State Examination in history from 2007 to 2020. I made an attempt to reflect the most important modifications of the exam for the period presented, their causes and consequences, which determined the current model of the knowledge testing material of Unified State Exam in history and its problems.

Keywords: Unified State Examination, knowledge testing materials, specification, changes, federal state education standard.

Сегодня уже не для кого ни секрет, что ЕГЭ по истории — инструмент оценки качества образования, несоизмеренный современным требованиям школьного исторического образования, с рядом нерешенных проблем и противоречий, главное из которых — опора на диагностику

знаний, а не умений, что при деятельностной парадигме современного образования в школе кажется немислимым. Е. М. Петропавловская называет КИМы ЕГЭ контрольно-карательным инструментом [Петропавловская, 2013, с. 65] — ведь на основе результатов ЕГЭ выстраиваются рейтинги школ, оценивается качество работы учителей, но на деле они не диагностируют в должной мере то, что современный ФГОС ставит на первый план, — умения. То есть в структуре современного российского образования задействовано огромное количество участников, которые существуют разрозненно, не в единой системе, играют свои роли и преследуют свои цели [Петропавловская, 2013].

Несмотря на то, что еще в кодификаторе 2007 года назначением экзаменационной работы было «оценить общеобразовательную подготовку по истории России выпускников XI (XII) классов общеобразовательных учреждений с целью их государственной (итоговой) аттестации» [Кодификатор, 2007], до сих пор процесс подготовки к ЕГЭ никаким образом не вклинен в уроки истории. Отсутствуют разработки поурочных тренинговых заданий для подготовки к ЕГЭ не только для 5–6 [Петропавловская, 2013], но и для выпускных классов. Конечно, даже при наличии таких средств обучения их было бы тяжело внедрить в уроки истории в соответствии с ФГОС и совместить с недавнего времени еще и с процессом подготовки к ВКР. Это противоречие обуславливает постоянную реформацию ЕГЭ, целью которой стало достижение оптимальной формы государственной итоговой аттестации и полного соответствия ФГОС. Именно поэтому еще с 2007 года (с этого времени на официальном сайте ФИПИ [ФГБНУ «ФИПИ»] были опубликованы спецификации, кодификаторы КИМов и демонстрационные варианты, которые сегодня изъяты из общего доступа) почти каждый год структура экзамена испытывала изменения.

С 2007 по 2010 год КИМ ЕГЭ по истории состоял из трех частей: часть I — из 32 заданий, к ним предлагалось 4 варианта ответа, один из которых верный; часть II — из 11 заданий, требующих краткого ответа (в виде одного-двух слов, сочетания букв или цифр); часть III — из 7 заданий с развернутым ответом [Кодификатор, 2008]. Почти половину от всего количества баллов (47%) можно набрать, без ошибок выполнив часть А, которая диагностировала только знания по курсу «Истории России».

Половина заданий относилась к истории XX в., что объяснялось удивительно прагматичными целями: «необходимостью учитывать объем отдельных курсов (определяемый базовым учебным планом)

и особенности учебной ситуации — материал по истории Древней Руси изучается в основной школе за 5–6 лет, а в старшей школе — за 2 года до выпускного экзамена, а времени на предэкзаменационное повторение практически не выделяется» [Спецификация, 2008]. Если отстраниться от причин, выраженных в спецификаторе, то вполне рационально отдавать новейшей истории нашей страны большую часть КИМа, ведь она в большей, чем ранняя история, степени обуславливает российскую современность.

В 2010 году КИМ по истории был модифицирован. С этого периода общее количество заданий по КИМу — 50. Уменьшена доля заданий части А с 47% до 40,2%, и увеличено количество заданий части В, а значит, и ее удельного веса в работе до 28,4% (с 22,1%) [Спецификация, 2010]. При этом максимальный первичный балл уменьшился до 67. Была проведена перегруппировка заданий части А по периодам, а часть В была преобразована путем включения заданий на группировку, систематизацию фактов, понятий, поиск информации в источнике, установление последовательности [Спецификация, 2010].

В кодификаторе 2010 года впервые приводится перечень «проверяемых умений и видов познавательной деятельности» [Кодификатор, 2010]. В этот список теперь входят 4 элемента знаниевого компонента (даты и периодизация отечественной истории; основных фактов, явлений, характеризующих целостность исторического процесса; исторические понятия, термины; причины и следствия событий, понимание исторической обусловленности общественных явлений, процессов) и 11 умений. Судя по спецификатору 2010 года, около половины заданий КИМа (44,8%) должны были быть направлены только на диагностику умений, без опоры на контекстные знания [Спецификация, 2010]. Но не только половина, но и ни одно задание демонстрационного варианта 2010 года не удовлетворяет это требования. Некоторые задания направлены на диагностику умений, но только в комплексе с диагностикой знаний и второе превалирует над первым. Итак, в 2010 году структура, а вместе с ней и цели КИМа изменились в сравнении с предыдущим годом: «Акцент сместился с оценочной функции на измерительную» [Петропавловская, 2013, с. 65].

На следующий год структура осталась неизменной, но уже в 2012 году было сокращено количество заданий по спецификации репродуктивного характера и добавлены задания «на проверку умений систематизировать исторические факты, устанавливать причинно-следственные, структурные и иные связи, использовать источники информации

для решения познавательных задач, формулировать и аргументировать собственную позицию с привлечением исторических знаний» [Спецификация, 2012]. То есть в официальном документе ЕГЭ пытаются сблизить с принципами ФГОС. Так, появляются новые задания В10–В12, уменьшается количество заданий в части А — с 27 до 21, в части В — с 15 до 12, в части С — с 7 до 6, корректируется требование задания С5, включается историческое сочинение (С6) [Спецификация, 2012]. Именно для последнего и «освободили» время, сокращая количество заданий, ведь и в 2011, и в 2012 на работу предоставлялось по 210 минут, а историческое сочинение — крупное и трудоемкое задание.

Однако критерии оценивания задания С6 оказались субъективными, т. к. экзаменуемый получал баллы за указание направлений деятельности личности «без существенного искажения смысла ответа» [Зверев, 2012, с. 31]. Но рамок такого искажения нет, как и определения основных направлений деятельности личности. Их должен был определять сам эксперт, а направления одного и того же политического деятеля могут быть различны, значит, могут оцениваться разными экспертами по-разному. Т. е. такая формулировка могла привести к расхождению в баллах экспертов и огромному числу апелляций. Другой крайностью такой ситуации могли стать завышенные баллы за сочинения, когда эксперты принимали бы все направления и результаты, приведенные экзаменуемыми. А все это могло привести только к необъективности оценивания предложенного задания, что недопустимо для любого диагностического инструментария.

Таким образом, громкая на бумаге попытка развернуть КИМы ЕГЭ по истории к деятельностному подходу и диагностике умений на деле оказалась робкой и неэффективной. Об изменениях 2012 года доходчиво и верно писал В. В. Зверев в своем «Письме в Научно-методический Совет ФИПИ»: «Пожалуй, единственное, что подтверждается (из тезисов, указанных в спецификации), так это тезис о так называемой «оптимизации структуры работы», а, проще говоря, об элементарном сокращении заданий» [Зверев, 2012, с. 31]. Все ошибки и пробелы модификации 2012 года попытались исправить уже в 2013 году, что привело к крупным изменениям КИМов по истории.

В 2013 году во II (В) части появилось 13 задание, были исключены задания В4–В8 [Спецификация, 2013], а все задания этой части стали охватывать весь курс истории России. Были добавлены также два блока заданий: на работу с исторической картой (В8–В11) и иллюстративным

материалом (В12–В13) [Спецификация, 2013]. Они имеют огромный потенциал. «Их включение в работу не только увеличило спектр проверяемых умений» [Артасов, 2013, с. 22], — пишет И. А. Артасов. Новые задания действительно диагностируют умения работы с избразительными источниками, хоть и на элементарном уровне. Конечно, для диагностики в 11 классе этого уровня мало, но это был все же небольшой, но шаг к диагностике умений.

Усложнили задание С5, в котором теперь необходимо было привести два аргумента в подтверждение не одной, а двух точек зрения [Спецификация, 2013]. Это требовало большего количества знаний по теме, предложенной в задании, и сформированности умения использовать для аргументации исторические сведения и анализировать событие (явление, процесс) с разных точек зрения.

В историческом сочинении теперь предложено 4 исторических деятеля, один из которых изучался в курсе всеобщей истории [Спецификация, 2013]. Помимо этого, была формализована оценка этого задания и повышен его максимальный балл с 5 до 6 [Спецификация, 2013], однако существенно задание и его оценку это не изменило.

Таким образом, в 2013 году КИМ по истории был крупно изменен; это реформирование, казалось бы, стало началом реального поворота к требованиям ФГОС. Но это был лишь первый шаг, требующий дальнейшей модернизации КИМов.

В 2015 была проведена только переструктуризация КИМов — теперь в ней 2 части со сквозной нумерацией [Спецификация, 2015], и небольшие изменения в кодификаторе [Кодификатор, 2015]. Что наиболее важно: была введена периодизация по Историко-Культурному стандарту, т. е. наконец, ЕГЭ «свели» с одним из важнейших документов современного исторического образования.

В 2016 году устранены задания на выбор одного из четырех вариантов ответа, что, видимо, должно было сократить количество заданий на репродукцию, убрали и задание 24 — на установление соответствия [Спецификация, 2016]. За счет этого появилось огромное количество новых моделей задания, внимания из числа которых заслуживает только 6 — оно хоть в какой-то степени диагностирует умение извлекать информацию из текстового источника, конечно, на основе знаний. Остальные диагностируют знания и только их.

Важнейшим изменением КИМа 2016 года стало появление новой формы исторического сочинения и критериев его оценивания. Теперь

оно писалось не по деятельности исторических личностей, а по периоду истории, выбранному из 4 предложенных. Теперь в задании более детально указывались «составляющие» сочинения: не менее двух значимых событий (явлений, процессов); 2 исторические личности, деятельность которых связана с указанными событиями (явлениями, процессами), роль личностей в них; не менее двух причинно-следственных связей; оценка значения данного периода для истории России; корректное использование исторических терминов, понятий [Демонстрационный вариант, 2016] — все в рамках выбранного периода. Такая пространная формулировка позволяла четко определить, что должно быть в сочинении и что будет оцениваться, ведь на основе всего вышперечисленного и были сконструированы критерии оценивания работы. Всего их выделено 7 (из неуказанных в задании — оценка отсутствия фактических ошибок и общей формы изложения), максимальный первичный балл за задание стал 11, т. е. вырос с прошлого года почти вдвое.

Такое усложнение формулировки последнего задания (даже время было увеличено до 235 минут) не усложнило его в содержательном смысле, но чтобы получить «зачет» по критериям, например, К3 и К4, требовался уже другой уровень сформированности некоторых умений у экзаменуемых. Это одно из немногих заданий ЕГЭ действительно дифференцирующего характера.

Далее до 2020 года были внесены только незначительные изменения, которые заключались в усовершенствовании формулировки задания и критериев его оценивания (задание 25 в 2017 [Спецификация, 2017] и в 2020 [Спецификация, 2020], 21 [Спецификация, 2019]), в изменении баллов за выполнение заданий (3 и 8 [Спецификация, 2017]), но не затрагивали структуру и содержание КИМа. Значит, с 2016 года все основные характеристики КИМа остались неизменными, а «первый шаг» навстречу деятельностному подходу 2013 года остался единственным. Поворот к ФГОС так и не был реализован.

В современной модели ЕГЭ осталось большинство тех же проблем, что были свойственны КИМах еще в 2010 году. Самая явная из них — несоответствие умений и способов действий, указанных в спецификации с самими вариантами. На деле задание, например, 12, диагностирующее в соответствии с ФГОС «умение работы с текстовым историческим источником» сводится к таковой лишь в малой доле. Основной успех его выполнения кроется в знании содержания. То есть задание высокого

уровня сложности, которое якобы направлено на диагностику умения использовать принципы структурно-функционального, временного и пространственного анализа (23), будет выполнено экзаменуемыми лучше, чем базовое задание 6, если первое будет основываться на крупных единицах содержания, а второе — на деталях истории, которых в КИМах немало. О какой дифференциации экзаменуемых в таком случае может идти речь?

Все это вкупе с постоянными требованиями, которые выдвигаются перед учителями и школами, рождает важнейшее противоречие школьного обучения истории: как осуществлять подготовку к ЕГЭ? — ведь не реализовывать ее вообще на уроках невозможно из-за указанных выше причин.

Конечно, КИМы все еще (после стольких-то лет реформирования!) требуют значительных изменений, но это не может случиться быстро и вместе с этим качественно. Тем более, опыт модернизации ЕГЭ оставляет желать лучшего. Поэтому сейчас в наших силах приложить максимальные усилия для попытки внедрения элементов подготовки к ЕГЭ в школе, начиная с 5–6 классов. Качественная деятельность в этом направлении должна вестись и в общероссийских масштабах, и на уровне регионов.

Источники и литература

Источники

- Демонстрационный вариант. 2016.* [Электронный ресурс] URL: <https://clck.ru/NDC9S> (дата обращения: 24.04.2020).
- Кодификатор. 2007.* [Электронный ресурс] URL: <https://clck.ru/NDBxt> (дата обращения: 19.12.2019).
- Кодификатор. 2008.* [Электронный ресурс] URL: <https://clck.ru/NDBxt> (дата обращения: 19.12.2019).
- Кодификатор. 2010.* [Электронный ресурс] URL: <https://clck.ru/NDBxt> (дата обращения: 19.12.2019).
- Кодификатор. 2015.* [Электронный ресурс] URL: <https://clck.ru/NDCтс> (дата обращения: 24.04.2020).
- Спецификация. 2008.* [Электронный ресурс] URL: <https://clck.ru/NDBxt> (дата обращения: 19.12.2019).
- Спецификация. 2010.* [Электронный ресурс] URL: <https://clck.ru/NDBww> (дата обращения: 24.04.2020).
- Спецификация. 2012.* [Электронный ресурс] URL: <https://clck.ru/NDBve> (дата обращения: 24.04.2020).

- Спецификация. 2013.* [Электронный ресурс] URL: <https://clck.ru/NDBtz> (дата обращения: 24.04.2020).
- Спецификация. 2015.* [Электронный ресурс] URL: <https://clck.ru/NDBtG> (дата обращения: 24.04.2020).
- Спецификация. 2016.* [Электронный ресурс] URL: <https://clck.ru/NDBoB> (дата обращения: 24.04.2020).
- Спецификация. 2017.* [Электронный ресурс] URL: <https://clck.ru/NDBdK> (дата обращения: 24.04.2020).
- Спецификация. 2019.* [Электронный ресурс] URL: <https://clck.ru/NDBgN> (дата обращения: 24.04.2020).
- Спецификация. 2020.* [Электронный ресурс] URL: <https://clck.ru/NDBi8> (дата обращения: 24.04.2020).
- ФГБНУ «ФИПИ».* [Электронный ресурс] URL: <https://fipi.ru> (дата обращения: 24.04.2020).

Литература

- Аргасов И. А. ЕГЭ по истории 2013: результаты и рекомендации. *Преподавание истории и обществознания в школе.* 2013. № 9. С. 20–30.
- Зверев В. В. Из письма в Научно-методический совет ФИПИ о новой модели КИМ ЕГЭ по истории. *Преподавание истории в школе.* 2012. № 2. С. 26–34.
- Петропавловская Е. М. КИМы ЕГЭ по истории: противоречия и проблемы. *Преподавание истории в школе.* 2013. № 2. С. 65–69.
- Хлытина О. М. Задание ЕГЭ по истории России на анализ исторических версий и оценок. *Преподавание истории в школе.* 2009. № 1. С. 62–67.

История религии

Пуртова Дарья Владимировна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Darya V. Purtova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

История религии

purtova99@mail.ru

Трансформация образа Мессии в связи с появлением эсхатологических представлений в иудаизме

Аннотация. Данная статья демонстрирует эволюцию образа Мессии в раннем иудаизме, обусловленную трансформацией эсхатологических представлений иудеев и уходом от сугубо национальной религиозной концепции.

Сложившийся образ Мессии стал основанием для христианской концепции Мессии.

Ключевые слова: Мессия, эсхатологическая концепция, воздаяние, национальная святыня.

The transformation of the image of the Messiah in connection with the emergence of eschatological ideas in Judaism

Abstract. This article demonstrates the evolution of the image of the Messiah in early Judaism, due to the transformation of the eschatological ideas of the Jews and the departure from a purely national religious concept.

The established image of the Messiah became the basis for the Christian concept of the Messiah.

Keywords: Messiah, eschatological concept, retribution, national shrine.

Мессия — избавитель народа от бед. Генезис мессианской концепции христианства лежит в представлениях об избавителе в иудейском понимании. Однако данные конфессии по-разному видят образ мессии. В христианстве мессия — «Сын Божий, вочеловечившийся ради спасения людей, принесший Себя в Искупительную Жертву на Кресте, воскресший и вознесшийся на Небо» [Никифор, Архимандрит, 2016, с. 335.]. Иудаизм же не признает за мессией божественной природы и в его лице человека, который будет гарантией избавления народа на Божьем суде. Электронная еврейская энциклопедия определяет мессию как «идеального царя, потомка Давида, который будет послан Богом, чтобы осуществить избавление народа Израиля» [КЕЭ, 1990, т. 5, с. 307–314].

Образ Мессии в иудаизме появился довольно рано. Первоначально титул мессии как помазанника (в буквальном переводе с древнееврейского «машиах» — помазанник) применялся в отношении первосвя-

щенника Аарона (левит 4.3), а далее в качестве титула царей Израиля и Иудеи (I Цар. 12:3, 5; 16:6; II Цар. 19:22; Пс. 18:51; 20:7). В более поздний период помазанником стали называть особо почитаемое лицо, не подвергшееся в буквальном смысле обряду помазания елеем, например, патриархов (Пс. 105:15; I Хр. 16:22). Иногда в Библии этим словом мог быть охарактеризован весь народ Израиля (Пс. 89:39, 52; Пс. 84:10).

Так прообраз мессии видят в Моисее, а также Давиде и Соломоне. «Библейский мессианизм имел долгую историю, претерпевая изменения в ходе духовного возрастания народа. Но начало его тесно связано с царем, который был человеком веры и стремился служить Господу» [Мень, 2000, с. 264]. Существует концепция, объединяющая фигуры Давида и Соломона в единый прообраз мессии. «Фигуры Давида и Соломона в совокупности прообразуют Мессию, с чем согласуется употребляемая терминология отцовства и сыновства при характеристике отношений между Богом и помазанником Его. Так, обращаясь к Давиду через пророка Нафана, Господь говорит о Соломоне: Я буду ему отцом, а он Мне Сыном, и милости Моей не отниму от него (2Цар 7.14, ср. 1Пар 17.13, 28.6)» [Алексеев, 2007, с. 151].

Так в мессианистическом ключе интерпретировалась монархия. Сам мессия должен был быть потомком Авраама, Исаака и Иакова. Происходить из колена Иудина (Быт. 49:10). Быть «корнем Иессея» и потомком Давида (3Цар. 2:4). В самом поэтическом творчестве Давида — псалмах исследователи усматривают пророчества о приходе мессии (Пс. 2, 15, 2, 39, 44, 68, 71, 88, 09, 117, 131. [Еп. Никанор (Каменский). Экзегетико-критическое исследование мессианских псалмов, с кратким очерком учения о Мессии до пророка Давида. 1901].

Для народа Израиля мессия воплощал тройственную функцию: царь — политический лидер, пророк — тот, кто доносит слово Божие до народа, священник, осуществляющий божественное руководство на земле [Мелдоу Фред Джон, с. 88].

Иудейская цивилизация замечательна тем, что рассматривает ход времени не в циклическом, а в линейном представлении. «Древний еврей мыслит временными категориями, для него содержание мира главным образом выступает как движение во времени, а бытие — как участие в живом потоке событий» [Аверинцев, 1971, с. 229]. В отличие от греков, мышление которых базируется на категории пространства, еврейская цивилизация переживала трансформацию основ представления о мире в рамках монотеистической концепции. Историчность народа предполагает идею прогресса и существование кульминации.

«В представлении израильтян время линейно, необратимо; это историческое время. Также время переживается как эсхатологический процесс. Будучи сотворено Богом, оно имеет начало, равно как и будет иметь конец — “Конец дней”, “День Господень”» [Тантлевский, 2005, с. 258].

Для иудаизма кульминацией в конце истории является «День Господень». В книге пророка Амоса божий суд описан под названием «день Яхве»: «Горе желающим дня Господня! для чего вам этот день Господень? он тьма, а не свет» (5:18). Данное понятие стало частью эсхатологической концепции, развитой позже в пророчествах Исайи (13:6, 9), Иезекиила (13:5), Иоила (1:15; 2:1, 11; 3:4; 4:14), Авдия (1:15), Софонии (1:7, 14) и Малахии (3:23).

Концепция Божьего суда к тому времени уже существовала. Изначально она находила выражение в осуществлении связи с Богом — соблюдении Синайского завета. Бог воздавал благо за верность народа и посылал кары за ослушание. Так во Второзаконии (Втор. 11:13–21) сказано, что соблюдение Божьих заповедей даст «земле вашей дождь в свое время», неповиновение вызовет гнев Господа «и заключит Он небо, и не будет дождя, и земля не принесет произведений своих». Две главы Пятикнижия содержат обещания великих наград и угрозы возмездия (Лев. 26; Втор. 28).

После падения Иудейского царства (586 г. до н. э.), разрушения Первого Храма и массовых депортаций населения образ мессии меняется. В послепленную эпоху на первое место выходит реализация Сионской концепции — чаяний еврейского народа о возвращении на свою землю и строительстве нового храма.

В это время среди народа наиболее четко проявились эсхатологические ожидания. Начинает складываться образ мессии как избавителя души. Именно он послужит основой для образа мессии в христианстве. Страдания в эпоху разрушения первого храма и вавилонского пленения и отложенное разрешение этих проблем приводит к трансформации эсхатологической концепции, с которой неотъемлемо связан образ Мессии. Теперь зарождается вера в существование иной жизни, которая грядет после конца нынешнего мира. Раньше смерть была конечна, за ней ничего не предусматривалось. Смерть мыслилась как необратимое состояние. Наиболее отчетливое формулирование этого взгляда дано в книге Иова, согласно которой нисшедший в шеол (не дифференцированное еще на рай и ад обиталище мертвых) [КЕЭ, 1976, т. 1, с. 740–742.] не поднимается из него и не возвращается в дом свой (Иов 7, 9, 10). Божий суд мыслился как конец истории. Это

соответствовало представлениям, по которым человек получает справедливое воздаяние за поступки в течение его земной жизни.

Так эсхатологическая концепция раннего иудаизма переходит от представлений о конце истории к тому, что будет после конца, и размышляет о новом веке. Появляются апокалиптические ожидания.

Авторы апокалиптических произведений делят время с начала эсхатологического вмешательства Бога в человеческую историю на две части — олам-хазе («этот мир») и олам-хаба («грядущий мир») [КЕЭ, 2001, т. 10, с. 708]. В грядущем мире олам-хаба произойдет воскресение мертвых и каждому воздастся по заслугам. Переход в грядущий мир обеспечен временем Мессии — messiанским периодом, когда Израиль будет освобожден от врагов и закабаления.

Изменение представлений о Божием суде ведет к трансформации в сознании иудеев. Новообразованием стала ответственность индивида перед Богом за свои личные прегрешения, в то время как ранее ответственность была коллективной. Эта идея впервые четко выражена у Иезекеэла: «Сын не понесет вины отца, и отец не понесет вины сына, правда праведного при нем и остается, и беззаконие беззаконного при нем и остается» (18:20).

Вера в посмертное личное воздаяние тесно связана с идеей воскресения из мертвых в «день Господа». Это вера, впервые прямо выраженная в книге Данииля (12:12). Вера в полное воздаяние в этой жизни сменяется верой в полное воздаяние только в олам-хаба после смерти.

Мессия иудаизма должен был восстановить национальные святыни евреев. Однако буквальное понимание Синайского завета уходит в прошлое в после пленную эпоху. Моральные императивы Завета трактуются пророками в более основательном, глобальном ключе. Так, фигура мессии тоже становится универсалистской. В словах Исаяи отражена всеохватная, а не сугубо национальная идея распространения религии: «И будет в тот день: к корню Иессееву, который станет, как знамя для народов, обратятся язычники, — и покой его будет слава» (11:10). Пророк рассматривает человеческую историю как часть космической истории: восстановление Израиля будет новым сотворением мира как для самого еврейского народа, так и для всего человечества (41:17–20; 42:5–7; 43:1; 45:8). Божественный план спасения мира будет осуществлен слугой Господа (эвед Яхве) [там же, с. 714], который станет воплощением Израиля (49:3) и одновременно тем, кто возложит на Израиль назначенную Богом миссию (49:5–6); его страдания искупят грехи всего человечества, он принесет избавление всему миру (52:13–53:12).

Таким образом, конкретное национальное событие, Вавилонское пленение и разрушение Первого храма, стало толчком для трансформации образа мессии как универсальной фигуры. Тот же процесс отразился и на развитии религиозных представлений в иудаизме: на смену коллективной ответственности перед Богом приходит индивидуальная. Историческое сознание евреев приобретает ориентир не только в дне Господа, результат которого обусловлен выполнением Синайского завета, а также кульминацией, что развернется в воскресении мертвых в олам-хаба. Данный период не представляется возможным без восстановления национальных святынь, что обеспечивается усилиями мессии, приводящего народ к Богу.

Источники и литература

- Аверинцев С. С., Гринцер П. А (ред.) *Греческая «литература» и ближневосточная «словесность»*. (Противостояние и встреча двух творческих принципов). Типология и взаимосвязь литератур древнего мира. М.: Наука, 1971. С. 206–266.
- Алексеев А. А. Мессианская эсхатология в междузаветный период и в Новом Завете. *Эсхатологическое учение Церкви: Материалы конференции (Москва, 14–17 ноября 2005)*. М.: Синодальная Богословская комиссия, 2007. С. 138–160.
- Библия. Священное Писание Ветхого и Нового Завета. Синодальный перевод* М.: РБО, 2002. 2640 с.
- Изображение Мессии в Псалтири: Экзегетико-критическое исследование мессианских псалмов, с кратким очерком учения о Мессии до пророка Давида*: Магистер. соч. Никанора Епископа Орловского и Севского. Труды КДА. Казань, 1901. Т. 3. 453 с.
- Краткая еврейская энциклопедия*. Собр. соч. в 11 т. Т. 1. Иерусалим: Кетер, 1976. С. 740–742.
- Краткая еврейская энциклопедия*. Собр. соч. в 11 т. Т. 5. Иерусалим: Кетер, 1990. С. 307–314.
- Краткая еврейская энциклопедия*. Собр. соч. в 11 т. Т. 10. Иерусалим: Кетер, 2001. С. 708–714.
- Мелдоу Ф. Д., Гесен Е. (пер.) *Мессия в Ветхом и Новом Заветах*. 1990. 114 с.
- Мень А. *Исагогика: Курс по изучению Священного Писания: Ветхий Завет*. М.: Фонд имени Александра Меня, 2000. 636 с.
- Никифор, Архимандрит. *Иллюстрированная полная популярная библейская энциклопедия*. М.: Эксмо, 2016. С. 335.
- Тантлевский И. Р. *История Израиля и Иудеи до разрушения Первого Храма*. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2005. 402 с.

Социологическое образование в России

Книппер Виктория Дмитриевна

Выборгский филиал Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

Россия, Санкт-Петербург

Выборг, Россия

Viktoria D. Knipper

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Vyborg, Russia

История и социальные науки

Социологическое образование в России

Научный руководитель — Н. А. Четверикова, д-р филос. наук

vitcherv@mail.ru

УДК 316.36

Трансформация семейно-брачных отношений: историко-социальный аспект

Аннотация. В докладе будет идти речь о об эволюции брачных отношений. Своей целью мы видим осветить историко-социальный аспект взаимодействия индивидов с течением времени. Показать, как изменялось общество, и что способствовало закреплению такой ячейки общества, как семья, показать, как появился и эволюционировал институт брака. Также мы хотим на наглядных примерах показать, как институт брака помогает уберечь общество от делинквентного поведения граждан. Также мы осветим разновидности форм брака в современной России и их процентное соотношение.

Ключевые слова: трансформация, брак, союз, моногамная семья.

Transformation of family and marriage: Historical and social aspect

Abstract. The report focuses on the evolution of marriage. My goal is to outline the historical and social aspects of the interaction of individual participants in these relationships over time, to show how society has changed, and what contributed to the consolidation of the family as a unit of society, to show how the institution of marriage appeared and evolved. I also want

to illustrate how the institution of marriage helps protect society from the delinquent behavior of citizens. I will also highlight the varieties of marriage forms in modern Russia and their share.

Keywords: transformation, marriage, union, monogamous family.

В настоящее время люди все чаще задаются вопросом, продолжается ли эволюционное развитие современного человека. Вопрос этот важен, потому как каждому хочется верить, что он отличается от предыдущих и последующих поколений. Ведь все мы индивидуальности, все живем в разное время, за сорок тысяч лет современный человек смог, в современном понимании, сделать себя сам, улучшить условия жизнедеятельности, и то, что когда-то казалось фантастикой, для современного человека — реальность. Конечно, трансформация продолжается, просто сейчас она изменила плоскость: хоть мы практически не меняемся морфологически, у нас развиваются аспекты жизнедеятельности, которые были развиты слабее, чем у наших предшественников. В данной статье мы попытаемся отразить такой аспект эволюции, как семейно-брачные отношения и виды браков, то, что наиболее активно стало меняться в последние несколько столетий, а потому наиболее актуально для современного человека.

Прежде чем приступить к характеристике семейно-брачных отношений, хотелось бы разобраться с базовыми понятиями, рассматриваемыми в рамках данной статьи, а именно такими понятиями, как «трансформация» и «брак», разумеется, в интересующем нас контексте.

Трансформация (от лат. *transformatio*) — слово латинского происхождения, в переводе означающее «преобразование». Согласно словарю С. И. Ожегова, трансформация — это «преобразование, изменение вида, формы, существенных свойств чего-либо» [Ожегов, 2012, с. 1305].

Стоит определить понятие трансформации в рамках рассматриваемого нами вопроса. Трансформация семейно-брачных отношений — это процесс постепенного непрерывного развития социальных структур общества, обусловленный качественными изменениями в жизнедеятельности людей. Иными словами, в обществе накапливаются противоречия, количество которых в определенный момент становится настолько великим, что за ними следуют изменения. В отличие от скачка, который предсказать невозможно, трансформация влечет за собой постепенные социально обусловленные изменения.

Также стоит перейти к определению понятий «брак» и «союз». Согласно словарю Ожегова, «брак — это супружеские отношения между

мужчиной и женщиной». То есть в браке между мужчиной и женщиной реализуются определенного рода связи — отношения. «Союз» же Ожегов трактует в четырех значениях: тесное объединение, связь, объединение для каких-либо целей; государственное объединение; общественное объединение. Ожегов дает нам понять, что самым простым определением термина «брак» является термин «объединение». Совмещая понятия «брак» и «союз», мы получаем нечто новое — брачный союз. Итак, брачный союз — это тесное объединение мужчины и женщины для каких-либо целей. Принято считать, что целью брачного союза является создание семьи. Семья же, в свою очередь, является группой живущих вместе близких родственников, либо объединением людей, сплоченных общими интересами. Таким образом, мужчина и женщина, объединенные общими интересами и желающие жить вместе — это и семья, и брачный союз одновременно. Также стоит отметить, что ни в одной стране мира в законодательстве не регламентировано значение понятия «брак», описана процедура вступления в брак, права и обязанности сторон, экономические и социальные основы брака, но нет четкого определения, что подразумевается под этим словом. Мы, так или иначе, понимаем это как союз людей, пожелавших связать свои жизни и имущество для создания того, что мы называем семьей [Цитович, Никишов, 2019, с. 23–26].

Изначально первым толчком к образованию семьи в нашем понимании было табу. Именно с табу, запрета на различные формы отношений, начинается развитие брака. Наши далекие предки довольно быстро пришли к тому, что сейчас принято называть экзогамией — запрет половых отношений в определенной группе [Семёнов, 1974, с. 4]. Такой группой был род, затем племя. Таким образом, вводилось табу на половые отношения среди близких, а потом и дальних родственников. Возникают такие формы брака, как кросс-кузенный, когда обществом предписывались половые отношения между двоюродными братьями и сестрами. В случае, если запрет нарушался, следовало наказание — смерть, а потому табу соблюдалось и имело высокое моральное значение для поддержания группы. Также следует отметить, что изначально брак не был индивидуальным, он был групповым, отношения базировались на необходимости продолжения рода, на добровольной связи супругов. Супруги не несли никакой ответственности друг перед другом. Именно то, что изначально связи были добровольными, впоследствии привело к такому явлению, как парная семья — это недолговременный союз одного мужчины и одной женщины, основанный на добровольной связи. Следует отметить, что и мужчина,

и женщина могли быть связанными таким образом с неограниченным количеством партнеров. Главное отличие от группового брака в том, что это уже не два рода, договорившиеся об обмене с целью минимизации кровосмешения, а добровольный союз двух людей.

Далее мужчина и женщина начинают обмен дарами. Мужчина и женщина начинают обмениваться пищей, появляется дарообмен между индивидами, родами и племенами. Дарообмен приводит к зависимости в половых отношениях. Индивиды, не способные на дарообмен, не могут вступать в брак. Ярким примером обмена дарами является обмен кольцами, такой привычный в нашем обществе. Именно эта материальная зависимость приводит к индивидуальному браку. Один мужчина вступает в половые отношения только с одной женщиной и наоборот. Брак еще является равным, и мужчина и женщина живут в своих родах, растят общих с родом детей. Чтобы отделиться, мужчина начинает дарить женщине больше, чем она ему, таким образом, женщина попадает в зависимость от мужчины, он переходит в ее род, начинает растить своих детей. Образуется отцовский род, мужчина пытается наследовать наживаемое имущество своим детям, а не роду. Таким образом, у мужчины появляется привычное нам положение кормильца, главы семьи [Семёнов, 1974, с. 8].

С появлением классового общества парный брак трансформируется в моногамию. Семья становится ячейкой общества, а мужчина становится ее главой. Мужчина в классовом обществе являлся владельцем частной собственности, в то время как женщина на долгие годы выходит из системы социально-экономических отношений. Возникает патриархальный строй, и следует отметить, что отмечаются сильные изменения в отношениях супругов. Женщина входит в подчинение мужа, брак индивидуализируется, а отношения супругов носят скорее экономический характер, из-за необходимости вступления в брак отношения лишаются эмоциональной составляющей. В браке могут состоять лица одного сословия, например, дружившие в детстве, не испытывающие друг к другу глубокой эмоциональной привязанности, но имеющие необходимость в создании семьи. Таким образом, мы наблюдаем постепенное порабощение женщины. Возникают первые классовые государства, появляются первые законы, в которых находит свое отражение брак. Мужчина становится не только отцом и мужем, но и хозяином всех членов семьи. Женщина становится неравноправным членом семьи. Она не имеет права на свободные отношения, она не может выйти в город без сопровождения, она ни в чем не может отказать

мужу. Отсюда вытекает неравноправие женщин, но также и появляется традиционная моногамная семья [Петруша, 2017, с. 37].

Позднее на семью как на социальный институт оказывает свое влияние религия. В сознании человека формируются ценности, когда-то не свойственные нашим предкам: уважение, верность. Известное выражение «браки заключаются на небесах» находит свое отражение в семейных ценностях. Если брак заключен на небесах — значит, его нельзя расторгнуть, это ведет к укреплению института семьи. Вера помогает жене смириться с участью супруги немилого ей мужчины, мужчина же получает дополнительное влияние на благоверную. Теперь, когда измены осуждаются не только в законодательстве, но и в сознании, мы видим окончательное укрепление семьи.

Именно такой, как мы привыкли ее представлять, семья дошла до начала двадцатого века; она как бы законсервировалась для всего остального мира. В этом и состоит ее уникальность. Одной из перемен начала XX века являлись декреты ВЦИК и СНК «О гражданском браке, о детях и о введении книг актов гражданского состояния» и «О расторжении брака» [Ильин, 1998, с. 104–105]. Церковь отстраняется от регистрации актов гражданского состояния. Впредь для регистрации брака не имело значение сословие. Брак мог быть расторгнутым по обоюдному согласию супругов либо по заявлению одного из супругов. Это была действительно революция. Женщина могла сама расторгнуть брак, она могла выйти из подчинения, ведь с отменой частной собственности она больше не зависела от супруга. Революционным же является взгляд Александры Коллонтай, резко отрицавшей традиционные брачно-семейные отношения. Взгляды Коллонтай нашли отражение в ее теории стакана воды: в своей теории она отрицала любовь и брак, считала, что удовлетворение сексуальных потребностей так же естественно, как удовлетворение физических, а потому необходимо упростить его для женщин [Коллонтай, 2013, с. 57–60]. Жорж Санд, эмансипантка середины XIX века считала, что «любовь, как стакан воды, достается тому, кто ее просит». Эти взгляды были противоречиво восприняты в обществе. Мы наблюдаем распад традиционной семьи и ценностей. На смену браку приходят отношения сожителства, основанные на сексуальном влечении партнеров, мужчина сбрасывает социальные рамки — роль кормильца. Следствием таких свободных отношений является пополнение детских домов. Появляются беспризорники, которые вскоре становятся проблемой не только для государства, но и для простых граждан. Дети, рожденные

в таких браках, отличаются маргинальным положением в обществе и быстрее своих сверстников, воспитанных в традиционных семьях, уходят в преступный мир. Таким образом, мы можем видеть последствия свободной любви в современном мире [Смирнов, 2011, с. 67].

В современной России мы наблюдаем различные формы брака. Брак фактический, не регистрируемый в органах записи актов гражданского состояния, приобретает все большее распространение. 82% молодежи положительно относится к предшествованию фактического брака браку официальному [Латыпова, 2001, с. 24].

Альтернативой привычному для нас браку является так называемый гостевой брак. Это союз, в котором мужчина и женщина не ведут общее хозяйство, проживают отдельно друг от друга. Супруги навещают друг друга, воспитывают общих детей, проводят вместе свободное время. Такие браки характеризуются свежестью и новизной чувств даже спустя долгое время. Они отличаются крепкими эмоциональными связями и большей свободой, чем в браках фактических, большей долговечностью. Такие браки чаще, чем фактические, зарегистрированы в актах гражданского состояния. Ярким примером гостевого брака является союз Антона Павловича Чехова и Ольги Леонардовны Книппер, в замужестве Книппер-Чеховой, брак которых был инновационным для своего времени. Супруги, в силу различия образов жизни, были вынуждены жить раздельно, но были верны друг другу и очень любили видеться, когда представлялась такая возможность. Сам Чехов считал эту форму брака лучшей, потому как супруги не мешали друг другу заниматься любимым делом. Две творческие натуры были счастливы и в любви, и в профессии. В современной России готовыми к брачному союзу, реализованному в такой форме, готовы лишь 6% респондентов [Удовиченко, 2001, с. 60].

Таким образом, нами был проанализирован эволюционный путь института брака и семьи. Были рассмотрены первые формы брака, существовавшие задолго до появления цивилизации, также мы рассмотрели влияние религии на формы брачного союза и революционные воззрения начала 20-х годов XX века.

Литература

- Ильин И. *Разрушение семьи в советском государстве*. Сборник сочинений: в 10 т. М., 1998. Т. 7. 602 с.
- Коллонтай А. М. *Новая мораль и рабочий класс*. М.: Книга по Требованию, 2013. 61 с.

- Латыпова Ф. Б. *Семейно-брачные установки и ценности современной студенческой молодежи*. Уфа, 2001. 91 с.
- Ожегов С. И. *Толковый словарь русского языка*. М.: Мир и Образование: ОНИКС, 2012. 1375 с.
- Петруша И. А. Исторические формы брака: эволюция или деградация? *Вестник Омского университета. Серия «Исторические науки»*. 2017. № 1 (13). С. 34–39.
- Семёнов Ю. И. *Происхождение брака и семьи*. М.: Мысль, 1974. 309 с.
- Смирнов А. Г. *Очерки семейных отношений по обычному праву русского народа*. М.: Книга по Требованию, 2011. 269 с.
- Удовиченко И. А. Динамика семейных ценностей современной молодежи и проблемы семейной политики. *Современная семья: проблемы и перспективы развития*. Матер. Всерос. науч. конф. Тверь, 2001. С. 60–63.
- Цитович Л. В., Никишов А. Б. Брак и иные виды семейных союзов в зарубежных странах. *Новый юридический вестник*. 2019. № 2. С. 23–26.

Тищенко Анастасия Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anastasiya S. Tishchenko

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Социологическое образование в России

Научный руководитель — О. Г. Цыплакова, канд. соц. наук, доцент

nasti_07111998@hotmail.com

УДК 316.014

Ювенойя как социальный миф

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы взаимоотношений поколений, проанализирован термин «ювенойя», предложенный американским социологом Дэвидом Финкельхором. Охарактеризован широкий и узкий смысл данного понятия. Доказывается, что ювенойя

в ее нынешнем состоянии это не более чем миф, поскольку страх перед новым и перед молодежью был, есть и будет всегда.

Ключевые слова: ювенойя, проблема взаимопонимания поколений, общественное мнение, коммуникации, ролевая модель поведения, общественные ценности, общественное наследие.

Juvenoa as a social myth

Abstract. The article is devoted to studying the problems of intergenerational relationships; the term “juvenoa”, proposed by the American sociologist David Finkelhor, is analyzed. Both broad and narrow definitions of the term are given. It is proved that Juvenoa in its current state is nothing more than a myth since the fear of the new and the youth is universal and present in all generations.

Keywords: juvenoa, problems of mutual understanding of generations, public opinion, communications, behavior role model, social values, public heritage.

Термин «ювенойя» впервые в 2010 году предложил американский социолог Дэвид Финкельхор [CACRC, 2001], выпускник Гарварда, получивший высшую ученую степень доктора философии (PhD). Ученый данным термином буквально обозначал страх перед молодежью. Взрослое население выражает опасение того, что молодые люди все больше уходят в виртуальную реальность, все больше демонстрируют девиантное поведение.

В нашем понимании это не более чем миф, поскольку определенную боязнь перед молодым поколением старшие испытывали на протяжении всей истории человечества.

Сам Финкельхор считает, что по поводу как сегодняшней молодежи, так и всех последующих поколений волноваться не стоит.

В ходе нашего исследования, теоретического и практического, мы попытались выяснить актуальность проблемы страха перед молодым поколением в современном российском обществе и адекватность применения термина «ювенойя» для анализа современной российской действительности.

Термин «ювенойя» можно охарактеризовать в широком и узком смыслах.

В широком смысле под ювенойей подразумевается страх перед любыми изменениями. В качестве примера можно привести поначалу неоднозначное отношение к книгам и газетам. На протяжении долгих веков книги писали, а потом печатали вручную, без механизации,

и к ним относились как к важному источнику информации. С появлением в XV веке книгопечатания распространение этой продукции приобрело широкий размах, но в то же время часть общества относилась к «легкому добыванию информации» сдержанно и настороженно, поскольку ее распространение приводит к праздности, лени. Лишь к концу XIX — началу XX века отношение как к книгам, так и к газетам и их доступности стало положительным. Наличие большого количества печатных книг и газет стало привычным делом. В современном мире новых изобретений становится гораздо больше, и потому все новшества воспринимаются поначалу настороженно, неоднозначно, и их адекватная оценка наступает не сразу.

В узком смысле под ювенейей подразумевается боязнь молодежи. Далеко не все знают это слово, но многие испытывали это чувство. Вам может показаться, что новое и каждое последующее поколение заняты лишь собой и в своей жизнедеятельности делают акцент на досуге, развлечениях. В связи с этим у представителей старших поколений развивается страх за будущее. Они задаются вопросами: кому они передадут все то, что сделано и накоплено обществом на данный момент времени, и сможет ли молодежь достойно принять наследие, не погубить его и развить. Также принято считать, что молодое поколение не принесет ничего нового в развитие производства, науки и т. д. В то же время мы видим, что именно новые поколения более быстро осваивают новые технологии и более успешно пользуются ими. В этом смысле молодежь идет в ногу со временем, что также вызывает страх у старших поколений, ведет к недопониманию и ценностному расколу. По сей день не утихают споры по поводу деградации молодежи, ее несамостоятельности и страха доверить ей будущее. По мнению старшего поколения, молодежь не способна справиться с чем-либо без помощи взрослых людей, так как не обладает необходимыми умениями и навыками.

Одним из основателей концепции поколений является Карл Мангейм. В работе «Проблема поколений» им был сделан акцент на необходимости в смене поколений, так как сменяемость представляет собой движущую силу прогресса [Исаева, 2011]. Важный фактор самоопределения молодежи — ее вступление в социальную жизнь. При этом при самоопределении молодежи возникают значительные сложности, поскольку вступает в силу хаос противоборствующих ценностей мира взрослых, а также сомнительное использование взрослыми потенциала молодежи [Цыплакова, 2014].

Свой подход к анализу проблем поколений разработал Шмуэль Айзенштадт. Именно он описал возрастание конформизма молодого индивида со своей возрастной группой. Таким образом появился термин «peer group», обозначающий группу равных, ровесников со своими нормами и стандартами поведения [Eisenstadt, 1966]. Подросткам свойственно стремление к независимости и самостоятельности. Реализуя свои стремления, подросток неизбежно попадает в конфликт с социальной средой и ближайшими старшими родственниками. Молодой человек с большой вероятностью будет прислушиваться скорее к своим сверстникам, лидерам мнений в молодежной среде. Старшие, будь то родственники или знакомые, воспринимаются как люди с другой планеты.

Маргарет Мид во второй половине XX века также обратилась к проблематике межпоколенческих отношений в современном обществе. Описала концепцию постфигуративной семьи: старшие делятся опытом, а младшие получают мудрость предшествующих поколений [Мид, 1983]. Дед не представляет будущего для внука, отличного от его собственной судьбы. Иными словами: какая ролевая модель была в прошлом, такая будет и у преемников. Такая концепция может быть актуальна только в закрытых странах и обществах, на сегодняшний день связь поколений разрывается в силу высоких темпов НТР. Молодой человек должен «отделиться» от установок взрослых и искать новую ролевую модель для себя. Он больше не учится у старших, поскольку его установки идут вразрез с опытом предков.

Для современного общества ускорение темпа жизни и постоянное увеличение потока информации стало обыденным явлением. Наш мир стал слишком быстро меняться, и более старшему поколению стало тяжелее адаптироваться и принимать инновации: так было с радио, телевидением, видеоиграми, мобильными гаджетами и социальными сетями. При этом старшее поколение с настороженностью относится к молодежи, которая легко пользуется всеми новыми технологиями и изобретениями.

Многим, как более компетентным, так и обычным людям свойственно необоснованно обвинять современные технологии в увеличении насилия, преступности среди подростков. В качестве доказательств используется предположение, что компьютерные игры по типу «стрелялок» содержат большое количество драк, кровавых сцен и тем самым провоцируют рост насилия среди молодежи и подростков. По мнению представителей старшего поколения, молодые люди таким образом проецируют виртуальный мир на обычную повседневность.

Достаточно репортажей на похожие темы есть также и в СМИ.

Но факты говорят об обратном. «Статистические данные американского Центра исследования детской преступности 1995 по 2010 годы показывают, что с распространением интернета уровень детской преступности, показатель подростковых суицидов, количество подростковых беременностей в США значительно снизились (значительно — это от 33 до 61 % в зависимости от показателя). А общая успеваемость выросла» [TCSM, 2013].

Несмотря на прогнозы увеличения подростковой преступности под негативным влиянием современных технологий, в России количество преступлений, совершенных подростками, продолжает уменьшаться с начала 00-х годов [Николаева Н. Л., Николаева Д. П., 2014]. По данным МВД России, в 2012 году 4,9% преступлений совершалось несовершеннолетними. При этом в 2019 году численность подростковых преступлений сократилась: 3,5% преступлений совершалось несовершеннолетними или при их соучастии [МВД, 2019].

Таким образом, ювенойя на современном этапе развития общества — не более чем миф, поскольку современная межпоколенческая проблематика не уникальна, и подобное отношение к молодежи существовало ранее. Данные прикладного исследования также позволяют прийти к подобному выводу.

Далее проанализируем результаты прикладного исследования. В качестве оптимального, на наш взгляд, метода было выбрано глубинное интервью, поскольку подразумевалось получение от респондента информации содержательного характера. Однако данное глубинное интервью нельзя назвать типичным: оно проходило удаленно. В ходе исследования было опрошено 40 респондентов на базе приложения «OK Live — трансляции онлайн». Это приложение было создано разработчиками социальной сети «Одноклассники». Данным приложением может воспользоваться каждый, кто зарегистрирован в социальной сети «Одноклассники». Приложение «OK Live — трансляции онлайн» было выбрано по причине того, что человек, пользуясь данным приложением, находится в привычной для себя обстановке, и это способствует более откровенному диалогу.

В рамках исследования мы попадали на видеотрансляцию одного из пользователей социальной сети «Одноклассники» и имели возможность задавать ему вопросы и в то же время узнать всю необходимую информацию о нем, заглянув на его личную страницу, поскольку там фактически обозначена паспортчика: пол, возраст, место проживания. Пользователь изначально вел произвольный разговор, как бы обращаясь

к зрителям трансляции. Как только ведущий трансляции видит вопросы от зрителей (в данном случае от нас), практически сразу начинает отвечать, переводя тем самым беседу в нужное исследовательское русло. Заранее был составлен опросник для интервью, вопросы из которого поочередно писала ведущему видеотрансляцию. Также можно было просмотреть все посты ведущего трансляцию и предположить, чем занимается респондент, какая у него жизненная позиция, насколько искренне респондент отвечал на те или иные вопросы.

В ходе исследования были проанализированы ответы на вопросы 40 респондентов в возрасте от 30 до 50 лет. Этот возрастной диапазон был выбран наиболее оптимальным по причине того, что, как правило, к 30 годам человек уже заводит семью, детей, имеет постоянное место работы, считает себя взрослым самостоятельным человеком и не относит себя к молодежи. Людей более старшего возраста опрашивать на базе приложения «OK Live — трансляции онлайн» представляется затруднительным, т. к. они гораздо реже сидят в интернете или вовсе не имеют аккаунта в социальной сети. Кроме того, у людей старше 50 лет, как правило, уже есть внуки, и их отношение к молодежи становится более лояльным.

Во время интервью выяснилось, что респонденты испытывали страх не столько перед самой молодежью, сколько перед проявлениями молодежной деятельности. Самые распространенные страхи, касающиеся деятельности молодых людей: молодые люди разрушат нашу страну; молодые люди не смогут передать культурные ценности нашей страны последующим поколениям; молодые люди часто пьют, курят и употребляют нецензурную лексику, портят свой собственный имидж и тем самым портят имидж страны (диаграмма 1).

Примечательно, что во время трансляции респонденты сами довольно часто использовали нецензурную лексику, употребляли спиртные напитки или курили в своих домах. Кроме того, респондентам были заданы вопросы в отношении произведений отечественной культуры, нацеленные на выявление их общей грамотности. Как показали их ответы, уровень знаний самих респондентов оставлял желать лучшего, поскольку они не знали, кто написал «Тихий Дон», сколько букв в русском алфавите, кто написал музыку к гимну СССР и РФ. В то же время женщины гораздо чаще мужчин оправдывали современную молодежь (диаграмма 2) и считали, что есть люди, которым можно доверить страну, свою малую родину.

■ Развалит страну ■ Не позаботятся в старости ■ Не сохраняют культурные ценности ■ Портят имидж страны

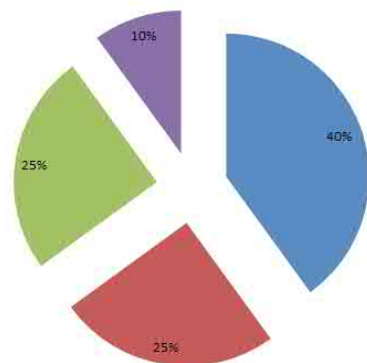


Диаграмма 1. Ответы на вопрос: «Какие возможные действия молодых людей вызывают у вас страх?»

Как показало прикладное исследование, женщины в целом более лояльно относятся к современной молодежи. Это может быть связано прежде всего с тем, что большинство респондентов-женщин являются матерями, которые непосредственно занимались воспитанием собственных детей и поэтому в меньшей степени осуждают молодежь.

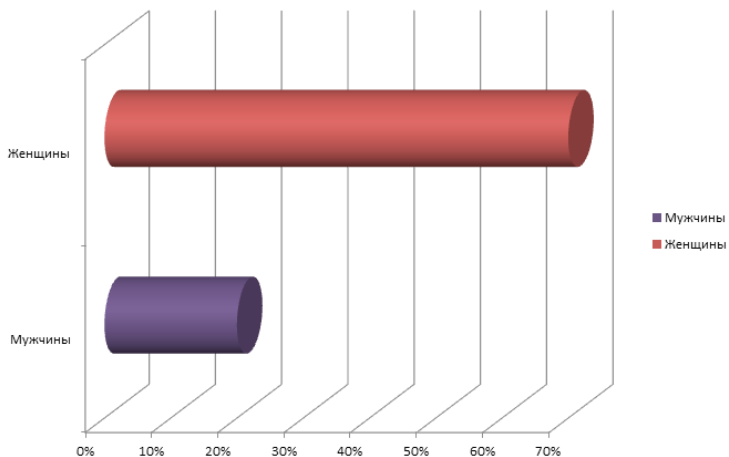


Диаграмма 2. Соотношение лояльного отношения к молодежи среди женщин и мужчин

На вопрос: «Что стоит сделать молодежи, чтобы Ваше отношение к ним улучшилось?» поступили следующие ответы: усерднее учиться, интересоваться политикой, быть более вежливыми, чаще интересоваться здоровьем своих старших родственников. Однако, некоторые респонденты скептически отнеслись к данному вопросу и заявили, что их отношение к молодежи не улучшится, поскольку молодежь неисправима.

Выводы. Для российского общества будет более актуальным следующее определение ювеной: *страх перед изменениями в результате деятельности или бездействия молодежи*. Несмотря на то, что ювеноя является мифом, сама проблематика никуда не исчезнет и сохранится в будущем, что говорит о широких перспективах для дальнейшего исследования.

Литература

- Исаева М. А. Поколение. *Знание. Понимание. Умение*. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie> (дата обращения: 11.04.2020).
- Состояние преступности. Москва, 2019. *Министерство внутренних дел Российской Федерации: офиц. сайт*. URL: <https://xn--b1aew.xn--p1ai/folder/101762> (дата обращения: 11.04.2020).
- Мид М. *Культура и мир детства*. М.: Наука, 1983. С. 322–361.
- Николаева Л. Н., Николаева Д. П. Факторы региональной преступности несовершеннолетних и некоторые направления ее профилактики. *Молодой ученый*. 2014. № 6.1. С. 23–28. URL <https://moluch.ru/archive/65/10467/> (дата обращения: 11.04.2020).
- Цыплакова О. Г. Структурный анализ современного российского общества. Проблема критериев стратификации. *Образование, экономика, общество*. 2014. № 3–4 (43–44). С. 131–132.
- Crimes Against Children Research Center*. URL: <http://unh.edu/ccrc/researchers/finkelhor-david.html> (дата обращения: 11.04.2020).
- Eisenstadt S. N. *From Generation to Generation: Age Groups and Social Structure*. N. Y.: The Free Press; London: Collier. Macmillan Ltd., 1966. 357 p.
- Juvenioia: The kids are all right, even on the Internet. *The Christian Science Monitor* URL: <https://www.csmonitor.com/The-Culture/Family/Modern-Parenthood/2013/0723/Juvenioia-The-kids-are-all-right-even-on-the-Internet> (дата обращения: 11.04.2020).

КОНФЛИКТОЛОГИЯ

Конфликтология и конфликты в современном мире

Дмитриева Юлия Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Yulia S. Dmitrieva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Конфликтология

Конфликтология и конфликты в современном мире

Научный руководитель — Л. В. Кружалова, канд. ист. наук, доцент

shourigordeeva@gmail.com

УДК 14

Медиация как способ решения конфликтов в экологической сфере

Аннотация. В данной статье будет рассмотрена медиация в экологической сфере. Будет уделено внимание экологическому законодательству Российской Федерации и принципам медиации как основам становления данного процесса. Также будет рассмотрен опыт зарубежных стран в решении экологических споров.

Ключевые слова: социально-экологический конфликт, медиация, благоприятная среда, права граждан, некоммерческие организации.

Mediation as an environmental conflict resolution technique

Abstract. This article will consider environmental mediation, focusing on the environmental legislation of the Russian Federation and the principles that underlie mediation as a process. The experience of foreign countries in resolving environmental disputes will also be examined.

Keywords: social and environmental conflict, mediation, enabling environment, citizens' rights, non-profit organizations.

Экологические конфликты в наше время уже не являются чем-то новым, а тема этих конфликтов носит как локальный, так и крупномасштабный характер, освещающийся в СМИ. Такие проблемы, как глобальное потепление, рациональное использование ресурсов, волнуют почти каждого жителя планеты. Чтобы остановить угрожающие нашей планете катаклизмы, все чаще стали собираться научные конференции по вопросам экологии.

Однако, в вопросах об экологической безопасности сталкиваются не только интересы ученых. Также этот вопрос интересует экономистов, бизнесменов, политиков. Таким образом, становится понятно, что экологические проблемы носят комплексный характер. Поэтому для разрешения подобных споров нужен новый подход, который будет защищать законные интересы всех участников.

До сих пор экологические споры и разрешение их с помощью медиативного подхода остаются под вопросом у специалистов и носят дискуссионный характер.

Российская медиация в экологической сфере находится на начальном этапе развития. Стоит заметить, что на данный момент медиация не так уж и популярна среди россиян по причине ее малоизвестности, хотя данный вид разрешения споров охватывает большой спектр дел: конфликты, возникающие из семейных, гражданских, трудовых правоотношений, могут быть решены и в досудебном порядке.

Предпосылки развития данной отрасли лежат в законодательстве Российской Федерации, а также основах и принципах медиации.

Положения в экологическом законодательстве Российской Федерации имеют целью сохранение окружающей среды и природных богатств. В российском законодательстве существует ряд законов, регламентирующих защиту окружающей среды:

- **Федеральный закон «Об отходах производства и потребления» 89 ФЗ.** Он регламентирует вопросы по обращению и утилизации отходов, которые могут принести вред гражданам или окружающей среде. Учитываются возможности переработки и вторичного использования.
- **Федеральный закон «Об экологической экспертизе» 174 ФЗ.** Назначение документа — обеспечение конституционного права граждан на благоприятную среду и предупреждение негативных воздействий.
- **ФЗ 7 «Об охране окружающей среды».** Документ регулирует общие аспекты, связанные с экологической безопасностью.

Предписываются правовые нормы взаимодействия общества и природы, возникающие в ходе хозяйственной деятельности граждан.

Нужно заметить, что в понятие экологической безопасности входит не только забота об окружающей среде, а также забота о безопасности человека и создание благоприятных условий для его существования и деятельности. Поэтому в рамки данного понятия можно внести социальные и экономические факторы. Такими факторами могут стать загрязнения мегаполисов, стихийные свалки, непродуманная точечная застройка, проблемы вредных выбросов и окружающую среду и др.

Согласно законодательству Российской Федерации, любой гражданин имеет право заявить о нарушении своих прав, выступать с предложениями и заявлениями, касающимися окружающей среды (Статья 11. ФЗ «Об охране окружающей среды»). Участниками экологических споров могут выступать также и юридические лица: организации, хозяйствующие субъекты, чьи права были нарушены и имуществу которых был нанесен вред. Физические и юридические лица имеют право обращаться в суд, а также иные организации для защиты своих прав (Статья 79. ФЗ «Об охране окружающей среды»).

Закон может гарантировать защиту прав граждан на благоприятную среду. В реалии большинство дел, касающихся этой сферы, рассыпается на стадии производства, или их решение не исполняется ответчиками.

Медиация как альтернатива разрешения споров в досудебном порядке является перспективной в данном направлении. К числу основных преимуществ медиации относятся организация переговоров между конфликтующими сторонами, а также разработка и нахождение наиболее благоприятных для каждой стороны конфликта решений.

Сам способ медиации не является тяжбой для участников конфликта. Он основан на добровольном согласии сторон. При этом он отличается оперативным принятием решений и гарантирует исполнение обязанностей участниками соглашений.

Согласно закону «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)», процедура медиации — способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения.

В пункте 2 статьи 1 ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» говорится

о том, что медиация регулирует правоотношения, связанные с гражданскими, административными спорами, в том числе в связи с осуществлением предпринимательской и иной экономической деятельности, а также спорами, возникающими из трудовых и семейных правоотношений.

О разрешении споров, связанных с нарушением прав в экологической сфере, в законе не указано. Однако, сами экологические конфликты зачастую являются частью споров, которые были описаны ранее. Конфликт с незаконными свалками на территории Подмосковья несет в себе и административный характер. Конфликты, связанные с выбросами предприятиями в воздух загрязняющих веществ, также не является чисто экологическим. Поэтому можно сделать вывод, что экологические споры могут разрешаться с помощью медиации в совокупности с другими конфликтами в рамках.

Сферы применения медиации в разрешении экологических споров разнообразны. Данная процедура может использоваться в рамках решения хозяйственных споров, при принятии решений, связанных с охраной окружающей среды, где каждый участник имеет свою позицию. Решение споров может носить как региональный, так и локальный характер, где будут представлены интересы различных слоев населения.

Результаты внедрения медиации в любую сферу общественной деятельности появятся только тогда, когда у всех участников спора будет заинтересованность в мирном урегулировании конфликта с участием граждан, корпораций, госорганов и т. д. [Шамликашвили, 2013].

Что касается медиации в экологической сфере как отдельной области, то на данный момент не существует отдельных законодательных актов, касающихся данного направления. Факторами, препятствующими развитию медиации в сфере экологии, являются открытый характер экологических споров, который противоречит Федеральному закону, по которому медиация не применяется в случае споров, затрагивающих частные интересы третьих лиц, не участвующих в процедуре медиации, а также публичные интересы.

Еще одним препятствием является то, что интересы сторон должен представлять человек, имеющий образование и квалификацию в данной области. Большинство медиаторов не имеет навыков в разрешении конфликтов, связанных с экологической сферой.

Выходом из ситуации может служить наличие некоммерческих организаций, осуществляющих защиту окружающей среды. Согласно статье 12 закона «Об охране окружающей среды», некоммерческие организации, осуществляющие деятельность в области охраны окружающей среды, имеют право:

- участвовать в установленном порядке в принятии хозяйственных и иных решений, реализация которых может оказать негативное воздействие на окружающую среду, жизнь, здоровье и имущество граждан;
- организовывать и проводить в установленном порядке слушания по вопросам проектирования, размещения объектов, хозяйственная и иная деятельность которых может нанести вред окружающей среде, создать угрозу жизни, здоровью и имуществу граждан;
- организовывать и проводить в установленном порядке общественную экологическую экспертизу; рекомендовать своих представителей для участия в проведении государственной экологической экспертизы и т. д.

Наличие подобных организаций может служить фундаментом для развития медиации в разрешении споров. Они же могут являться и посредниками между участниками экологических конфликтов, действуя в тандеме с медиаторами. Такое посредничество хорошо преимущественно тем, что данные организации имеют опыт в улаживании подобных вопросов.

Во всем мире уже давно задумались о том, что экологические споры нужно решать с помощью диалога и договоренностей. Залогом успешного разрешения вопросов является и законодательная база, и взаимное обеспечение всеми участниками обязательств. Медиация предполагает именно такой подход. Именно поэтому она и стала новым способом принятия и договоренностей.

Данный подход стал использоваться в 1970-е гг. в США, в 1980-е в Канаде, в 1990-е в Японии. В США с 2007 разрабатываются внутренние программы, которые связаны с конфликтами в сфере природопользования, возникающие на почве использования природных ресурсов. Также создано Управление по оценке технологий, торговле и окружающей среде, которое оценивает конфликты с точки зрения их безопасного урегулирования [Сагова, 2018].

Подводя итоги, можно сделать вывод о перспективах развития медиации в экологической сфере в России. Пути решения данного

вопроса может служить развитие законодательной базы, создание институтов, которые бы осуществляли процесс медиации и готовили специалистов в этом направлении, а также уточнение и придание экологическим конфликтам официального статуса в рамках медиационного процесса.

Литература

- Сагова З. М. Изучение конфликтов природопользования в зарубежных исследованиях / З. М. Сагова, Л. А. Межова, А. М. Луговской. *Научный журнал. Успехи современного естествознания*. Вып. 12. Т. 1. 2018. URL: <https://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=3700> (дата обращения: 24.04.2020).
- Шамликашвили Ц. А. Медиация как современный способ урегулирования споров и ее соотнесение с судебным разбирательством. *Научные труды Российской академии юридических наук*. Вып. 13. В 2 т. Т. 2. М.: Юрист, 2013. С. 391–399.

МАТЕМАТИКА

Математика

Конькина Вероника Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Veronika S. Konkina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Математика

Актуальные проблемы современной математики

Научный руководитель — М. Я. Якубсон, канд. физ.-мат. наук

konkina.veronicka@yandex.ru

Классификация дробно-линейных преобразований комплексной плоскости

Аннотация. В данной статье исследуются дробно-линейные преобразования комплексной плоскости с точки зрения расположения неподвижных точек относительно инвариантного при данном отображении единичного круга. Центральным утверждением является теорема о классификации дробно-линейных преобразований на основании указанного выше признака. Мы устанавливаем зависимость между расположением неподвижных точек и действительной части фиксированного комплексного числа.

Ключевые слова: дробно-линейное отображение, неподвижные точки, гиперболическое отображение, параболическое отображение, эллиптическое отображение.

Classification of linear fractional transformation of the complex plane

Abstract. This article explores fractional-linear functions of the complex plane in the context of the stationary points' location relative to the invariant unit disk. The central statement is that fractional-linear functions can be classified based on this property. The article defines the relation between the position of the stationary points and the real part of a fixed complex number.

Keywords: fractional-linear function, stationary points, hyperbolic type, parabolic type, elliptic type.

Рассмотрение всякого отображения $\omega(x)$ интересно не только с точки зрения исследования образов кривых или областей, но и с точки зрения наличия или же отсутствия у данного отображения неподвижных точек. В рамках данной работы мы будем исследовать неподвижные точки дробно-линейного отображения комплексной переменной $\omega(z)$, при котором единичный круг γ инвариантен: $\omega(z) = \frac{az+b}{cz+d}$ и $\omega(\gamma) = \gamma$. Напомним, что «дробно-линейное отображение задается формулой вида

$$w = f(z) = \frac{az + b}{cz + d},$$

где $a, b, c, d \in \mathbb{C}, ad - bc \neq 0$ » [Домрин, Сергеев, 2004, с. 21].

Везде далее мы будем считать, что $c \neq 0$, $ad - bc \neq 0$. Не умаляя общности, мы также можем полагать, что имеет место равенство: $ad - bc = 1$. Действительно, пусть $ad - bc \neq 1$, тогда:

$$\frac{az + b}{cz + d} = \frac{\frac{a}{ad - bc}z + \frac{b}{ad - bc}}{\frac{c}{ad - bc}z + \frac{d}{ad - bc}} = \frac{a_1z + b_1}{c_1z + d_1},$$

где: $a_1 = \frac{a}{ad - bc}$, $b_1 = \frac{b}{ad - bc}$, $c_1 = \frac{c}{ad - bc}$, $d_1 = \frac{d}{ad - bc}$.

Отметим при этом, что непосредственная проверка показывает, что: $a_1d_1 - b_1c_1 = 1$. В связи с этим будем полагать, что для дробно-линейного преобразования $\omega(z) = \frac{az+b}{cz+d}$ выполняется равенство: $ad - bc = 1$ (в противном случае сделаем указанные выше замены коэффициентов). Заметим, что «дробно-линейная функция $\omega = L(z) = \frac{az+b}{cz+d}$ является единственной среди рациональных функций, осуществляющей взаимно однозначное отображение расширенной плоскости самое на себя. (При этом нужно еще потребовать, чтобы определитель функции $L(z)$ был отличен от нуля...» [Маркушевич, 2009, с. 126]. Отчасти наш интерес к изучению свойств данного отображения обусловлен этой причиной. В условиях данных предположений заметим, что для рассматриваемого дробно-рационального преобразования имеют место следующие возможности:

1. существует единственная неподвижная точка (лежащая на единичной окружности);
2. существуют две различные конечные неподвижные точки, лежащие на единичной окружности;
3. существуют две различные конечные неподвижные точки, одна из которых принадлежит внутренности единичного круга, а другая — внешности.

В соответствии с данной классификацией будем говорить, что отображение $\omega(z)$ является:

1. параболическим;
2. гиперболическим;
3. эллиптическим.

Определим, каким условиям должны удовлетворять коэффициенты рассматриваемого дробно-линейного отображения $\omega(z)$, чтобы оно было соответственно параболическим, гиперболическим или эллиптическим (ниже мы покажем, что при дробно-линейном преобразовании возможна лишь одна из указанных ситуаций). Отметим геометрический смысл данных преобразований (который будет виден из дальнейших рассуждений): «...гиперболическому преобразованию соответствует преобразование подобия, эллиптическому — вращение» [Привалов, 2015, с. 121].

Теорема: пусть $\omega(z) = \frac{az+b}{cz+d}$ — дробно-линейное отображение комплексной плоскости в себя, удовлетворяющее следующим условиям:

1. имеет место равенство: $ad - bc = 1$;
2. единичный круг γ инвариантен относительно данного преобразования.

Тогда отображение $\omega(z)$ является параболическим в том и только в том случае, если $|\operatorname{Re}(a)| = 1$; гиперболическим, если $|\operatorname{Re}(a)| > 1$; эллиптическим, если $|\operatorname{Re}(a)| < 1$.

Для доказательства данной теоремы нам понадобится следующая лемма.

Лемма 1: дробно-линейное преобразование комплексной плоскости, оставляющее инвариантным единичный круг, имеет вид:

$$\omega(z) = \frac{az + b}{\bar{b}z + \bar{a}},$$

где $a\bar{a} - b\bar{b} = 1$.

Доказательство: пусть γ — единичный круг, инвариантный относительно дробно-линейного преобразования $\omega(z)$. Из курса комплексного анализа известно, что уравнение всякой окружности имеет вид: $\gamma: Az\bar{z} + Bz + \bar{B}\bar{z} + C = 0$, где A, B, C — некоторые комплексные числа. Определим уравнение образа единичной окружности при данном отображении. По условию имеем:

$$\omega(z) = \frac{az + b}{cz + d} \Rightarrow \omega(z)(cz + d) = az + b.$$

Выразим из полученного равенства значения z и \bar{z} (условимся, что далее вместо $\omega(z)$ будем просто писать ω):

$$z = \frac{b - \omega d}{\omega c - a}, \bar{z} = \frac{\bar{b} - \bar{\omega} \bar{d}}{\bar{\omega} \bar{c} - \bar{a}}.$$

Подставим полученные выражения в уравнение окружности γ :

$$A \frac{b - \omega d}{\omega c - a} \cdot \frac{\bar{b} - \bar{\omega} \bar{d}}{\bar{\omega} \bar{c} - \bar{a}} + B \frac{b - \omega d}{\omega c - a} + \bar{B} \frac{\bar{b} - \bar{\omega} \bar{d}}{\bar{\omega} \bar{c} - \bar{a}} + C = 0;$$

$$A(b - \omega d)(\bar{b} - \bar{\omega} \bar{d}) + B(b - \omega d)(\bar{\omega} \bar{c} - \bar{a}) + \bar{B}(\bar{b} - \bar{\omega} \bar{d})(\omega c - a) + C(\omega c - a)(\bar{\omega} \bar{c} - \bar{a}) = 0;$$

$$A(b\bar{b} - b\bar{\omega} \bar{d} - \omega d\bar{b} + \omega \bar{\omega} d\bar{d}) + B(b\bar{\omega} \bar{c} - b\bar{a} - \omega \bar{\omega} d\bar{c} - \omega d\bar{a}) + \bar{B}(\omega c\bar{b} - \omega c\bar{\omega} \bar{d} - a\bar{b} + a\bar{\omega} \bar{d}) + C(\omega c\bar{\omega} \bar{c} - \omega c\bar{a} - a\bar{\omega} \bar{c} + a\bar{a}) = 0;$$

$$(A d\bar{d} - B d\bar{c} - \bar{B} c\bar{d} + C c\bar{c})\omega \bar{\omega} + (-A d\bar{b} - B d\bar{a} + \bar{B} c\bar{b} - C c\bar{a})\omega + (-A b\bar{d} - B b\bar{c} + \bar{B} a\bar{d} - C a\bar{c})\bar{\omega} + A b\bar{b} - B b\bar{a} - \bar{B} a\bar{b} + C a\bar{a} = 0.$$

Заметим, что данные рассуждения проведены для произвольной окружности; учтем теперь, что γ — единичная окружность, а значит: $\gamma: z\bar{z} - 1 = 0$, то есть: $A = 1, B = \bar{B} = 0, C = -1$. Таким образом, при всяком дробно-линейном преобразовании уравнение образа единичной окружности имеет вид:

$$(d\bar{d} - c\bar{c})\omega \bar{\omega} + (-d\bar{b} + \bar{a}c)\omega + (-b\bar{d} + a\bar{c})\bar{\omega} + b\bar{b} - a\bar{a} = 0.$$

По условию, γ — инвариантный круг, следовательно, имеют место следующие равенства:

$$\begin{cases} -d\bar{b} + \bar{a}c = 0; \\ -b\bar{d} + a\bar{c} = 0; \\ d\bar{d} - c\bar{c} = a\bar{a} - b\bar{b}. \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \bar{a}c = d\bar{b}; \\ a\bar{c} = b\bar{d}; \\ d\bar{d} - c\bar{c} = a\bar{a} - b\bar{b}. \end{cases} \quad (1)$$

Рассмотрим, например, второе равенство в полученной системе.

Введем следующее обозначение: $\frac{a}{\bar{d}} = \frac{b}{\bar{c}} = \lambda$, тогда имеем равенства:

$a = \lambda \bar{d}$, $b = \lambda \bar{c}$, $\bar{a} = \bar{\lambda} d$, $\bar{b} = \bar{\lambda} c$. Значит, рассматривая третье равенство системы (1), получаем следующую цепочку преобразований (с учетом полученных выражений коэффициентов):

$$d\bar{d} - c\bar{c} = a\bar{a} - b\bar{b} = \lambda\bar{d} \cdot \bar{\lambda}d - \lambda\bar{c} \cdot \bar{\lambda}c = \lambda\bar{\lambda}(d\bar{d} - c\bar{c}).$$

Таким образом: $\lambda\bar{\lambda} = 1$. Определим далее возможные значения коэффициента λ . По условию выполнено следующее равенство: $ad - bc = 1$. Заменяя в данном соотношении коэффициенты a, b указанным выше образом, получаем:

$$ad - bc = \lambda\bar{d} \cdot d - \lambda\bar{c} \cdot c = \lambda(d\bar{d} - c\bar{c}) = 1.$$

Так как число $(d\bar{d} - c\bar{c})$ является вещественным, то на основании равенства выше можно утверждать, что вещественным будет являться и число λ . Заметим, ранее было показано, что $\lambda\bar{\lambda} = 1$, учитывая, что λ является действительным числом, имеем: $\lambda = \pm 1$. Определим далее знак рассматриваемого коэффициента λ . Так как γ является, по условию, инвариантным единичным кругом, то его внутренность при данном дробно-линейном отображении $\omega(z)$ переходит в то же множество, а значит, полюс не принадлежит внутренности круга, то есть:

$\left| -\frac{d}{c} \right| > 1 \Leftrightarrow \frac{|d|}{|c|} > 1 \Leftrightarrow d\bar{d} > c\bar{c}$. Значит, разность $(d\bar{d} - c\bar{c})$ есть положительное число, а следовательно, из равенства $\lambda(d\bar{d} - c\bar{c}) = 1$, следует: $\lambda = 1$. Таким образом, получаем следующие выражения коэффициентов дробно-линейного отображения $\omega(z)$: $a = \bar{d}$, $b = \bar{c}$, $\bar{a} = d$, $\bar{b} = c$. Итак, в условиях сформулированного утверждения преобразование $\omega(z)$ имеет следующий вид:

$$\omega(z) = \frac{az + b}{bz + \bar{a}},$$

где $a\bar{a} - b\bar{b} = 1$, что и доказывает сформулированную лемму.

Доказательство теоремы: перейдем теперь к исследованию неподвижных точек, то есть таких точек комплексной плоскости \mathbf{z} , что

имеет место равенство (отметим, что дальнейшие рассуждения будут проведены для большего класса дробно-линейных отображений $\omega(z)$, а именно не будем требовать инвариантности единичного круга γ):

$$z = \frac{az + b}{cz + d} \Leftrightarrow cz^2 + (d - a)z - b = 0.$$

Из общей теории известно, что данное уравнение имеет в точности 2 корня (с точностью до кратности). Пусть сперва при рассматриваемом отображении $\omega(z)$ существует единственная неподвижная точка, что равносильно следующей цепочке равенств (в процессе преобразований мы используем равенство: $ad - bc = 1$):

$$\begin{aligned} D &= (d - a)^2 + 4bc = a^2 + d^2 - 2ad + 4bc = a^2 + d^2 - 2(ad - bc) + 2(ad - 1) = \\ &= a^2 + d^2 - 2 + 2ad - 2 = (a + d)^2 - 4 = 0 \Leftrightarrow |a + d| = 2. \end{aligned}$$

Пусть теперь z_1, z_2 — две различные неподвижные (конечные) точки дробно-линейного преобразования $\omega(z)$. Из курса комплексного анализа известно, что «каковы бы ни были три различные точки $z_1, z_2, z_3 \in \mathbb{C}$ и три различные точки $\omega_1, \omega_2, \omega_3 \in \mathbb{C}$, существует, и притом только одно, дробно-линейное отображение L , $L(z_k) = \omega_k, k = 1, 2, 3$ » [Шабат, 2015, с. 55]. Построим преобразование $\omega(z)$, учитывая следующие равенства: $\omega(z_1) = z_1, \omega(z_2) = z_2, \omega(\infty) = \frac{a}{c}$. Получаем:

$$\begin{aligned} \frac{(\omega - z_1) \left(\frac{a}{c} - z_2 \right)}{(\omega - z_2) \left(\frac{a}{c} - z_1 \right)} &= \frac{z - z_1}{z - z_2}; \\ \frac{\omega - z_1}{\omega - z_2} &= \frac{a - cz_1}{a - cz_2} \cdot \frac{z - z_1}{z - z_2}. \end{aligned}$$

Заметим, что первый множитель правой части данного равенства есть постоянная величина, в связи с этим введем обозначение $k = \frac{a - cz_1}{a - cz_2}$, и рассмотрим выражение:

$$\begin{aligned} k + \frac{1}{k} &= \frac{a - cz_1}{a - cz_2} + \frac{a - cz_2}{a - cz_1} = \frac{(a - cz_1)^2 + (a - cz_2)^2}{(a - cz_2)(a - cz_1)} = \\ &= \frac{2a^2 - 2acz_1 + c^2z_1^2 - 2acz_2 + c^2z_2^2}{(a - cz_2)(a - cz_1)} = \frac{2a^2 - 2ac(z_1 + z_2) + c^2(z_1^2 + z_2^2)}{a^2 - acz_1 - acz_2 + c^2z_1z_2}. \end{aligned}$$

По предположению, точки z_1, z_2 являются неподвижными точками дробно-линейного отображения $\omega(z)$, а значит, являются корнями квадратного уравнения:

$$cz^2 + (d - a)z - b = 0,$$

значит, для чисел z_1, z_2 имеет место теорема, обратная теореме

Виета: $z_1 + z_2 = \frac{a-d}{c}$, $z_1 z_2 = -\frac{b}{c}$, откуда: $z_1^2 + z_2^2 = \frac{(a-d)^2 + 2bc}{c^2}$.

Делая данные подстановки в полученное выше выражение, получаем (как и ранее, при преобразованиях мы учитываем равенство $ad - bc = 1$):

$$\begin{aligned} k + \frac{1}{k} &= \frac{2a^2 - 2a(a-d) + (a-d)^2 + 2bc}{a^2 - a(a-d) - bc} = \frac{2ad + a^2 - 2ad + d^2 + 2bc}{ad - bc} = \\ &= a^2 + d^2 + 2bc = (a+d)^2 - 2. \end{aligned}$$

Определим далее возможные значения коэффициента k . Согласно лемме 1, $\bar{a} = d$. Значит, имеем равенство: $k + \frac{1}{k} = (a + \bar{a})^2 - 2 \Leftrightarrow (a + \bar{a})^2 = k + \frac{1}{k} + 2$. Пусть $a = a_1 + ia_2$. Тогда данное соотношение приобретает следующий вид: $4a_1^2 = k + \frac{1}{k} + 2$, откуда следует, что правая часть рассматриваемого равенства есть вещественное число.

Покажем, что коэффициент $k = |k|e^{i\theta}$ удовлетворяет одному из следующих условий: $|k| = 1$ или $\theta = 2\pi n, n \in \mathbb{Z}$. Предположим, что $|k| \neq 1$, и докажем, что $\theta = 2\pi n, n \in \mathbb{Z}$. Рассмотрим следующие преобразования:

$$(a + \bar{a})^2 = k + \frac{1}{k} + 2 = |k|e^{i\theta} + \frac{1}{|k|}e^{-i\theta} + 2 = \left(|k| + \frac{1}{|k|}\right)\cos\theta + i\left(|k| - \frac{1}{|k|}\right)\sin\theta + 2.$$

Так как число $(a + \bar{a})^2$ вещественно, то для полученного выражения имеем: $\left(|k| - \frac{1}{|k|}\right)\sin\theta = 0$. Проведем доказательство методом от противного и предположим, что $\theta \neq 2\pi n, n \in \mathbb{Z}$. Так как случай $|k| = 1$ нами исключен, то: $\theta = \pi + 2\pi n, n \in \mathbb{Z}$ (что следует

из равенства: $\sin \theta = 0$). Пусть, действительно, $\theta = \pi + 2\pi n, n \in \mathbb{Z}$, тогда при подстановке:

$$(a + \bar{a})^2 = 2 - \left(|k| + \frac{1}{|k|} \right) < 0, \text{ так как } |k| + \frac{1}{|k|} > 2.$$

Следовательно, число $(a + \bar{a})$ является чисто мнимым, что противоречит рассуждениям выше.

Таким образом, если z_1, z_2 — две различные (конечные) неподвижные точки при дробно-линейном преобразовании $\omega(z)$, которое оставляет единичный круг инвариантным, и, соответственно, имеет вид: $\frac{\omega - z_1}{\omega - z_2} = k \cdot \frac{z - z_1}{z - z_2}$, то коэффициент k удовлетворяет одному из следующих условий: $|k| = 1$, то есть $k = e^{i\theta}$, или $\theta = 2\pi n, n \in \mathbb{Z}$, то есть $k > 0, k \in \mathbb{R}$. Пусть $k = e^{i\theta}$, тогда:

$$(a + d)^2 = 2 + k + \frac{1}{k} = 2 + e^{i\theta} + e^{-i\theta} = 2 \cos \theta + 2 < 4 \Rightarrow$$

$$|a + d| = |a + \bar{a}| = 2|\operatorname{Re}(a)| < 2 \Rightarrow |\operatorname{Re}(a)| < 1.$$

Покажем в дальнейшем, что при данном предположении дробно-линейное преобразование $\omega(z)$ является эллиптическим.

Пусть теперь $k > 0, k \in \mathbb{R}$. Тогда имеет место соотношение: $k + \frac{1}{k} \geq 2$. Согласно ранее введенному обозначению, $k = \frac{a - cz_1}{a - cz_2}$.

В случае, если $z_1 \neq z_2$, то $k \neq 1$, а значит, $k + \frac{1}{k} > 2$, то есть:

$$(a + d)^2 > 4 \Rightarrow |a + d| = |a + \bar{a}| = 2|\operatorname{Re}(a)| > 2 \Rightarrow |\operatorname{Re}(a)| > 1$$

Данное соотношение характеризует гиперболическое преобразование.

В случае, если $|a + d| = |a + \bar{a}| = 2|\operatorname{Re}(a)| = 2 \Rightarrow |\operatorname{Re}(a)| = 1$, дробно-линейное преобразование является параболическим.

Докажем теперь, что полученные соотношения для действительной части комплексного числа a действительно определяют тип дробно-линейного отображения $\omega(z)$, если выполнены условия теоремы.

Пусть $|\operatorname{Re}(a)| = 1$. Тогда из условия: $a\bar{a} - b\bar{b} = 1$ следует, что $(\operatorname{Im}(a))^2 = b\bar{b}$. Ранее было показано, что условие $|\operatorname{Re}(a)| = 1$ выполняется в том и только в том случае, если отображение $\omega(z)$ имеет

единственную неподвижную точку z , определяемую формулой:

$$z = \frac{a - \bar{a}}{2\bar{b}}. \text{ Тогда: } |z| = \frac{|a - \bar{a}|}{2|\bar{b}|} = \frac{2|\operatorname{Im}(a)|}{2|\bar{b}|} = \frac{|\operatorname{Im}(a)|}{|\bar{b}|}, \text{ а отсюда получаем:}$$

$|z|^2 = \frac{|\operatorname{Im}(a)|^2}{|\bar{b}|^2} = \frac{b\bar{b}}{|\bar{b}|^2} = 1$. Таким образом, неподвижная точка лежит на единичной окружности, то есть отображение является параболическим.

Пусть теперь $|\operatorname{Re}(a)| < 1$, так как z_1, z_2 являются неподвижными точками отображения $\omega(z) = \frac{az+b}{\bar{b}z+\bar{a}}$, то данные точки определяются следующими формулами:

$$z_{1,2} = \frac{a - \bar{a} \pm \sqrt{(a + \bar{a})^2 - 4}}{2\bar{b}} = \frac{i\operatorname{Im}(a) \pm \sqrt{(\operatorname{Re}(a))^2 - 1}}{\bar{b}},$$

так как $|\operatorname{Re}(a)| < 1$, то полученное подкоренное выражение является отрицательным числом, откуда следует, что числитель полученной дроби — чисто мнимое число, а значит:

$$\begin{aligned} |z_{1,2}| &= \frac{|\operatorname{Im}(a) \pm \sqrt{(\operatorname{Re}(a))^2 - 1}|}{|\bar{b}|} \Rightarrow \\ |z_{1,2}|^2 &= \frac{(\operatorname{Im}(a))^2 \pm 2\operatorname{Im}(a)\sqrt{b\bar{b} - (\operatorname{Im}(a))^2} + b\bar{b} - (\operatorname{Im}(a))^2}{|\bar{b}|^2} = \\ &= 1 \pm \frac{2\operatorname{Im}(a)\sqrt{b\bar{b} - (\operatorname{Im}(a))^2}}{|\bar{b}|^2}. \end{aligned}$$

Таким образом, одна из неподвижных точек принадлежит внутренности единичного круга, а другая — внешности. Следовательно, отображение является эллиптическим.

Покажем, что оставшийся случай $|\operatorname{Re}(a)| > 1$ характеризует гиперболическое отображение. Неподвижные точки z_1, z_2 определяются формулами:

$$z_{1,2} = \frac{a - \bar{a} \pm \sqrt{(a + \bar{a})^2 - 4}}{2\bar{b}} = \frac{i\operatorname{Im}(a) \pm \sqrt{(\operatorname{Re}(a))^2 - 1}}{\bar{b}}.$$

Так как $|\operatorname{Re}(a)| > 1$, подкоренное выражение в полученном равенстве положительно. Введем следующие обозначения: $a = a_1 + ia_2$, $b = b_1 + ib_2$ и выделим вещественную и мнимую часть рассматриваемых чисел z_1, z_2 :

$$\begin{aligned} \frac{ia_2 \pm \sqrt{(a_1)^2 - 1}}{\bar{b}} &= \frac{ia_2(b_1 + ib_2) \pm (b_1 + ib_2)\sqrt{(a_1)^2 - 1}}{(b_1)^2 + (b_2)^2} = \\ &= \frac{(a_2b_1 \pm b_2\sqrt{(a_1)^2 - 1})i - b_2a_2 \pm b_1\sqrt{(a_1)^2 - 1}}{(b_1)^2 + (b_2)^2}. \end{aligned}$$

Положим, $c = \sqrt{(a_1)^2 - 1}$. Тогда получаем:

$$\begin{aligned} |z_{1,2}|^2 &= \frac{(b_2)^2(a_2)^2 \mp 2b_1b_2a_2c + (b_1)^2c^2}{((b_1)^2 + (b_2)^2)^2} + \frac{(a_2)^2(b_1)^2 \pm 2b_1b_2a_2c + (b_2)^2c^2}{((b_1)^2 + (b_2)^2)^2} = \\ &= \frac{(a_2)^2((b_1)^2 + (b_2)^2) + c^2((b_1)^2 + (b_2)^2)}{((b_1)^2 + (b_2)^2)^2} = \frac{(a_2)^2 + c^2}{(b_1)^2 + (b_2)^2} = \\ &= \frac{(a_2)^2 + (a_1)^2 - 1}{(b_1)^2 + (b_2)^2} = 1. \end{aligned}$$

Последний переход обусловлен равенством $a\bar{a} - b\bar{b} = 1$. Таким образом, неподвижные точки z_1, z_2 лежат на единичной окружности, то есть данное преобразование является гиперболическим, чем и завершается доказательство теоремы.

Отметим, что проведенные рассуждения позволяют утверждать, что при дробно-линейном преобразовании возможна лишь одна из следующих ситуаций:

- 1) существует единственная неподвижная точка (лежащая на единичной окружности);
- 2) существуют две различные конечные неподвижные точки, лежащие на единичной окружности;
- 3) существуют две различные конечные неподвижные точки, одна из которых принадлежит внутренности единичного круга, а другая — внешности.

Литература

- Домрин А. В., Сергеев А. Г. *Лекции по комплексному анализу*: Часть I: Первое полугодие. М.: МИАН, 2004. 176 с.
- Маркушевич А. И. *Теория аналитических функций*: в 2 т. Том 1: Начала теории. СПб.: Издательство «Лань», 2009. 496 с.
- Привалов И. И. *Введение в теорию функций комплексного переменного*. М.: ЛЕНАНД, 2015. 440 с.
- Шабат Б. В. *Введение в комплексный анализ*: в 2 т. Том 1: Функции одного переменного. М.: ЛЕНАНД, 2015. 336 с.

Печёнкина Маргарита Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Margarita S. Pechenkina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Математика

Актуальные проблемы современной математики

Научный руководитель — М. Я. Якубсон, канд. физ.-мат. наук

m.pe4ionkina@gmail.com

Полнота и компактность метрических пространств

Аннотация. Данная работа посвящена вопросу о полноте и компактности метрических пространств.

Теория метрических пространств является базовой для студентов технических специальностей, а также студентов педагогического направления на факультете математики.

Заключительный результат — объяснение с точки зрения метрических пространств существования и единственности решения некоторых дифференциальных уравнений.

Ключевые слова: метрические пространства, полнота, компактность, задача Коши, теорема Пеано, теорема Пикара.

Completeness and Compactness of Metric Spaces

Annotation. This article is devoted to the issue of completeness and compactness of metric spaces.

Studying the theory of metric spaces is compulsory for all science students and pedagogy students of maths department.

This article results in explaining the existence and uniqueness of solutions for some differential equations with applied theory of metric spaces.

Key words: metric spaces, completeness, compactness, Cauchy problem, Peano existence theorem, Picard's existence theorem.

В данной статье мы представим основные положения, которые необходимы для конечного результата. Здесь будут определения и теоремы, доказательства их хоть и не очень сложные, но довольно громоздкие, поэтому предлагаем ознакомиться с ними без доказательств.

Множество X называется метрическим пространством, если каждой паре его элементов x и y поставлено в соответствие неотрицательное вещественное число $\rho_x(x, y)$, удовлетворяющее следующим условиям:

- 1) $\rho_x(x, y) = 0 \Leftrightarrow x = y$ (аксиома тождества)
- 2) $\rho_x(x, y) = \rho_x(y, x)$ (аксиома симметрии)
- 3) $\rho_x(x, y) + \rho_x(y, z) \leq \rho_x(x, z)$ (аксиома треугольника)

Метрика — ключевое понятие данной статьи. С этим понятием интуитивно знаком каждый. Его естественно ассоциировать с расстоянием между точками, поэтому число $\rho_x(x, y)$ будем называть расстоянием между элементами x и y , а перечисленные условия — аксиомами метрики.

Самым простым и понятным примером является пространство вещественных чисел со стандартной метрикой:

Пространство \mathbb{R}^1 — множество вещественных чисел с метрикой $\rho(x, y) = |x - y|$.

Но есть и другие, более сложные метрические пространства, которые широко используются в математическом анализе, например:

1) Пространство \mathbb{R}_1^n — множество последовательностей вещественных чисел, состоящих из n элементов с метрикой

$$\rho_1(x, y) = \sum_{k=1}^n |x_k - y_k|;$$

2) Пространство l_2 — множество бесконечных последовательностей вещественных чисел со свойством: $\sum_{k=1}^{\infty} x_k^2 < \infty$, с метрикой

$$\rho(x, y) = \sqrt{\sum_{k=1}^{\infty} (x_k - y_k)^2};$$

3) Пространство $C_{\infty}[a, b]$ — множество непрерывных функций на отрезке $[a, b]$ с метрикой $\rho(f, g) = \max_{x \in [a, b]} |f(x) - g(x)|$.

Предлагаем читателю в качестве упражнения доказать, что данные пространства действительно являются метрическими; для этого необходимо проверить свойства метрики.

С метрическими пространствами тесно связаны понятия предела последовательности и фундаментальной последовательности.

Пределом последовательности $\{x_n\}$ будем называть точку x_0 , если для любого положительного вещественного числа ε существует натуральное число N такое, что $\rho(x_n, x_0) < \varepsilon$ для всех $n > N$. Обозначение: $\lim_{n \rightarrow \infty} x_n = x_0$.

Последовательность точек $\{x_n\}$ метрического пространства M будем называть фундаментальной, если она удовлетворяет условию:

$$\forall \varepsilon > 0 \exists N_{\varepsilon} : \forall n', n'' > N_{\varepsilon} \quad \rho(x_{n'}, x_{n''}) < \varepsilon.$$

Эти определения необходимы, чтобы ввести понятие полноты пространства.

Если в пространстве M любая фундаментальная последовательность сходится, то пространство называется полным.

Примеры метрических пространств, названные выше, являются также примерами полных метрических пространств. Неполными метрическими пространствами являются следующие:

1) Пространство $C_1[a, b]$ — множество непрерывных функций на отрезке $[a, b]$ с метрикой $\rho_1(f, g) = \int_a^b |f(x) - g(x)| dx$;

2) Пространство $C_2[a, b]$ — множество непрерывных функций на отрезке $[a, b]$ с метрикой $\rho_2(f, g) = \sqrt{\int_a^b (f(x) - g(x))^2 dx}$.

Полные метрические пространства являются важным объектом в теории метрических пространств [Люстерник, 1965, с. 33].

Пусть теперь $\langle M, \rho \rangle$ — метрическое пространство.

Отображение $f: M \rightarrow M$ называется сжимающим, если существует α из интервала $(0, 1)$ такой, что для любых $x, y \in M$ выполняется неравенство $\rho(f(x), f(y)) \leq \alpha \rho(x, y)$.

Коэффициент α называется коэффициентом сжатия.

Простейший пример сжимающего отображения: отображение из \mathbb{R} в \mathbb{R} , задаваемое функцией $f(x) = \frac{x}{2}$. В самом деле, $\rho(f(x), f(y)) = |\frac{x}{2} - \frac{y}{2}| = \frac{1}{2}|x - y| = \frac{1}{2}\rho(x, y)$, а значит, отображение является сжимающим с коэффициентом сжатия $\alpha = \frac{1}{2}$.

Сопутствующее понятие, которое мы будем использовать в дальнейшем — условие Липшица:

Функция $f(x, y)$ удовлетворяет на множестве $D \subset \mathbb{R}^2$ условию Липшица по переменной y , если

$$\exists L > 0: \forall (x, y_1), (x, y_2) \in D \quad |f(x, y_1) - f(x, y_2)| \leq L|y_1 - y_2|.$$

Перейдем теперь непосредственно к теореме, которая позволяет нам достигнуть желаемого практического результата. Это теорема Банаха о неподвижной точке:

Любое сжимающее отображение в полном метрическом пространстве имеет единственную неподвижную точку.

Данная теорема является важным инструментом не только для доказательства существования неподвижной точки, но и для ее нахождения.

Теорема названа в честь польского математика Стефана Банаха, установившего это утверждение в 1922 году.

Одним из практических приложений теоремы Банаха является доказательство теоремы Пикара о существовании и единственности решений некоторых обыкновенных дифференциальных уравнений:

Пусть задача Коши для дифференциального уравнения $y' = f(x, y)$ с начальным условием $y(x_0) = y_0$ удовлетворяет следующим условиям:

- 1) $f(x, y) \in C(D)$, где $D \subset \mathbb{R}^2$;
- 2) функция $f(x, y)$ удовлетворяет условию Липшица по переменной y в D .

Тогда в некоторой окрестности x_0 решение задачи Коши существует и единственно [Будаев, 2017, с. 124].

Искомое решение дифференциального уравнения выражается в виде неподвижной точки некоторого отображения, содержащего интеграл, которое отображает множество непрерывных функций в множество непрерывных функций. Теорема Банаха используется, чтобы показать, что это отображение имеет единственную неподвижную точку.

С метрическими пространствами связана еще одна теорема, которая относится к теории дифференциальных уравнений. Для нее необходимо предварительно ввести новые понятия.

Известно, что метрические пространства являются частным случаем топологических пространств. Поэтому все свойства и определения топологии можно перенести и на метрические пространства. Однако мы введем определения, которые относятся только к метрическим пространствам в удобной для доказательства теорем форме.

Множество K в метрическом пространстве $\langle M, \rho \rangle$ называется компактом, если из любой последовательности точек этого множества можно выделить подпоследовательность, сходящуюся к точке этого же множества.

Сделаем замечание: в данной терминологии любой отрезок является компактом. Поскольку $K \subset M$, то K также образует метрическое пространство. Поэтому вместо термина «компакт» будем использовать термин «компактное метрическое пространство».

Для того чтобы определить, является ли метрическое пространство компактным или нет, существует критерий, который неразрывно связан

с полной метрического пространства. Но прежде чем его назвать, введем вспомогательные определения.

Пусть M — некоторое множество в метрическом пространстве R и ε — некоторое положительное число. Множество A из R называется ε -сетью для M , если для любой точки $x \in M$ найдется хотя бы одна точка $a \in A$, такая, что $\rho(x, a) \leq \varepsilon$.

Например, целочисленные точки образуют на плоскости $\frac{1}{\sqrt{2}}$ -сеть.

Заметим, что множества A и M не обязаны иметь общих точек, однако имея для M некоторую ε -сеть A , можно построить 2ε -сеть B , которая будет полностью содержаться в множестве M .

На основе понятия ε -сети введем следующее определение.

Множество M будем называть вполне ограниченным, если для него при любом $\varepsilon > 0$ существует конечная ε -сеть.

Теперь у нас есть все инструменты для того, чтобы ввести критерий компактности метрического пространства.

Для того чтобы метрическое пространство R было компактом, необходимо и достаточно, чтобы оно было одновременно вполне ограниченным и полным.

Следующее понятие для метрических пространств является более значимым, чем понятие компактности.

Множество M , лежащее в некотором метрическом пространстве T , называется предкомпактным, если его замыкание в T компактно.

Это определение полностью совпадает с определением предкомпактности в топологических пространствах, но в контексте данной статьи нас не очень интересуют топологические пространства.

Для того чтобы изложить нужные нам теоремы, введем соответствующие определения.

Семейство Φ функций φ , определенных на некотором отрезке $[a, b]$, называется равномерно ограниченным, если существует такое число K , что

$$|\varphi(x)| < K$$

для всех $x \in [a, b]$ и всех $\varphi \in \Phi$.

Семейство $\Phi = \{\varphi\}$ называется равномерно непрерывным, если для каждого $\varepsilon > 0$ найдется такое $\delta > 0$, что

$$|\varphi(x_1) - \varphi(x_2)| < \varepsilon$$

для всех x_1 и x_2 из $[a, b]$ таких, что $\rho(x_1, x_2) < \delta$, и для всех $\varphi \in \Phi$.

Для произвольного семейства непрерывных функций мы можем ввести критерий их предкомпактности. Таким критерием выступает теорема Арцела:

Для того, чтобы семейство Φ непрерывных функций, определенных на отрезке $[a, b]$, было предкомпактно в $C[a, b]$, необходимо и достаточно, чтобы это семейство было равномерно ограничено и равномерно непрерывно.

Данная теорема также применяется в теории дифференциальных уравнений, она позволяет доказать теорему Пеано:

Пусть дано дифференциальное уравнение $\frac{dy}{dx} = f(x, y)$. Если функция f непрерывна в некоторой ограниченной замкнутой области G , то через каждую внутреннюю точку (x_0, y_0) этой области проходит хотя бы одна интегральная кривая данного уравнения [Колмогоров, 2004, с. 111].

Для доказательства строится система функций, которая в теории дифференциальных уравнений носит название ломаных Эйлера. Эта система удовлетворяет условиям теоремы Арцела, то есть она оказывается равномерно ограниченным и равномерно непрерывным семейством функций, из которого можно выделить равномерно сходящуюся последовательность функций, предел которой и будет искомым решением задачи Коши.

Таким образом, мы выделили два основных практических приложения теории о полных и компактных метрических пространствах.

Вообще говоря, это не единственная область практического приложения, в которой метрические пространства являются ключевой фигурой. Понятие полноты послужило толчком для развития математического анализа. Например, можно описать построение действительных чисел, пользуясь пополнением пространства рациональных [Львовский, 1965, с. 15–22]. Кроме того, с полными метрическими пространствами связана теорема о вложенных шарах и ее частный случай — теорема о вложенных отрезках. Эти две теоремы применяются при работе с непрерывными функциями и являются основой для важных доказательств.

В целом теория метрических пространств будет интересна студенту благодаря красоте и логичности доказательств утверждений и теорем, связанных с этой теорией.

Литература

- Будаев В. Д., Якубсон М. Я. *Математический анализ. Функции нескольких переменных: Учебник*. СПб.: Издательство «Лань», 2017. 456 с.: ил.
- Колмогоров А. Н., Фомин С. В. *Элементы теории функций и функционального анализа*. 7-е изд. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2004. 572 с.
- Львовский С. М. *Лекции по математическому анализу*. 2-е изд., испр. М.: МЦНМО, 2013. 296 с.
- Люстерник Л. А., Соболев В. И. *Элементы функционального анализа*. М.: Издательство «Наука», 1965. 520 с.

Методика обучения математике

Петропавловская Анна Андреевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anna A. Petropavlovskaya

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Математика

Актуальные проблемы математического образования

Научный руководитель — Н. Л. Стефанова, д-р пед. наук

anna.petro@mail.ru

УДК 373

Методика работы с творческой математической задачей с целью развития самостоятельной деятельности учащихся в 5–6 классах

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы развития самостоятельности учащегося на уроках математики в 5–6 классах. В качестве способа развития этой способности в ней предлагается использовать творческие математические задачи. Рассматривается методика работы с такими задачами, так как именно в ней заключается основная

сложность поставленной проблемы. Публикация может быть интересна учителям математики 5–6 классов.

Ключевые слова: творческая математическая задача, развитие самостоятельности учащегося, методика работы с творческой математической задачей.

Methods of working with a creative mathematical problem in order to develop students' independent activity in grades 5–6

Abstract. This article focuses on the techniques used to develop students' independence in mathematics lessons in grades 5–6. It is proposed to use creative mathematical problems as a way of developing this ability. The methodology for working with such tasks is outlined, since it this methodology that is most challenging in implementing this technique. Publication may be of interest to math teachers in grades 5–6.

Keywords: creative mathematical problem, the development of student independence, methods of working with a creative mathematical problem.

В современном мире каждому человеку важно быть самостоятельным, уметь видеть ситуацию с разных сторон и находить выход из сложившихся обстоятельств. Для этого с детства необходимо уделять внимание развитию самостоятельной деятельности ребенка. В федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) сформулированы требования относительно повышения самостоятельности учащихся. Поэтому одной из важных задач учителя является задача научить учащихся применять свои знания в разных сферах деятельности, то есть научить быть самостоятельным.

Одним из способов развития самостоятельности как качества личности является творчество. Творчество предполагает высокую свободу деятельности, и стало быть, самостоятельность. Творчество возможно развивать в разных предметных областях, и в математике также. Именно поэтому мы выбрали творческие математические задачи в качестве средства развития самостоятельности учащихся в математике. Данные задачи не являются традиционными, и методика работы с ними отличается, поэтому в статье она будет описана.

Однозначного определения творческой математической задачи нам не удалось обнаружить, но проанализировав методическую литературу, мы выделили основные характеристики творческой математической задачи:

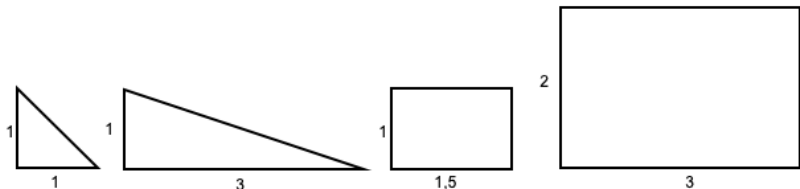
- В основном такие задачи решаются не одним способом и предполагают наличие не одного решения;
- Явно или неявно в них есть требование, связанное с придумыванием, чаще всего, способа действий;
- Для решения этих задач учащемуся необходимо применить совокупность всех своих знаний;
- Довольно часто в таких задачах получается результат, который трудно предугадать.

Главным признаком творческой задачи является признак — присутствие явного или неявного требования, связанного с придумыванием — чаще всего — способа действий, то есть с данной задачей учащиеся столкнутся впервые и общепринятого решения у них нет. Соответственно, главной задачей учащихся является придумать решение (или несколько решений) задачи, опираясь на свои знания и личный опыт. Главная задача учителя — поддерживать рассуждения учащихся, но не наводить на решение. Это достаточно непростая задача. Поэтому далее описан один из способов работы с творческой задачей.

Методика работы с творческой математической задачей

Задача:

№ 1. Маше в школе дали задание: оклеить кубик с ребром 1 дм кусочками цветной бумаги, которые имеют представленную ниже форму и размеры (в дм). Оклеить полностью весь кубик надо только с помощью одной формы бумаги из следующих четырех. Кусочков бумаги каждой формы можно использовать любое необходимое количество. (Оклейка проводится без наложения.) Для выполнения данного задания у девочки есть линейка, карандаш и клей. Из какой формы бумаги получится оклеить весь кубик? Какое количество кусочков этой формы понадобится для оклейки? Ответ обоснуйте.

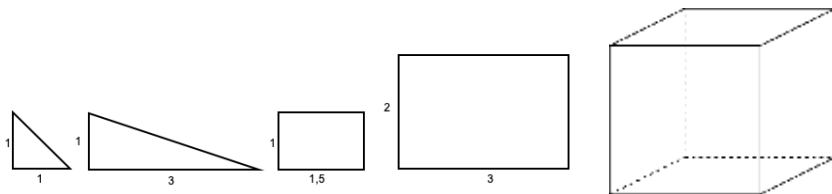


Данную задачу можно предложить решить учащимся 5 или 6 класса при изучении темы «Куб и его развертка» или ближе к концу учебного года в качестве закрепления материала и в 5, и в 6 классе. Предположим, что мы дали эту задачу в качестве закрепления материала в конце года.

Для решения этой задачи учащиеся должны знать понятие куба и его развертки, понятие треугольника, понятие прямоугольника, понятие площади.

Работа с задачей:

На уроке учитель предлагает посмотреть учащимся на доску, на которой изображены следующие геометрические фигуры, и назвать каждую из них.



Затем уточняет, чем отличается куб от остальных представленных фигур и какими свойствами он обладает; нужно обязательно вспомнить, о том, что такое развертка.

После обсуждения фигур учитель высвечивает на доске условие задачи. Задача читается вслух. Затем учитель спрашивает, о чем задача и что просят найти. Также можно уточнить, понятно ли условие задачи.

Далее переходим к выбору способа решения задачи. Учитель уточняет, как бы учащиеся выполняли задание, данное Маше. Предположим, были высказаны следующие варианты ответов (на доске необходимо кратко отмечать суть каждого варианта решения):

1. Можно попробовать оклеить каждую сторону куба разными фигурами в отдельности;
2. Можно поделить площадь развертки куба на площадь каждой формы;
3. Можно по очереди накладывать формы на развертку куба и так выяснить, с помощью какой формы можно накрыть всю развертку.

Возможно, учащиеся дадут и другие ответы. Также их ответы могут совпадать, тогда сразу можно уточнить, не было ли уже сказано такого варианта.

Желательно после формулировки каждого способа решения составить план решения, чтобы убедиться, что получится выполнить каждое действие и это приведет к ответу на вопрос задачи.

Рассмотрим, например, план ко второму способу решения.

План решения:

1. Найти площади каждой из формы. (Необходимо обсудить с учащимися, как найти площадь треугольника.)
2. Найти площадь развертки куба.
3. Поделить площадь развертки на площадь каждой из форм. Если результат получится целый, то данная фигура подходит. Если не целый, то фигура не подходит.
4. Проверить полученные результаты другим способом. (Скорее всего, учащиеся не укажут данный пункт, но учитель должен акцентировать на нем внимание).

После того, как найдено несколько способов и каждый из них кратко обговорен, можно переходить к решению задачи. Важно, чтобы в результате была возможность сравнить решения и ответы, поэтому учитель должен проконтролировать, что каждым способом решают хотя бы 5 учащихся. Также можно задать вопрос «Кто выбрал 1-й/2-й/3-й способ для решения?».

Если ученик закончит работу раньше остальных и его решение будет приемлемым, то можно попросить его решить это другим способом.

После того как большая часть класса решила задачу, нужно сверить ответы, особенно результаты тех, кто решал разными способами. Затем необходимо провести обсуждение, почему одна фигура не подошла; важно четко проговорить, что именно не получилось. Учащиеся должны сами формулировали свои выводы.

Для второго способа решения учащиеся могут сформулировать следующую причину: «Четвертая фигура не подошла при проверке результата. Если попытаться наложить ее на развертку куба, то она вылезет за ее границы и не сможет полностью накрыть ее. Это так, потому что развертка куба не принимает вид прямоугольника».

В конце обсуждения данной задачи необходимо подвести итог, какой же способ показался учащимся наиболее удобным и нужно ли было придумывать больше одного способа.

Таким образом, мы показали методику работы с творческой математической задачей, которую можно задать учащимся в 5 или 6 классе. Основными ее особенностями являются:

- Придумывание разных способов решения;
- Составление учащимися плана-проверки для каждого такого способа;
- Обязательный анализ результатов, верность которых можно проверить, используя другой способ;
- Самостоятельное формулирование выводов учащихся.

Современный мир постоянно развивающихся технологий нуждается в человеке, который может самостоятельно выполнить любую задачу, стоящую перед ним, а также сможет постоянно приобретать новые знания и умения в своей сфере деятельности. Все эти навыки закладываются в человеке в раннем возрасте. Во многом эта задача ложится на плечи учителей, которые должны научить ребенка стать самостоятельным, творчески подходить к поставленным задачам, проявлять настойчивость и смелость в поиске их решения. Помочь обычному ученику найти в себе скрытый талант, а одаренному — развить его. В статье показано одно из направлений развития самостоятельности учащихся — использование творческих математических задач, которое должно активно использоваться учителями на уроках.

Литература

- Колягин Ю. М. *Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика*. М.: Просвещение, 1975. 462 с.
- Крутецкий В. А. *Психология математических способностей школьников*. М.: Просвещение, 1968. 432 с.
- Подходова Н. С. *Методика обучения математике: в 2 ч. Ч. 1: учебник для академического бакалавриата*. М.: Юрайт, 2016. 274 с.
- Фридман Л. М., Турецкий Е. Н. *Как научиться решать задачи*. М.: Просвещение, 1984. 175 с.

Прокофьева Юлия Викторовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Yuliya V. Prokofeva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Математика

Актуальные проблемы математического образования

Научный руководитель — И. В. Клещева, канд. пед. наук

uliyaprok@gmail.com

УДК 37.02

Методы эмоциональной регуляции учащихся при выполнении математических заданий

Аннотация. В данной статье представлено исследование эффективности применения методов эмоциональных воздействий на учащихся при выполнении ими математических заданий. Рассматриваемые методы эмоциональной регуляции: экспрессивное письмо, смена установки, физические упражнения, задействующие мелкую моторику рук. Анализ полученных результатов позволяет рекомендовать данные методы для повышения эффективности выполнения математических заданий.

Ключевые слова: эмоциональная регуляция, тревожность, математическая тревожность, исследование, математика (математические задания).

Methods of students' emotional management in the context of working on mathematical problems

Abstract. This article looks into the effectiveness of the methods for influencing students' emotional states when they work on mathematical problems. Considered methods of emotional regulation include: expressive writing, change of attitude, physical exercises involving fine hand motor skills. According to study results, these methods are recommended to for use to facilitate students' work on solving mathematical problems.

Keywords: emotional regulation, anxiety, mathematical anxiety, research, mathematics (mathematical tasks).

Первые упоминания об эмоциональных затруднениях учащихся при выполнении ими математических заданий можно встретить в работах М. F. Gough в середине прошлого века. Учеными R. M. Dreger & L. R. Aiken для обозначения этого состояния будет введен термин «числовая тревожность» [Акимова, 2013, с. 6]. В 70-х гг. F. C. Richardson & R. M. Suinn разработали первый опросник для измерения математической тревожности, в данное понятие включили чувство опасения и напряжения, связанное не только с операциями с числами, но и с оперированием математическими понятиями [Richardson, 1972].

Таким образом, математическая тревожность выделяется как отдельный вид тревожности и связана со специфическими эмоциональными затруднениями при решении математических заданий и задач, связанных с числами [Водяха, 2017, с. 60].

При обращении к Программе оценки иностранных студентов (PISA) видно, что математическая тревожность является глобальным явлением, широко распространенным во всех 65 странах, участниках PISA. В США в ходе их исследований выявляются следующие данные. Около 25 процентов студентов колледжей и до 80 процентов учащихся средних специальных учреждений испытывают математическую тревожность умеренной и высокой степени [PISA 2012 Results, 2013].

Математическое беспокойство часто приводит к уклонению от ситуаций, связанных с математикой и решением каких-либо математических задач, в том числе возникающих в реальной жизни. Не менее 33 % 15-летних учащихся сообщают о чувстве беспомощности при решении математических задач [Nunez-Pena, 2013, с. 37]. Все это свидетельствует об актуальности проблемы тревожности, возникающей при выполнении обучающимися математических заданий, и необходимости изучения методов эмоциональной регуляции, воздействующих на нее.

В данной статье представлено проведенное нами исследование об эффективности эмоциональных воздействий на тревожность и успешность выполнения учащимися математических заданий.

Описание исследования

Исследование проводилось в рамках реализации проекта «Эффективность методов эмоциональной регуляции при выполнении математических заданий», организованного «+Консорциумом» Научно-технологического университета «Сириус» г. Сочи.

Цель данного исследования заключалась в изучении эффективности применения различных методов эмоциональной регуляции во время

выполнения математических тестов. Были выдвинуты предположения о том, что благодаря таким приемам, как экспрессивное письмо, смена установки и выполнение физических упражнений, направленных на гимнастику кистей рук, можно снизить тревожность учащихся перед математическими заданиями и повысить успешность их выполнения.

В исследовании принимало участие 52 ученика девятых классов ГБОУ СОШ № 518 Выборгского района Санкт-Петербурга в возрасте 14–15 лет.

В ходе основного этапа исследования участники решали два математических теста с аналогичным набором заданий. Написание первого теста происходило без каких-либо эмоциональных воздействий. Перед работой над вторым каждый ученик выполнял в течение трех минут упражнения эмоциональной регуляции для возможного снижения уровня тревожности и повышения успеха выполнения заданий. Все участники исследования были поделены на три группы, каждая из которых применяла один из методов регуляции.

В группу по проверке эффективности экспрессивного письма вошло 19 человек. Суть этого метода заключалась в том, чтобы ученики в течение нескольких минут описали свои эмоции и чувства, возникающие при столкновении с выполнением математических заданий [Ramirez, 2011]. Мы предполагали, что отреагирование эмоций по данному методу поможет снизить их интенсивность и настроит учащихся на работу с математическими заданиями.

Другим методом было воздействие, которое можно охарактеризовать как смену установки. Данная группа состояла из 17 учеников. Им предлагался текст с выдержками из исследований ученых Гарвардского университета и Университета Британской Колонии, подтверждающих, что чувство беспокойства во время выполнения тестов может помочь добиться успеха [Jamieson, 2010], для того чтобы участники исследования восприняли чувство тревожности как положительное чувство и это помогло бы им собраться и быть более успешными в решении задач.

Следующим методом эмоционального воздействия стали физические упражнения на задействование мелкой моторики рук. В группу, использующую данный метод, вошло 16 человек. В течение трех минут ученики выполняли ряд упражнений гимнастики кистей рук. Данный метод можно встретить в рекомендациях литературы по психологии как способ профилактики стресса [Бильданова, 2015, с. 101].

Для проведения анализа полученных данных был использован статистический t-критерий Стьюдента для связанных выборок. По результатам анализа получены следующие выводы.

Уровень ситуативной тревожности до и после применения эмоциональных воздействий снизился, но не настолько, чтобы значения были статистически значимы. Следовательно, в данном исследовании эффект применения эмоциональных воздействий на тревожность незначителен.

Но количество баллов, полученных за математические тесты до и после воздействия, возросло. При сравнении использования всех методов воздействия на группу мы наблюдаем статистически значимый рост баллов за математический тест на уровне $p=0,000$ и при сравнении отдельных приемов:

1. Применение метода экспрессивного письма: среднее значение признака до эксперимента $7,68 \pm 3,528$, после $9,63 \pm 3,715$, с вероятностью значимости $p=0,01$.
2. Применение метода смены установки: среднее значение признака до эксперимента $7,71 \pm 3,82$, после $10,71 \pm 3,619$, с вероятностью значимости $p=0,001$.
3. Применение физических упражнений: среднее значение признака до эксперимента $8,05 \pm 3,801$, после $10,05 \pm 3,584$, с вероятностью значимости $p=0,005$.

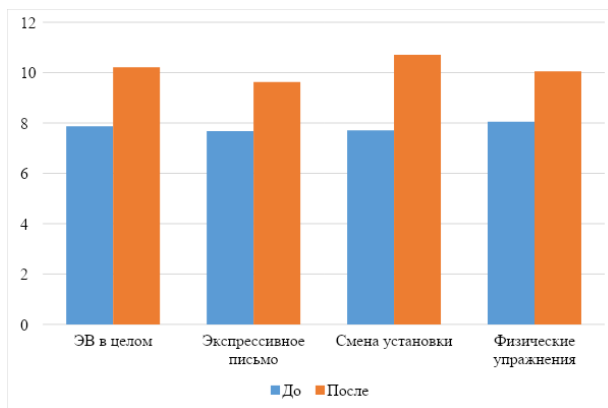


Рис. 1. Средние значения признаков, имеющих значимые различия (по t-критерию Стьюдента) между показателями «до» и «после»

Средние значения полученных баллов за математический тест до и после эмоционального воздействия наглядно отражены на рисунке 1. Предположение об эффективности методов эмоционального воздействия на успех прохождения математического теста по результатам данного исследования подтвердилось.

Выводы и рекомендации

Итоги проведенного исследования позволяют сделать выводы о том, что использование каждого из приемов эмоциональной регуляции, которые рассматривались в данной работе, может помочь ученикам при решении математических тестов, улучшая результативность их выполнения. Таким образом, экспрессивное письмо, смена установки и физические упражнения на моторику рук могут быть включены в рекомендации к использованию перед выполнением математических заданий.

Но, несмотря на подтверждение эффективности эмоциональных воздействий на успешность выполнения математических тестов, мы понимаем ограниченность проведенного исследования. В связи с этим выдвинутое нами предположение подлежит дальнейшей проверке на выборках с большей мощностью и репрезентативностью.

Литература

- Акимова К. К., Богданова Е. Л., Гынку Е. И. и др. Феномен математической тревожности в образовании. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2013. Т. 6. № 4. С. 6–17.
- Бильданова В. Р., Бисерова Г. К., Шагивалеева Г. Р. *Психология стресса и методы его профилактики: учебно-методическое пособие*. Елабуга: Издательство ЕИ КФУ, 2015. 142 с.
- Водяха С. А. Математическая тревожность и внутренняя мотивация учебной деятельности подростков. *Педагогическое образование в России*. 2017. № 9. С. 60–64.
- Jamieson J. P., Mendes W. B., Blackstock E., Schmader T. Turning the knots in your stomach into bows: Reappraising arousal improves performance on the GRE. *Journal of Experimental Social Psychology*. 2010. 46(1). P. 208–212. DOI:10.1016/j.jesp.2009.08.015
- Nunez-Pena M. I., Suarez-Pellicioni M., Bono R. Effects of math anxiety on student success in higher education. *International Journal of Educational Research*. 2013. № 58. P. 36–43. DOI: 10.1016/j.ijer.2012.12.004
- OECD: PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement Drive and Self-Beliefs (Volume III). *PISA, OECD Publishing*. 2013.
- Ramirez G., Beilock S. L. Writing About Testing Worries Boosts Exam Performance in the Classroom. *Science*. 2011. 331(6014). P. 211–213. DOI:10.1126/science.1199427
- Richardson F. C., Suinn R. M. The mathematics anxiety rating scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*. 1972. Vol. 18(6). P. 551–554.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СЕКЦИИ

Богданова Татьяна Владимировна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Tatyana V. Bogdanova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Междисциплинарные секции

Постерная секция: «Естественно-научные исследования»

Научный руководитель — А. В. Колобов, д-р физ.-мат. наук

akolobov@herzen.spb.ru

УДК 539.1.06 539.213.27 544.022.51

Применение метода EXAFS-спектроскопии для исследования фазовых переходов в MoTe_2

Аннотация. Целью работы является изучение фазовых переходов в дихалькогенидах переходных металлов (ДХПМ) на примере MoTe_2 как одного из перспективных материалов для ячеек фазовой памяти.

В данной статье освещены теоретические исследования свойств различных структурных модификаций MoTe_2 и возможных переходов между ними, а также полученные экспериментально межатомные расстояния, координационные числа и фактора Дебая — Уоллера методом EXAFS-спектроскопии.

Ключевые слова: дихалькогениды переходных металлов (ДХПМ), структура MoTe_2 , EXAFS-спектроскопия, фазовые переходы, ячейка памяти.

Application of EXAFS spectroscopy to study MoTe_2 phase transitions

Abstract. The aim of this work is to study of phase transitions in DCM using the example of MoTe_2 as one of the promising materials for phase-change memory cells.

This article will cover theoretical studies of the properties of various phases of the MoTe_2 structure and possible transitions between them, as well

as the experimental results of interatomic distances, coordination numbers, and the Debye-Waller factor by EXAFS spectroscopy.

Keywords: transition-metal dichalcogenides (TMDCs), structure MoTe_2 , EXAFS-spectroscopy, phase transition, memory cell.

Слоистые дихалькогениды переходных металлов (ДХПМ) представляют собой широкое семейство соединений, которые кристаллизуются в несколько различных политипов. ДХПМ имеют общую MX_2 , где М — атом переходного металла (Mo, W), X — атом халькогена (Te, S, Se). Слой атомов металла, находящийся между слоями атомов халькогена, формируют один монослой. Между атомом халькогена и металлом действуют сильные ковалентные связи, а слои X — М — X связаны слабым Ван-дер-Ваальсовым взаимодействием. ДХПМ изучались довольно долгое время, однако последние достижения в области наноразмерных материалов и оптоэлектронике открыли новые возможности их применения [Rui, Zhang, Yoo, et al., 2019].

Динамическое управление проводимостью и оптическими свойствами с помощью структурных изменений имеет значимую роль для хранения информации. Одним из главных показателей для применения фазовых переходов является разность энергии между двумя фазами. ДХПМ MoTe_2 могут образовывать различные полиморфные модификации. В данной работе рассмотрены $1\text{T}'$ ($\beta\text{-MoTe}_2$ — металл) и 2H ($\alpha\text{-MoTe}_2$ — полупроводник).

В работе [Puotinen, Newnham, 1961] указывается, что постоянные решетки для $\alpha\text{-MoTe}_2$ равны $a = 3,519 \pm 0,001 \text{ \AA}$, $c = 13,964 \pm 0,004 \text{ \AA}$, где расстояние между атомами Mo и Te составляет $2,73 \text{ \AA}$. Для $\beta\text{-MoTe}_2$ постоянные решетки равны $a = 6,33 \text{ \AA}$, $b = 3,469 \text{ \AA}$, $c = 13,964 \text{ \AA}$ с углом $\beta = 93^\circ 55'$. Схематически эти структуры показаны на рисунке 1.

Ранние исследования указывали на возможность фазовых переходов в структуре MoTe_2 , вызванных лишь термическими и химическими средствами. Электростатический контроль над кристаллическими фазами был предложен недавно. Работы [Li, Duerloo, Wauson, et al., 2016] показывают, что структурные переходы между фазами $1\text{T}'$ и 2H можно получить путем механической деформации или путем внесения избыточного заряда (инжекция электронов). Также было высказано предположение, что фазовый переход «полупроводник — металл» может проходить с меньшим напряжением на затворе. Например, для слоев $\text{Mo}(x)\text{W}(1-x)\text{Te}_2$ данный процесс может быть реализован путем легирования ванадием.

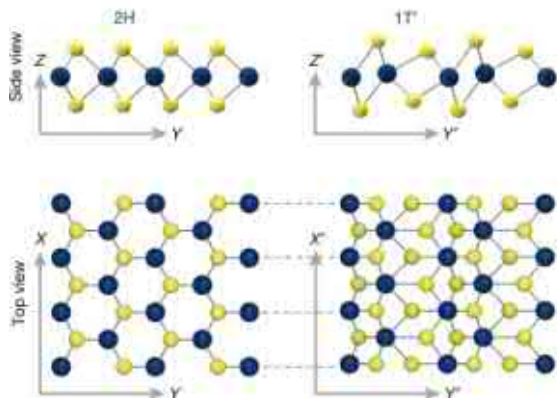


Рис. 1. Фазы 2H и 1T' для структуры MoTe₂

Несколько позже в работе [Song, Keum, Cho, et al., 2016] было экспериментально подтверждено создание фазового перехода между 1T' — металлической фазой и 2H — полупроводниковой фазой при комнатной температуре путем механической деформации.

В другой работе [Wang, Xiao, Zhu, et al., 2017] экспериментально показана возможность обратимого перехода между фазами 1T' и 2H, что подтверждается наличием гистерезисной петли в спектре комбинационного рассеяния. Наблюдаемый фазовый переход стал возможным благодаря легкому преобразованию между 2H и 1T' фазами. Обе фазы могут легко преобразовываться друг в друга через внутрислойное скольжение без разрыва связей.

Этим фазовый переход в ДХПМ выгодно отличается от другого перспективного подхода, реализованного в памяти на фазовых переходах первого рода — кристаллизация аморфного материала. Аморфные сплавы получают путем быстрой закалки расплавов. Сохранению аморфной структуры способствует малая подвижность атомов, а нагрев и связанное с ним ускорение диффузии, напротив, стимулируют переход в кристаллическое состояние. Первыми в исследовании физики эффектов электронного переключения в аморфных полупроводниках были работы [Коломиец, Лебедев, 1963] и [Ovshinsky, 1968]. В работе были продемонстрированы эффекты переключения и памяти, последний из них обусловлен кристаллизацией аморфного материала.

Спустя несколько десятков лет интерес к этому подходу снова возобновился в связи с интенсивными разработками элементов

энергонезависимой памяти [Богословский, Цэндин, 2011]. В этой работе рассматриваются основные характеристики элементов памяти с изменяемым фазовым состоянием.

В данной работе будет рассмотрен MoTe_2 , так как этот материал обладает рядом интересных свойств. Например: фаза 2H структуры MoTe_2 представляет собой полупроводниковую фазу с шириной запрещенной зоны в диапазоне 1–2 эВ, а также фазы 2H и 1T' структуры MoTe_2 , при различных внешних условиях, могут демонстрировать фазовый переход «металл — полупроводник». Таким образом, свойства MoTe_2 могут использоваться в тонкой и гибкой электронике. Работа направлена на более подробное изучение характеристик различных фаз MoTe_2 . В работе использовался метод исследования структуры путем EXAFS-спектроскопии. Измерения проводились на синхротроне SPring-8 с кольцевой вакуумной камерой путем регистрации рентгеновской флуоресценции. На данном синхротроне электроны разгоняются до энергии 8 ГэВ и излучают фотоны с энергиями до 100 кэВ.

Экспериментальные образцы были получены путем отжига аморфной пленки и при различных температурах фиксировались кристаллические структуры методом дифракции. Выявлена 1T' кристаллическая структура при температуре 400 °С, а при 600–700 °С высокотемпературная фаза 2H MoTe_2 .

В работе были получены данные для 1T' и 2H кристаллической структуры (рисунок 2), а также для аморфной фазы MoTe_2 . Результаты обрабатывались в программе Athena и Artemis [Ravel, Newville, 2005], а также использовались данные с сайта Materials Project [Jain, Ong, Hautier, 2013].

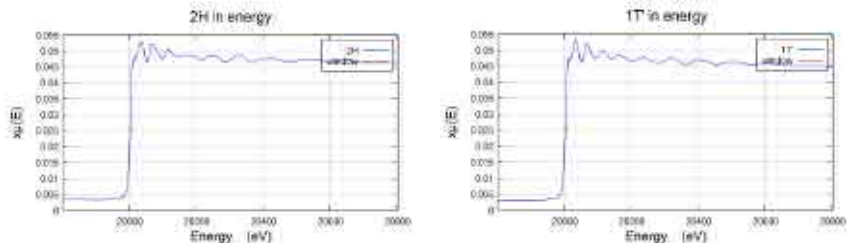


Рис. 2. Спектральная зависимость коэффициента поглощения для модификаций 2H и 1T'

Далее путем преобразования этого спектра находим нормализованную функцию $\chi(k)$ EXAFS — спектроскопии по формуле (1) [Аксенов, Тютюнников, 2001]:

$$\chi(k) = \frac{\mu(k) - \mu_0(k) - \mu_b(k)}{\mu_0(k)} \quad (1),$$

где $\mu_0(k)$ — коэффициент поглощения за исключением фотоионизации исследуемой оболочки атома, $\mu_b(k)$ — коэффициент поглощения, учитывающий только первый атом без соседних. Полученные графики представлены на рисунке 3.

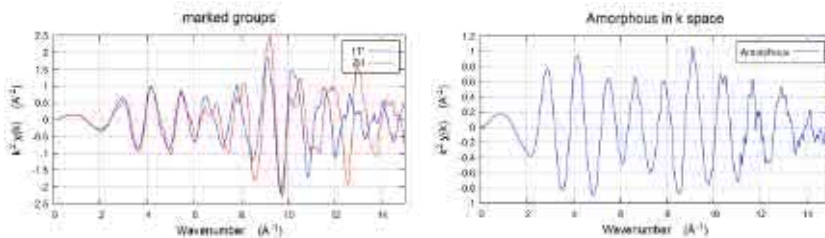


Рис. 3. Нормализованная функция EXAFS от волнового вектора фотоэлектрона для 2H, 1T' и для аморфной фазы MoTe₂

Коэффициент k^2 вводится для усиления высокоэнергичного вклада в сигнал $\chi(k)$. Из этих данных путем Фурье-преобразования можно приблизительно найти положение пиков соответствующих координационных сфер (рисунок 4). Приведенные кривые в некотором смысле аналогичны функциям радиального распределения.

Кривая радиального распределения атомов (РРА) $\rho(R)$ позволяет наиболее наглядно представить пространственный и количественный состав ближайшего окружения поглощающего атома. Эту функцию (3) находят из уравнения (1) и (2), получаемой Фурье-преобразованием $\chi(k)$ [Кочубей, Канажевский, 2013]:

$$g(R) = \int_{k_{\min}}^{k_{\max}} \chi(k) k^n e^{-2ikR} dk \quad (2),$$

$$\rho(R) = \{[Re(g(R))]^2 + [Im(g(R))]^2\}^{1/2} \quad (3).$$

Из анализа радиального распределения можно определить структуры различных координационных сфер. Положение пиков соответствуют усредненным частотам колебаний EXAFS и связаны со средней длиной пути рассеяния фотоэлектронов на этих сферах. Из рисунка 4 следует, что аморфное состояние характеризуется только ближним порядком, так как вклад вносит в основном первая координационная сфера.

Также из рисунка 4 можно примерно увидеть относительное сравнение радиусов координационных сфер для 2H и 1T' структур.

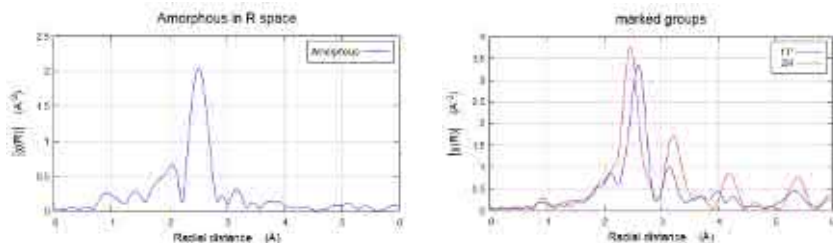


Рис. 4. Фурье преобразованный спектр EXAFS для 2H и для 1T' MoTe₂

В общем уравнение EXAFS (4) [Кочубей, Канажевский, 2013] описывается как:

$$\chi(k) = S_0^2 \sum_i N_i \frac{|f_i(k)|}{kR_i^2} e^{(-2\sigma_i^2 k^2)} e^{(-2R_i\lambda(k))} \sin(2kR_i + 2\delta_i + \varphi_i) \quad (4),$$

где N_i — число рассеивающих атомов типа i , R — расстояние от центрального атома до рассеивающего атома, S_0^2 — коэффициент уменьшения амплитуды (из-за многоэлектронных процессов), $e^{(-2\sigma_i^2 k^2)}$ — коэффициент для учета беспорядка в положении атомов, $e^{(-2R_i\lambda(k))}$ — фактор, который учитывает упругое рассеивание фотоэлектронной волны только на коротком расстоянии, $f_i(k)$ — амплитуда рассеяния на атоме, δ_i — фазовый сдвиг фотоэлектрона на центральном атоме, φ_i — фазовый сдвиг фотоэлектрона, когда он отражается от рассеивающего атома.

Для более точных результатов необходимо сделать подгонку данных EXAFS к структурным моделям. Подгонка осуществляется с помощью аппроксимации EXAFS данных теоретическими моделями. По итогу

анализа EXAFS-спектроскопии получили данные, приведенные в таблице 1. Для проведения расчета использовали данные (число ближайших соседей) для фазы 1Т' (МТ1: молибден и теллур первой координационной сферы, МТ2: молибден и теллур второй координационной сферы) структуры MoTe_2 .

Таблица 1

Полученные данные EXAFS-спектроскопии

	Аморфная фаза	1Т' (МТ1)	1Т' (МТ2)	1Т' (ММ)	2Н (МТ)	2Н (ММ)
N, число ближайших соседей	$6,5 \pm 0,3$	3	3	$2,4 \pm 0,7$	$5,5 \pm 0,6$	$5,3 \pm 1,8$
R, нм	$2,760 \pm 0,001$	$2,985 \pm 0,001$	$2,758 \pm 0,001$	$2,920 \pm 0,001$	$2,678 \pm 0,001$	$3,516 \pm 0,001$
σ	$0,0064 \pm 0,0003$	$0,0149 \pm 0,005$	$0,0053 \pm 0,0005$	$0,0010 \pm 0,0007$	$0,0027 \pm 0,0005$	$0,0029 \pm 0,0016$

Коэффициент Дебая — Уоллера (σ) — это безразмерный коэффициент, характеризующий влияние колебаний кристаллической решетки (фононов) на процессы рассеяния, характеризует структурную разупорядоченность и связанное с этим отклонение длины связи между атомами от ее средней длины.

Как ранее упоминалось, в литературе существует несколько вариантов фазовых переходов. Один из вариантов — кристаллизация аморфной структуры, а другой — использование перехода между 1Т' и 2Н. Из таблицы 1 видно, что длины связи ММ (молибден-молибден) или МТ (молибден-теллур) и координационные числа незначительно меняются при переходе из 1Т' в 2Н и наоборот, нежели чем при переходе из аморфной фазы в 1Т' и наоборот. Поэтому можно ожидать, что переход 1Т' — 2Н будет происходить быстрее, нежели чем кристаллизация аморфной фазы, так как эти кристаллические структуры могут переходить друг в друга без разрыва связи. Такого нельзя сказать про аморфную фазу, так как переход из нее будет всегда сопровождаться разрывом одних связей и образование связей в кристалл.

Приведенный в данной статье анализ выполнен на основе результатов экспериментального исследования на пленках MoTe_2 , выращенных методом магнетронного распыления. Автор выражает благодарность д-ру Ю. Сайто из Национального института продвинутой

индустриальной науки и технологий (Япония) за предоставление этих данных для анализа.

Литература

- Ma R., Zhang H., Yoo Y., et al. MoTe₂ Lateral Homojunction Field-Effect Transistors Fabricated using Flux-Controlled Phase Engineering. *ACS Nano*. 2019. 13 (7). P. 8035–8046. DOI: 10.1021/acsnano.9b02785.
- Puotinen D., Newnham R. E. The crystal structure of MoTe₂. *Acta Crystallographica*. 1961. 14 (6). P. 691–692.
- Li Y., Duerloo K., Wauson K., et al. Structural semiconductor-to-semimetal phase transition in two-dimensional materials induced by electrostatic gating. *Nature Communications*. 2016. 7 (10671). P. 1–8. DOI: 10.1038/ncomms10671.
- Song S., Keum D. H., Cho S., et al. Room temperature semiconductor — metal transition of MoTe₂ thin films engineered by strain. *Nano Lett.* 2016. 16. P. 188–193.
- Wang Y., Xiao J., Zhu H., et al. Structural phase transition in monolayer MoTe₂ driven by electrostatic doping. *Nature*. 2017. 550 (7677). P. 487–491. DOI:10.1038/nature24043.
- Коломиец Б. Т., Лебедев Э. А. Вольтамперная характеристика точечного контакта со стеклообразными полупроводниками. *Радиотехника и электроника*. 1963. № 8 (10). С. 2097–2098.
- Ovshinsky S. R. Reversible electrical switching phenomena in disordered structures. *Physical Review Letters*. 1968. 21 (20). P. 1450–1453.
- Богословский Н. А., Цэндин К. Д. Физика эффектов переключения и памяти в халькогенидных стеклообразных полупроводниках. *Физика и техника полупроводников*. 2012. № 4 (5). С. 577–608.
- Ravel B., Newville M. ATHENA, ARTEMIS, HEPHAESTUS: data analysis for X-ray absorption spectroscopy using IFEFFIT. *Journal of Synchrotron Radiation*. 2005. 12 (5). P. 537–541. DOI:10.1107/S0909049505012719.
- Jain A., Ong S. P., Hautier G., et al. The Materials Project: A materials genome approach to accelerating materials innovation. *APL Materials*, 2013, 1(1), 011002. DOI:10.1063/1.4812323.
- Аксенов В. Л., Тютюнников С. И., Кузьмин А. Ю. EXAFS — спектроскопия на пучках синхротронного излучения. *Физика элементарных частиц и атомного ядра*. 2001. № 32 (6). С. 1300–1358.
- Кочубей Д. И., Канажевский В. В. Рентгеновская спектроскопия поглощения — инструмент для исследования и создания новых материалов. *Химия в интересах устойчивого развития*. 2013. № 21 (1). С. 21–36.

Галактионова Ульяна Андреевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Uliana A. Galaktionova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Междисциплинарные секции

Постерная секция: «Естественно-научные исследования»

Научный руководитель — Е. А. Карулина, канд. физ.-мат. наук

ugalaktionova97@mail.ru

УДК 538.9

Применение метода МНПВО при исследовании композитных полимерных пленок на основе биоразлагаемого полилактида

Аннотация. В данной работе исследовались композитные полимеры на основе биоразлагаемого полилактида с различными наполнителями методом многократного нарушенного полного внутреннего отражения (МНПВО).

Примененный метод позволил подтвердить наличие заряд-дипольных центров, присутствующих в полимерной матрице композитов, концентрация которых уменьшается при введении некоторых низкомолекулярных наполнителей, и, как следствие, приводит к увеличению стабильности электретного состояния.

Ключевые слова: полилактид, стабильность электретного состояния, заряд-дипольные комплексы, ИК-спектроскопия, многократное нарушенное полное внутреннее отражение (МНПВО).

Application of ATR method in the study of polymer composite films based on biodegradable polylactide

Abstract. In this paper, composite polymers based on biodegradable polylactide with various fillers were studied using attenuated total reflection method (ATR).

The applied method made it possible to confirm the presence of charge-dipole centers, which are present in the polymer matrix of composites. The concentration of these centers decreases with the input of some low-molecular fillers, which results in an increase of the stability of the electret state.

Keywords: polylactide, the stability of the electret state, charge-dipole centers, IR-spectroscopy, attenuated total reflectance (ATR).

В современном мире полимерные материалы используются повсеместно, в том числе их можно встретить в пищевой промышленности, где они используются в качестве изделий для хранения продуктов питания: пакеты, пищевые пленки, контейнеры для хранения пищи, а также одноразовая посуда. Большая часть этих изделий не используется повторно, а используемые для их изготовления полимеры плохо поддаются биологическому разложению, что совместно с высоким темпом потребления приводит к устойчивому экологическому загрязнению. Возможным решением этой проблемы является переход к биоразлагаемым полимерам, сохраняющим свои эксплуатационные характеристики в течение периода, необходимого для потребления продукта.

В данной работе исследовались композитные пленки на основе биоразлагаемого полилактида (ПЛА) с различными наполнителями, изготовленные методом прессования по ГОСТ 12019-66 в Казанском национальном исследовательском технологическом университете (КНИТУ).

В пищевой промышленности актуальной также является проблема сохранения продуктов питания. «Активные» упаковки, изготовленные из полимерного электрета, способного в течение длительного времени сохранять заряд на своей поверхности, обладают бактерицидным действием [Крыницкая, 2011, с. 27–29], что позволяет увеличивать срок хранения продуктов питания и сохранять их органолептические свойства [Галиханов, 2005, с. 18–19].

В проведенных ранее исследованиях [Gorokhovatskiy, 2017, с. 46–55; Guzhova, 2015, с. 115–120] было установлено, что в исходном состоянии ПЛА не обладает достаточно высокой стабильностью электретного состояния. Была предложена модель [Гороховатский, 2009, с. 47–61], объясняющая это наличием в чистом полилактиде заряд-дипольных комплексов, возникающих при взаимодействии свободных молекул воды с полимерными цепями. В состав заряд-дипольных комплексов входят положительно и отрицательно заряженные вакансии водорода (протоны и гидрид-ионы). Их наличие приводит к возникновению повышенной объемной проводимости, результатом которой является низкая стабильность электретного состояния пленок.

Для повышения стабильности электретного состояния в ПЛА вводят гидрофильные низкомолекулярные добавки, которые связывают молекулы воды, являющиеся катализаторами проводимости. В работе [Игнатьева, 2015, с. 39–45] методом термостимулированной релаксации поверхностного потенциала было установлено, что композитные

пленки на основе ПЛА с титанатом бария (BaTiO_3) в качестве наполнителя обладают более высокой стабильностью электростатического состояния, чем пленки полилактида без наполнителя. Эти результаты были подтверждены данными ИК Фурье-спектроскопии.

ИК-спектры исходных пленок ПЛА и композитов на его основе, исследуемые в этой работе, были получены на Фурье-спектрометре ФМС 1202, в диапазоне волновых чисел $400\text{--}5000\text{ см}^{-1}$. Также был использован метод многократного нарушенного полного внутреннего отражения (МНПВО), для реализации которого была использована приставка горизонтального типа «МНПВО36». Призма МНПВО изготовлена из селенида цинка (ZnSe , показатель преломления $n = 2,4$). Длина призмы — 36 мм , толщина — 4 мм . Рабочая область спектра — $650\text{--}4000\text{ см}^{-1}$. Входная и выходная грани призмы расположены под углом 45° к рабочим граням.

При использовании метода МНПВО излучение проникает в исследуемую среду на глубину, имеющую порядок длины волны. Таким образом, метод МНПВО можно использовать для изучения поверхностных явлений. Если полимер поглощает излучение данной длины волны, то спектр МНПВО должен повторять спектры пропускания, однако, в ослабленном виде.

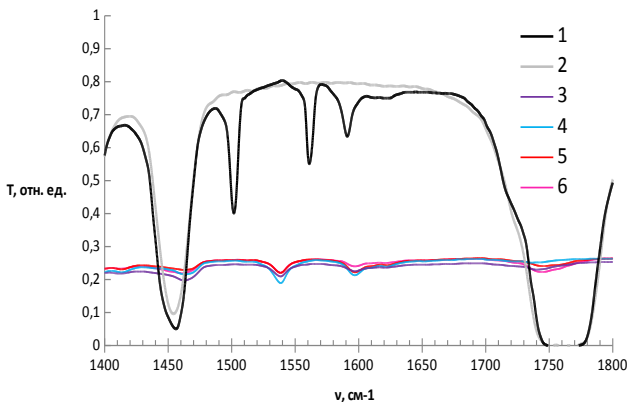


Рис. 1. ИК-спектры пропускания исходного ПЛА (кривая 1) и композита ПЛА с титанатом бария (BaTiO_3) (кривая 2). Спектры МНПВО исходного ПЛА (кривая 3) и композитов ПЛА с наполнителями: титанатом бария (BaTiO_3) (кривая 4), диоксидом кремния (SiO_2) (кривая 5) и монтмориллонитом (кривая 6) в диапазоне волновых чисел $1400\text{--}1800\text{ см}^{-1}$

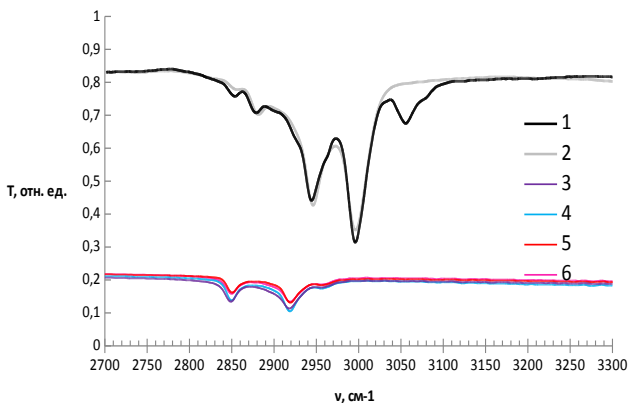


Рис. 2. ИК-спектры пропускания исходного ПЛА (кривая 1) и композита ПЛА с титанатом бария (BaTiO_3) (кривая 2). Спектры МНПВО исходного ПЛА (кривая 3) и композитов ПЛА с наполнителями: титанатом бария (BaTiO_3) (кривая 4), диоксидом кремния (SiO_2) (кривая 5) и монтмориллонитом (кривая 6) в диапазоне волновых чисел $2700\text{--}3300\text{ см}^{-1}$

На рисунках 1 и 2 представлены участки ИК-спектров в диапазонах волновых чисел от 1400 см^{-1} до 1800 см^{-1} и от 2700 см^{-1} до 3300 см^{-1} . Кривые 1 и 2 соответствуют ИК-спектрам пропускания пленок чистого полилактида и композиту ПЛА с титанатом бария в качестве наполнителя. Помимо полос, характерных для полилактида, видны полосы поглощения, соответствующие заряд-дипольным комплексам [Гороховатский, 2009, с. 63–77; Гороховатский, 2009, с. 47–61; Игнатъева, 2015, с. 39–45]: 1501 см^{-1} , 1561 см^{-1} , 1591 см^{-1} и 3055 см^{-1} , которые исчезают при введении гидрофильного низкомолекулярного наполнителя BaTiO_3 . Это является подтверждением гипотезы о том, что введение гидрофильного наполнителя ведет к снижению концентрации заряд-дипольных комплексов.

Из рисунков видно, что полосам поглощения спектров пропускания, соответствующим заряд-дипольным комплексам, соответствуют полосы поглощения на спектрах МНПВО. Однако на спектрах МНПВО (кривые 3–6) все полосы поглощения смещены в длинноволновую область примерно на 100 см^{-1} .

На обоих рисунках полосы поглощения, ассоциируемые с заряд-дипольными центрами, присутствуют на всех кривых спектров МНПВО. Исчезновение этих полос на ИК-спектрах пропускания композитных пленок можно объяснить тем, что введение гидрофильного наполнителя приводит к связыванию воды путем захвата ее молекул частицами

наполнителя. Наличие этих же полос на спектрах МНПВО можно объяснить тем, что поверхность полимерной пленки находится в непрерывном контакте с атмосферой, что сопровождается захватом молекул воды на центры адсорбции на поверхности полимера.

При исследовании спектров пропускания неясным оставался вопрос, почему полосы, соответствующие заряд-дипольным центрам, проявляются в спектрах пропускания тонких пленок (~ 40 мкм) и не видны на спектрах пропускания толстых пленок (~ 200–300 мкм) чистого (исходного) PLA. Использование для исследования метода МНПВО позволило нам убедиться в том, что эти полосы фиксируются на спектрах МНПВО пленок любой толщины. В связи с этим можно предположить, что заряд-дипольные центры образуются в основном в приповерхностных областях пленок. При введении в матрицу гидрофильного наполнителя концентрация центров с внутренней стороны приповерхностной области уменьшается, в то время как внешняя сторона по-прежнему контактирует с атмосферой, и на ней образуются заряд-дипольные центры.

Литература

- Галиханов М. Ф. Активная упаковка для масла. *Пищевая промышленность*. 2005. № 7. С. 18–19.
- Гороховатский Ю. А. О природе электретного состояния в композитных пленках полиэтилена высокого давления с нанодисперсными наполнителями SiO₂. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2009. № 95. С. 63–77.
- Гороховатский Ю. А. и др. Проявление спин-орбитального взаимодействия в колебательных спектрах полиэлектролитов-волоконистых и пленочных электретов на основе полипропилена и полиэтилена. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2009. № 11(79). С. 47–61.
- Игнатьева Д. А., Карулина Е. А., Чистякова О. В. Механизм релаксации электретного состояния в пленках полилактида с дисперсным наполнителем. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2015. № 173. С. 39–45.
- Крыницкая А. Ю. Влияние «активного» упаковочного материала на развитие микроорганизмов в пищевых продуктах. *Пищевая промышленность*. 2011. № 1. С. 27–29.
- Gorokhovatskiy Y. A., Galikhanov M. F., Ignatyeva D. A. и др. Charge relaxation mechanisms in composite films based on polylactide. *Университетский научный журнал*. 2017. № 27. С. 46–55.
- Guzhova A., Yovcheva T., Viraneva A. Study of polylactic acid corona electrets. *Bulgarian Chemical Communications*. 2015. 47(B). С. 115–120.

Грошкова Илона Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ilona A. Groshkova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы теории и практики перевода

Научный руководитель — Л. В. Елизарова, канд. филол. наук

groshkova.ilona@inbox.ru

УДК 81`42

Массмедийная интертекстуальность как отличительная черта медиатекста

Аннотация. В статье рассматривается реализация фигур интертекстуальности в текстах научного, художественного и публицистического стилей с целью выявления общих закономерностей проявления интертекстуальных связей в различных текстах. Основное внимание в работе автор акцентирует на наиболее часто используемых в англоязычных медиатекстах фигурах интертекста и обосновывает важность корректной передачи массмедийных интертекстуальных включений с одного языка на другой.

Ключевые слова: медиатекст, массмедийная интертекстуальность, фигуры интертекста, текстовая аллюзия.

Mass media intertextuality as a distinctive feature of a media text

Abstract. The article deals with intertextual figures in academic, fiction and journalist style texts in order to identify common patterns of intertextual connections in various texts. The author focuses on the most frequently used intertextual figures in English-language media texts and justifies the importance of correct translation of intertextual inclusions in mass media from one language to another.

Keywords: media text, mass media intertextuality, intertextual figures, allusion.

Современный этап развития общества значительно повышает роль массмедиа. Как известно, СМИ является проводником информации и оказывает значительное влияние на формирование общественного мнения, что свидетельствует о проникновении СМИ во многие сферы жизнедеятельности каждого отдельно взятого индивида. Развитие коммуникационных процессов привело к необходимости выделения нового коммуникационного продукта — нового типа текста, характерного для медиасферы.

Вслед за Т. Г. Добросклонской под понятием «медiateкст» мы понимаем текст в массовой коммуникации, характеризующийся наличием вербальных и невербальных средств коммуникации. Как отмечает Добросклонская, в прессе невербальными средствами выступает графический и иллюстративный материал [Добросклонская, 2008, с. 38].

В качестве обоснования целесообразности выделения медiateкста как отдельного типа текста ученые приводят определенный набор признаков, которые отличают текст массмедиа от других типов текста. Одной из таких категорий медiateкста является его интертекстуальность, рассмотрению которой посвящена настоящая статья.

Изучение и описание категории интертекстуальности является актуальной проблемой современной лингвистики. Анализ эксплуатации категории интертекстуальности при создании текстов в массмедийном дискурсе позволяет понять, каким образом посредством текста передается его культурное наполнение.

По мнению И. В. Арнольд, интертекстуальность — это текстовая интеракция, которая подразумевает вкрапление отрывков одного или нескольких текстов в исходный текст. Эти текстовые вставки принято называть «интертекстом», «текстом в тексте», «интертекстуальными включениями» [Арнольд, 1999, с. 351].

Необходимо отметить тот факт, что интертекстуальные отношения можно дифференцировать в соответствии с их функциональным предназначением, структурной формой и степенью интенсивности их реализации в тексте. Нами были рассмотрены характерные для текстов массмедиа типы интертекстуальности, выделенные на основе критериев дифференциации, для дальнейшего анализа реализации фигур интертекстуальности в текстах различных стилей.

В соответствии с интенцией автора высказывания рациональным представляется подразделение межтекстового взаимодействия целесообразно на три коммуникативно-прагматических типа [Москвин, 2013, с. 57]:

1. Риторическая интертекстуальность, создаваемая посредством использования фигур интертекста: а) цитирования; б) текстовых аппликаций и аллюзий; в) парафразы; г) пародирования; д) творческого подражания успешному автору.

2. Спонтанная интертекстуальность.

3. Криптофорная интертекстуальность.

В современной англоязычной публицистике, которая была проанализирована нами на материале медиатекстов из различных авторитетных изданий на английском языке, были обнаружены следующие фигуры интертекста:

- 1) цитирование — дословная выдержка из авторского текста, сопровождаемая указанием на автора или источник (прецедентный текст) [Москвин, 2015, с. 118]. По справедливому замечанию Д. М. Газиевой, реализация категории интертекстуальности медиатекста в полной мере осуществляется только при условии использования двух видов цитирования: указание на первоисточник, где представлены мнения авторитетных лиц на разные темы, и использование интертекстуальных знаков, на примере которых раскрывается взаимосвязь языка и культуры [Газиева, 2019, с. 18];
- 2) текстовая аппликация — цитирование, при котором ссылка на источник не указывается, а сам цитируемый фрагмент оформлен графически в соответствии с правилами цитирования. В терминологии В. П. Москвина текстовые включения, используемые без упоминания источника цитирования, называются коммеморатами, которые, как отмечает Москвин, способны трансформироваться в крылатые выражения в том случае, когда они используются регулярно в течение продолжительного времени [Москвин, 2013, с. 24];
- 3) текстовая аллюзия — стилистическая фигура, представляющая собой вербальный намек на текст, знакомый читателю [Москвин, 2013, с. 25].

Как указывает Москвин, интенсивность интертекстуальности коррелирует с возможностью ее дешифровать: здесь имеется в виду способность реципиента либо распознать отрывок из другого текста, либо установить, что настоящий текст вторичен и создан на основе другого текста [Москвин, 2013, с. 42].

Интертекстуальность как категория межтекстовой интеракции реализуется и в нехудожественных, и в художественных текстах

[Гончарова, Шишкина, 2005, с. 26]. Нами была рассмотрена реализация наиболее часто встречающихся фигур интертекстуальности в текстах научного, художественного и публицистического стилей с целью выявления общих закономерностей проявления интертекстуальных связей в текстах различных стилей.

Основными фигурами интертекста в научном стиле являются цитирование и текстовая аллюзия. Цитирование представлено в форме цитаты-аргумента, выполняющей доказательную функцию, цитаты-примера, иллюстрирующей суждения автора, и цитаты-заместителя для выражения точки зрения автора с помощью чужих слов. Текстовая аппликация, то есть цитирование, при котором ссылка на источник не указывается, не характерно для научного дискурса. Текстовая аллюзия в текстах научного стиля представлена фоновыми ссылками на теорию или идеи, высказанные ранее и являющиеся актуальными для автора.

Пример 1. Цитирование в научном дискурсе

Пример 1.1. Цитата-аргумент

Цитата-аргумент	«This early soup would have been impossible to look at, because light could not carry inside of it. “The free electrons would have caused light (photons) to scatter the way sunlight scatters from the water droplets in clouds,” NASA stated» (space.com , 07.11.2017).
-----------------	--

Пример 1.2. Цитата-пример

Цитата-пример	«In contrast to the quote from Jack Szostak and colleagues in a 2001 <i>Nature</i> article, “Defining life is notoriously difficult; its very diversity resists the confines of any compact definition,” the real problem is that the diversity of life is superficial and something of an illusion» (The Scientist, 18.06.2018).
---------------	--

Пример 1.3. Цитата-заместитель

Цитата-заместитель	«These large, utility-scale projects often require planning permission, government financial support or procurement tenders to move ahead. “Even if energy storage is a key enabler of the energy transition and clearly seen as a major tool to achieve the emissions targets linked to the Paris agreement, more support is needed,” Patrick Clerens said» (The Guardian, 23.04.2020).
--------------------	---

Пример 2. Текстовая аллюзия в научном дискурсе

Текстовая аллюзия	« A global free trade system allows countries to use their resources more efficiently, by selling what they produce best, while buying what other countries produce better » (debatingeurope.eu) — аллюзия на книгу А. Смита «Исследование о природе и причинах богатства народов» («The Wealth of Nations»).
-------------------	---

Превалирующими фигурами интертекста в художественном стиле являются цитирование, текстовая аппликация и текстовая аллюзия. Цитирование в заголовке отсылает читателя к прецедентному тексту. Под *прецедентным текстом* принято понимать известные широкому кругу лиц тексты, на которые часто ссылаются, так как они являются значимыми в когнитивном и эмоциональном отношениях, а также важными для определенной культуры [Караулов, 1987, с. 216]. Цитирование также может быть использовано в эпиграфе. Это маркированные графически цитаты, сопровождаемые указанием на источник, из произведений различных авторов. В отличие от нехудожественных текстов, в текстах художественного стиля широко употребляется текстовая аппликация, предполагающая отсутствие указания на источник цитаты. В этом случае для полноценного диалога с читателем важна узнаваемость цитаты. Текстовая аллюзия в текстах художественного стиля обычно представлена в заголовке, с помощью которого делается отсылка прецедентному тексту, а также в самом тексте, например, в речи автора или персонажей.

Пример 3. Цитирование в художественном дискурсе

Цитирование	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Заголовок</i>: «Хлеб по водам» («Bread Upon the Waters») — роман И. Шоу (цитата из книги Екклесиаста (11:1) «Посылай свой хлеб по водам, Ибо спустя много дней ты его найдешь...»). • <i>Эпиграф</i> к роману Э. Хемингуэя «И восходит солнце» («The Sun Also Rises»): «You are all a lost generation» («Все вы — потерянное поколение») — термин «потерянное поколение», автором которого является Г. Стайн.
-------------	--

Пример 4. Текстовая аппликация в художественном дискурсе

Текстовая аппликация	<i>Строчка из произведения</i> Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту»: « Consider the lilies of the field, how they grow » («Посмотрите на лилии, как они растут») — Евангелие от Луки 12:27. В тексте реплика кавычками не маркирована.
----------------------	---

Пример 5. Текстовая аллюзия в художественном дискурсе

Текстовая аллюзия	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Заголовок</i>: «As I Lay Dying» («Когда я умирала») — роман У. Фолкнера): строчка из «Одиссеи» Гомера. • <i>Строчка из произведения</i> Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту»: «Mildred ran from the parlor like a native fleeing an eruption of Vesuvius» — аллюзия на извержение Везувия в 79 году н. э.
-------------------	---

Наиболее часто встречающимися фигурами интертекста в текстах публицистического стиля являются цитирование и текстовая аллюзия. Авторы приводят цитаты политических деятелей, экономистов, ученых, ссылаются на различные организации или другие источники для подкрепления своей точки зрения или констатации существующего мнения на ту или иную тему. Авторы публицистических текстов используют цитаты из мировой классики, популярных песен, а также афоризмы. Текстовая аллюзия представлена включениями из прецедентного текста с нулевой или имплицитной маркированностью и находится в сильной позиции текста (заголовочный комплекс, начало или конец текста).

Пример 6. Цитирование в публицистическом дискурсе

Цитирование	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Политический деятель</i>: “I think the Covid crisis, in some respects, should concentrate the minds of EU negotiators, reinforcing the vital importance of coming to a conclusion,” Mr Gove, a cabinet minister, said (The Telegraph, 27.04.2020) • <i>Экономист</i>: «Chief economist Rain Newton-Smith said: “Business continues to show remarkable resilience after more than three years of crippling uncertainty”» (The Independent, 02.12.2019). • <i>Ученый</i>: “In the future this technology can be used to visualise activities of different hormones inside the plants over the lifetime of the plant in different tissues”, said Dr Karen Sarkisyan, the CEO of Planta (The Guardian, 27.04.2020). • <i>Ссылка на другой источник</i>: «According to the National Health Commission, as of Sunday the number of new coronavirus patients in Wuhan was at zero» (The Guardian, 27.04.2020). • <i>Мировая классика</i>: «It was in a great 20th century American novel that F. Scott Fitzgerald wrote that “whenever you feel like criticising anyone, remember that all the people in this world haven’t had the advantages that you’ve had”» (The Guardian, 30.05.2014). • <i>Афоризмы</i>: «Actions speak louder than words — Trudeau’s thumbs up to Putin» (Global News Canada, 12.11.2018) • <i>Популярные песни</i>: «Imagine there’s no countries. It’s hard to do with COVID-19, says SFU political scientist Sanjay Jeram» (The Georgia Straight, 14.04.2020).
-------------	---

Пример 7. Текстовая аллюзия в публицистическом дискурсе

Текстовая аллюзия	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Заголовок</i>: «To smoke or not to smoke? That’s the question» (Newsday, 18.01.2020) — аллюзия на строчку из монолога Гамлета «To be, or not to be...» Заголовок не маркирован кавычками. • <i>Начало текста</i>: «I saw a coronavirus banner the other day that said “Check in on your five nearest neighbours”, and I thought about Errol Graham» — отсылка к трагичной истории Эррола Грэма (The Guardian, 29.03.2020). • <i>Конец текста</i>: «But I also wonder about the infamous speech he made in 2012, all cheap misanthropy and cynicism» (The Guardian, 29.03.2020) — отсылка к речи Джорджа Осборна, бывшего канцлера казначейства Великобритании.
-------------------	--

Приведенные примеры позволяют проследить следующие тенденции в использовании фигур интертекста. Для современных публицистических текстов не характерно наличие библейских аллюзий, в то время как в художественном дискурсе они не являются редкостью. На сегодняшний день библейские мотивы являются не самой актуальной темой для создания текстов медиасферы. В публицистическом дискурсе используются отсылки к прецедентным текстам из мировой литературы, однако, если речь идет о заголовке, текстовая аллюзия претерпевает некие лексические, грамматические или стилистические изменения.

Интертекстуальность в текстах медиaprостранства связана с основными функциями текстов массмедиа: функция информирования и функция воздействия. Текстовые включения в прессе маркируются графически и вводятся с указанием автора цитаты. Стоит отметить, что явно выраженные, маркированные интексты воспринимаются читателем беспрепятственно [Гончарова, Шишкина, 2005, с. 26].

Важность интертекстуальности в текстах массмедиа заключается в построении конструктивного диалога с реципиентом. Интертекст в этом случае является интенсификатором процесса установления контакта между автором и читателем, активизируя творческие способности и познавательный опыт аудитории, создавая при этом диалогические отношения.

Распознаваемость интертекста читателем влияет на его понимание и трактование, вследствие этого проблема передачи интертекстуальных связей, существующих из одной культурной среды в другую, является одним из важнейших вопросов теории перевода. Наиболее полно эта

проблема раскрывается при рассмотрении текстовых аллюзий. Аллюзия предполагает ассоциативное соотнесение читателем определенного высказывания в тексте с источником этого высказывания, который знаком читателю. Декодирование аллюзий требует высокого культурного и интеллектуального уровня реципиента [Гришаева, 2012, с. 47].

Стоит отметить, что неглижирование интертекстуальностью приводит к ошибкам в переводе. Значимым является то, что перевод текстов массмедийного дискурса отличается точностью передачи замысла автора текста, поскольку искажения способны привести к серьезным последствиям, как, например, политические и социальные конфликты. Невнимательное отношение переводчика к фигурам интертекстуальности может быть объяснено узким кругозором, недостаточной осведомленностью о предмете обсуждения или неспособностью установить тип дискурса и осознать важность полной и точной передачи культурных компонентов текста [Гришаева, 2012, с. 50].

Важно учитывать тот факт, что категория интертекстуальности присутствует во всех медиатекстах, и ее некорректная передача рассматривается как препятствие к осуществлению межкультурной коммуникации. Нарушение интертекстуальных связей также приводит к существенным содержательным расхождениям в тексте оригинала и тексте перевода, что не позволяет текстам массмедиа выполнять информирующую и воздействующую функции.

Таким образом, проблема интертекстуальности, изучаемая в переводоведении, является актуальной, поскольку декодирование культурного кода текста часто представляет собой переводческую трудность. Переводчику необходимо знать фигуры интертекста и способы их передачи на другой язык, важно руководствоваться понятием «массмедийная интертекстуальность» и осознавать, что это способ передачи компонентов национальной культуры, с помощью которого создается массмедийная картина мира.

Литература

- Арнольд И. В. Интертекстуальность — поэтика чужого слова. *Семантика, стилистика, интертекстуальность*. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. С. 350–362.
- Газиева Д. М. Интертекстуальность как обязательная категория медиатекста. *Вестник науки и образования*. 2019. № 20 (74) Часть 3. С. 17–19.
- Гончарова Е. А., Шишкина И. П. *Интерпретация текста. Немецкий язык: Учеб. пособие*. М.: Высшая школа, 2005. 368 с.

- Гришаева Л. И. Интертекстуальность как фактор риска в переводческой деятельности. *Язык, коммуникация и социальная среда*. 2012. № 10. С. 46–68.
- Добросклонская Т. Г. *Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь): учеб. пособие*. М.: Флинта; Наука, 2008. 203 с.
- Караулов Ю. Н. *Русский язык и языковая личность*. М.: Наука, 1987. 363 с.
- Колокольцева Т. Н., Москвин В. П. *Интертекстуальность и фигуры интертекста в дискурсах разных типов: кол. монография*. М.: Флинта; Наука, 2014. 352 с.
- Москвин В. П. Интертекстуальность: категориальный аппарат и типология. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2013. № 6 (81). С. 54–61.
- Москвин В. П. Методика интертекстуального анализа. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2015. № 3. С. 116–120.

Коновалова Екатерина Юрьевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina Yu. Konovalova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы теории и практики перевода

Научный руководитель — О. Ю. Кустова, канд. филол. наук

k.onovalova@yandex.ru

УДК 81'25

Фактор гетерогенного адресата при переводе семейного художественного фильма

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности сложной в возрастном плане аудитории семейного фильма, которая включает в себя как взрослого, так и детского адресатов. Целью исследования является выявление факторов, ориентированных на гетерогенного адресата,

особенностей восприятия данной аудитории, а также факторов, влияющих на выбор способа перевода.

Ключевые слова: адресат, возрастная категория, категория адресованности, семейный фильм, прагматический потенциал.

Heterogeneous addressees of family films and their impact on the translation of such films

Abstract. This article focuses on the age variation in the audience of a family film, which includes both adult and child addressees. The purpose of the article is to identify factors catering towards such a heterogeneous addressee, how this audience perceives the film as well as factors affecting the choice of translation method.

Keywords: addressee, age category, addressing category, family film, pragmatic potential.

Почему семейные фильмы одновременно интересны как детской, так и взрослой аудитории? И какие факторы влияют на выбор способа перевода таких фильмов?

Для того чтобы ответить на вышепоставленные вопросы, необходимо рассмотреть особенности гетерогенного адресата и средств восприятия реализации категории адресованности, а также факторы, направленные на гетерогенную аудиторию.

1. Особенности гетерогенного адресата

Любой текст, созданный в устной или письменной форме, пишется либо произносится с учетом психологии конкретного возраста. При этом весьма часто проводится возрастная классификация именно в детском возрасте, а далее считается, что люди воспринимают текст не на основании возраста, а с учетом уже сформировавшихся собственных взглядов и представлений о действительности. Так, например, дети проявляют интерес к произведениям, в которых сюжеты взяты из жизни их сверстников, а также отдают предпочтение приключенческой литературе, при этом адресаты ассоциируют себя с книжными героями, что приводит к глубокому познанию культуры и присвоению эталонного поведения, принятых в той или иной языковой среде. В юношеском возрасте адресаты обладают практически всеми чертами сформировавшейся личности, которая имеет собственные предпочтения и интересы,

что приводит к специфическому выбору произведений, обусловленному личными предпочтениями. Во взрослом же возрасте адресаты полностью сформировали свои интересы и представления, выработали взгляды на окружающую действительность, четко понимают, что именно является для них интересным. В данном случае юношеский возраст можно отнести ко взрослому, так как они обладают схожими чертами и возможностями восприятия.

Таким образом, при создании текста, ориентированного на гетерогенного адресата, необходимо учитывать особенности каждой возрастной категории, что также отражается и на процессе перевода.

2. Факторы, направленные на гетерогенную аудиторию

Семейный художественный фильм значительно отличается от других жанров тематикой и проблематикой, которые и определяют адресата. Для того чтобы фильм был в равной степени интересен как детям, так и взрослым, в нем присутствуют факторы, направленные на данные возрастные группы. Так, например, для привлечения внимания детской аудитории в семейных фильмах огромное значение уделяют красочности картины, ее яркости, динамичности и увлекательности, так как в данном возрасте дети запоминают образы непроизвольно и им еще тяжело удерживать долгое внимание на одном предмете. В свою очередь, взрослая аудитория рассматривает фильмы как способ отвлечься от насущных проблем, возможно, уйти от серости бытия, погрузиться в новую историю и испытать различные эмоции, сопереживая героям или радуясь вместе с ними.

А. А. Уминский отмечает, что «под словосочетанием “семейное кино”, как правило, подразумевается нечто простое и незамысловатое — фильмы о природе, смешные мультики. Но я видел, что родители, задававшие мне свой вопрос, искали не развлечений, а чего-то другого. Чего же? Диалога со своими детьми? Взаимопонимания? Возможности поговорить на очень важные темы, которые с таким трудом даются в обычном разговоре? Да, конечно, взрослым было нужно и первое, и второе, и третье» [Уминский, 2018, с. 2].

Таким образом, учитывая факторы, направленные на разные возрастные категории, в семейных фильмах серьезные темы рассказываются довольно просто и увлекательно. Дети при просмотре знакомятся с правдой о мире, человеке и себе самом, а также с такими

понятиями, как дружба, честь и уважение к другим. Дети находят в таких фильмах конкретные жизненные ситуации и примеры поведения в них. Они видят полифоничный мир, где каждый человек оказывается способен на разные поступки. Собственно, как и происходит в жизни. Даже когда человек становится взрослым, у него часто остаются вопросы, почему родители поступали так, а не иначе, а когда появляются собственные дети, нет возможности понять, что у них в голове. Семейные фильмы раскрывают внутренний мир детей и их родителей с разных ракурсов, помогают понять нюансы отношений и даже найти ответы на некоторые вопросы, которые многим не дают покоя. Еще одна особенность таких фильмов заключается в том, что в кинолентах присутствует юмор, способный вызвать улыбку у детей, а также сцены, которые заставят смеяться взрослых.

3. Факторы, влияющие на выбор способа перевода

Согласно теории перевода В. Н. Комиссарова, «всякое высказывание создается с целью получить какой-то коммуникативный эффект, поэтому прагматический потенциал составляет важнейшую часть содержания высказывания. Отсюда следует вывод, что и в тексте перевода важную роль играет его прагматика. А следовательно, переводчику необходимо заботиться о достижении желаемого воздействия на рецептора в зависимости от цели перевода, либо воспроизводя прагматический потенциал оригинала, либо видоизменяя его» [Комиссаров, 2001, с. 135].

Таким образом, передача прагматического потенциала кинофильма как целого является одной из главных задач переводчика. Принято рассматривать прагматический аспект перевода с точки зрения трех критериев:

- 1) передачи прагматических значений слов исходного текста,
- 2) выполнения прагматической задачи определенного переводческого акта,
- 3) успешности прагматической адаптации перевода с точки зрения сохранения коммуникативного эффекта оригинала [Комиссаров, 2000, с. 18].

Именно прагматический потенциал перевода должен учитываться в первую очередь, так как достижение требуемого коммуникативного эффекта определяется реакцией адресата перевода [Лепухова, 2015, с. 163].

Для того чтобы обеспечить наиболее полное понимание реципиентом первоначального сообщения, необходимо учитывать разницу между языковыми средами аудитории перевода и аудитории оригинала, из которой следует различный культурный подтекст и набор знаний. В случаях, когда эта разница может стать причиной непонимания, переводчик должен стремиться скомпенсировать это, внося в перевод необходимые изменения [Комиссаров 2001, с. 136–137].

Таким образом, влияние, которое оказывает фильм на зрителя, зависит не только от его прагматического потенциала, но и от личности зрителя, его знаний, возраста и культурного уровня. Поэтому, чтобы извлечь максимум информации из оригинального текста, а затем ее передать, переводчику необходимо обладать пониманием культурных подтекстов, а также определять возрастную адресованность всех действий в кинофильме.

4. Особенности восприятия средств реализации адресованности

В каждом кинотексте семейного фильма присутствует ориентация на адресата определенной возрастной категории (либо детской, либо взрослой), также присутствует ориентация на адресата, вне зависимости от возраста, например:

- 1) юмор в таких фильмах может носить как исключительно взрослый характер, т. н. «тонкий юмор», так и «двухсторонние» шутки, которые рассмешат зрителей всех возрастов, хотя причины для смеха у детей и взрослых будут различными;
- 2) подтексты, которые присутствуют в данном жанре кино, направлены исключительно на взрослую категорию, так как ребенку их практически невозможно уловить. Согласно Л. Сегер, «в фильмах и книгах смысл раскрывается через образы, а не только с помощью слов, жестов и поступков. Воспринимаемый нами визуальный образ вызывает при наличии в нем подтекста подсознательные ассоциации. И тогда визуальный ряд становится не просто иллюстрацией — он влечет за собой широчайший спектр смыслов и эмоций. Эти образы и действия подсказывают нам, что происходит на самом деле» [Сегер, 2018, с. 143].
- 3) сатира, представленная в семейных кинофильмах, также направлена на взрослого адресата; канадские исследования, проведенные

в данной области, подтвердили, что ребенку до 12 лет достаточно трудно распознать сатиру, поэтому он верит всему происходящему на экране [MediaSmarts];

- 4) детям семейные фильмы могут быть интересны уже одним фактом наличия в нем чего-то яркого, необычного или милого, однако, чтобы заинтересовать зрителя постарше, на фоне относительно простого сюжета поднимаются достаточно глубокие, взрослые вопросы;
- 5) музыка в фильмах также играет огромную роль: например, песни привлекают внимание детей своей мелодией, рифмой и красивым звучанием, и смысл кинотекста зачастую становится понятнее, когда герои в музыкальной форме выражают свои эмоции и чувства.

Таким образом, семейные фильмы одинаково интересны каждой возрастной категории, так как и ребенок, и взрослый находят что-то уникальное для себя в сюжете, характерах героев, юморе и других составляющих такого кинотекста. Поэтому очень важно при переводе обеспечить подобное влияние фильма на гетерогенного адресата.

Литература

- Комиссаров В. Н. *Общая теория перевода: учебное пособие*. М.: ЧеРо, 2000. 136 с.
- Комиссаров В. Н. *Современное переводоведение*. М.: ЭТС, 2001. 424 с.
- Лепухова Н. И. Прагматический аспект перевода. *Молодой ученый*. Киев: 2015. No 5 С. 160-164.
- Сегер Л. *Скрытый смысл: Создание подтекста в кино*. М.: Альпина Нон-фикшн, 2018. 170 с.
- Уминский А. А. *Семейное кино. Смотрим с детьми шедевры мирового кинематографа*. М.: Никая, 2018. 150 с.
- MediaSmarts*. Электронный ресурс. URL: <https://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/media-issues/violence/what-do-we-know-about-media-violence> (дата обращения: 27.04.2020).

Фокина Мария Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Maria S. Fokina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы английской филологии

Научный руководитель — И. А. Каргаполова, д-р филол. наук

aivengo-1995@mail.ru

УДК 81'373

Мифонимы в терминологии клинической психологии

Аннотация. Статья посвящена комплексному исследованию мифологических имен собственных в метаязыке клинической психологии. Выделяются и описываются характерные особенности терминов-мифонимов. Особое внимание уделяется проблеме терминологической синонимии среди дескриптивных и именных терминов. В заключение делается вывод о месте и функциональной значимости мифонимов в терминологии клинической психологии.

Ключевые слова: мифоним, термин-мифоним, эпоним, мифологический комплекс, терминологическая синонимия.

Mythonyms in clinical psychology terminology

Abstract. This article presents a comprehensive study of mythological proper names in the metalanguage of clinical psychology. The characteristic features of mythological terms are highlighted and described. Particular attention is paid to the issue of terminological synonymy among descriptive and nominal terms. In conclusion, the author sums up the place and functional significance of mythonyms in the terminology of clinical psychology.

Keywords: mythonym, mythonymic term, eponym, mythological complex, terminological synonymy.

Известный британский психолог Г. Ю. Айзек высказал мнение, что человек, который называет себя клиническим психологом, может быть

либо высококвалифицированным специалистом с многолетним стажем, либо «зеленым» выпускником университета без какого-либо опыта [Watson]. Причина неоднозначного отношения научного сообщества к клинической психологии заключается в том, что эта наука носит пограничный характер, соотносясь одновременно с естественными (медицина) и гуманитарными (психология, психиатрия) отраслями знаний.

Междисциплинарный характер клинической психологии влияет на терминологический аппарат, используемый в профессиональной сфере. В результате взаимодействия элементов естественного и гуманитарного знания в терминопле клинической психологии встраиваются мифологические имена собственные, которые используются в образовании терминов-мифонимов. Под термином-мифонимом понимается лексическая единица языка для специальных целей, имеющая в своем составе мифонимический терминологический элемент — конститутивную единицу в структуре термина, выделяемую посредством морфологического членения и имеющую связь с мифонимом и мифологическим нарративом.

Вопрос о релевантности именных терминов не находит единого отклика в научной среде. Некоторые ученые считают, что необходимо отказаться от имен собственных в научной терминологии, так как они осложняют метаязык, делают его разнородным и неточным, а также вносят в терминологию излишнюю культурно-историческую информацию (B. Mora, X. Bosch). С другой стороны, они признаются неотъемлемой частью научного дискурса, так как они продолжают использоваться как символы концептуальных терминов и «дань уважения» классикам научной мысли (J. Oliver). Кроме того, проприальные компоненты в составе термина обладают большей выразительностью по сравнению с дескриптивными терминами (T. Hunter, J. Whithworth).

Указанные точки зрения затрагивают ономастическое пространство терминологии в целом и не отражают специфики мифологических имен собственных в составе терминов. Для определения места и функциональной значимости терминов-мифонимов в метаязыке клинической психологии требуется обращение к специализированным словарям (*Oxford Dictionary of Psychology*, *Blakiston's Gould Medical Dictionary* и др.). В результате отбора материала был составлен корпус из 277 терминов-мифонимов. Анализ корпуса позволяет выделить следующие характеристики терминов с мифонимическим терминологическим элементом:

1. Термины-эпонимы составляют около 35% терминопоя клинической психологии. В свою очередь, только 10% терминов из этого числа являются терминами-мифонимами;
2. Большинство из них представляет собой собственные термины клинические психологии: *dysmnesia* (memory disorder), *amusia* (inability to recognize or reproduce tunes), *echolalia* (pathological repetition of the words spoken by another person), однако встречаются и составные термины, состоящие из базовых элементов, характерных для медицины и психологии в целом (*Medea complex*, *Hera syndrome*, *gracelessness of posture symptom*);
3. По признаку структурной организации термины-мифонимы делятся на однокомпонентные, двухкомпонентные и поликомпонентные. В однокомпонентных терминах мифоним редуцирован до словообразовательной основы, референтной к образу мифологического героя (*uranism* — *Aphrodite Urania*, *chronognosia* — *Chronos*, *echolalia* — *Echo*). В двухкомпонентных и поликомпонентных терминах-мифонимах мифологическое имя собственное не редуцируется и согласуется с апеллятивным компонентом неаппозитивного согласования (*Antigone complex*), генетивного управления (*Vatel's syndrome*), примыкания (*Janus-faced mentality*);
4. По типу отношений между апеллятивным и проприальным компонентами термины-мифонимы метаязыка клинической психологии можно разделить на агентивно-фактивные, закрепляющие роль агенса, открывшего некоторое до этого не известное явление (*Theophrastus disorder*), и экземплификативные (*Ahasverus syndrome*), когда проприальный компонент приобретает функцию образца или прототипа.
5. Данные термины являются сложными, так как они называют понятия, полученные в результате логических операций с базовыми или производными понятиями. При этом термины-мифонимы демонстрируют особую композиционную семантику, которая может быть представлена в виде когнитивной матрицы, соотносимой с мифологическим комплексом «имя — образ — нарратив».

Клиническая психология считается сравнительно молодой научной отраслью. Вследствие этого терминологический аппарат науки еще не устоялся. Нестабильное состояние терминологии приводит к терминологической синонимии — одновременному использованию дескриптивных и именных терминов (в т. ч. мифонимических), обозначающих схожие явления. Так, в научном аппарате клинической

психологии существует пять терминов, обозначающих состояние, связанное с навязчивой идеей материального собирательства и накопительства (схема 1).

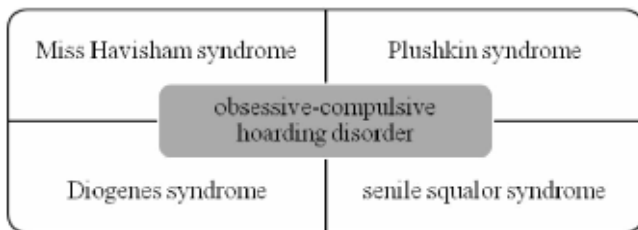


Схема 1. Матрица невроза навязчивых состояний

Как видно из матрицы, все варианты представлены поликомпонентными терминами с апеллятивным компонентом *syndrome*. Среди них присутствуют дескриптивный термин (*senile squalor syndrome*), три термина с проприальным компонентом, один из которых относится к собственно терминам-мифонимам (*Diogenes syndrome*), а также два эпонимичных термина, в которых проприат представляет собой фамилию литературного персонажа (*Miss Havisham syndrome*, *Plushkin syndrome*). Все указанные вариации связаны родовидовыми отношениями с обобщающим термином *obsessive-compulsive hoarding disorder*.

Терминологическая множественность объясняется неоднозначностью подходов ученых к выявлению сущностных характеристик навязчивого состояния собирательство. Согласно данным корпуса *Google Books Ngram*, в научной литературе наибольшее распространение получил термин *Miss Havisham syndrome*. Мисс Хэвишем — героиня романа Ч. Диккенса «Большие надежды», образ преданной обреченной женщины, добровольно отказавшейся от социального и семейного благополучия. По задумке автора, Мисс Хэвишем перестает заботиться о себе, ходит в старом подвенечном платье, носит одну туфлю и предпочитает светскому обществу стены прогнившего особняка. По определению Э. Келли, *Miss Havisham syndrome* представляет собой бихевиорическое расстройство, которому присуще чувство социальной отчужденности, игнорирование естественных нужд, здорового образа жизни и навязчивое желание жить в окружении старого хлама и нищеты [Kelly, 2015, p. 74]. Таким образом, эпоним *Miss Havisham* содержит в себе концепт «социальная отчужденность»,

который становится сущностной характеристикой обсессивно-компульсивного расстройства.

В русской литературе аналогом Мисс Хэвишем может считаться герой романа Н. В. Гоголя «Мертвые души» Степан Плюшкин, олицетворяющий маниакальную скупость и омертвление души человека. Термин *Plushkin syndrome* широко распространен в отечественной психологии, а также употребляется как редкий синоним *Miss Havisham syndrome* в англоговорящих странах. Согласно определению В. М. Блейхера, синдром Плюшкина заключается в патологическом влечении к собиранию и хранению всевозможных выброшенных за непригодностью, ненужных предметов, тряпок, ветоши [Блейхер, Крук, сайт]. Эпоним «Плюшкин» содержит в себе концепт «маниакальное накопительство», ставший сущностной характеристикой термина *Plushkin syndrome*.

В отличие от эпонимических терминов, термин *Diogenes syndrome* содержит в себе собственно мифонимический компонент, отсылающий к мифологическому нарративу о древнегреческом философе Диогене. Согласно легенде, Диоген был сторонником крайнего минимализма, предпочитал отшельничество и даже жил в глиняном сосуде. *Diogenes syndrome* впервые был описан А. Н. Кларк как состояние патологической подозрительности, отчужденности, изолированности в сочетании с желанием окружить себя старыми ненужными вещами [Clark, сайт]. Мифоним *Diogenes* содержит концепт «самоизоляция», ставший сущностной характеристикой термина *Diogenes syndrome*. Позднее Дж. Кларк использует дескриптивный термин *senile squalor syndrome* для обозначения состояния крайней неряшливости, социальной изолированности и чрезмерного собирательства в пожилом возрасте [Clark, 1999, p. 138]. Сущностной характеристикой дескриптивного термина становится «старческое собирательство».

Из вышеизложенного следует, что концептосфера понятия *obsessive-compulsive hoarding disorder* складывается из сущностных характеристик кластера навязчивых состояний, выраженных терминами *Miss Havisham syndrome*, *Plushkin syndrome*, *Diogenes syndrome*, *senile squalor syndrome*. Проприальные компоненты *Miss Havisham*, *Plushkin* и *Diogenes* являются прецедентными именами собственными, связанными с определенным нарративом и акцентуализирующими концепты «социальная отчужденность», «самоизоляция» и «маниакальное накопительство» в понятии *obsessive-compulsive hoarding disorder*. Апеллятивный компонент *senile squalor* в составе дескриптивного термина

содержит сущностную характеристику «старческое собирательство», тем самым предавая понятию обобщающий характер, не связывая его с мифологическим нарративом и частными случаями проявления навязчивого состояния собирательства.

На основе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что мифологическое имя собственное, встраиваясь в терминологию клинической психологии, подвергается некоторым изменениям. В плане содержания мифоним теряет часть своего значения и транспонирует в термин только ту часть признаков, которая наиболее полно отражает содержание научного понятия. В плане выражения термины-мифонимы подвергаются грамматическим преобразованиям, которые способствуют гармоничному инкорпорированию личных имен в целостную систему языка науки. Таким образом, мифологические имена собственные занимают особую нишу среди эпонимичных терминов метаязыка клинической психологии. Их употребление наравне с дискриптивными терминами вызвано необходимостью конкретизировать сложные случаи проявления психических отклонений.

Литература

- Блейхер В. М., Крук И. В. Толковый словарь психиатрических терминов. *Педагогическая библиотека*. URL: http://pedlib.ru/Books/4/0363/4_0363-1.shtml (дата обращения: 02.03.2020).
- Clark A. N. Diogenes syndrome: a clinical study of gross neglect in old age. *Science Direct*. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140673675912805> (дата обращения: 25.03.2020).
- Clark J. Senile squalor syndrome: two unusual cases. *JRSM*. 1999. № 92(3). P. 138–140.
- Kelly E. B. *The 101 Most Unusual Diseases and Disorders*. New York: ABC-CLIO, 2015. 287 p.
- Watson R. I. A brief history of clinical psychology. *American Psychological Association*. URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0062847> (дата обращения: 04.03.2020).

НАЧАЛЬНОЕ И ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Перспективные направления в развитии дошкольного образования: подходы, методы, технологии

Ежова Анастасия Александровна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anastasia A. Ezhova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Перспективные направления в развитии дошкольного образования:
подходы, методы, технологии

Научный руководитель — А. Н. Атарова, ассистент

anastasiya.ezhova.1997@mail.ru

УДК 37.04

Особенности развития навыков общения старших дошкольников

Аннотация. Одной из главных задач дошкольного образования является развитие навыков общения детей старшего дошкольного возраста. В статье представлено описание результатов эксперимента по изучению особенностей развития навыков общения детей 6–7 лет в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: общение, навыки общения, старшие дошкольники.

Communication skills development in senior preschool age

Abstract. One of the main tasks of preschool education is to develop the communication skills of senior preschool age children. This article describes

the results of an experiment focused on the nature of communication skills development in 6–7-year-old children in a preschool educational organization.

Keywords: communication, communication skills, senior preschoolers.

На сегодняшний день дети рождаются и живут в уникальное время, где им предстоит пройти сложный путь, чтобы стать полноценными членами общества. Самое главное в такой ситуации — научить ребенка навыкам общения с окружающими людьми. Есть несколько факторов, которые могут замедлить процесс освоения детьми навыков общения.

Во-первых, гаджеты и интернет могут помешать детскому общению. Маленький ребенок не умеет грамотно пользоваться телефонами, планшетами и постепенно попадает в зависимость, которую породили сами же родители для быстрого успокоения детей. А эти действия только усугубляют положения ребенка в коллективе. Дети могут меньше общаться, стесняться завести разговор первыми и находить меньше тем для бесед.

Во-вторых, если рассмотреть современную семью в России, то общее количество семей — 42 000 000, из них 18 234 000 не имеют детей, и только 1 566 000 имеют статус многодетной семьи [Кузьмина, 2019]. То есть в нашей стране мало семей, в которых есть несколько детей. Тем самым ребенку может быть проблематично выстраивать контакты с детьми разного возраста. Они могут испытывать дискомфорт и боязнь к выстраиванию взаимоотношений.

В-третьих, дети все меньше гуляют самостоятельно на площадках во дворах современных мегаполисов; по мнению родителей, им сложно отпускать своего ребенка в «неспокойное» время. А значит, у ребенка нет опыта взаимодействия и общения с детьми разного возраста, в первую очередь со сверстниками.

Все эти предпосылки могут повлиять на задержку развития навыков общения у современных детей. Для изучения особенностей развития навыков общения современных дошкольников был проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы, разработан и проведен эксперимент, позволяющий оценить особенности развития навыков общения детей 6–7 лет, посещающих дошкольные образовательные организации.

Исследователи В. П. Зинченко и Б. Г. Мещеряков определяют общение как «взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного и/или аффективно-оценочного характера» [Мещеряков, Зинченко, 2002].

В определенные периоды развития ребенок проходит разные формы общения со сверстниками. Каждая форма уникальна и имеет свои параметры: содержание потребностей, ведущие мотивы и основные средства общения. Старший дошкольник может совершить скачок из ситуативно-деловой во внеситуативно-деловую форму общения.

Е. О. Смирнова пишет о том, что ситуативно-деловая форма общения приходится на 4–6 лет: дети в основном взаимодействуют по поводу предметов, действий или впечатлений, представленных в ситуации. Эта форма общения приходится на расцвет сюжетно-ролевой игры: общение становится более содержательным, появляется потребность к сотрудничеству, теперь детей объединяет общее дело. Общение в рамках игры имеет двухуровневую систему: ролевых взаимоотношений и реальных — за пределами разыгрываемого сюжета. Также на этом этапе отчетливо выделяется потребность в признании и уважению сверстника и появляется потребность к конкуренции [Смирнова, 2011, с. 250–252].

Внеситуативно-деловая форма общения приходится на 6–7 лет: теперь становится возможным «чистое общение», ребенок может со сверстниками обсуждать свои планы, давать оценку качеств и поступков других, задавать вопросы сверстникам, общаться и при этом не совершать практических действий. Ребенок начинает понимать и чувствовать внутреннее состояние другого ребенка. К концу дошкольного возраста возникают устойчивые избирательные привязанности между детьми, зарождается первая дружба. Формируются небольшие группы, где ребята имеют привилегии, не относящиеся другим детям [Смирнова, 2011, с. 250–252].

Также Е. О. Смирнова [Смирнова, 2000, с. 72–74] обозначает особые черты общения ребенка со сверстниками, которые имеют свою специфику, в отличие от общения детей со взрослым:

1. Разнообразие коммуникативных действий. В общении с другими детьми ребенок имеет возможность навязывать свою волю, успокаивать, требовать, приказывать, обманывать и жалеть. Затем складываются сложные формы поведения: притворство, обиды, кокетство, фантазирование.

2. Яркая эмоциональная насыщенность. В тесном контакте ребенок в 9–10 раз больше проявляет экспрессивно-мимические средства на ровесников, выражающиеся в эмоциональных состояниях: от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сострадания до гнева.

3. Нестандартность и нерегламентированность поведения. С взрослыми дети соблюдают культурные нормы поведения, а при взаимодействии

с детьми ребенок имеет возможность совершать неожиданные действия: прыгать, рассказывать небылицы, кривляться и т. д.

4. Преобладание инициативных действий над ответными. Для ребенка в общении важно его личные высказывания и действия, а инициативность сверстника он не поддерживает. Ребенок не особо желает продолжать разговор, который распадается по причине отсутствия ответной активности партнера. В общении со взрослым ребенок в 2 раза чаще поддерживает инициативность.

В книге «Формирование личности ребенка в общении» М. И. Лисина [Лисина, 2009] описала 4 условия, которые подталкивают ребенка к общению со сверстниками:

- 1) Внимание к другим детям;
- 2) Эмоциональный отклик на действия детей;
- 3) Стремление обратить на себя внимание сверстников;
- 4) Чувствительность к их аффективному отношению.

Таким образом, для осуществления взаимодействия со сверстниками ребенок старшего возраста должен обладать определенными навыками. Навыки общения — вступление в контакт с детьми с соблюдением правил этики, поддержание контакта с детьми, умение договариваться и сотрудничать с другими детьми в процессе совместного выполнения обязанностей, согласование с партнерами по деятельности своих действий, разрешение конфликтных ситуаций, использование речевых формулировок в разных ситуациях общения, понимание причин эмоционального состояния, поведение в разговоре.

На основе анализа содержания комплексных образовательных программ дошкольного образования: «Истоки» [Парамонова, 2018, с. 94–100], «Тропинки» [Кудрявцева, 2016, с. 21–23], «Ступеньки к школе» [Безруких, Филиппова, 2018], «Мозаика» [Белькович, Гребёнкина, Кильдышева, 2018, с. 230–235], «Развитие» [Бульчевой, 2016, с. 44–63], «От рождения до школы» [Вераксы, Комаровой, Дорофеевой, 2019, с. 262–267], «Детство» [Бабаева, Гогоберидзе, Солнцева, 2019, с. 104–115] были разработаны 3 методики для изучения уровня развития навыков общения у детей дошкольного возраста.

Первая методика — наблюдение за детьми по разработанным критериям. В ней исследовались такие навыки общения, как приветствие одним из способов («здравствуй», «доброе утро», пожать руки); обращение к собеседнику по имени, смотря при этом в лицо; слушание собеседника; применения правил приличия во время разговора (не жевать жвачку, не перебивать, не употреблять грубых слов); предложение

к совместной деятельности: помочь, поиграть и т. д.; поддержание общей темы для разговора или игры для взаимодействия; внесение своих предложений; уступки при необходимости; выслушивание пожеланий других детей и следование их указаниям при необходимости.

Вторая методика — обсуждение с детьми девяти проблемных ситуаций. В ней изучалось, каким образом ребенок может действовать в различных ситуациях общения и взаимодействия: предложение помощи при необходимости; делиться своим мнением в совместной деятельности; настаивание на своих интересах при отсутствии поддержки окружающих; выслушивание мнений и аргументов собеседника по возникшей ситуации; умение идти навстречу друг другу при несовпадающих интересах и мнениях; поиск компромиссов и совместного решения, которые помогут достигнуть баланса интересов; извинения, благодарность; поздравления, пожелания; сочувствия, соболезнования; комплименты; предложения, просьбы, советы; внимательное выслушивание историй детей, которые вызывают у них отрицательные или положительные эмоции (смотреть в глаза, говорить фразы поддерживающего характера, например, «я тебя понимаю», «у меня такое было», «все будет хорошо»); отсутствие контактов с детьми с плохим настроением.

Третья методика — беседа, в ходе которой были выявлены такие навыки общения, как контроль своих эмоций и желаний (во время разговора не плакать, не перебивать); соблюдение очередности в беседе; приветствия, прощания; одобрение, приглашение.

Критерии и индикаторы данных методик определяют суть навыков общения детей старшего возраста со сверстниками: вступление в контакт с детьми с соблюдением правил этики, поддержание контакта с детьми, умение договариваться и сотрудничать с другими детьми в процессе совместного выполнения обязанностей, согласование с партнерами по деятельности своих действий, разрешение конфликтных ситуаций, использование речевых формулировок в разных ситуациях общения, понимание причин эмоционального состояния, поведение в разговоре.

Эксперимент проводился в двух старших группах ГБДОУ Центр развития ребенка — детский сад № 60 Красносельского района Санкт-Петербурга. В констатирующем эксперименте приняло участие 2 старшие группы. Общее количество детей — 44, из них 21 девочка и 23 мальчика.

В результате эксперимента были получены следующие данные. Группа детей распределилась на оптимальный и достаточный уровень.

Оптимальный уровень — это высший результат в развитии навыков общения старших дошкольников. Здесь в ходе наблюдения, беседы и решения проблемных ситуации дети показывали высокие показатели, а их ответы были соответствующие: «Я считаю, неприлично перебивать и плакать», «Тут приветствие, тут прощение», «Нужно собрать все книги, отдать девочке и извиниться, потом попрощаться», «Когда приходишь на день рождения, нужно вручить подарок и пожелать приятные слова», «Когда человек болеет, ему нужно принести лекарство и пожалеть», «Необходимо пригласить друга в гости, только разрешение у мамы нужно спросить», «Мальчик должен взять тяжелые корзинки у девочек». Достаточный уровень — это средний результат в развитии навыков общения старших дошкольников. Поведение и ответы детей в ходе эксперимента были недостаточно развернутыми и точными, по сравнению с детьми, находящимися на оптимальном уровне развития навыков общения, но в целом дошкольники понимали, как общаться в детском коллективе. И в беседе, и при решении проблемных ситуаций отвечали так: «Ну и что если он против, я же прав, нужно сделать так, как я говорю, ведь я помогу ему», «Они меня обижают, сами виноваты. Я первый хотел взять эти карандаши», «Нужно сообщить Коле, почему строительство не получается. Если он отказался от помощи, можно пойти и новую башню построить», «Я точно не знаю, что говорить на днях рождения. Но точно бы вручил самый большой и красивый подарок», «Я никого никогда не приглашал, но нужно узнать у мамы. А что делать будем дома? Я не знаю», «Я не знаю, никогда не слушал девочек, которые плачут». Но в целом группа детей в равных соотношениях показала понимание и знание навыков общения со сверстниками. И в детском коллективе не было проблем в контактах и во взаимодействии.

Таким образом, на основе анализа данных, полученных в ходе наблюдения, решения проблемных ситуаций и личной беседы с детьми, можно сделать вывод, что развитие навыков общения детей старшего дошкольного возраста находится на оптимальном и достаточном уровне. И в целом у современных детей нет проблем во взаимодействии со сверстниками в условиях дошкольной образовательной организации.

Литература

Бабаева Т. И., Гогоберидзе А. Г., Солнцева О.В. и др. *Образовательная программа дошкольного образования «Детство»*. СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2019. С. 104–115.

- Безруких М. М., Филиппова Т. А. *Образовательная программа дошкольного образования «Ступеньки к школе»*. М.: Дрофа, 2018. 100 с.
- Белькович В. Ю., Гребёнкина Н. В., Кильдышева И. А. *Образовательная программа дошкольного образования «Мозаика»*. М.: ООО «Русское слово-учебник», 2018. С. 230–235.
- Булычева А. И. *Образовательная программа дошкольного образования «Развитие»*. М.: НОУ «УЦ им. Л. А. Венгера «РАЗВИТИЕ», 2016. С. 44–63.
- Вераксы Н. Е., Комаровой Т. С., Дорофеевой Э. М. *Образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы»*. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. С. 262–267.
- Кудрявцева В. Т. *Образовательная программа дошкольного образования «Тропинки»*. М.: Вентана-Граф, 2016. С. 21–23.
- Кузьмина Ю. *Сколько детей у России*. 2019. URL: https://tsargrad.tv/articles/skolko-detej-urossii_136339 (дата обращения: 02.05.2020).
- Лисина М. И. *Формирование личности ребенка в общении*. СПб.: Питер, 2009. URL: <https://www.klex.ru/7yk> (дата обращения: 02.05.2020).
- Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. *Большой психологический словарь*. 2002. 308 с. URL: <https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf> (дата обращения: 02.05.2020).
- Парамонова Л. А. *Образовательная программа дошкольного образования «Истоки»*. М.: ТЦ Сфера, 2018. С. 94–100.
- Смирнова Е. О. *Детская психология*. СПб.: Питер, 2011. С. 250–252.
- Смирнова Е. О. *Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений*. М.: Издательский центр «Академия», 2000. С. 72–74.

Игнова Анна Викторовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена (Волховский филиал)

Волхов, Россия

Anna V. Ignova

Herzen State Pedagogical University of Russia (Volkhov branch)

Volkhov, Russia

Начальное и дошкольное образование

Перспективные направления в развитии дошкольного образования:

подходы, методы, технологии

Научный руководитель — О. В. Шереметьева, канд. пед. наук, доцент

Anet.sus@mail.ru

Исследовательская деятельность как средство познавательной активности старших дошкольников

Аннотация. Статья посвящена раскрытию возможностей развития познавательной активности дошкольников посредством вовлечения детей в специально организованную исследовательскую деятельность. Представлена разработанная автором дополнительная образовательная программа «Я — будущий ученый», показано содержание, необходимое оборудование и методика проведения занятий с детьми 6–7 лет, а также некоторые результаты реализации программы на базе учреждения дополнительного образования МАУДО ДЮЦ «Ровесник» им.С. А. Крыловой г. Кандалакша.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, детское экспериментирование, дополнительная образовательная программа.

Research activity as a tool for promoting cognitive skills in older preschoolers

Abstract. The article focuses on the potential of using tailored research tasks to develop preschool children's cognitive skills. The educational programme developed by the author "I am a future scientist" is presented, including the content, necessary equipment and methods for conducting classes with children 6–7 years old, as well as some of the results of the programme in *Rovesnik* additional educational institution in Kandalaksha.

Keywords: research activities, children's experimentation, educational programme.

Век инноваций и новых технологий стремительно меняет мир вокруг. Современное окружающее пространство перегружено информацией, систематизировать которую достаточно сложно взрослому человеку, не говоря о детях.

Поэтому важной задачей педагога становится приобщение детей к доступным для них способам работы с информацией — поиску информации, проверке ее достоверности, анализу данных и т. д. Сегодня

понятие «познавательная активность» широко используется в различных направлениях психолого-педагогического поиска: проблем отбора содержания образования, формирования общих учебных умений, оптимизации познавательной деятельности учащихся, взаимоотношений детей со сверстниками и учителем, роли педагога и личностных факторов в развитии познавательной активности.

Под простым термином «познавательная активность» в педагогике можно понимать черту личности, которая характеризует отношение ребенка к познавательной деятельности, а также формирование личности в целом, ее основных черт, показывающих отношение субъекта к деятельности.

Познавательная активность занимает ведущее место в формировании личности, познании жизни и деятельности человека. Изначально ребенок получает информацию из окружающего мира. С самого рождения детей окружают различные явления неживой природы: солнце, ветер, звездное небо, хруст снега под ногами. Дети с интересом собирают камни, ракушки, играют с песком и водой, предметы и явления неживой природы входят в их жизнедеятельность, являются объектами наблюдения и игры. Это обстоятельство делает возможным систематическое и целенаправленное ознакомление детей с явлениями окружающего мира.

В процессе познания окружающего мира ребенок не является пассивным созерцателем, он всегда стремится к активной деятельности с интересующими его объектами. И если изначально эта деятельность хаотична и бессистемна, то под руководством взрослого она может становиться более организованной и осмысленной.

Одним из методов познания закономерностей и явлений окружающего мира является опытно-экспериментальная деятельность. В экспериментировании дошкольник выступает в роли исследователя, который самостоятельно и активно познает окружающий мир, используя разнообразные формы воздействия на него.

По мнению исследователей, детское экспериментирование является неотъемлемой частью образовательного процесса детей [Подъяков, 2001].

Детское экспериментирование как форма организации познавательно-исследовательской деятельности имеет свою структуру и принципы.

Как правило, при проведении экспериментов структура деятельности представляет собой последовательность этапов: постановка проблемы, поиск путей решения проблемы выдвижение гипотез (предположений), проведение наблюдения и эксперимента, обсуждение увиденных и полученных результатов, формулировка выводов. Эти этапы являются по своей сути этапами исследовательской деятельности, но в отличие от научного исследования предполагают существенно меньшую самостоятельность, осуществление не всех ее этапов, субъективную новизну полученных результатов [Шереметьева, 2010].

При организации детского экспериментирования педагог стремится руководствоваться принципами: научности (подкрепление всех результатов научно-обоснованными выводами), целостности (непрерывности процесса поисково-исследовательской деятельности), систематичности и последовательности (единство воспитательных, развивающих и обучающих задач), индивидуально-личностной ориентации воспитания (эмоциональный комфорт, создание условий для самореализации с опорой на индивидуальные особенности ребенка), доступности (соответствие возрасту), активного обучения (обеспечивает использование активных форм и методов обучения), креативности (решение нестандартных задач и проблемных ситуаций), результативности (положительного результата).

Для организации работы по детскому экспериментированию в соответствии со структурой деятельности и выделенными принципами нами разработана дополнительная образовательная программа «Я — будущий ученый» для детей 6–7 лет. Программа рассчитана на 1 год обучения — 36 часов. В основу программы легли методические разработки Е. А. Мартыновой и Г. П. Тугушевой [Тугушева, Мартынова, 2011].

Отличительная особенность программы «Я — будущий ученый» — обращение к опыту ребенка и его обогащение, использование нестандартного оборудования, самостоятельное изготовление дошкольниками рабочего материала.

Цель программы — формирование познавательной активности дошкольников посредством вовлечения в экспериментальную деятельность.

Содержание работы и необходимое оборудование для проведения экспериментов представлены в таблице 1.

Содержание программы «Я — будущий ученый»

Раздел	Темы	Оборудование
Я и мир вокруг	Песок и глина	На каждого ребенка по 2 камня (из камней при трении сыплется песок), лист картона, лист тонкой бумаги, лупа, песок, глина, карандаш, клеевой карандаш.
	Вода	Емкости с водой (холодной и теплой), краска, палочки для размешивания, мерные стаканчики; стеклянная банка с крышкой емкостью 1 литр, водопроводная вода, монетка.
	Воздух	Бутылка газированной воды, стакан, несколько некрупных виноградин (или аналог), иллюстрации рыб; стаканы с водой в количестве, соответствующем числу детей, коктейльные соломинки в количестве, соответствующем числу детей, стеклянная кастрюля с водой, губка, кусочки кирпича, комки сухой земли, сахар-рафинад; 2 апельсина, большая миска с водой.
	Почва	Лоток любой формы, песок, глина, перегнившие листья, семечко растения.
Экспериментирование с предметами	Магнит	2 магнита, предметы из пластмассы, резины, дерева и металла, контейнер, металлические скрепки, прозрачный пластиковый стакан.
	Бумага	Картон, простая альбомная бумага, бумажные салфетки, емкость с водой.
	Стекло	Стеклянные предметы (стакан, ваза, банка), цветные камешки.
	Электричество	Тонкая алюминиевая фольга (обертка от шоколада), ножницы, пластмассовая расческа, бумажное полотенце.
	Дерево и металл	Емкость с водой, металлическая, деревянная ложка (для каждого ребенка).
	Камни	Различные камни, четыре коробочки, дорожка из камешков.
	Зеркало	Зеркало, баночка с водой, пластина из нержавеющей стали; свеча (электронная), коробка от сетевого фильтра, 2 маленьких зеркала.
	«Вулкан»	Картон, пустая баночка из-под мыльных пузырей (емкость внутри вулкана), пластилин, тарелка, сода, вода, красная краска, капелька средства для мытья посуды, немножко столового уксуса.

Методика проведения занятий включает в себя 3 этапа, представленных в таблице 2.

Таблица 2.

Методика проведения занятий по программе «Я — будущий ученый»

Этап работы	Задачи этапа
I этап — мотивация	Привлечь внимание обучающихся. Привести их к самостоятельному определению темы занятия. Определить тему и проблему.
II этап — этап вопросов	Организовать процесс раскрытия темы путем постановки мотивационных вопросов педагогом. Выявить, опираясь на предыдущий опыт: определение, функции, влияния изучаемого объекта. Предположить гипотезу на определение свойств объекта.
III этап — проведение исследования и эксперимента	Организовать активное взаимодействие с объектом исследования. Провести исследование и эксперимент/опыт. Обобщить и представить полученные экспериментальным путем знания.

Апробация программы прошла на базе МАУДО ДЮЦ «Ровесник» им. С. А. Крыловой г. Кандалакша. Программа «Я — будущий ученый» была реализована в течение 2019/2020 учебного года, в составе группы 12 человек в возрасте 6 лет. Сохранность контингента обучающихся говорит об интересе родителей и желании детей посещать данное детское объединение.

За период обучения дети стали выдвигать больше гипотез и предположений, касающихся изучаемого объекта. Увеличилось количество вопросов об объектах и явлениях. Обучающиеся стали искать новые способы изучения объектов, а установив взаимосвязь со знакомым предметом, предлагали свой объект для изучения. Проведенные эксперименты повторялись в домашних условиях с целью демонстрации полученных знаний.

Заинтересованность родителей в исследовательской деятельности детей нашла свое продолжение в совместной экспериментальной деятельности. Был реализован проект «Кулинарный конструктор», где обучающиеся совместно с родителями знакомились с пищевыми ингредиентами на кухне и изготавливали кулинарные изделия.

Программа «Я — будущий ученый» представляет повышенный интерес у детей и родителей и может стать успешной базой для формирования новых общеобразовательных программ в исследовательской направленности в учреждении дополнительного образования.

Представленный метод способствует расширению кругозора дошкольника, открывает простор для развития критического мышления и речи. Создает условия для активного, самостоятельного исследования самых разных тем и проблем вне образовательного учреждения.

Разработанная программа «Я — будущий ученый» может представлять практический интерес для работников дошкольных учреждений, т. к. готова к применению на практике.

Дальнейшая работа по теме исследования связана с расширением содержания образовательной программы, дополнением новых тем и раздела, возможностью организации индивидуальной деятельности обучающихся, с внедрением нового образовательного средства для организации деятельности (рабочая тетрадь «Я — будущий ученый»), а также с подбором новых материалов и оборудования.

Литература

- Мартынова Е. А. *Организация опытно-экспериментальной деятельности детей 2–7 лет. Тематическое планирование, рекомендации, конспекты занятий*. М.: Учитель, 2011.
- Поддяков Н. Н. Обучение дошкольников экспериментированию. *Вопросы психологии*. 2014. № 4. 31 с.
- Савенков А. И. *Методика исследовательского обучения младших школьников*. Самара: Издательство «Учебная литература», 2004. 80 с.
- Тугушева Г. П. *Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста в соответствии с ФГОС*. М.: Детство-пресс, 2015. 132 с.
- Шереметьева О. В. Организация исследовательской деятельности детей как одна из методических составляющих преемственности дошкольного и начального образования. *Современные стратегии образования: проблемы развития, воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста: сборник материалов I Всероссийской конференции с международным участием*. СПб., 2010. С. 310–315.

Лазаренко Виктория Павловна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Victoria P. Lazarenko

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint-Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Перспективные направления в развитии дошкольного образования:

подходы, методы, технологии

Научный руководитель — О. Н. Сомкова, канд. пед. наук, доцент

victorialazarenko1105@gmail.com

УДК 37.04

**Развитие положительного отношения
старших дошкольников к непопулярным сверстникам
в группе детского сада**

Аннотация. Исследование посвящено поиску решения проблемы непопулярности детей старшего дошкольного возраста в группе сверстников. В статье обоснована актуальность, рассмотрены причины данного явления, представлен педагогический проект, основанный на разработке психолого-педагогических условий для решения проблемы.

Ключевые слова: непопулярный ребенок, причины непопулярности, условия, межличностное взаимодействие, социальный статус.

**Promoting a positive attitude of senior preschoolers
to unpopular peers in the kindergarten group**

Abstract. This study addresses the challenge of individuals unpopular in their peer group (case study of older preschoolers), outlining the importance of this challenge and examining the different causes of this phenomenon. I also created a pedagogical project, encompassing the sum of psychological and pedagogical conditions required to address this challenge.

Keywords: unpopular child, causes of unpopularity, conditions, interpersonal interaction, social status.

В старшем дошкольном возрасте между детьми устанавливаются селективные и прочные связи, становится выраженной потребность в уважении и принятии сверстниками. Поэтому особого внимания требует решение проблемы непопулярных детей в группе сверстников. Актуальность исследования заключается в том, что эта проблема является часто встречающейся и серьезной, требующей специальной работы по улучшению статуса ребенка, поскольку имеет последствия для настоящего и будущего детей. Положение в группе сверстников сильно влияет на становление личности ребенка, его полноценное развитие, эмоциональное благополучие, приобретение значимых для существования в коллективе качеств. Целью нашего исследования является теоретическое обоснование и проектирование педагогических условий развития положительного отношения старших дошкольников к непопулярным сверстникам.

Первым сообществом, в котором дети начинают приобретать разный социальный статус, считается группа детского сада. По каким же причинам дети могут оказаться в неблагоприятном положении?

Согласно исследованиям Е. В. Калягиной, Е. О. Смирновой, причиной непопулярности может являться отсутствие у ребенка таких социально-нравственных качеств, как доброта, забота, умение помочь, пойти на компромисс. Внимание детей во время общения направлено на собственное Я, на доказательство своего главенства или на защиту, что выражается в агрессивности поведения или замкнутости. Такие формы поведения отталкивают сверстников.

Другими личностными проявлениями, не находящими отклика у сверстников, являются стремление к уединению, необщительность, социальная пассивность [Сачкова, 2010, с. 316].

Также исследования показывают, что дети, не умеющие организовать игру, придумать сюжет, имеют более низкий статус в группе. Непопулярность детей может определяться внешней непривлекательностью, которая определяется как несоответствие социальному стандарту, основанному на оценке взрослых или на собственных чувствах детей [Самохвалова, 2012, с. 51].

Коммуникативные умения являются еще одним критерием социального разделения детского коллектива. Исследования М. И. Лисиной и Р. К. Терещук подтверждают, что дети, не умеющие строить взаимоотношения, могут получить статус непопулярных.

В категорию непопулярных попадают часто болеющие дети, которые редко посещают детский сад. Согласно исследованию

Г. И. Подвицкой, причиной отстранения сверстников от таких детей является отсутствие у последних опыта общения и наличие специфических личностных проявлений: низкий интерес к детям, одиночные игры с предметами, настороженность, нежелание и боязнь контактов со сверстниками. Неумение общаться ведет к появлению конфликтов при расхождении мнений и защитно-агрессивным реакциям [Подвицкая, 2018, с. 85–87].

Другой важный критерий популярности — уровень владения элементами детской субкультуры. В контексте изучаемой проблемы это знание детьми считалок, дразнилок, историй, современных мультфильмов, героев детских книг и журналов. По результатам исследования, дети, владеющие формами детского фольклора, могут бесконфликтно выйти из трудной ситуации, более легко и позитивно относятся к сверстникам в ситуации спора. Они предлагают разные способы разрешения спорных ситуаций: «придумаю отговорку или дразнилку», «считалкой определим роли», «знаю мирилку». Такие дети имеют статус популярных. Для детей, не владеющих элементами субкультуры, типичны следующие стратегии поведения: явная или непрямая агрессии, подчинение, защита («ударю в ответ», «пожалуюсь воспитателю»). Такие действия вызывают негативные реакции у партнеров по общению и не способствуют установлению положительных контактов [Стрелкова, 2013, с. 97–98].

Обратимся к вопросу зависимости статуса ребенка в группе от отношений с родителями, воспитания. Семья влияет на различные факторы, определяющие популярность дошкольника в коллективе. В семье ребенок учится налаживать социальные контакты, приобретает коммуникативные навыки, учится проявлять эмпатию. Эти умения влияют на отношение сверстников к ребенку. Уважение и любовь родителей способствуют формированию положительной самооценки. Стиль отвержения, раздражения и недоверие ребенку в семье приводят к его эмоционально-личностным проблемам в группе сверстников [Денисенкова, 2012, с. 60–65].

Итак, анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить основные причины непопулярности и сформулировать определение понятия. непопулярным можно назвать ребенка, который не имеет достаточное количество положительных контактов в коллективе и не выбирается сверстниками в качестве друга / участника игры или другой деятельности.

Исследовательские данные И. А. Бучиловой подтверждают наличие в детском саду проблемы непопулярности детей среди сверстников.

В эксперименте участвовало 24 ребенка. По методике «Капитан корабля» дети «набирали команду» на корабль, выбирая предпочитаемых/непредпочитаемых сверстников. В зависимости от количества положительных и отрицательных выборов были определены 6 групп (начиная от имеющих очень высокое социометрическое положение, заканчивая детьми, занимающими положение «отвергаемых»). В итоге 25% детей можно отнести к непопулярным среди сверстников [Бучилова, 2014, с. 2–3]. Это еще раз доказывает актуальность проблемы детской непопулярности и необходимость поисков решения.

Но какую работу нужно проводить с детьми, как способствовать преодолению барьеров в общении? На эти вопросы поможет ответить разработанный нами педагогический проект, целью которого является развитие положительного отношения сверстников к непопулярным детям, полноценное включение последних в детский коллектив.

Реализация проекта предполагает учет психолого-педагогических условий: систематическое личностно-ориентированное взаимодействие педагога с детьми, умение видеть успешную сферу деятельности непопулярного ребенка, создавать позитивную и комфортную среду, использовать специально организованные ситуации сотрудничества детей.

Проект учитывает причину непопулярности каждого ребенка, но носит универсальный характер. Его можно использовать независимо от причины непопулярности, но в некоторых случаях педагогу необходимо дополнить его в соответствии с индивидуальными проблемами конкретного непопулярного ребенка.

Проект включает 4 этапа.

На первом, диагностическом, воспитатель выявляет сильные стороны непопулярного ребенка, его достижения, приоритетную область деятельности, увлечения. Рекомендуем следующие методы:

1. Наблюдение за ребенком в разных видах деятельности и формах образовательного процесса (в игровой деятельности, образовательных ситуациях, режимных моментах, на прогулке).
2. Интервьюирование ребенка в игровой ситуации («Собеседование при поступлении на работу», «Интервью на телевидении», «Новая кукла в нашей группе») (ребенок отвечает на вопросы от ее имени).
3. Анкетирование родителей. Важный метод для наиболее полного представления о дошкольнике, его сильных сторонах, увлечениях, проявляющихся вне детского сада.

Вероятным результатом этапа будет понимание воспитателем сильных сторон ребенка, его увлечений, что позволит выбрать направление

работы по более углубленному развитию успешной сферы. Но необходимо понимать возможные риски: ребенок не проявит себя ярко в определенной сфере; воспитатель неправильно интерпретирует предпочтения ребенка; родители не смогут точно ответить на вопросы анкеты.

На втором, демонстрационном, этапе цель воспитателя — обратить внимание сверстников на успехи непопулярного ребенка.

Если это продуктивная деятельность, то можно создавать выставки, портфолио, обращая внимание сверстников на достижения ребенка в творчестве, организовывать мастер-класс, на котором ребенок научит сверстников делать то, что у него хорошо получается. Если непопулярный ребенок хорошо подготовлен в спорте, то можно выбрать его капитаном, и тогда в конкурсе капитанов он сможет продемонстрировать сильные качества.

Способности детей разнообразны, порой неординарны и индивидуальны. В конкретном случае воспитателю необходимо найти способ демонстрации сверстникам успеха непопулярного ребенка. Вероятно, это вызовет интерес и уважение к нему. Возможные риски: непривлекательность сферы успешности ребенка для других детей, неудачный метод демонстрации успехов ребенка.

Третий этап предполагает включение ребенка в коллектив, сплочение детского сообщества. Для этого можно использовать игры трех направлений:

Первое направление — игры на воспитание адекватной самооценки, понимание себя.

1) «Узнай себя». Цель: развить понимание ребенком своего «Я», создать возможность найти сверстника, схожего по определенному признаку.

Ход: воспитатель бросает ребенку мяч, задавая вопрос, направленный на познание ребенком себя, своих предпочтений: «Во что ты любишь играть?», «Как тебе нравится проводить выходные?» и т. д.

2) «Я хорошо умею». Цель: развитие адекватной самооценки.

Ход: каждый ребенок называет, что у него получается хорошо делать. В случае затруднения другие дети и воспитатель помогают ответить.

Второе направление — игры на сплочение детского коллектива, развитие социальных чувств: заботы, сочувствия, умение порадовать, помочь в трудной ситуации.

1) «Колокольчик». Цель: развивать умение помогать в трудной ситуации, делиться, сопереживать.

Ход: воспитатель приносит детям колокольчики (один — незвенящий), говоря, что они волшебные и помогают людям. Каждый загадывает желание об улучшении какого-то умения и звенит в колокольчик. Но колокольчик одного ребенка не издает звук. Поиск решения проблемы приводит к выводу, что кто-то может поделиться своим колокольчиком, тогда у всех исполнятся желания.

Третье направление — игры на развитие умения различать эмоции, чувствовать эмоциональное состояние других, поднимать настроение себе и людям.

1) «Секрет человека». Цель: развивать умение по голосу определять настроение; понимание, что внешнее благополучие может не соответствовать внутреннему состоянию человека.

Ход: детям предлагают послушать аудиофрагмент, где человек рассказывает о себе, и по интонации понять его настроение. Затем дети делятся вариантами, обобщают с воспитателем, по каким признакам они сделали вывод о настроении. Усложнение игры — создание парадокса: человек на аудиозаписи говорит о приятных событиях, но по интонации понятно, что у него плохое настроение.

2) «Если бы». Цель: развивать умение соотносить эмоциональное состояние человека с событиями, окружающей обстановкой, находить способы изменения настроения.

Ход: дети рассматривают сюжетные картинки, на которых отсутствуют лица героев. По представленной ситуации надо понять эмоцию человека, объяснить ответ, предложить, как поднять настроение.

Помимо игр, на данном этапе работы можно использовать следующие приемы:

1. Создание «Корабля успехов». Цель: способствовать формированию адекватной самооценки

Воспитатель с детьми создают на ватмане большой парусник, на котором ребята «отправляются путешествовать» в Страну Успехов. Каждый делает себе парус, разделенный на 5 частей, чтобы каждый день зарисовывать достижения. Важно замечать даже незначительные «продвижения» дошкольника, обращая внимание ребенка на них.

2. Тематические дни, направленные на развитие социально значимых чувств и взаимодействие детей: «День доброты» (каждый находит способ помочь, поддержать другого), «День сюрпризов» (каждый

придумывает, как неожиданно, приятно удивить человека), «День хорошего настроения».

Перед проведением тематических дней необходимо обогатить представление детей о понятиях, способах действия. Для этого можно использовать художественную литературу (Л. Улицкая «Хочу быть добрым», В. Осеева «Печенье», В. Катаев «Цветик-семицветик»), беседовать, делиться историями из опыта детей и воспитателя.

Предполагаемые результаты этапа: детский коллектив станет более сплоченным, дети более внимательны друг к другу, непопулярный сверстник войдет в коллектив. Возможные риски и трудности: сложности с включением непопулярного ребенка в совместные, особенно парные, игры; дети сотрудничают с ребенком только в присутствии педагога.

Целью четвертого этапа будет налаживание личных отношений между непопулярным ребенком и сверстником, зарождение первых проявлений дружбы. Значимым методом становится наблюдение. Педагогу необходимо увидеть, с кем из детей непопулярный ребенок имеет похожие увлечения, к кому проявляет внимание. Важно заметить, кто из сверстников изменил свое отношение к ребенку, кому он может быть интересен. Проанализировав сложившуюся ситуацию, воспитатель может ориентировать детей друг на друга, давая им совместные поручения. Целесообразно использовать игры в парах (раскрашивание пары рукавичек одним узором, поиск партнера по интересам). Состав пар следует менять, чтобы каждый мог найти наиболее подходящего партнера.

На этом этапе важно формировать у детей представление о дружбе: рассказы из опыта воспитателя и детей, чтение и анализ произведений: Х. Беер «Приключения белого медвежонка», М. Дюбюк «Лев и птичка», С. Михалков «Хорошие товарищи». Ожидаемый результат этапа: зарождение первых дружеских чувств и привязанностей, непопулярный ребенок найдет наиболее близкого по интересам сверстника.

Работа над проектом предполагает взаимодействие с родителями, так как одним из условий преодоления непопулярности являются единство позиций и действий субъектов воспитания, доброжелательные отношения в семье.

Необходимо проводить беседы с родителями об успехах/способностях их ребенка, показывать методы поддержки, варианты проведения семейного досуга. Проводить совместные игры, творческие мастерские для сплочения семьи.

Таким образом, разработанный проект позволит педагогу увидеть пути преодоления сложностей во взаимоотношениях детей и решить индивидуальные проблемы непопулярного среди сверстников ребенка. Указанные результаты и риски на каждом этапе будут способствовать профессиональному созданию условий для реализации проекта в конкретной группе дошкольников с учетом особенностей детского коллектива.

Литература

- Бесценная А. А. Педагогические условия формирования положительных отношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста. *ЭБС Elibrary*. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36428500> (дата обращения: 19.10.2019).
- Буртонова И. Б. Воспитательный потенциал семьи в системе социально-педагогической работы дошкольного учреждения. *ЭБС «Киберленинка»*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-potentsial-semi-v-sisteme-sotsialno-pedagogicheskoy-raboty-doshkolnogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 19.10.2019).
- Бучилова И. А., Комкова И. Н., Самылова В. Н. Изучение межличностных отношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с использованием метода социометрии. *ЭБС «Киберленинка»*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-mezhlichnostnyh-otnosheniy-so-sverstnikami-u-detey-starshogo-doshkolnogo-vozrasta-s-ispolzovaniem-metoda-sotsiometrii> (дата обращения: 19.10.2019).
- Денисенкова Н. С. Влияние семьи на развитие способностей ребенка. *ЭБС «Киберленинка»*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-semi-na-razvitiye-sposobnostey-rebenka> (дата обращения: 19.10.2019).
- Манаенкова М. П. Психолого-педагогические условия формирования межличностных отношений дошкольников с взрослыми и сверстниками. *ЭБС Elibrary*. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35634517> (дата обращения: 19.10.2019).
- Подвицкая Г. И. Специфика отношения к сверстникам у старших дошкольников, посещающих и не посещающих детский сад. *ЭБС «Киберленинка»*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-otnosheniya-k-sverstnikam-u-starshih-doshkolnikov-poseschayuschih-i-ne-poseschayuschih-detskiy-sad> (дата обращения: 19.10.2019).
- Самохвалова А. Г. Психологические аспекты затрудненного общения в детстве. *ЭБС «Киберленинка»*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-zatrudnennogo-obscheniya-v-detstve> (дата обращения: 19.10.2019).
- Сачкова М. Е. Позиция среднестатусных детей в старшей группе детского сада. *ЭБС Elibrary*. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16362792> (дата обращения: 19.10.2019).

- Славина А. М. Особенности лидерства в группе дошкольников. ЭБС Elibrary. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23582728> (дата обращения: 19.10.2019).
- Смирнова Е. О. *Особенности общения с дошкольниками: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений*. М.: Издательский центр Академия, 2000. 160 с.
- Стрелкова О. В. Детская субкультура как компонент социального развития старших дошкольников. ЭБС «Киберленинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskaya-subkultura-kak-komponent-sotsialnogo-razvitiya-starshih-doshkolnikov>, свободный (дата обращения: 19.10.2019).

Оппенгейм Елена Николаевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Elena N. Oppengeim

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Перспективные направления в развитии дошкольного образования:
подходы, методы, технологии

Научный руководитель — Т. А. Березина, канд. пед. наук

oppengeyymelena@rambler.ru

УДК 37.01

**Творческая жизнедеятельность в дошкольном
образовательном учреждении как средство развития
культуры детско-родительских отношений**

Аннотация. В статье представлена проблема, связанная с эмоциональным неблагополучием ребенка дошкольного возраста, возникшая на основе нарушения связей в системе детско-родительских отношений. Выход из данной ситуации возможен при развитии культуры отношений между детьми и родителями посредством творческой жизнедеятельности в учреждении дошкольного образования. В статье освещены теоретические основы гармоничного развития детско-родительских отношений.

Представлены результаты экспериментального исследования, которые отражают отрицательные реакции у детей при недостаточности родительской любви, физического, духовного контакта.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, творческая жизнедеятельность, культура.

Creative life in a preschool educational institution as a tool for promoting better parent-child relations

Abstract. This article addresses the challenge of emotional distress in a preschool child connected to poor parent-child relations. It is possible to address this challenge by promoting better relations between children and parents by means of creative life in the institution of preschool education. The article shows the theoretical foundations of the harmonious development of parent-child relationship. The results of an experimental study are presented, which reflect negative reactions in children with insufficient parental love, physical or spiritual contact.

Keywords: Parent-child relationship, creative life, culture.

На современном этапе развития общества понимание семьи как социального института не утратило своего значения. Семья определяет не только развитие ребенка, но общества в целом.

Основные функции по воспитанию и социализации ребенка государство возложило на семью, и это отражено в ряде документов, к которым относятся: Семейный кодекс Российской Федерации, Концепция государственной политики в отношении молодой семьи, Концепция демографической политики Российской Федерации, Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный стандарт дошкольного образования.

В перечисленных документах отражена отведенная семье повышенная ответственность за воспитание и обучение детей; также в документах разъясняются права и обязанности родителей относительно образовательной сферы детей. Как организовать образование своего ребенка? Сегодня право выбора закреплено за семьей. Семья может выбрать формы образовательного процесса для своего ребенка, а именно: обучение в государственной или частной образовательной структуре, семейное обучение.

Документально обозначается также и то, что семья призвана предоставить ребенку условия для освоения образовательной программы

дошкольного образования, осуществляя взаимодействие с образовательным учреждением, а учреждение создает условия для повышения роли семьи в образовательном процессе.

Мы имеем определенную правовую основу для того, чтобы семья активно включалась в образовательное пространство, которое предполагает взаимопроникающее сотрудничество общества и образования. На практике можно увидеть, что в процессе реализации семейных прав в образовательной сфере не обходится без объективных и субъективных препятствий. Следуя наблюдениям, можно утверждать, что воспользоваться правами готовы лишь «социально благополучные» семьи — это семьи, в которых семейно-ролевое взаимодействие является благоприятным, нет конфликтов с обществом, семьи, которые могут обеспечить развитие детей в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями. Опираясь на данные исследований М. В. Вдовиной [Вдовина, 2009] и М. С. Мацковского [Мацковский, 2008], таких семей не более 40% в России.

Основными принципами в современном обществе становятся автономность и самоутверждение. Это приводит к таким изменениям, как: разрушение традиционных жизненных устоев, для которых опорой являлась семья; перераспределение семейных ролей по личностным способностям и социальным возможностям; отсутствие у родителей заинтересованности в воспитании детей; разобщенность в эмоциональном факторе; отчужденные отношения между членами семьи; скудность общих интересов детей и взрослых; кризис в детско-родительских отношениях [Овчарова, 2005].

Обновленные социально-экономические условия, изменение идеологических ориентиров, изменения современного ребенка в социально-психологическом аспекте, с этим сегодня неизбежно сталкиваются современные родители. На основе вышесказанного растет значимость социальных институтов, а именно дошкольного образовательного учреждения, как помощника в преодолении детско-родительской разобщенности.

Предметом пристального внимания ученых и практиков является дошкольный возраст, поскольку он является важным и ответственным периодом в жизни человека. Периодом, когда семья оказывает существенное влияние на развитие личности дошкольника и на процесс его социализации. Взаимоотношения родителей и детей создают основу для формирования и осуществления творческой жизнедеятельности, совместного участия в творческих мероприятиях, досуговой

деятельности. Творческая жизнедеятельность — это совместное, активное общение людей. Эмоционально-насыщенные, теплые, дружеские детско-родительские отношения формируют у ребенка самооценку и эмоциональную защищенность.

Проблеме детско-родительских отношений, взаимодействию семьи и дошкольного образовательного учреждения уделяют внимание многие исследователи: А. А. Майер, Т. А. Данилина, Е. П. Арнаутова, Т. Н. Доронова, А. Л. Спиваковская и др. Тем не менее аспект, связанный с формированием культуры детско-родительских отношений, принципов, подходов, условий их развития разработан слабо, мало внимания уделено способам и механизмам сотрудничества с семьями детей, посещающих дошкольное учреждение, что делает актуальной исследовательскую работу на научно-методическом уровне.

Мы предполагаем, что решение проблемы нарушения связей в детско-родительских отношениях, в результате которых проявляется эмоциональное неблагополучие ребенка дошкольного возраста, состоит в использовании потенциала событийного подхода. Данный подход позволит участникам образовательного процесса взаимодействовать в разных видах совместной деятельности. Мы объясняем свой интерес к данной проблеме тем, что семье отводится особая воспитательная роль, которую важно усилить, возникает вопрос — как? Как усилить роль в процессе воспитания и формирования основ детско-родительских взаимоотношений? Поддержка данного процесса заключается в том, чтобы правильно сориентировать современного ребенка и его родителей на социальные и культурные ценности, привить нормы высокой нравственности и морали, оказать содействие родителям в приобретении коммуникативных навыков, расширении понятий и представлений о «детском мире», содействовать в преодолении авторитарного стиля общения.

С помощью теста личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» [Орехова, 2002] мы провели экспериментальное исследование, целью которого было определить, что составляет основу детско-родительских отношений; отношений между ребенком и детским садом; узнать, на что ориентирован современный ребенок; какие эмоции он проявляет в процессе взаимодействия с окружающими (восхищение, обида, скука, счастье, горе, зло), также какие эмоции у него возникают по отношению к различным видам деятельности в детском саду, дома (бытовой труд, общение

с книгой, игра, просмотр телепередач, занятие спортом): послушание, страх, любовь, скромность [Орехова, 2002].

Полученные данные позволяют сделать вывод, что дети дошкольного возраста в первую очередь предпочитают общение с родными и друзьями. Второе место по значимости для дошкольников имеют личные вещи и домашние животные. Третье место занимает досуг, трудовая деятельность и чтение литературы. Вместе с тем дети меньше всего ценят естественные потребности и явления окружающего мира. Интересно отметить, что только 53% детей уделили свое внимание игре, что говорит о смене приоритетов в видах деятельности у старших дошкольников, и возможно уже формирование такого вида деятельности, как учебная.

На основании констатирующего эксперимента выявлено, что 69% детей обладают недостаточно сформированной эмоциональной сферой, у них имеется ряд трудностей в общении и деятельности. Это прослеживается в неадекватном, а порой агрессивном поведении в группе сверстников и во взаимодействии со взрослыми. Следует обратить внимание на то, что неадекватность детского поведения проявляется в том, что ребенок зачастую необоснованно пребывает в негативном эмоциональном состоянии, и его выраженные реакции мешают окружающим и не позволяют ему удовлетворять собственные потребности.

Опираясь на полученные данные, можно заявить, что эмоциональное неблагополучие может возникать у детей в связи с нарушением связей в системе детско-родительских отношений, в которых прослеживается невнимание к удовлетворению главных потребностей ребенка и предъявление к нему завышенных требований. Недостаток внимания, родительской любви, физического контакта, тепла между детьми и родителями — вот главная проблема. Из этого следует такой аспект, как неумение детьми выстраивать конструктивные отношения с окружающими.

Проводимые исследования явились основой для проектирования особой системы взаимодействия детского сада и семьи, которая основывалась на выстраивании традиционных и нетрадиционных событий, открывающих путь для гармонизации детско-родительских отношений.

Отметить следует то, что главным аспектом данной системы будут служить события творческой деятельности в дошкольном учреждении, которые сделают возможным решить проблему трансформации детско-родительских отношений. К таким событиям можно отнести

организацию выставок семейного творчества, совместные досуговые мероприятия, театральные постановки, мастер-классы и др.

Учитывая то, что главная идея события как ключевого понятия экзистенциальной педагогики — формирование человека, который умеет прожить жизнь оптимально, в полной мере реализуя себя в деятельности социально значимой, используя свой потенциал; выполнение цели происходит через педагогическое влияние на жизнь ребенка, которое состоит из значимых для ребенка событий. Благодаря этому воспитание дошкольника рассматривается в нашей исследовательской работе как сотрудничество и взаимодействие взрослых и детей.

Понимая важность события как феномена культуры, рекомендуем рассматривать его не как обособленное мероприятие, а как специализированную организованную форму образовательного процесса. Необходимо учитывать, что во время организации творческого события важно выстроить процесс таким образом, чтобы родители продуктивно участвовали в нем. Как упоминалось выше: творческая жизнедеятельность — это совместное, активное общение людей. Из этого следует, что в организации события творческой жизнедеятельности дошкольного учреждения принимают участие педагоги, дети и родители. Важен тот факт, что только тогда, когда дети в различных видах деятельности создадут событие вместе с воспитателями и родителями, оно даст положительные результаты благодаря процессу гармонизации детско-родительских отношений и сплочению семьи.

При выполнении поставленной нами цели решаются следующие задачи: объединить усилия дошкольного учреждения и семьи в воспитании и развитии детей; установить партнерские отношения с семьями воспитанников; сформировать атмосферу эмоциональной взаимоподдержки; общности интересов; обогатить и активизировать воспитательные умения родителей; способствовать развитию культуры отношений; поддержать уверенность родителей в своих педагогических возможностях.

Руководствуясь удовлетворением семейных потребностей и учитывая возрастные и индивидуальные особенности, а также используя принцип вариативности, мы рекомендуем педагогам дошкольного учреждения, организуя и проводя события творческой жизнедеятельности, формировать взаимодействие с родителями воспитанников, руководствуясь интеграцией современных образовательных технологий, таких как: технологии развития креативного мышления; технологии развития

исследовательских задач; технологии использования игровых методов; информационно-коммуникативные технологии; здоровьесберегающие технологии; технологии «портфолио».

Представляя интеграцию как объединение частей в единое целое, важной частью которого является не механическое соединение, а взаимопроникновение, взаимовидение, мы предполагаем, что интеграция перечисленных выше образовательных технологий при взаимодействии дошкольного учреждения и семьи способствует развитию культуры в отношениях между родителями и детьми. Использование данных технологий в совместных мероприятиях помогает призвать родителей к активности, заинтересовать их, привлечь к обсуждению актуальных вопросов. Из «наблюдателей» и «зрителей» родители превращаются в активных участников событий жизнедеятельности; включаются в исследование собственного родительского поведения, насыщая его новейшими способами общения с ребенком и при этом ощущая себя более компетентными в семейном воспитательном процессе.

Процесс взаимодействия дошкольного учреждения и семьи, построенный на основе организации и проведения событий творческой жизнедеятельности, даст возможность получить следующие результаты:

для детей:

- воспитание нравственных качеств, освоение общечеловеческих ценностей;
- обогащение запоминающимися событиями творческой жизнедеятельности;
- готовность к социальным отношениям;
- ситуация благоприятного развития;
- обогащение познавательного развития;
- приобретение коммуникативных навыков;
- умение проявить свою способность к творчеству, стремление к успешности, влияющей на развитие самостоятельной личности;

для родителей:

- преодоление авторитарного стиля общения с ребенком;
- глубокое понимание ребенка, эмоциональная отзывчивость и доверие к нему;
- проявление заинтересованности в действиях ребенка, готовность к эмоциональной поддержке;
- обогащение и активизация педагогических знаний и умений;

- расширение представления о «детском мире»;
- проявление осознанного, эмоционально-положительного, нравственно-мотивированного поведения ребенка взаимоотношения между ними;

для семьи:

- гармонизация детско-родительских отношений;
- единение, сплочение семьи;
- обогащение семейного опыта;
- взаимопонимание, уважительное отношение друг к другу;

для дошкольного учреждения:

- включение родителей в деятельность детского сада;
- создание положительной психологической атмосферы в коллективе родителей, детей и сотрудников;
- установление партнерских взаимоотношений между семьей и дошкольным учреждением;
- повышение профессионального уровня педагогов;

для общества:

- возрождение семейных традиций в воспитании и формировании личности ребенка как носителя общественного сознания;
- укрепление института семьи.

Опираясь на вышеизложенное можно с уверенностью утверждать, что событие творческой жизнедеятельности детей педагогов и родителей имеет возможность интегрировать семейное и общественное воспитание дошкольников, а также подключить родителей в интерактивное взаимодействие с дошкольным учреждением и сопутствовать формированию культуры детско-родительских отношений.

Литература

- Вдовина М. В. Межпоколенческие отношения: причины конфликтов в семье и возможные пути их решения. *Информационный гуманистический портал «Знание. Понимание. Умение»*. № 3. 2009. URL: <http://www.Zpy-journal.ru/e-zpu/2009/3/Vdovina/> (дата обращения: 28.08.2020).
- Мацковский М. С. *Современная семья и ее проблемы*. М.: Инфа-М., 2008.
- Овчарова Р. В. *Психология родительства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. М.: Издательский центр Академия, 2005.
- Орехова О. А. *Цветовая диагностика эмоций ребенка*. СПб.: Речь, 2002.

Рудкевич Екатерина Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina S. Rudkevich

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Перспективные направления в развитии дошкольного образования:

подходы, методы, технологии

Научный руководитель — О. В. Солнцева канд. пед. наук, доцент

st_esrudkevich@mail.ru

УДК 372

Особенности субъектных проявлений детей 4–5 лет в образовательной деятельности на основе познавательной сказки

Аннотация. На сегодняшний день мы видим, что у современных детей снижается интерес к чтению книг. Традиционные методы работы, используемые педагогами для знакомства детей с книгами, не вызывают интереса у детей, не дают им возможности проявить себя. Поэтому важно использовать эффективные методики при работе с текстом, которые бы способствовали становлению субъектности детей. Актуальной является организация образовательной деятельности с использованием познавательных сказок на основе эффективных методик.

Ключевые слова: познавательные сказки, образовательная деятельность, технология продуктивного чтения, субъектные проявления, субъект деятельности.

Manifestations of 4–5 years old children’s personality in educational activities based on a cognitive fairy tale

Abstract. Today, we see that modern children’s interest in reading books is decreasing. Traditional methods of work used by teachers to introduce children to books do not arouse interest in children; do not give them the opportunity to express themselves. Therefore, it is important to use effective methods when working with the text, which would contribute to shaping

children's personality. It is important to organize educational activities using educational fairy tales based on effective methods.

Keywords: informative fairy tales, educational activities, technology of productive reading.

Снижение интереса к чтению литературных произведений — это проблема, которая наблюдается во всем в мире. Художественная, учебная, развивающая, познавательная, научно-популярная детская литература является фундаментом детского образования, но, к сожалению, у детей дошкольного возраста интерес к познавательной литературе не так высок. И этому есть причина: у детей нет возможности проявить себя, рассказать о своих чувствах во время работы с текстом. О том, как организовать образовательную деятельность детей с использованием познавательной сказки, при этом дать возможность детям стать субъектом деятельности, мы расскажем в данной статье.

Познавательная сказка — это такая история, которая наполнена интересными, увлекательными сюжетными линиями, формирующая познавательный интерес к изучаемому предмету или явлению, содержание которой выступает в качестве проблемных ситуаций, заданий, которые требуют обсуждений и раздумий [Вахрушева, 2012, с. 9].

Существует основная классификация познавательных сказок, которая разработана А. Н. Афанасьевым: социально-бытовые, волшебные, сказки о животных [Афанасьев, 2015, с. 304]. Также в исследованиях Е. А. Усатовой и А. П. Листопад выделяются такие виды познавательных сказок: экологические, валеологические сказки. Особое место занимают познавательные сказки социального содержания: они погружают ребенка в такой мир, в котором он начинает сочувствовать персонажам, переживать за них, ставить себя на место героев [Вахрушева, 2012, с. 4–5].

Познавательные сказки увлекательны для детей и содержат в себе интригу. Они помогают современным дошкольникам лучше понять взаимоотношения людей и в более интересной форме познать окружающий их мир, поэтому важно использовать данный вид сказок для организации образовательной деятельности детей дошкольного возраста.

В ходе исследования в рамках выполнения ВКР на тему «Использование познавательных сказок в образовательной деятельности детей 4–5 лет» был осуществлен эксперимент, во время которого

были изучены возможности использования познавательной сказки в образовательной деятельности детей 4–5 лет. Для организации образовательной деятельности была выбрана познавательная сказка социального содержания «А дома лучше!» Ютты Лангройтер и Штефани Дале. Данная сказка позволила на основе знакомства с отношениями персонажей, оценки их поступков и поведения обсудить с воспитанниками проблемы семейных отношений, что является весьма актуальным для обсуждения, о чем говорится в ФГОС ДО: «Социально-коммуникативное развитие направлено на формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье» [ФГОС ДО, 2018, с. 9].

Важная особенность книги в том, что она стимулирует детей на обсуждения, высказывание своей точки зрения и своих впечатлений, что помогает ребенку раскрыться и проявить себя. В книге красочные, реалистичные, большие изображения, которые позволяют организовать обсуждение с детьми, способствовать игровой и творческой деятельности дошкольников. Сказка имеет доступный, понятный язык для детей.

Как была организована сама образовательная деятельность? Для начала хотелось бы выделить задачи и принципы, которых мы старались придерживаться.

Задачи образовательной деятельности:

- 1) Организовать работу с текстом, которая способствует совместному решению проблемных ситуаций, дискуссии и обсуждению;
- 2) Организовать такие виды игровой и продуктивной деятельности, которые дадут возможность дошкольникам поделиться своим опытом, проявить свою самостоятельность, активность и творчество;
- 3) Поддерживать внимание детей к деталям иллюстраций в книге;
- 4) Способствовать правильному оцениванию поступков героев, оценке их слов и поведения.

Принципы образовательной деятельности:

- 1) Выбор литературного произведения, организация игровых ситуаций с учетом психологических и умственных особенностей, а также с учетом интересов детей;
- 2) Организация игровой и творческой деятельности, которая вызвала у детей желание проявить творчество и самостоятельность;
- 3) Организация образовательной деятельности предполагает развитие социальных отношений, а также способствует обобщению и самостоятельному анализу прочитанного.

Экспериментатору во время образовательной деятельности важно пользоваться эффективными методиками, которые учитывали бы специфику читательского развития детей дошкольного возраста. Образовательная деятельность детей 4–5 лет с использованием познавательной сказки была выстроена на основе технологии продуктивного чтения. Данная технология разработана кандидатом педагогических наук О. В. Чиндиловой и доктором педагогических наук Е. В. Бунеевой. «Технология продуктивного чтения — это природосообразная образовательная технология, опирающаяся на законы читательской деятельности и обеспечивающая с помощью конкретных приемов чтения полноценное восприятие и понимание текста читателем, активную читательскую позицию по отношению к тексту и его автору» [Чиндилова, Бунеева, 2014, с. 6]. Данная технология состоит из 3 этапов.

I. Работа с текстом до чтения. Данный этап подразумевает обсуждение названия книги, рассматривание иллюстраций в ней, предоставление возможности детям предугадать, о чем будет сказка.

II. Работа с текстом во время чтения книги. Данный этап подразумевает, что во время чтения происходят смысловые паузы, для того, чтобы обсудить что-то с детьми, дать возможность им задать вопросы, акцентировать внимание на важные элементы в книге.

III. Работа с текстом после чтения. Данный этап включает в себя отражение дошкольниками прочитанного в игровой или продуктивной деятельности [Чиндилова, Бунеева, 2014, с. 6–8].

Дети дошкольного возраста быстрее развиваются в детских видах деятельности, и именно в них у воспитанников формируются субъектные проявления. Во время организации образовательного процесса на основе технологии продуктивного чтения было организовано наблюдение за тем, как дошкольники выражают себя в игровых ситуациях и творческой деятельности, о чем они чаще всего разговаривают, какие вопросы задают, как интерпретируют поведение персонажей, проявляют ли они себя как субъект деятельности. Чтобы показать, как именно дошкольники реагировали на ту деятельность, которая им была предложена экспериментатором, остановимся на субъектных проявлениях детей во время использования познавательной сказки «А дома лучше!» в соответствии с этапами продуктивного чтения. Во время эксперимента оценивалось то, как дети проявляли себя с точки зрения эмоционально-субъектных и деятельностно-субъектных проявлений.

1 этап. Дошкольники сразу же включились в обсуждение книги, старались обсуждать между собой, почему же книга называется именно

так: «А дома лучше!», высказывали свои догадки. Например: «*Дома лучше, потому что дома есть фрукты!*», «*Потому что дома есть мама, а еще сынок!*», «*Дома есть электрические приборы!*», «*Дом не кушается, и он неживой, у него нет ни зубов, ни рук, поэтому в нем можно жить!*». Во время работы с книгой дошкольники стремились рассмотреть иллюстрации в книге, подробнее изучить каждого персонажа, обсудить их внешность: «*Ой, какие у него уши длинные, и еще у него на спинке пятна!*». Воспитанникам было любопытно, о чем же будет сказка, что произойдет с зайчиками, задавали такие вопросы: «*Эта сказка будет о семье зайчиков? Они будут кушать морковку, приглашать гостей?*». Дошкольники ждали, когда начнется само чтение сказки, чтобы поскорее погрузиться в историю, которую подарили авторы данной книги. На данном этапе не все воспитанники проявляли свою активность. Из 20 детей, которые участвовали в эксперименте, 5–6 дошкольников больше выступали как пассивные слушатели, не делились своими мыслями, слушали других детей, иногда положительно кивая головой.

2 этап. На данном этапе уже происходит само чтение книги, обсуждение важных вопросов с детьми во время смысловых остановок. После того, как начиналось чтение сказки или продолжалось после смысловых пауз, детям задавались вопросы, которые способствовали их размышлениям. Например, прежде чем ответить на вопросы об отношении Джоси к маме, о его чувствах, дошкольники начали рассказывать о том, как они относятся к своей маме: «*Вот я с мамой никогда не ругаюсь! Я ее люблю!*», «*Я всегда убираю за собой свои игрушки!*», «*А я чищу зубы и всегда вовремя делаю зарядку!*», «*Я люблю очень маму! Нельзя так с мамой вести себя!*». Во время ответов детей в их голосах также присутствовала грусть, они тепло отзывались о своих мамах, также видели их и в персонаже мамы Джоси; они переживали из-за того, что он с ней так поступает. Дошкольники начали сравнивать свое поведение с поведением Джоси, в ответах детей слышалась гордость за свои поступки. Дошкольники проявляют интерес к сюжетной линии, им нравится сравнивать себя с персонажами сказки, выделять те черты, которые их отличают от поступков героев произведения, оценивать себя. Ответы детей на вопросы о том, что не понравилось маме в поведении Джоси, были такими: «*Мама ругается на него, потому что Джоси не чистил зубы, вообще ничего не делал!*», «*Он какой-то лентяй, не слушается маму!*». В данных ответах видно, как у дошкольников выстраивается отношение к персонажам, как они

осуждают, как они оценивают их поступки и слова. Такое отношение к персонажам выстраивается у детей в зависимости от ситуации, в которой находится герой, в зависимости от того, что он говорит.

Детям было предложено подумать о том, уйдет все-таки Джоси из дома или нет. Перед тем как ответить, дошкольники долго размышляли, обсуждали между собой. В итоге мнения разделились, кто-то из детей решил, что зайчик не уйдет: *«Он никуда не уйдет! Он ведь любит, когда мама готовит ему завтрак и чешет его ушко!»*. Дети считают, что если дома есть то, без чего ты не можешь жить, то из дома уходить нет причины. Другие воспитанники решили, что Джоси уйдет из дома, но, когда только появится возможность помириться, он сразу же вернется. Кроме обсуждения важных моментов сказки, детям также было предложено ответить на вопрос, чем же таким занимался Джоси, что так сильно устал. Перед дошкольниками стояла задача посмотреть, что находится в комнате у Джоси и что могло его утомить. Дети были активны в поиске ответов, которые «прятались» в иллюстрациях. Ответы были такими: *«Я вижу открытое окно, зайчик пускал в них самолетик!»*, *«Дверь открыта, он, наверное, ее ломал!»*, *«А я вижу карандаши, он рисовал маме и папе звездочки, чтобы украсить комнату, и устал!»*. Дошкольники в данной ситуации высказывали интересные предположения, объясняли, почему именно так они решили, отстаивали свою точку зрения, если с ними кто-то был не согласен.

На данном этапе дети были активны, проявляли интерес к сюжету сказки, эмоционально реагировали на поступки и слова персонажей, удивлялись: *«А почему Джоси не остался у белочки Фипси? У нее же пахнет вкусно и еда хорошая!»*. Отвечая на вопросы экспериментатора, дети старались донести то, что беспокоит их самих, делились своими историями.

3 этап. Данный этап был интересен детям, так как он был наполнен игровыми ситуациями, творческими заданиями. Им нравилось принимать на себя роль персонажей в игровой деятельности, они проявляли через слова эмоции, чувства, свое отношение к героям, переживали вместе с персонажами неудачи, грустили и радовались. Познавали новое, знакомились с особенностями животных — сонь и барсуков, свои знания отображали в рисунках, раскрасках. Наиболее ярко дошкольники проявляли себя именно в игровых ситуациях. В пример хочется привести игру «Соберем рюкзак в дорогу!». Дошкольники перед игрой друг с другом обсудили, что бы они положили в рюкзак, какие вещи

ему пригодятся точно, а какие нет, при этом рядом взрослого не было, то есть воспитанники настолько были заинтересованы идеей данной игры, что им даже не захотелось переключиться на другую деятельность. Во время игры дети активно собирали рюкзак, старались соответствовать содержанию в книге, а также учитывали размер рюкзака, старались не брать те предметы, которые велики по размеру: *«Нет, книжку не надо! Он не читал в сказке!»*, *«Куклу не надо! Она не лезет!»*; *«Я положил телефон, потому что он по маме соскучится и сможет позвонить!»*, *«Морковки много, так как он ее очень любит!»*, *«Носовые платочки мы положили, чтобы он самолетика делал!»*. Дошкольники часто не давали другим детям класть в рюкзак то, что те считают нужным, с повышенным тоном говорили: *«Да не надо! Это лишнее, убери!»*.

Детям было предложено обыграть момент из сказки, когда Джоси в домике у сонь в темноте шел от своей кровати в туалет и споткнулся об разбросанные игрушки. Цель данной игры не была в том, чтобы дети посмеялись над неприятной ситуацией, в которую попал Джоси. Дошкольники во время чтения, наоборот, переживали за него, спрашивали: *«Ой, а Джоси ничего не сломал себе?»*, *«Я когда упала, коленку себе разбила и было больно!»*. В данной игре дети, наоборот, старались как-то своими словами и действиями поддержать персонажа, рассмешить его, а также поднять настроение себе и другим детям. Воспитанники по очереди брали в руки фигурку Джоси из пластилина, заранее был подготовлен стол, где находились маленькие игрушки, был приглушен свет, чтобы дошкольники смогли понять, в каких условиях находился зайчик. Во время игры дети произносили разные звуки: *«Ай! Ой-ой!»*. Игра сопровождалась такой речью: *«Ой, что-то в туалет хочется! Ой, что это такое? Ай, больно! Фух, добрался до туалета!»* Дошкольники играли очень эмоционально, старались сделать так, чтобы фигурка Джоси спотыкнулась об каждую игрушку, лежащую на столе, что смешило остальных детей, которые наблюдали за игрой.

Каждый день детям предлагались разные игровые ситуации, в которых они проявляли себя творчески, добавляли новых персонажей, обыгрывали то, как на дом зайчика нападают волки. Такие игры способствовали быстрому запоминанию текста детей. Дети очень ждали встречу персонажей во время обыгрывания их встречи дети искренне говорили слова, которые, по мнению детей, могут сказать друг другу мама и ребенок: *«Мама, я тебя так люблю!»*, *«Прости меня, за то, что я ушел!»*, *«А ты прости меня за то, что я с тобой грубо говорила!»*.

Дети активно проявляли себя, во время организованной деятельности задавали волнующие их вопросы, отвечали на вопросы экспериментатора, делились своими впечатлениями, стремились общаться друг с другом, оценивать свои ответы и ответы других детей.

Выводы:

1) Во время использования познавательной сказки была частая смена деятельности, поэтому дети ни на что не отвлекались;

2) Во время обсуждения сказки дошкольники часто делились своими жизненными историями, рассказывали то, что их волнует, например, о том, как они мечтают залезть на дерево, как белочка Фипси;

3) Во время организации продуктивной деятельности некоторые дети чувствовали себя комфортно только тогда, когда их действия контролировал взрослый;

4) Дошкольники эмоционально реагировали на поступки героев, они ставили себя на место персонажей, сочувствовали им;

5) Во время игровой деятельности воспитанники старались вносить изменения в сюжетную линию, добавлять в сказку тех персонажей, которых не было.

Применение технологии продуктивного чтения во время использования познавательной сказки дало возможность дошкольникам высказать свои впечатления, отразить в игровой деятельности те моменты сказки, которые больше всего понравились и запомнились им. Дети проявляли самостоятельность, творчество, рассказывали о том, что их беспокоит, отразили свои мысли и эмоции в играх и творческих заданиях.

Литература

Афанасьев А. Н. *Народные русские сказки*. М.: ОлмаМедиаГрупп/Просвещение, 2015. 304 с.

Вахрушева Л. Н. *Познавательные сказки для детей 4–7 лет*. М., 2012. 78 с.
Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). Приказы и письма Минобрнауки РФ. М.: ТЦ Сфера, 2018. 80 с.

Чиндилова О. В., Бунеева Е. В. *Технология продуктивного чтения: ее сущность и особенности использования в образовании детей дошкольного и школьного возраста*. М.: Баласс, 2014. 43 с.

Лангройтер Ютта, Дале Штефани. *«А дома лучше!»*. Издательство: Поляндрия, 2019. 32 с.

Харина Екатерина Владиславовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina V. Kharina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Перспективные направления в развитии дошкольного образования:

подходы, методы, технологии

Научный руководитель — С. А. Котова, канд. психол. наук

kharina47@gmail.com

УДК 379.8

Влияние детско-родительских отношений на развитие креативности ребенка в условиях семейного досуга

Аннотация. Статья посвящена проблемам детско-родительских отношений, складывающихся в современной семье. Автор рассматривает также проблему организации досуга ребенка в контексте родительского влияния, показывает значимость сферы детского досуга для развития креативности, поднимает проблему сокращения совместного семейного досуга и усиливающегося отчуждения родителей и детей. Описываются базовые сценарии влияния того или иного стиля родительского отношения на характер и содержание досуга ребенка. Представлены конкретные задачи и методы исследования проблемы влияния стиля семейного воспитания на характер досуговой деятельности детей. Интерес представляет оригинальный диагностический комплекс, составленный автором.

Ключевые слова: креативность, современный ребенок, семейный досуг, семья, детско-родительские отношения, творческая деятельность.

Influence of child-parent relationships on the development of child's creativity in the context of family leisure

Abstract. This article focuses on child-parent relations in the modern family, looking into how children's leisure is organized in the context of parental influence. It also demonstrates the importance of children's leisure on the development of creativity, raises the problem of reduced joint family leisure and increasing alienation of parents and children. The basic scenarios

of the influence of a particular style of parenting on the nature and content of the child's leisure are described. Specific tasks and methods of research into the influence of the style of family education on the nature of leisure activities of children are presented. An original assessment tool is also described.

Keywords: creativity, modern child, family leisure, family, child-parent relations, creative activity.

Новая социальная ситуация домашней изоляции, связанная с пандемией, при которой привычные будни сменились на времяпровождение дома, во многих семьях актуализировала вопросы: «Чем и как занять своего ребенка? Как организовать совместный семейный досуг?». Рассмотрим контекст, в котором они разрешаются.

Современный ребенок, как и современная семья, находится в обществе постмодерна — в обществе потребления, где огромные потоки предложений находятся в постоянном движении. Семью и ребенка окружает множество развлекательных центров, дополнительных занятий, мастер-классов, спортивных секций. Такие предложения во многом снимают с родителей задачи организации образовательной и досуговой занятости ребенка. Современные возможности интернета позволяют ребенку быть самозанятым, т. е. самостоятельно осваивать различные виды деятельности, разносторонне развиваться без участия родителей. Е. С. Жукова отмечает, что современные родители преимущественно занимаются продвижением своей карьеры, пристроив ребенка в систему дополнительного образования, и все меньше уделяют ему времени [Жукова, 2000].

Сокращение времени общения с родными сказывается не только на взаимоотношениях в семье, связях между ребенком и родителями, но и на психическом развитии ребенка. По статистике, время, уделяемое на общение с ребенком в будние дни, составляет 36 минут, а в выходные дни в среднем родители и дети общаются два часа. Такие показатели заставляют задуматься о том, как развиваются взаимоотношения в семьях, где родители и ребенок практически не общаются, и к чему это может привести [Фонд общественного мнения].

Организация досуга является одной из значимых функций семьи, которая направлена на удовлетворение различных духовных потребностей каждого члена семьи. Именно содержательный семейный досуг позволяет полноценно развивать ребенка, формировать его моральное сознание и социальный интеллект, укреплять отношения

между членами семьи. Ценность семейного досуга проявляется в активном взаимодействии всех участников процесса, когда задействованы различные механизмы коммуникации и происходит эмоциональное заражение всех единой эмоцией, единым чувством. Для организации семейного досуга, как предполагают многие психологи и педагоги, родителям необходимо учитывать детские интересы, а не превращать общие семейные мероприятия (день рождения родственника) в формализованный ритуал, повторяющийся из года в год без изменений. Взаимодействие между членами семьи в условиях семейного досуга, который направлен на развлекательный и развивающий эффект, положительно сказывается на укреплении и сплочении семьи, влияет на создание благоприятного психологического климата в семье. Современные родители рассматривают под семейным досугом походы в магазин или в развлекательный центр, прогулки в парке, но при этом дети отданы сами себе или аниматорам. Сегодня редко можно увидеть, чтобы родители вместе с детьми занимались творческой деятельностью: рисовали, лепили, экспериментировали. Все чаще взаимодействие ребенка с родителями в выходные дни становится минимальным, оставляя в памяти шлейф раздражения и разочарования, и не приводит ни к каким значимым результатам [Иванова, Горбачева, 2020].

Опираясь на современные исследования, стоит отметить, что большинство современных семей стало менять свое отношение к ребенку. Многие родители стали понимать, что развитие ребенка зависит от того, какие взаимоотношения складываются в семье. На сегодняшний день многие родители стараются создать «партнерские» отношения, в которых ребенок сможет решать часть семейных проблем наравне со взрослыми, но не все родители готовы быть с детьми в партнерских отношениях, считая, что ребенок не имеет опыта и знаний, многого не умеет, многого не знает, чтобы быть со взрослым «наравне». Поэтому так важно, чтобы родители в процессе организации семейного досуга смогли не только учесть желания и интересы ребенка, но и понять, что им будет самым интересно. Порой родители, организовывая совместную деятельность, спрашивают у самих себя, чем бы они хотели заняться, забывая о ребенке, или, наоборот, ограничивают себя только интересами ребенка. И в том, и в другом случае либо родители, либо ребенок не получают удовольствия от совместного времяпровождения, ведь их интересы не были учтены. Важность организации семейного досуга состоит в том, чтобы родители смогли поддержать и разделить интересы ребенка (творческие, познавательные, игровые), научиться

вместе с ним новому, расширить свои представления о том предмете, который интересен ребенку [Удальцова, 2010, с. 203].

Мы предположили, что разные виды отношений в семье и разные типы семейного воспитания будут влиять на организацию и эффективность семейного досуга, а также, в частности, на творческую деятельность и на развитие креативности ребенка. Охарактеризуем типы родительских отношений, выделенных В. В. Столиным и А. Я. Варга, и их влияние на творческую активность ребенка [Фомина, 2014].

В семье авторитарного стиля отношений имеет место доминантное отношение со стороны взрослого: ребенок дома выполняет требования родителей, занимается тем, что ему скажут или предложат. Авторитарный стиль проявляется в требованиях подчинения к ребенку, жестком контроле действий, манипуляции ситуацией, прямых угрозах. Такой стиль отношений в семье проявляется не всегда агрессией на ребенка, но полностью ограничивает его действия. Ребенок в такой семье не самостоятелен, не активен, для родителей он становится послушным, удобным, исполнительным. В школе, во взрослой жизни такой ребенок не сможет отстаивать свое мнение, ведь все свое детство он подчинялся жестким правилам родителей. Креативность чаще всего на низком уровне: ребенок не волен в выборе материалов и сюжета [Котова, Колесников, 2011, с. 86–89].

В семье, где проявляется либеральный стиль детско-родительских отношений, ребенок позволяет себе делать то, что ему хочется. Он не знает, что такое запреты, ограничения, правила; такому ребенку будет тяжело взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, соблюдать правила в школе, на работе. Родителям с таким ребенком будет сложно организовывать совместную деятельность, так как ребенок привык держаться лишь своего мнения и решения. Организация совместного досуга в либеральной семье предполагает научить ребенка сотрудничать с родителями, а родителей научиться выражать свое мнение. Либеральный стиль влияет на развитие креативности, ведь ребенок, в отличие от авторитарного стиля, не ограничен действиями, шаблонами, мнением родителей, но при таком стиле ребенок может быть не заинтересован творческой деятельностью в целом [Довгая, 2012].

Часто либеральный стиль сравнивают с индифферентными отношениями, при которых родители проявляют к судьбе ребенка безразличие. Разница лишь в том, что в первом случае родители разрешают все, при этом общение и взаимодействие с ребенком не прекращается,

в отличие от индифферентных отношений, при которых родители полностью отстраняются от ребенка и занимаются лишь своими делами, забывая о потребностях ребенка и о его желании получить внимание родителей. Такой ребенок хоть и становится самостоятельным, но полностью отстраняется от общения с окружающими, становится замкнутым в себе, порой может проявлять агрессию к другим или наоборот; такие дети всю жизнь требуют внимания со стороны, при этом используя истерику, манипулирование, угрозу. Развитие креативности при индифферентном стиле воспитания зависит от интересов ребенка. Чаще всего дети из таких семей полностью погружены в творческую деятельность как способ абстрагирования от окружающих. Через творческую деятельность дети справляются или переносят переживания, полученные в семье [Шаехова, 1999, с. 147].

В семье с демократическим стилем воспитания родители по отношению к ребенку держат дистанцию партнера: сотрудничают, выслушивают мнение ребенка, не повышают голос, позволяют самостоятельно делать выбор. Современный ребенок, проживающий в такой семье, самостоятелен, умеет решать конфликтные ситуации, идет на контакт с окружающими. В таких семьях организация досуга у ребенка исходит или из инициативы ребенка, где ребенок самостоятельно играет, занимается, придумывает для себя деятельность в течение дня, или в деятельность подключаются родители, но деятельность становится не только совместной: родители и ребенок решают, обсуждают, чем они могут заняться вместе. Такой стиль воспитания положительно сказывается на развитии креативности, ребенок и родители заинтересованы в совместной деятельности [Лапшина, Дуда, 2020].

Для проверки выработанной гипотезы мы организовали исследование, задачами которого стали:

1. Охарактеризовать особенности стилей детско-родительских отношений в период дошкольного возраста ребенка;
2. Выявить влияние детско-родительских отношений на творческую деятельность ребенка;
3. Изучить особенности развития креативности старших дошкольников;
4. Разработать методический комплекс упражнений и игр, для активизации творческого потенциала ребенка и семьи в целом в условиях семейного досуга.

Для определения факторов, влияющих на развитие творческой активности и креативности у дошкольников старшего возраста, был разработан комплекс диагностических методик.

Для определения особенностей стилей детско-родительских отношений был использован модифицированный опросник для родителей Э. Г. Эйдемиллера «Анализ семейных взаимоотношений». Данная методика позволяет диагностировать нежелательное, некорректное влияние членов семьи друг на друга, нарушения при выполнении ролей в семье и помехи для ее целостности [Варга, 1988, с. 128].

Для определения особенностей межличностных отношений дошкольника старшего возраста, его восприятия внутрисемейных отношений, некоторых характеристик его поведения были использованы проективные тесты: сокращенный вариант проективного визуально-вербального теста Р. Жила, тест тревожности Р. Тэмбла и тест «Рисунки семьи» [Махортова, 2006, с. 193].

С целью определения уровня развития креативности старшего дошкольника на начальном этапе, были модифицированы методики О. М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» и «Фантастическое животное» М. З. Дукаревич [Веракса, 2012, с. 128].

Для определения влияния детско-родительских отношений на развитие творческих способностей и креативности нами был выбран метод экспертного оценивания. Разработанный нами опросник «Экспертное мнение педагога-воспитателя» позволит выявить результаты наблюдений педагога-воспитателя за характером межличностных отношений в семье воспитанника.

Также мы разработали анкету «Семейный досуг», направленную к родителям и направленную на выявление отношения родителей к организации семейного досуга, досуга ребенка, к ожиданиям от результатов досуговой деятельности.

Мы считаем, что реализация данного диагностического комплекса поможет нам с высокой долей достоверности выявить, как семьи разного типа организуют семейный досуг и досуг своего ребенка, как стиль семейного воспитания влияет на развитие креативности как характеристики личности. Данные результаты помогут выявить и наиболее проблемные стили воспитания, определить мишени приложения педагогических усилий для развития и коррекции внутрисемейных отношений, создать более эффективные условия для активизации творческой досуговой деятельности внутри семьи и развития креативности дошкольников.

Литература

- Варга А. Я. Тест-опросник родительского отношения. Практикум по психодиагностике. *Психодиагностические материалы под ред. А. Я. Варги, В. В. Столина*. М.: МГУ, 1988. 128 с.
- Веракса А. Н. *Индивидуальная психологическая диагностика ребенка 5–7 лет*. Пособие для психологов и педагогов. М.: Мозаика-Синтез, 2012. 128 с.
- Довгая Н. А. *Эмоциональное развитие дошкольников в связи с особенностями семейной ситуации*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. СПб.: Санкт-Петербургская государственная педиатрическая академия, 2012. 238 с.
- Жукова Е. С. *Динамика становления творческих способностей на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста*: дисс. ... канд. псих. наук. М., 2000. 427 с.
- Иванова Т. Н., Горбачева Н. Б. *Современная семья о культурно-досуговой среде города*. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynyu-dosug-kak-sredstvo-ukrepleniya-vnutrisemeynyh-otnosheniy> (дата обращения: 12.04.2020).
- Котова С. А., Колесников П. Д. Особенности современных детско-родительских отношений в дошкольный период развития ребенка. *Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения. Мат-лы междунар. пр. конф., 21–22 апреля 2011 г.* СПб.: СПбГИПСП, 2011. С. 86–89.
- Лапшина Е. А., Дуда И. В. *Характеристика стилей семейного воспитания*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-stiley-semeynogo-vozpitaniya> (дата обращения: 12.04.2020).
- Махортова Г. Х. *Зависимость эмоциональных переживаний детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста от характера внутрисемейных отношений*: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006. 193 с.
- Опрос граждан. ФОМ (Фонд общественного мнения). URL: <https://fom.ru/posts/11256> (дата обращения: 12.04.2020).
- Удальцова М. О. *Связь социально-психологического типа родительской позиции отца с самооценкой дошкольников*: дисс. ... канд. психол. наук. Вологда, 2010. 223 с.
- Фомина Л. К. Понятие и типы детско-родительских отношений / Текст: непосредственный, электронный. *Молодой ученый*. 2014. № 2 (61). С. 704–707. URL: <https://moluch.ru/archive/61/9043/> (дата обращения: 12.04.2020).
- Шаехова Р. К. *Педагогические условия и критерии развития творческих способностей дошкольников в игровой деятельности*: дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 1999. 147 с.

Перспективные направления развития естественно-математического начального образования

Богданова Наталия Игоревна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Волхов, Россия

Natalia I. Bogdanova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Volkhov, Russia

Начальное и дошкольное образование

Перспективные направления развития естественно-математического начального образования

Научный руководитель — О. В. Шереметьева, канд. пед. наук, доцент

Le.bogdanowa2011@yandex.ru

УДК 372.47

Старинные русские арифметические задачи как средство формирования общего умения решения текстовых задач

Аннотация. Статья посвящена раскрытию возможностей старинных русских арифметических задач в начальном обучении математике. Раскрыто значение таких задач в процессе формирования у младших школьников общего умения решать задачи. Рассмотрены примеры старинных русских арифметических задач, описана методика их использования в обучении младших школьников.

Ключевые слова: исторический материал, текстовые арифметические задачи, старинные русские арифметические задачи, познавательная деятельность младших школьников.

Old Russian arithmetic problems as a for promoting general ability to solve textual problems

Abstract. This article outlines the potential of using old Russian arithmetic problems in the initial mathematics training. The significance of such tasks

in the process of forming the general ability to solve problems in younger students is described. Examples of old Russian arithmetic problems are discussed, and the method of their use in teaching younger students is described.

Keywords: historical material, textual arithmetic problems, old Russian arithmetic problems, cognitive activity of primary school children.

Одним из средств развития познавательного интереса на уроках математики в начальной школе является исторический материал. Его грамотное включение в урочную и внеурочную деятельность по математике способствует развитию познавательного интереса к математике, формированию предпосылок научного мировоззрения, обеспечению более полноценного усвоения математической терминологии, ценностному отношению к математическим знаниям, нравственно-патриотическому воспитанию [Макарова, 2014]. Уроки с использованием исторического материала привлекают детей с разным уровнем познавательного интереса, что положительно сказывается на самом процессе обучения.

Исторический материал является важной составной частью любой области знаний, т. к. дает возможность расширить представления о том, каким образом возникали и развивались те идеи, с которыми мы знакомимся в процессе обучения, и дает возможность осмыслить, какие знания и методы стали настолько важны, что дошли до наших дней неизменными, а какие изменились.

Среди задач использования исторического материала исследователи выделяют задачи, направленные на достижение **предметных** результатов обучения (более глубокое осознанное усвоение математических знаний и умений), **метапредметных** (усвоение универсальных учебных действий, связанных с поиском, переработкой и представлением информации, сравнением, установлением причинно-следственных связей, активизация познавательной деятельности учащихся, установление взаимосвязи между урочной и внеурочной деятельностью учащихся и приобщение их к самостоятельному добыванию знаний) и **личностных** (осознание ценности математики, развитие учебно-познавательной мотивации к ее изучению, становление элементов математической культуры) [Ивашова, 2019].

Несмотря на признание важности использования исторического материала, исследователи отмечают, что использование такого материала в обучении младших школьников связано с рядом проблем. В частности, в качестве таких проблем называют отсутствие в программах

информации о том, какие именно исторические сведения следует сообщать младшим школьникам, в каком классе, в каком количестве и по каким темам математики; незначительное количество исторических сведений в учебниках; отсутствие критериев отбора дополнительного исторического материала для уроков, а также описаний форм его представления ученикам [Аксенова, Буркина 2017, Макарова, 2014].

Некоторые авторы считают, что в школьных учебниках математики исторический материал в основном представлен в виде страничек истории, которые знакомят учащегося с разнообразными событиями, учеными и понятиями, и старинных задач, взятых из древних математических сборников [Макарова, 2014].

Мы считаем, что одним из средств использования исторического материала на уроках математики могут являться старинные русские сюжетные задачи. Старинные задачи весьма редко встречаются в школьных программах. С одной стороны, они являются сюжетными задачами, т. е. моделями проблемных ситуаций и содержат требования некоторого практического преобразования или ответа на теоретический вопрос посредством поиска условий, позволяющих раскрыть связи (отношения) между известными и неизвестными ее элементами. С другой стороны, они отличаются от привычных текстовых задач спецификой сюжета (ситуации) и речевых конструкций, наличием историзмов и архаизмов, обозначающих предметы и величины. Этим объясняется значение старинных русских сюжетных задач в обучении младших школьников математике. Такие задачи выполняют роль средства обучения математике, средства обучения математической деятельности, средства развития и воспитания учащихся, средства обучения модельной деятельности и формирования общеучебных умений [Шереметьева, 2018]. Наряду с этим, старинные русские сюжетные задачи способствуют:

- развитию умения анализировать ситуацию, в том числе в условиях некоторой непривычности и неопределенности;
- развитию поисковых умений, в том числе оптимизации направлений поисковой деятельности;
- развитию умения работать на более высоком уровне обобщений;
- развитию познавательной самостоятельности.

Рассмотрим примеры старинных русских сюжетных задач и особенности их использования в процессе обучения младших школьников. Нами были подобраны из разных источников старинные русские сюжетные задачи, использование которых позволит реализовать названные выше возможности. Рассмотрим пример старинных русских

задач, взятых нами из сборника Сергея Александровича Рачинского «1001 задача для умственного счета в школе С. А. Рачинского», и особенности их использования.

Задача 1. *Куплены 31 десятина леса по 32 рубля и 28 десятин по 36 рублей. Сколько стоит вся земля?* [Рачинский, 2017].

Особенностью задачи с точки зрения возможности ее использования в начальной школе является наличие незнакомой детям единицы величины. Традиционно ученики имеют дело с конкретными величинами, знают единицы этих величин соотношение между единицами величин. В данной задаче неясно, о какой величине идет речь. Не зная этого, ученики тем не менее могут предложить воспользоваться тройкой величин — цена, количество, стоимость, т. е. работать на более высоком уровне обобщения.

Модель задачи может быть представлена в виде таблицы 1.

Таблица 1

Краткая запись условия задачи 1

	Цена	Количество	Стоимость
I	32 р.	31	} ? ?
II	36 р.	28	

Решение: $32 \times 31 + 36 \times 28 = 32 \times (30 + 1) + 36 \times (30 - 2) = (960 + 32) + (1080 - 72) = (690 + 1080) + (32 - 72) = 2040 + 32 - 72 = 2072 - 72 = 2000$ (руб.).

Задача 2. *Некто нанял работника на 9 месяцев и обещал ему дать 25 рублей и кафтан, но он работал 6 месяцев, за что по расчету получил 10 рублей с кафтаном. Надлежит знать, в какой цене тот кафтан положен был?* [Рачинский, 2017].

В этой задаче для ученика может оказаться неизвестным значение слова «кафтан», но это не мешает ему решить задачу про «какой-то предмет, имеющий материальную ценность и используемый в качестве оплаты». При таком подходе ученику придется решать задачу в условиях некоторой неопределенности. Значение непонятого слова можно будет самостоятельно найти после решения задачи. Другие сложные для ребенка слова и выражения (нанял, получил по расчету, положен в цене) создают дополнительную вариативность для описания ситуации, модель которой может быть представлена в виде привычной таблицы (таблица 2).

Краткая запись условия задачи 2

	Плата за месяц работы	Количество месяцев работы	Общая плата за работу
план	? одинаковая ?	9	25 р. + кафтан
реальность		6	10 р. + кафтан

Полученной модели, несмотря на ее привычный для ученика вид, недостаточно, чтобы найти решение задачи арифметическим способом.

Поэтому здесь будет уместен способ подбора: общая плата за работу по плану должна выражаться числом, которое можно разделить на 9, чтобы получить размер платы за месяц. Рассуждая таким образом, ученики могут прийти к выводу о том, что кафтан стоил 20 рублей.

Эта задача может быть использована для внеклассной работы по математике.

Задача 3. Один человек выпьет кадь питья в 14 дней, а со женою выпьет ту же кадь в 10 дней. Интересно, за сколько дней жена его одна выпьет ту же кадь? [Рачинский, 2017].

Эта задача отличается от знакомой ученикам задачи на совместную работу наличием незнакомых слов (кадь питья) и конструкций (в 14 дней, со женою). Целесообразно предложить детям высказать предположение о том, что такое кадь питья и насколько велика эта «наполненная емкость для питья». Незнание этого факта не может служить препятствием для решения.

Краткая запись может быть представлена в виде привычной таблицы (таблица 3).

Краткая запись условия задачи 3

	Количество жидкости в день	Количество дней	Общее количество жидкости
муж	? } ? } ? ←	14	одинаковое
жена		?	
муж и жена		10	

Полученной модели и в этом случае недостаточно, чтобы найти решение задачи арифметическим способом. Можно предложить подобрать число, обозначающее общее количество жидкости, исходя из соображения о том, что это число должно делиться на 14 и на 10.

Рассуждая таким образом и выбрав, например, число 70 в качестве общего количества жидкости, получаем, что жене потребовалось бы 35 дней. Затем можно предложить выбрать другое подходящее число, например, 140, и, получив тот же самый результат, сделать вывод о независимости результата от количества жидкости. После этого стоит предложить детям выяснить, что же такое кадь и какое количество жидкости она могла вмещать.

Эта задача, как и предыдущая, может быть использована для внеклассной работы по математике.

Рассмотренные старинные русские задачи могут быть использованы при обучении младших школьников математике и будут, на наш взгляд, способствовать развитию умения анализировать ситуацию, в том числе в условиях некоторой непривычности и неопределенности, развитию поисковых умений, развитию умения работать на более высоком уровне обобщений, а также развитию познавательной самостоятельности.

Дальнейшая работа по теме исследования будет связана с отбором других старинных задач, разработкой методики их использования и апробацией таких задач на практике.

Литература

- Аксенова М. В., Буркина К. С. Исторический материал как средство развития познавательного интереса младших школьников в процессе обучения математике. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017. Т. 13. С. 11–15. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770276.htm> (дата обращения: 09.07.2020).
- Ивашова О. А. Проблемы использования элементов истории математики в начальном обучении. *Герценовские чтения. Начальное образование*. 2019. Т. 10. № 2. С. 87–97.
- Макарова О. Н. Методический аспект использования исторического материала в обучении математики. *Начальная школа плюс до и после*. 2014. № 6. С. 23–26.
- Рачинский С. А. *1001 задача для умственного счета в школе С. А. Рачинского*. М.: Белый Город, 2017. 143 с.
- Шереметьева О. В. Математические задачи как средство формирования общеучебных умений в процессе подготовки будущих учителей математики. *Артемовские чтения. Материалы X Международной научной конференции*. 2018. С. 513–517.

Собкалова Анна Петровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anna P. Sobkalova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Перспективные направления развития естественно-математического начального образования

Научный руководитель — Л. В. Симонова, канд. пед. наук

anna.sobkalova@mail.ru

УДК 37.02

Организация деятельности младших школьников с информацией естественно-научного содержания как средство развития познавательного интереса к изучению природы

Аннотация. В данной статье рассматриваются условия, способствующие развитию познавательных интересов при формировании информационных умений на материале естественно-научного содержания. Предлагаются результативные способы побудить учеников думать, что, в свою очередь, положительно скажется на познавательной деятельности младших школьников.

Ключевые слова: информационные умения, проблемные вопросы, электронные образовательные ресурсы, познавательный интерес, младшие школьники.

Managing primary school students' interaction with Science content as a tool for developing their interest in studying the nature

Abstract. This article highlights the conditions conducive to the development students' interests when their information processing skills are developed using natural science content. The most effective ways to encourage students

to think are suggested, which in turn will have a positive effect on the cognitive skills of primary schoolchildren.

Keywords: information skills, problematic issues, electronic learning resources, cognitive interest, primary schoolchildren.

«В XXI веке безграмотным считается уже не тот, кто не умеет читать и писать, а тот, кто не умеет учиться, доучиваться и переучиваться», — писал американский социолог и футуролог Элвин Тоффлер [Переверзева, Нацкевич, 2000, с. 5].

В основе модернизации образования лежит принцип «образование через всю жизнь». Современная школа претерпевает большие изменения в содержании, методах, организационных формах подготовки учащихся, которым предстоит жить в условиях общества с неограниченным доступом к источникам разнообразной информации.

Интерес к умениям работать с информацией в школьном образовании возник еще середине прошлого века. Многие ученые исследовали и разрабатывали подходы к системному осмыслению данных общеучебных умений и навыков. В школьной практике их развитие сводилось к составлению плана к прочитанному тексту, пересказу параграфа, ответам на вопросы к тексту или изображениям.

С модернизацией российского образования появилась необходимость в пересмотре требований к уровню сформированности у младших школьников информационных умений, так как в действующем Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) данное умение является одним из универсальных учебных действий и подлежит планомерному освоению в процессе обучения и контролю [ФГОС НОО, 2019, с. 20].

Перечень действий, обеспечивающий работу с информацией, включен в блок познавательных общеучебных универсальных действий. К ним относятся: поиск и выделение необходимой информации, применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств, смысловое чтение, извлечение информации и другие умения.

Умения работать с информацией продолжают активно осмысляться в педагогической науке и практике, что выражается в расширении круга терминов, таких как «читательская компетентность», «грамотность чтения», «информационная грамотность», «информационная культура», «информационная компетентность». Контроль над грамотностью чтения осуществляется с помощью различных мониторингов,

в том числе и международных. В рамках исследования PISA оценивается способность учащихся работать с различными текстами, умение устанавливать отношение между частями текста, воспроизводить, комбинировать, анализировать информацию, умение делать выводы на основе своего жизненного опыта.

Перед учителем начальной школы возникает ряд вопросов:

Как мотивировать учеников, чтобы они захотели учиться?

Как на основе полученных базовых знаний учить детей учиться?

Как продуктивно работать с информацией, уметь добывать новые знания?

Как утверждают психологи А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, информация, предлагаемая младшим школьникам для усвоения, в «их предметном содержании является продуктом чужого опыта. Чтобы усвоить информацию, необходимо осуществить определенную деятельность, то есть присвоить ее» [Давыдов, 1996, с. 192].

Очевидно, что младший школьник нуждается в такой деятельности, в процессе которой он сможет использовать приобретенную информацию при решении учебных, познавательных и практических задач. Такая деятельность обеспечит саморазвитие, самообразование ребенка, а значит, и повысит познавательный интерес к учению, как к социальному виду деятельности младших школьников. А для этого необходимо создать условия, способствующие становлению не только информационных навыков, но и желания учиться. По мнению Т. Е. Соколовой, это может быть познавательное общение, наблюдение, проведение опытов (экспериментов), процесс чтения, а также использование медиаресурсов [Соколова, 2006, с. 6]. Работа по формированию информационных умений будет значимой для ученика в том случае, если инициативу по поиску информации проявляют сами ученики. Самым эффективным способ побудить учеников думать, по мнению М. И. Махмутова, это задавать стимулирующие вопросы, провоцирующие мысль, приводящие к мыслительной деятельности ребенка, поиску и работе с информацией Махмутов, 1977, с. 42]. Путем задавания вопросов можно учить ребенка отбирать факты и доказательства, находить и обобщать факты и аргументы для доказательства, находить причину и следствия явления и оценивать его значение для природы и человека, видеть явление во всех связях и проявлениях закономерностей.

Одним из приемов, способствующих умению ставить вопросы, является «Ромашка Блума», или «Шесть вопросов». [Переверзева, Нацкевич, 2000, с. 10–11]. Эти вопросы связаны с уровнями познавательной

деятельности. Каждому уровню познавательной деятельности соответствует определенный тип вопросов. 1. Знание — Простые вопросы (Что такое природа?). 2. Понимание — Уточняющие вопросы (Считаете ли вы, что объекты, сделанные руками человека, относятся к неживой природе?). 3. Применение — Оценочные вопросы (Что из того, что находится у нас в классе, относится к понятию «Природа»?). 4. Анализ — Творческие вопросы. (Что исчезло бы в первую очередь, если бы не было воды?). 5. Синтез — Вопросы-интерпретации (Почему живые существа не могут жить без неживой природы?). 6. Оценка — Практические вопросы (Как вы оцениваете воздействие человека на природу?).

Важно учить младшего школьника задавать продуманные вопросы, требующие от него активной мыслительной деятельности на уроке, на экскурсии, при наблюдениях и т. д. Рассмотрим пример использования «Ромашки Блума» для создания системы вопросов по теме «Тундра» 4 класс УМК «Школа России»

Знание. Простой вопрос: Как называется период, когда Солнце не появляется над горизонтом?

Понимание. Уточняющий вопрос: Верно ли, что почва не оттаивает в тундре только зимой?

Применение. Практический вопрос: Можно ли летом лепить снеговиков?

Анализ. Интерпретационный вопрос: Почему в тундре образуются болота?

Синтез. Творческий вопрос: Как вы считаете, если бы в почве было много перегноя, повлияло бы это на растительный мир?

Оценка. Оценочный вопрос: Какое воздействие будут оказывать погодные условия на растительный мир тундры?

Формированию умений работы с информацией у младших школьников способствуют различные приемы технологии критического мышления. Рассмотрим один из приемов «Шляпа де Боно», или «Шесть шляп мышления» [Деменева, Иванова, 2019, с. 143]. Шляпа — это определенная роль. Например, Белая шляпа — факты, Желтая шляпа — положительная, Черная шляпа — отрицательная, Красная шляпа — эмоциональная, Зеленая шляпа — творческая, Синяя шляпа — рефлексивная.

Например, на уроке окружающего мира в 3 классе детям предлагается поработать с текстом «Что такое воздух». Учащимся в белой шляпе необходимо дать определение воздуху и перечислить основные

его свойства. Учащимся в желтой шляпе — порассуждать, зачем он нужен, какой была бы жизнь без воздуха. В черной шляпе — найти сведения о загрязнении воздуха. Учащимся в красной шляпе высказать свои эмоции, чувства, мысли о загрязнении воздуха и угрозе жизни всего живого. Ученикам в зеленой шляпе — предлагается найти в тексте информацию, в которой рассказывается об использовании воздуха человеком. Ученики в синей шляпе должны продумать вопросы к тексту. В результате использования этого приема дети приобретают навыки чтения информации по заданному направлению, объясняя логику выбора основания.

Таким образом, использование приемов технологии критического мышления способствует формированию читательской и информационной грамотности, а именно, на основе изложенной информации сделать простые умозаключения; интегрировать и интерпретировать идеи и информацию текста; уметь оценить содержание и форму текста.

Способствовать правильному представлению учащихся о предмете «Окружающий мир» и развитию познавательных способностей младших школьников могут электронные образовательные ресурсы (ЭОР). Они могут быть использованы как в урочной, так и во внеурочной деятельности при систематизации знаний, для установления связи между темами урока и различными предметами, для осознания общего способа изучения новой темы.

Одни из преимуществ ЭОР — это возможность изменять вид и структуру материала, выбор самостоятельной траектории изучения темы, интерактивность. Появление таких средств обучения, где заложены мультимедиа, приводит к расширению потенциала процесса образования в целом.

Одним из современных электронных образовательных ресурсов, позволяющим совместить все преимущества и использовать на любом этапе урока, является интерактивная платформа Nearpod (<https://nearpod.com/>).

Интерактивная платформа Nearpod позволяет разрабатывать мультимедийные уроки, содержащие аудиофайлы и видеофайлы, текстовый и иллюстративный материал, разнообразные интерактивные ресурсы — викторины, видео, опросы, инструменты рисования и многое другое, а также загружать готовые уроки своих коллег-педагогов с сайта Nearpod.

В свою очередь, учащиеся могут делать заметки и рисунки, а затем экспортировать их на устройство учителя; отвечать на вопросы в разных








форматах, в том числе в виде текста и дополненных изображений; просматривать презентации в собственном темпе; получать мультимедийный контент от учителя и участвовать в оценке совместной работы группы.

Создание слайд-шоу, вставка видеофайлов, написание викторин, открытые вопросы, инструменты для рисования, добавление графиков и диаграмм позволяет ученикам глубже вникать в тему и высказывать свое мнение. Можно сделать так, чтобы во время внеурочного занятия ребята могли добавлять свой контент: изображения, ссылки на сайты. Таким образом, одно из главных достоинств платформы заключается в том, что высказаться публично и быть услышанным может каждый. Целью использования интерактивной платформы при изучении темы «Пустыни» стало создание условий для формирования у учащихся представления о животном мире пустыни и их приспособлении к условиям этой зоны, а именно, особенностям неживой природы и растительного мира (табл. 1).

Таблица 1

Фрагмент внеурочного занятия по теме «Пустыни»

№ п/п	Деятельность учителя	Используемые ЭОР
1.	<p>Мы начинаем нашу виртуальную, интерактивную и мультимедийную экскурсию по пустыням.</p> <p>И первое задание. Давайте вспомним, что мы знаем о пустыне.</p> <p>(Данный подготовительный этап необходим для более осознанного понимания учащимися связи между климатическими условиями природной зоны и способами приспособления животных к данной среде)</p> <p>Следующее задание «Верите ли вы мне?»</p> <p>Перед вами утверждения. Прочитав каждое из них, поставьте знак «+», если вы верите мне, или «-», если не верите.</p>	 <p>Все результаты по каждому участнику отображаются на экране.</p> 

№ п/п	Деятельность учителя	Используемые ЭОР
	<p>Чтобы узнать правильный ответ, давайте ознакомимся с различными источниками информации.</p> <p>Она может быть представлена в виде изображения, текста, видео или 3D-модели.</p> <p>Перед вами сейчас изображение 3D-модели. Нажмите на нее и подвигайте изображение в разные стороны.</p> <p>Таким образом, вы можете увидеть, как выглядит поверхность пустыни.</p> <p>Еще одним источником информации может служить видео и текст. Давайте ознакомимся с ним, для последующего выполнения задания.</p> <p>А теперь выполним задание. Ответим на вопросы викторины.</p> <p>— Как вы считаете, богатый или бедный животный и растительный мир пустыни?</p> <p>Узнаем информацию о животном и растительном мире.</p> <p>— А теперь ответим на вопросы.</p> <p>Выполним задание на соответствие. Соедините стрелочками понятие и его определение. (На уроке есть возможность обсудить правильность выполнения каждого задания, предварительно увеличив его.)</p> <p>Итак, мы совершили виртуальную, мультимедийную и интерактивную экскурсию по пустыням. Давайте подведем итог. Ответим на вопросы, которые звучали в начале урока.</p>	      

Также целесообразно применение интерактивной платформы Nearpod при моделировании. Например, при изучении темы «Кто что ест?» УМК «Школа России», изучаемой в 3 классе, учитель демонстрирует на экране схему с изображением осины, зайца и волка. Учащиеся рассматривают схему, знакомятся со структурой цепи питания и на своих мобильных устройствах зарисовывают звенья цепи питания: растение — растительноядное животное — хищное животное. После разбора нескольких аналогичных примеров учащиеся самостоятельно моделируют схему цепи питания и экспортируют на устройство учителя. Таким образом, учитель может оценить и прокомментировать ответ каждого ученика, индивидуализируя обучение, повышая степень самостоятельности. Таким образом, одно из главных достоинств платформы Nearpod заключается в том, что учащиеся могут участвовать в поиске информации, извлекать ее, обрабатывать ее, представлять в новом виде. Все это способствует формированию познавательного интереса младшего школьника к изучению природы и повышает уровень образовательных результатов учащихся.

Литература

- Виноградова Н. Ф., Рыдзе О. А. *Дидактическое сопровождение процесса обучения в начальной школе. Формирование познавательных универсальных учебных действий*. Методическое пособие. М.: Просвещение, 2018. 107 с.
- Давыдов В. В. *Теория развивающего обучения*. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
- Деменева Н. Н., Иванова Н. В. *Личностно ориентированные педагогические технологии в начальной школе, соответствующие требованиям ФГОС*. М.: Аркти, 2019. 223 с.
- Махмутов М. И. *Организация проблемного обучения в школе*. М.: Просвещение, 1977. 240 с.
- Обласова Т. В. *Умения школьников работать с информацией. Гуманитарная интерпретация и концепция развития*. М.: Флинта, 2018. 213 с.
- Переверзева Д. Г., Нацкевич Ю. А. *Его величество вопрос: методические рекомендации*. Омск: БОУДПО «ИРООО», 2015. 52 с.
- Симонова Л. В., Зинченко Т. В. *Электронные образовательные ресурсы как инструмент достижения младшими школьниками планируемых результатов при изучении предмета «Окружающий мир»*. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург. 2018. 14 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32501688> (дата обращения: 12.07.2020).
- Соколова Т. Е. *Информационная культура младшего школьника как педагогическая проблема*. Самара: Учебная литература, 2008. 32 с.
- Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2019. 53 с.

Чередниченко Виктория Олеговна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Victoria O. Cherednichenko

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Перспективные направления развития естественно-математического
начального образования

Научный руководитель — О. А. Ивашова, канд. пед. наук

victoria17.01@yandex.ru

УДК 372.851

К вопросу обучения младших школьников частным приемам вычислений

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения младших школьников частным приемам вычислений. Перечислены группы частных приемов, доступные для изучения в начальной школе. Приведены результаты анкетирования и подробный пример изучения приема.

Ключевые слова: частные приемы вычислений, обучение младших школьников вычислениям, математика в начальной школе.

Teaching elementary school students individual calculation techniques

Abstract. The article focuses on teaching elementary school students individual calculation techniques, outlining the groups of calculation techniques available that can be taught in elementary school. Results of a survey are provided as well as a detailed example of teaching a specific technique.

Keywords: calculation techniques, teaching elementary school students calculation techniques, mathematics in elementary school.

Одной из важнейших задач, которую необходимо решить в процессе начального обучения математике, является формирование вычислительных умений. Младшим школьникам необходимо научиться правильно и быстро вычислять как для дальнейшего обучения, так

и для повседневной жизни. С развитием компьютерных технологий значимость овладения различными приемами вычислений уменьшилась. Учащиеся все чаще прибегают к помощи технических средств, что значительно облегчает процесс вычислений. Широкое использование вычислительной техники снижает мотивацию формирования вычислительных умений и навыков. Знание частных приемов позволяет вычислять быстро, красиво, дает возможность выбирать наиболее удобный способ вычисления, заменять письменные вычисления устными.

Вычислительный прием (и общий, и частный) — это ряд последовательных операций, выполнение которых над двумя числами приводит к нахождению результата арифметического действия [Бантова, 1993, с. 38]. Частные приемы подходят меньшему количеству случаев и применяются с учетом особенностей конкретных чисел. Такие приемы используют для удобства вычислений [Ивашова, 2005, с. 24], [Ивашова, 2018, с. 65].

Частные приемы вычисления представлены во многих статьях и пособиях, чаще адресованных учителям средней школы [Депман, Виленкин, 1989, с. 102–105], [Перельман, 2005, с. 106–115]. Отметим, что в основном эти приемы давались и даются рецептурно («делай так»), без обоснования. Приемы, доступные младшим школьникам, раскрыты в Справочнике [Справочник, 2018, с. 94–97]. Обоснование некоторых частных приемов присутствует в статье [Демидова, Тонких, 2002, с. 94–103]. Если обоснования приемов нет, то такая ситуация нарушает общий подход к формированию вычислительных умений, разработанный М. А. Бантовой [Бантова, 1993, с. 38–43]. Обучение для 2 класса частным приемам сложения и вычитания показано в программе О. А. Ивашовой «С умными вычислениями путешествуем по России» [Окно в мир, 2016, с. 181–207]. Методика обучения частным приемам умножения с опорой на графическое моделирование поэтапно раскрыта в статье [Ивашова, 2005, с. 23–32]. Целенаправленно изучение различных частных приемов разработано Ивашовой и представлено в учебниках математики УМК «Диалог», который в настоящее время не входит в федеральный перечень [Ивашова, 2015, с. 42–45]. В большинстве учебников математики для 1–4 классов из указанного перечня частные приемы вычислений не представлены (например, УМК «Школа России»), или их обучению уделяется очень мало внимания. Так, в учебнике для 4 класса УМК «Планета знаний» дается образец умножения на 5 и 25 (рис.1),

но нет теоретического обоснования приемов [Башмаков, Нефедова, 2009, с. 19].

- б. а)** Чтобы умножить число на 5, можно умножить его на 10 (приписать ноль) и разделить на 2: $1654 \cdot 5 = 16\,540 : 2$
- б)** Чтобы умножить на 25, можно умножить на 100 (приписать два нуля) и разделить на 4: $857 \cdot 25 = 85\,700 : 4$

Рис. 1. Пример описания частных приемов умножения на 5 и 25 в учебнике математики 4 класса УМК «Планета знаний»

Для того чтобы экспериментально подтвердить актуальность обучения современных младших школьников частным приемам вычислений, на базе ГБОУ НОШ № 300 Центрального района Санкт-Петербурга проводилось анкетирование 89 учеников 2–4 классов, а также учителей начальных классов (10 чел.). Анкеты были разработаны для выявления отношения младших школьников к вычислениям и отношения учителей к обучению младших школьников частным приемам вычислений.

Результаты анкетирования показали, что 85% учеников с интересом относятся к изучению новых способов вычислений. Подавляющее большинство детей хотело бы, чтобы их научили более удобным способам вычислений: 62% опрошенных готовы изучать такие приемы часто, 28% — иногда, 9% — редко и лишь 1% — никогда. Все опрошенные учителя считают целесообразным обучение младших школьников частным приемам вычислений и готовы это делать при наличии методических разработок по теме.

В рамках ВКР нами были подобраны частные приемы вычислений, которые доступны для изучения младшим школьникам. Туда вошли приемы: округления слагаемого или вычитаемого, замены множителя разностью, умножения на 5, 50, 500, умножения на 25, 125, 250, умножения на 15, 150, умножения на 9, 99, 999, умножения на 11, 101, 1001, деления на 5, 15, 25, 50, 125, 250, 500. Была разработана программа для учащихся 3–4 классов, направленная на обучение частным приемам вычислений с опорой на изученные детьми теоретические знания. Обучение названным приемам ведется по тем же этапам, что и обучение общим приемам [Ивашова, 2005, с. 23–32].

Рамки статьи не позволяют привести материалы нашей программы в полном объеме. Остановимся на одной группе частных приемов — деления на 5, 25, 50, 125, 250, 500.

$$\begin{array}{lll}
 a : 5 = a : 10 \cdot 2 & a : 25 = a : 100 \cdot 4 & a : 125 = a : 1000 \cdot 8 \\
 a : 50 = a : 100 \cdot 2 & a : 250 = a : 1000 \cdot 4 & \\
 a : 500 = a : 1000 \cdot 2 & &
 \end{array}$$

Теоретической основой этих приемов являются знания об изменении частного в зависимости от изменения делителя. Чтобы найти значение выражения $63420 : 5$ с помощью общего приема, придется выполнять деление в столбик, тогда как использование частного приема деления позволяет вычислить значение устно:

$$13420 : 5 = 13420 : 10 \cdot 2 = 1342 \cdot 2$$

Этапы изучения приемов названной группы покажем на примере обучения младших школьников делению на 5. Задания разработаны с опорой на материалы статьи [Ивашова, 2005, с. 23–32].

На первом (подготовительном) этапе сначала выполняются упражнения с целью закрепления теоретической основы приема.

1. Заполни пропуски. Объясни, как меняется частное при изменении делителя.



2. Вычисли значение второго и третьего выражений на основе равенства и знаний об изменении частного.

$$132 : 3 = 44 \qquad 132 : 6 \qquad 132 : 12$$

Затем проводится работа, направленная на отработку операций, входящих в прием: а) умножение чисел на 2; б) деление числа на 10.

3. Восстанови цепочку, выполнив умножение на 2 по стрелке \rightarrow .

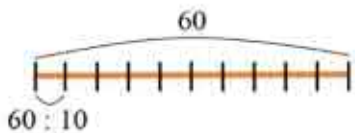
$$\boxed{4} \rightarrow \square \rightarrow \square \rightarrow \square \rightarrow \square \rightarrow \square$$

4. Найди значения выражений в несколько действий.

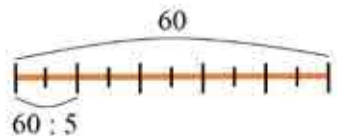
$$4630 : (54 - 44) \qquad (647 + 323) : 10$$

На втором этапе происходит знакомство с приемом с помощью графического моделирования. Учитель предлагает детям начертить 2 отрезка длиной 60 мм. Первый отрезок разделить на 10 равных частей (рис. 2.а), а второй — сначала на 10, а затем на нем отметить результат деления на 5 равных частей (рис. 2.б).

а)



б)



в)

$$60 : 10 = 6$$

$$60 : 5 = 12$$

$\begin{matrix} \textcircled{:2} \\ \textcircled{\cdot 2} \end{matrix}$

Рис. 2. Моделирование частного приема деления на 5.

Анализируя деление отрезков и записи (рис. 2.в.), дети приходят к выводу: чтобы разделить число на 5, можно разделить его на 10, а результат умножить на 2. Для чисел, оканчивающихся цифрой 5, удобнее выполнять эти действия в обратном порядке.

На третьем этапе — закрепления — можно предложить выполнить следующие задания.

1. Выполни деление, используя пример-помощник.

$$440 : 10 = 44 \quad 3240 : 10 \quad 5020 : 10$$

$$440 : 5 = 88 \quad 3240 : 5 \quad 5020 : 5$$

2. Вставь пропущенные числа и выполни деление на 5.

$$420 : 5 = \square : 10 \cdot \square =$$

$$3425 : 5 = 3425 : 2 : \square =$$

$$12420 : 5 = 12420 : \square \cdot 2 =$$

3. Вычисли, используя прием деления на 5.

$$1240 : 5 \quad 4310 : 5 \quad 21030 : 5 \quad 34220 : 5$$

В дальнейшем, когда появляются новые приемы, ранее изученный прием можно включать в устные упражнения, а также в выражения, содержащие несколько действий.

Аналогично строится работа по введению других приемов.

Опыт апробации материалов показал, что дети с интересом относятся к изучению частных приемов вычислений и хотят познакомиться с новыми. Поэтому мы считаем, что названные приемы могут

быть включены в программу изучения математики в начальной школе. Работа с частными приемами вычислений должна проводиться систематически и согласовываться с программным материалом. Обучение предоставит детям возможность выбора наиболее рационального способа вычисления, будет способствовать повышению мотивации к изучению математики.

Литература

- Бантова М. А. Система формирования вычислительных навыков. *Начальная школа*. 1993. № 11. С. 38–43.
- Башмаков М. И., Нефедова М. Г. *Математика: учебник для 4-го кл. четырехл. нач.шк.*: в 2 ч. Ч. 2. М.: Астрель, 2009. 143 с.
- Бордовский Г. А. (ред). *Окно в мир: Учебно-методическое пособие по внеурочной деятельности*. Вып. 3. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. 219 с.
- Демидова Т. Е., Тонких А. П. Приемы рациональных вычислений в начальном курсе математики. *Начальная школа*. 2002. № 2. С. 94–103.
- Депман И. Я., Виленкин Н. Я. *За страницами учебника математики*. М.: Просвещение, 1989. 287 с.
- Ивашова О. А. К вопросу о рационализации вычислений. *Начальная школа*. 2018. № 12. С. 62–66.
- Ивашова О. А. Реализация принципов образовательной системы «Диалог» при формировании вычислительной культуры. *Начальная школа*. 2015. № 2. С. 41–45.
- Ивашова О. А. Использование графического моделирования при обучении младших школьников вычислительным приемам. на примере частных приемов умножения. *Начальная школа*. 2005. № 12. С. 23–32.
- Перельман Я. И. *Занимательная арифметика*. М.: Астрель: Транзиткнига, 2005. 256 с.
- Справочник для начальной школы*. Савельева Л. В., Щеголева Г. С., Ивашова О. А., Останина Е. Е., Симонова Л. В., Зинченко Т. В., Николаева И. Р. СПб.: Виктория Плюс, 2018. 208 с.

Щукина Виктория Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Victoria A. Shchukina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Перспективные направления развития естественно-математического начального образования

Научный руководитель — Л. В. Симонова, канд. пед. наук, доцент

Shvabauer.1996@mail.ru

УДК 37.02

Проблема формирования исследовательских умений при изучении предмета «Окружающий мир» в начальной школе

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации деятельности младших школьников при изучении курса «Окружающий мир» как средства формирования и развития исследовательских умений. Представлены результаты работы по выявлению сформированности у учащихся определенных исследовательских умений.

Ключевые слова: начальное общее образование, исследовательские умения, предмет «Окружающий мир», умение видеть проблему, умение выдвигать гипотезы, умение наблюдать, умение проводить эксперименты.

Developing students' research skills in teaching Environmental Studies in primary school

Abstract. The article focuses on Environmental Studies course in primary school as a tool for developing students' research skills. The results of work on revealing the formation of certain research skills in students are presented.

Keywords: primary general education, research skills, Environmental Studies school subject, ability to see a problem, ability to make hypotheses, ability to observe, ability to conduct experiments.

Проблема формирования исследовательских умений младших школьников является актуальной и значимой. За последние несколько

лет значительно увеличилось количество публикаций по данной теме. Множество исследователей ищут способы формирования у младших школьников данных умений средствами разных учебных предметов и внеурочных курсов. Это связано с тем, что современное общество нуждается в людях, умеющих нестандартно мыслить, которые имеют опыт исследовательской деятельности. Начинать работу по формированию исследовательских умений необходимо еще в начальной школе, потому что младший школьник имеет стремление к познанию окружающего мира, к исследовательской деятельности.

Исследовательские умения определяются как интеллектуальные и практические умения, связанные с самостоятельным выбором и применением приемов и методов исследования на доступном детям материале и соответствующие этапам учебного исследования [Савенков, 2015].

В данном исследовании мы рассматриваем организацию деятельности младших школьников при изучении предмета «Окружающий мир» как средство развития таких исследовательских умений, как умение видеть проблему, выдвигать гипотезу, наблюдать и проводить эксперименты. Был проведен констатирующий эксперимент, целью которого является исследование исходного уровня развития у младших школьников исследовательских умений. В нем задействовано 120 учащихся 3 классов Медвежье-Озёрской СОШ Щелковского района Московской области. Обучение проходит по УМК «Школа России».

С целью выявления уровня развития умения видеть проблему мы модифицировали задание В. Н. Волкова и В. С. Кузина «Тема одна — сюжетов много» [Савенков, 2002]. Учащимся было предложено придумать и нарисовать как можно больше сюжетов на тему «Осень». Приводим пример детской работы (см. рис. 1).



Рис. 1. Пример выполненного задания «Тема одна — сюжетов много»

Нельзя сказать, что один сюжет заслуживает большего количества баллов, а другой меньшего. Поэтому при оценивании результатов мы использовали только количественный критерий. Были получены следующие результаты (см. рис. 2). Большинство учащихся изобразили не более двух сюжетов на данную тему (74%). Это говорит о низком уровне сформированности умения видеть проблему. У 20% учащихся выявлен средний уровень, и лишь у 6% выявлен высокий уровень развития умения видеть проблему.

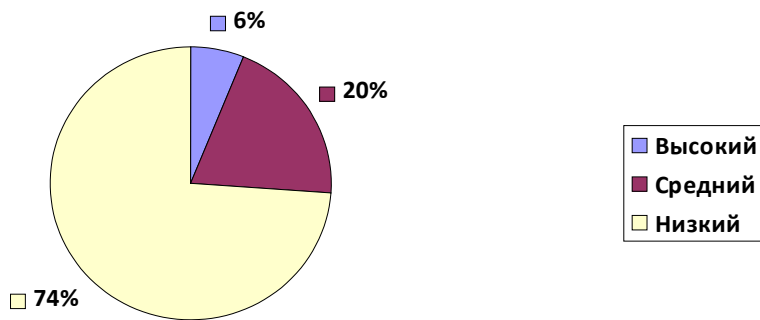


Рис. 2. Уровни развития у третьеклассников умения видеть проблему

С целью выявления уровня развития умения выдвигать гипотезу мы модифицировали задание «Давайте вместе подумаем» [Савенков, 2002]. Учащимся было предложено подумать и ответить на вопрос «Как птицы узнают дорогу на юг?». При оценивании результатов данной диагностики мы также использовали только количественный критерий.

Были получены следующие результаты (см. рис. 3). У 50% учащихся выявлен низкий уровень развития умения выдвигать гипотезу, у 47% — средний уровень, и лишь у 3% — высокий. Самая распространенная среди учащихся гипотеза: «Может быть, птицы определяют дорогу по солнцу».

Данная деятельность является сложной для третьеклассников, но все же она вызывает у них большой интерес. В большинстве случаев при изучении курса «Окружающий мир» учащихся не обучают выдвигать гипотезы. Мы предполагаем, если уделять этой деятельности время на уроках, то результат изменится в лучшую сторону.

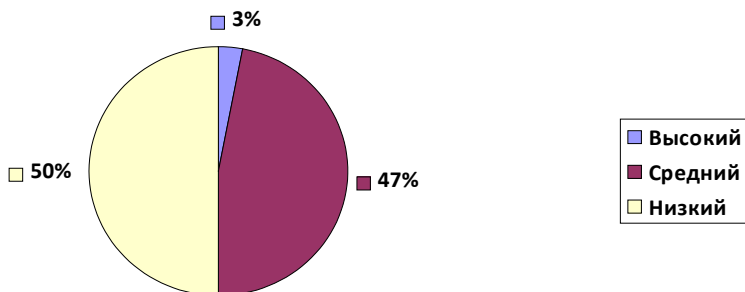


Рис. 3. Уровни развития у третьеклассников умения выдвигать гипотезу

Цель модифицированной методики Л. И. Буровой — выявление уровня развития умения наблюдать [Бурова, 2009]. В первом задании учащимся было предложено описать реальный объект, в качестве которого выступало комнатное растение хамедорея изящная из семейства Пальмовые, родина которого — Мексика. Учащимся нужно было ответить на следующие вопросы: «Что это такое? Каковы признаки данного объекта?». Во втором задании учащиеся находили недостающие детали на двух рисунках, в третьем — определяли насекомых по контурам.

В результате проведения данной диагностической методики были получены следующие результаты (см. рис. 4). У 6% учащихся выявлен очень низкий уровень развития умения наблюдать. Они не следуют задаче наблюдения, отвлекаются на яркие признаки; выделяют только несколько явных признаков, в большинстве случаев воспринятых зрением; не могут увязать наблюдаемое с собственным опытом без помощи учителя; отношение к наблюдаемому объекту чаще нейтральное, учащиеся не проявляют интереса к собственной деятельности наблюдения.

У 44% учащихся выявлен низкий уровень развития умения наблюдать. Они выделяют основные признаки объекта, но чаще несущественные, не могут самостоятельно вести наблюдение, помощь учителя воспринимают охотно, характеризуют объект наблюдения при постановке дополнительных вопросов.

У 46% учащихся выявлен средний уровень развития умения наблюдать. Для этих учащихся характерно целенаправленное восприятие, наблюдения ведутся несколькими органами чувств; учащиеся подмечают малозаметные признаки наблюдаемого объекта; характерно

осмысление наблюдаемого в свете собственного опыта; интерес не пропадает в течение всего наблюдения.

Только у 4% учащихся выявлен высокий уровень развития умения наблюдать. Учащиеся самостоятельно ведут целенаправленное восприятие; дают полную характеристику наблюдаемого объекта, подмечают как существенные, так и малозаметные признаки объекта; наблюдается интерес в продолжение наблюдения.

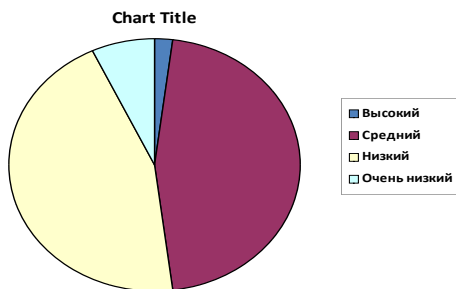


Рис. 4. Уровни развития у третьеклассников умения наблюдать

Первый субтест Гилфорда «Использование предметов» является мыслительным экспериментом [Гилфорд]. Так как диагностик, направленных на изучение уровня развития экспериментальных умений младших школьников, не существует, мы считаем логичным изучить такую составляющую, как умение осуществлять мыслительный эксперимент. Учащимся было предложено придумать различные варианты использования газеты.

Были получены следующие результаты (см. рис. 5).

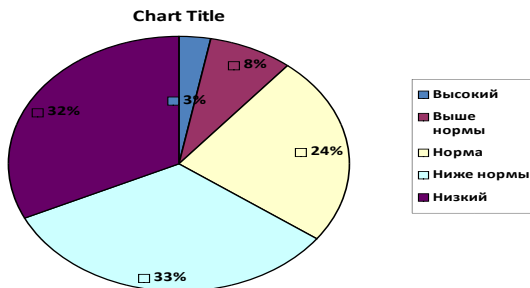


Рис. 5. Уровни развития у третьеклассников экспериментальных умений

Ведущими уровнями с разницей в 1 % являются низкий (32 %) и ниже нормы (33 %). Большинству учащихся сложно найти оригинальный способ применения обычного предмета. По общему количеству предлагаемых вариантов результат также низкий. У 24 % выявлен нормальный уровень умения осуществлять мыслительный эксперимент. Уровень «выше нормы» выявлен у 8 % учащихся, а высокий — лишь у 3 %.

Качество развития столь важных умений во многом зависит от организации деятельности младших школьников. При изучении предмета «Окружающий мир» УМК «Школа России» не предлагается специальных заданий, способствующих формированию исследовательских умений учащихся. Но мы считаем, что данный УМК обладает потенциалом в вопросе формирования у младших школьников исследовательских умений. Целесообразно на основе иллюстративных практических работ, которые предлагает автор, создавать исследовательские [Шукина, 2019].

Результаты проведенного исследования показали, что требуется проводить специальную работу по развитию данных умений у младших школьников. Целью нашего дальнейшего исследования является разработка серии внеурочных занятий, способствующих эффективному развитию исследовательских умений.

Литература

- Бурова Л. И. Экологическая практика учащихся начальной школы: организация и содержание. *Начальная школа*. 2009. № 1. С. 57–60.
- Плешаков А. А. *Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы: пособие для учителей общеобразовательных организаций*. А. А. Плешаков. М.: Просвещение, 2014. 205 с.
- Савенков А. И. *Маленький исследователь. Как научить младшего школьника приобретать знания*. Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2002. 208 с.
- Савенков А. И. *Методика исследовательского обучения младших школьников*. Самара: Издательство «Дом Федорова», 2015. 232 с.
- Тест Дж. П. Гилфорда. А. Я. *Психология: тесты, тренинги, словарь, статьи*. URL: <http://azps.ru/> (дата обращения: 15.04.2020).
- Шукина В. А. Организация исследовательской деятельности на уроках «Окружающий мир» в начальной школе. *Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XXXIV междунар. науч.-практ. конф.* № 10 (34). М.: Изд. «МЦНО», 2019. С. 45–49.

Психолого-педагогические исследования в начальном образовании

Большакова Полина Сергеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Polina S. Bolshakova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Психолого-педагогические исследования в начальном образовании

Научный руководитель — А. А. Денисова, канд. психол. наук

polina_bolshakova@mail.ru

УДК 37.09

Проблема оценочной деятельности в начальной школе

Аннотация. В статье раскрывается проблема оценочной деятельности в начальной школе: рассматриваются требования, трудности, условия организации оценочной деятельности в связи с реализацией ФГОС НОО, а также приводится анализ результатов опроса педагогов начальной школы по данной проблеме.

Ключевые слова: отметка, образовательные результаты, самооценка, технология формирующего оценивания.

Student assessment in primary school

Abstract. This article addresses student assessment in primary school: requirements, constraints, assessment conditions in connection with the implementation of Russian federal education standards as well as the analysis of the results of a survey of primary school teachers focusing on this issue.

Keywords: mark, educational results, self-assessment, formative assessment technology.

Каждому человеку вне зависимости от возраста хочется, чтобы его деятельность была оценена. Оценка результатов координирует наше направление движения к цели, изменяет ситуацию при необходимости.

Оценочная деятельность в школе — это необходимый элемент процесса обучения, обеспечивающий государство, учителя, ученика, родителей обратной связью о достижении поставленных целей. В чем состоит неоднозначность сложившейся системы оценивания? Как оценивать новые метапредметные и личностные результаты? Какие пути совершенствования системы оценивания есть? На эти вопросы мы попробуем ответить в данной статье.

Перед современной начальной школой поставлены достаточно высокие цели, сформулированные в категориях личностных, метапредметных и предметных планируемых результатах [ФГОС НОО]. И, естественно, оценивание должно давать обратную связь относительно всех планируемых результатов.

К сожалению, существующая система оценивания не всегда соответствует современным требованиям к образовательным результатам и процессу. Например, отметка в малой степени дает возможность увидеть индивидуальную динамику по всем планируемым результатам, средний балл по ЗУНам не показывает, какого рода есть трудности в изучаемом материале, а значит, не дает возможности увидеть пути их совершенствования. Учителя чаще оценивают предметные результаты детей, оставляя без оценки метапредметные и личностные. Оценивая только ЗУНы, мы «невольнo искажаем систему ценностей, ведь фиксируется только одна сторона школьных усилий» [Цукерман, 2001, с. 25]. Кроме того, отметка как некий «жестл власти» находится в руках педагога, что не способствует формированию субъектной позиции, самооценки, мотивации ученика.

Надо сказать, что вопросы, касающиеся оценочной деятельности в школе, волнуют педагогов и психологов давно. Ш. А. Амонашвили неоднократно старался ответить на вопрос о необходимости отметок в школьном обучении, подчеркивая их малую эффективность как для учителя, так и для учащихся начальных классов [Амонашвили, 2015]. А. И. Липкина рассматривала влияние оценочной системы на личность ребенка, а прежде всего, на самооценку, отмечая неоднозначность, а порой и негативность воздействия отметки на формирующиеся качества младшего школьника [Липкина, 1976]. Г. А. Цукерман говорила о результативности безотметочного оценивания, однако она утверждала, что недостаточно просто убрать отметки, необходимо создать достойную их замену для младших школьников [Цукерман, 2001]. С. Т. Шацкий был против экзаменов и отметок и пытался найти иные разнообразные формы контроля, как текущего, так и итогового [Шацкий, 1974].

Итак, в ходе изучения проблемы организации оценочной деятельности в начальной школе у нас возникло много вопросов: например, почему отметка остается в школьной жизни, зачем она нужна школьникам, способствует ли она развитию личности и др. Для того чтобы узнать ответы на эти вопросы, мы опросили 64 учителей школ Санкт-Петербурга. Все учителя имели разный опыт работы в школе — от 1 года до 26 лет. Анкета содержала вопросы об оценивающей системе в том или ином образовательном учреждении, трудностях учителей в сложившейся традиционной системе оценивания. Остановимся на анализе некоторых полученных результатов.

Распределение ответов на вопрос «*Кто должен оценивать текущие образовательные результаты?*» оказалось достаточно ожидаемым — 93,8% ответили «учитель» и 65,6% «ученик» (разрешалось выбрать несколько вариантов ответов). То есть современные педагоги понимают необходимость включения в процесс оценочной деятельности самого школьника, но считают, что «у руля» все-таки должен стоять именно педагог. В оценках *итоговых образовательных результатов* большее предпочтение также уделяли учителю (90,6%), администрации (65,6%) и на третьей позиции стоял сам учащийся (46,9%).

Интересны ответы на вопрос «*Для чего нужно оценивать деятельность учащихся?*», на который были получены несколько вариантов ответов, среди которых наибольшее статистическое значение получили — «для отслеживания динамики результата» (61,8%), «для оценки знаний детей» (15%), «для контроля и регуляции деятельности учащихся» (12,2%), «для мотивации» (10%). И лишь малая часть учителей говорили об обратной связи о качестве собственной работы и коррекции педагогической деятельности.

На вопрос: «*Мотивирует ли отметка учеников к самосовершенствованию?*» 61% респондентов выбрали ответ «почти всегда», 19% — «чаще нет, чем да», 11% утверждают, что это происходит «редко» и 9% «да, всегда». То есть абсолютное большинство (70%) педагогов считают отметку действенным способом мотивации школьников.

Да, действительно, оценочная мотивация является достаточно сильной, но, к сожалению, внешней, мало стимулирующей развитие, а иногда и наоборот, подменяющей внутреннюю мотивацию самого ученика. Кроме того, при таком подходе к отметке мы теряем другие, не менее важные ее функции, прежде всего, воспитательную (оценка как фактор формирования мотивации, самооценки, других качеств личности школьника) [Денисова, Аширова, 2017].

Особенно актуальна эта проблема в начальной школе, поскольку самооценка младшего школьника еще не развита, и часто ребенок идентифицирует себя с отметкой — раз отметка «плохая», значит, и я «плохой» — так мыслит ребенок, учащийся в начальном звене школы. «Понимание ребенком отметки, поставленной учителем, требует достаточно высокого уровня самооценки, а это происходит не сразу. Без этого диалог учителя с учеником посредством отметок похож на разговор двух глухих» [Эльконин, 1974, с. 39]. Часто клеймо неудачника не позволяет младшему школьнику реализовать собственные способности, интересы, познавательные потребности.

Между тем, ответы на следующий вопрос: *«Считаете ли Вы, что отметки способствуют развитию самооценки учащихся?»* показывают, что только половина опрошенных педагогов видят влияние отметки на самооценку.

На вопрос: *«Какие трудности возникают у Вас в ходе оценочной деятельности?»* в большинстве своем учителя называли проблемы, связанные с оценкой динамики метапредметных и личностных результатов: например, учителя писали — *«сложно оценивать ребенка, который сильно подрос сам над собой, но все еще находится около нуля», «оценка индивидуального роста ученика в предмете, при условии несоответствия его стандартным критериям».* Отметка не дает увидеть прогресса. Да, учитель может оценить успехи, высказав оценочное суждение, но в дневнике будут появляться все те же двойки, несмотря на усилия ребенка. Одни и те же повторяющиеся отрицательные отметки в процессе формирования ЗУНа снижают мотивацию и самооценку школьника. Ребенок может вовсе из-за необнаруженного и неотмеченного учителем прогресса опустить руки и перестать стараться. Из-за отметок возникают ссоры между детьми, что влияет на сплочение коллектива. На это также указывали педагоги.

Таким образом, были выявлены определенные проблемы в оценочной деятельности, с которыми сталкиваются учителя начальной школы вне зависимости от стажа. Все это требует серьезного осмысления и корректировки педагогического процесса для устранения данных трудностей.

Для того чтобы организовать оценивание, которое позволит формировать универсальные учебные действия (УУД), необходимо учесть, что при оценивании нужно постоянно и систематично демонстрировать ребенку динамику его продвижения к цели. Сами цели должны быть максимально понятны и прозрачны для каждого ученика. Оценивание

должно быть не только текущее и итоговое, но и промежуточное, которое поможет выявить незнания на более ранних стадиях учения и предотвратит серьезные упущения в учебной деятельности. С помощью отметки можно оценивать только предметные умения. Школьники должны быть активными субъектами оценочной деятельности, которая проводится по заранее и совместно разработанным критериям. Полнота критериев и показателей позволяет давать более дифференцированные и индивидуальные оценки. А вовлечение в этот процесс самих учеников развивает их рефлексивно-оценочную деятельность.

Данным условиям соответствует технология формирующего оценивания, которая активно стала разрабатываться в связи с внедрением ФГОС НОО.

Формирующий подход к оцениванию ориентирован на каждого ученика, на его личностный прогресс вне зависимости от общих эталонов. Система появилась относительно недавно, но идеи, лежащие в ее основе, высказывались давно и принадлежат М. Скривену, Б. Блуму, П. Блэку, Д. Уильяму. Благодаря работам наших соотечественников, М. А. Пинской, И. М. Улановской, Н. И. Запрудского, Р. Х. Шакирова, И. С. Фишман, Г. Б. Голуб, О. Н. Крыловой, Е. Г. Бойцовой, формирующее оценивание появилось в педагогической литературе и школах нашей страны [Крылова, Бойцова, 2015; Фишман, Голуб, 2007 и др.]. Особенно важно, как меняется в данной технологии цель оценивания — улучшить качество обучения. Учителя не ставят отметки просто для мотивации детей, поскольку для этого есть более щадящие способы, не травмирующие самооценку детей, они преследуют цель получить обратную связь исключительно для повышения результативности процесса. Это повседневное критериальное дифференцированное, чаще всего безотметочное, оценивание на всех этапах обучения, которое позволяет ребенку понять, в правильном ли направлении он идет. Данная технология центрирована на ученике, направлена на отслеживание его продвижения (а не отставания) и непрерывно встроена в учебный процесс.

Формирующий подход имеет свои сильные стороны как для ученика, так и для учителя. Так, например, учитель с помощью всех методов и приемов сможет организовать деятельность так, что учащиеся станут субъектами своей деятельности, в ходе проверки работ учитель сможет корректировать свою деятельность, что позволит ему осуществлять развитие своего профессионального пути. Учащимся легче увидеть то, как продвигается их учебный процесс, они учатся

работать по критериям и показателям, а значит, четко понимают, с чем связана их отметка в данный период времени; ученики становятся более активны в своей учебной деятельности, так как не боятся отметок для «поддержания дисциплины в классе» [Фишман, Голуб, 2007].

Многие из учителей начальной школы знакомы с формирующим оцениванием по таким приемам, как «светофор», «линеечки», «продолжи фразу» и др., которые часто используются на этапе рефлексии в конце урока. Однако этого недостаточно, чтобы полностью оценить и реализовать технологию формирующего оценивания. Только в системе использование приемов формирующего оценивания, поможет добиться тех результатов, которые важны не только для учителя, но и учеников и родителей — сформировать инициативность детей, развить критическое мышление, умения оценить себя, своих товарищей, развить их адекватную самооценку. И самое важное — учитель и ученик в оценочной деятельности должны работать в тандеме: это поможет им достичь лучших образовательных результатов.

Литература

- Амонашвили Ш. А. *Основы гуманной педагогики*. В 20 кн. Кн. 4. Об оценках. М.: Свет, 2015. 368 с.
- Денисова А. А., Аширова Е. П. Организация оценочной деятельности как средство развития учебной мотивации младших школьников. *Начальное образование: Герценовские чтения*. 2017. Т. 8. Вып. 1: Начальное образование: достижения и прогнозы. С. 20–28.
- Крылова О. Н., Бойцова Е. Г. *Технология формирующего оценивания в современной школе: учебно-методическое пособие*. СПб.: КАРО, 2015. 128 с.
- Липкина А. И. *Самооценка школьника*. М.: Знание, 1976. 64 с.
- Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 28.02.2020).
- Фишман И. С., Голуб Г. Б. *Формирующая оценка образовательных результатов учащихся*. СПб.: Учебная литература, 2007. 194 с.
- Цукерман Г. А. Оценка и самооценка в обучении, построенном на теории учебной деятельности. *Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ*. 2001. № 1. С. 23–26.
- Шацкий С. Т. *Избранные педагогические сочинения*. В 2-х т. М., 1980. 303 с.
- Эльконин Д. Б. *Психология обучения младшего школьника*. М., 1974. 315 с.

Гусаревич Алина Владимировна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Alina V. Gusarevich

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Психолого-педагогические исследования в начальном образовании

Научный руководитель — А. А. Денисова, канд. психол. наук, доцент

gusalina1968@gmail.com

УДК 37.09

Развитие эмоционального интеллекта младших школьников во внеурочной деятельности

Аннотация. В данной статье поднимается вопрос важности развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста. Раскрыто содержание данного феномена, описаны возрастные особенности эмоционального интеллекта младшего школьника и факторы, влияющие на его формирование. В статье также рассматривается то, каким образом может быть организована работа по развитию эмоционального интеллекта во внеурочной деятельности в начальной школе и что необходимо учитывать в процессе данной работы.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, личность младшего школьника, понимание, восприятие, эмпатия, арт-терапия.

Developing primary school students' emotional intelligence in their extracurricular activities

Abstract. This paper focuses on the importance of developing emotional intelligence in primary school students, defining this phenomenon, the nature of emotional intelligence in primary school children and factors affecting its development. The article also discusses how efforts to build primary school students' emotional intelligence may be organized within school extracurricular activities and what teachers should pay attention to.

Keywords: emotional intelligence, primary school student's personality, understanding, perception, empathy, art therapy.

Актуальной целью нынешнего образования в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта является развитие личности младшего школьника, воспитание и развитие таких качеств его личности, которые отвечали бы требованиям современного общества. Достижение этой цели неразрывно связано с наличием развитого у школьников эмоционального интеллекта, обеспечивающего психическое здоровье и душевную гармонию.

Такой психологический феномен, как эмоциональный интеллект (ЭИ), считается относительно новым. Его изучению посвящены научные труды отечественных и зарубежных авторов (Дж. Мэйер, П. Соловей, Д. Гоулман, И. Н. Андреева, Д. В. Люсин). Первыми учеными, кто ввел понятие ЭИ в научную психологию, считаются Дж. Мейер и П. Сэловей (90-е годы XX века). На сегодняшний день существующие парадигмы эмоционального интеллекта можно разделить на две группы: ЭИ как модель когнитивных способностей, которые лежат в основе эмоционально-волевой сферы, и смешанная модель, включающая как когнитивные способности, так и личностные характеристики [Андреева, 2011]. Так, понятие «эмоциональный интеллект» весьма неоднозначно и определяется учеными по-разному, поскольку отражает как когнитивные способности, так и личностные характеристики человека. Однако можно выделить общее в спектре определений ЭИ — это особенность разума, некая совокупность ментальных способностей человека, позволяющих ему оперировать информацией эмоциональной сферы и эффективно действовать на основе этой информации. Среди ключевых компонентов ЭИ выделяют способности понимать и вербализировать эмоции различной модальности, способность к эмоциональной отзывчивости на эмоциональные проявления других людей (сопереживание, сочувствие — эмпатия).

Младший школьник — это уже личность, которая «открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений» [Мухина, 2003, с. 246]. И это пространство во многом определяет содержание его эмоций. Младший школьник уже способен различать такие эмоции, как гнев, страх, радость, грусть, однако он еще не всегда верно оценивает выражение этих эмоций. Кроме того, ребенок в этом возрасте уже может улавливать собственное эмоциональное состояние, но при этом не всегда может найти для него словесное описание. Важно также помнить, что в этом возрасте наблюдается существенный риск возникновения психологических травм после переживания сильных эмоций. Особенно характерно это для

школьников, ограниченных вниманием со стороны родителей к их переживаниям [Якобсон, 1966].

Атмосфера в семье (теплая и дружелюбная или напряженная) и стиль воспитания родителей являются факторами влияния на эмоциональный интеллект ребенка. В целом, говоря о факторах, влияющих на формирование и дальнейшее развитие ЭИ младшего школьника, можно разделить их на внешние и внутренние. К первым относится все то, что окружает ребенка: семья, место проживания и обучения, круг общения, уровень жизни. Внутренними же факторами считаются индивидуальные особенности ребенка — его пол и возраст, тип высшей нервной деятельности (темперамент), а также, как пишет Д. В. Люсин: когнитивные способности (скорость и точность обработки информации); особенности эмоциональности (эмоциональная чувствительность, эмоциональная устойчивость и т. п.); представления об эмоциях [Люсин, 2004, с.35].

В 2019–2020 гг. нами было проведено исследование особенностей развития ЭИ учащихся 2 «Г» класса одной из гимназий Санкт-Петербурга.

Для диагностики способности учащихся к пониманию эмоций (эмоционального содержания, словарь эмоций) использовалась методика Е. И. Изотовой «Эмоциональная пиктограмма». По ее результатам было выявлено, что больше половины испытуемых на среднем и низком уровне (37,5 % и 25 % соответственно) владеет навыком вербализации эмоций и способностью понимать эмоциональное содержание. Особенную трудность у этих учащихся в вербализации и понимании содержания вызывали такие эмоции, как ревность, зависть и презрение, что говорит о том, что словарь эмоций недостаточно полон и требует работы по его расширению.

В результате диагностики учащихся по методике «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой мы выяснили, что высокий уровень эмоционального интеллекта наблюдается лишь у 5 школьников из 24, что составило 20,83 % от общего числа испытуемых. Данная методика также позволила диагностировать у младших школьников способность понимать эмоциональное содержание и уметь вербализовать эмоции на основе восприятия экспрессивных признаков (мимических). Значит, большая часть испытуемых школьников (79,17 %) обладает довольно слабыми знаниями о большинстве эмоций. Они недостаточно хорошо ориентируются в экспрессивных и импрессивных эмоциональных признаках, плохо соотносят их с причинами и возможными последствиями.

Также в проведенном исследовании была использована методика «Что — почему — как» М. А. Нгуен, которая позволила диагностировать

уровень эмпатии учащихся. По результатам данной методики снова видим, что наибольшее число учащихся имеет средний и низкий уровень ЭИ — 62,5% (41,67% и 20,83% соответственно), что составляет больше половины испытуемых. У этих учеников недостаточно развита способность к сопереживанию, слабо сформировано умение учитывать эмоциональное состояние других людей.

Таким образом, по итогам исследования можно говорить о том, что уровень развития эмоционального интеллекта у большинства младших школьников невысок. Учащиеся в большинстве своем неполно воспринимают экспрессивные признаки других людей и, как следствие, неверно вербализируют эмоции различных модальностей. Младшие школьники способны к сопереживанию и умеют учитывать эмоциональное состояние другого человека, однако все же некоторые школьники недостаточно точно определяют эмоциональное содержание тех или иных эмоций, что значительно ухудшает их коммуникацию с другими людьми. Это говорит о необходимости обратить внимание на развитие эмоционального интеллекта младших школьников: организовать дополнительные занятия с учащимися младших классов, ставя целью именно эффективное и целенаправленное развитие их эмоционального интеллекта. При этом особое внимание стоит обратить на ключевые структурные компоненты данного феномена: понимание и вербализация эмоций различной модальности, способность к эмпатии.

Процесс развития эмоционального интеллекта младшего школьника возможен как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Однако урочного времени, как правило, недостаточно для полноценного развития эмоциональной сферы. Именно поэтому стоит особое внимание обратить на внеурочную деятельность, являющуюся согласно стандарту неотъемлемой частью всего образовательного процесса школьника и организуемой с учетом индивидуальных особенностей и потребностей ребенка. Немаловажен и тот факт, что именно за счет менее формальной структуры внеурочная деятельность дает больше возможностей для развития эмоционального интеллекта младших школьников.

При организации внеурочной деятельности, которая будет направлена на процесс целенаправленного развития эмоционального интеллекта учащихся младших классов, важно учитывать следующие условия эффективности данной работы:

1. Занятия проходят в интересной для младших школьников форме с учетом их возрастных особенностей.

2. Обеспечивается коммуникативная активность школьников (как вербальная, так и невербальная).
3. Программа внеурочной деятельности реализуется с использованием приемов и методов, обеспечивающих обращение к различным эмоциям (своим и чужим) и их анализу.
4. Содержание программы внеурочной деятельности направлено на развитие основных компонентов эмоционального интеллекта (понимание и вербализация эмоций, эмпатия).

Условиям эффективности организации внеурочной деятельности с целью развития эмоционального интеллекта отвечают такие технологии, как арт-терапия и психогимнастика. Они обладают следующими достоинствами: создание благоприятной коммуникативной обстановки, ситуации самовыражения и самопознания, снятие эмоционального и телесного напряжения.

Арт-терапия, которая представляет собой частную форму психотерапии искусством, включающей также драматерапию, музыкотерапию и танце-двигательную терапию [Копытин, 2007, с. 9]. Данная технология основана на использовании различных видов искусств с целью коррекции эмоциональной сферы психики. Арт-терапия с использованием ее различных средств способна через самовыражение и самопознание воздействовать на развитие гармоничной личности школьников. Так, например, танцевально-двигательная терапия, представляющая собой сочетание двигательных упражнений с музыкальным сопровождением [Шкурко, 2017, с. 78]: через движения человек способен предавать свое эмоциональное состояние, а находясь в совместной танцевально-двигательной деятельности, возможна идентификация с эмоциями другого человека. Использование в танцевально-двигательной терапии музыкального сопровождения также благоприятно влияет на развитие ЭИ у младших школьников.

Психогимнастика как одна из технологий развития ЭИ способствует сохранению психического здоровья, а также делает акцент на обучении детей выразительности движений, которые оказывают влияние на эмоциональное состояние школьников, способствуют саморасслаблению [Маллаев, 2013].

Таким образом, возможность использования при организации внеурочной деятельности методов и приемов, акцентирующих внимание на обозначение и описание эмоций, оценке основных эмоций у себя и у других людей и на управлении эмоциональным состоянием, создает условия для эффективного развития у младших школьников

их эмоционального интеллекта, что, в свою очередь, способствует снижению уровня агрессивности, повышению самоконтроля и внимательности, уровня эмпатии [Андреева, 2011, с. 212].

Наличие у ребенка хорошо развитого эмоционального интеллекта является условием его успешной деятельности, эффективного взаимодействия с окружающими и в целом положительно влияет на общее развитие личности. Важным является то, что младший школьный возраст — это сенситивный период для развития его эмоционального интеллекта. Поэтому так важно начать целенаправленную работу по его развитию, делая акцент на основные его компоненты.

Литература

- Андреева И. Н. *Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии*. Новополюк: ПГУ, 2011. 388 с.
- Копытин А. И. *Арт-терапия детей и подростков*. М.: КогитоЦентр, 2007. 197 с.
- Люсин Д. В. *Современные представления об эмоциональном интеллекте*. М.: Институт психологии РАН, 2004. 176 с.
- Маллаев Д. М. *Теория и практика психотехнических игр*. Лань: ЭБС. URL: <https://e.lanbook.com/book/96400> (дата обращения: 05.04.2020).
- Мухина В. С. *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество*. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 456 с.
- Шкурко Т. А. *Танцевально-экспрессивные методы в психологической практике*. Лань: ЭБС. URL: <https://e.lanbook.com/book/114491> (дата обращения: 10.03.2020).
- Якобсон П. М. *Эмоциональная жизнь школьника*. М.: Просвещение, 1966. 291 с.

Константинова Ирина Юрьевна

Российский государственный университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

IrinaY. Konstantinova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Психолого-педагогические исследования в начальном образовании

Научный руководитель — А. А. Денисова, канд. психол. наук, доцент

Konstantinova.iri@yandex.ru

Использование игровых приемов на уроках как средства развития аналитико-синтетических действий младших школьников

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы развития аналитико-синтетических действий в младшем школьном возрасте. Рассматриваются особенности развития этих действий в учебном процессе, их влияние на процесс познания. Подчеркивается важность применения игровых приемов как наиболее адекватных возрастным особенностям учащихся 1–2-х классов. Рассматривается взаимосвязь использования игровых приемов на уроках и успешности развития аналитико-синтетических действий младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, аналитико-синтетические действия, игровые приемы, учебный процесс.

The use of game techniques in the lessons as a means of developing analytical and synthetic skills of younger students

Abstract. This article focuses on developing analytical and synthetic skills in primary school age students, outlining how these skills develop within the educational process and how they impact cognitive processes. It is crucial to use game techniques, as they are most appropriate for grade 1 and 2 students. The relationship between the use of gaming techniques in the lessons and successful development of analytical and synthetic skills in younger students is considered.

Keywords: primary school student, analytical and synthetic skills, game techniques, educational process.

В настоящее время важнейшей задачей начального образования является становление личности ученика, которая складывается в процессе его ведущей деятельности — учебной. В ходе этой деятельности учащиеся овладевают универсальными учебными действиями, в том числе познавательными. Познание невозможно без мыслительной деятельности, основу которой составляют неразлучные анализ и синтез. В единстве они дают полное и всестороннее знание действительности.

Для учителя представляют особый интерес вопросы развития у обучающихся различных способов и приемов аналитико-синтетической деятельности. Это связано с тем, что при овладении учебной деятельностью и в ее процессе требуется использование приемов как анализа, синтеза, так и их сочетаний. Каждая из операций мышления (сравнение, классификация, обобщение), как и весь мыслительный процесс в целом, строится на двух основных умственных процессах: анализа и синтеза [Зак, 1994, с. 145].

Анализ — это разделение целого на части, представление сложного в виде простых составляющих. Любой анализ есть установление связи некоторого объекта с определенным свойством. Синтез — это соединение, объединение набора простых составляющих объекта в единое целое. Различие анализа и синтеза является условным. Говорят, что анализ связан с синтезом, как вдох с выдохом [Бакиров, 2013, с. 26].

А. А. Чугунова выделяет особенности аналитико-синтетической деятельности как категории деятельностной теории обучения:

- аналитико-синтетическая деятельность определяется в качестве основной формы, в которой реализуется мысль. Интеллектуальная деятельность выстраивается на основе различных мыслительных операций, но анализ и синтез так или иначе предшествуют, сопутствуют или завершают каждую из них;
- аналитико-синтетическая деятельность, как и любой другой вид учебно-познавательной деятельности, характеризуется целью, предметом (на что направлен данный процесс), потребностью и мотивом;
- процесс аналитико-синтетической деятельности — это мыслительный процесс преобразования объектов мышления, установления новых связей и отношений между объектами;
- анализ и синтез взаимосвязаны, они дополняют друг друга, образуя единый аналитико-синтетический метод. Анализируя, то есть вычлняя отдельные аспекты рассматриваемого объекта, обучаемый акцентирует внимание на те свойства объекта, которые имеют существенное значение для последующего синтеза и обобщения;
- в ходе аналитико-синтетической деятельности устанавливается связь между знанием и действием, что обеспечивает не только добывание новых знаний, но и совершенствование интеллектуальной деятельности обучаемых [Чугунова, 2013, с. 217].

Необходимо отметить, что аналитико-синтетические действия формируются в достаточной степени только при целенаправленном обучении. Успешность этого процесса непосредственным образом зависит

от методов и средств, применяемых педагогом, а также от соблюдения определенных условий, способствующих более благоприятному формированию данных умений.

Г. И. Вергелес подчеркивает, что общие умственные действия анализа и синтеза характеризуются независимостью от того или иного содержания. Анализ и синтез одного материала будут отличаться от анализа и синтеза другого, но во всех случаях этому умственному действию будет присуще нечто общее, специфичное именно для анализа и синтеза. При этом невозможно формировать аналитико-синтетическую деятельность вне определенного содержания [Вергелес, 1972, с. 12].

Развитие анализа проходит ряд этапов: от частичного к комплексному и системному. Преобладающим видом у младшего школьника является частичный и комплексный. Очень часто ученики (особенно первоклассники) анализируют только отдельные части или свойства предмета. При этом выделенное они просто рядорасполагают, но не соотносят одно с другим. В результате усвоение учебного материала оказывается частичным, односторонним.

При комплексном анализе усвоение учебного материала более полное, так как учащиеся рассматривают более или менее все части или свойства изучаемого предмета, но взаимосвязи между ними еще не устанавливают, то есть они просто перечисляют в определенной последовательности выделяемые части или свойства предметов.

На следующем этапе развития анализа младшие школьники проводят системный анализ изучаемых предметов и явлений. Они располагают части и свойства предметов в определенной системе, находят главные части и свойства, устанавливают их взаимосвязь и взаимозависимость.

Развитие синтеза идет от простого, суммирующего, к более широкому и сложенному. Когда части целого соединяются вместе, сопоставляя простую сумму признаков, это суммирующий синтез. Подлинный синтез дает качественно новый результат, новое знание действительности.

Анализ и синтез всегда взаимосвязаны. Характерно, что анализ для младших школьников является более легким мыслительным процессом и развивается значительно быстрее, чем синтез.

Анализ и синтез совершаются в единстве. Чем глубже анализ, тем полнее синтез. В свою очередь, синтез оказывает влияние на качество анализа. Г. П. Антонова, изучая особенности анализа и синтеза, показала, что у младших школьников можно наметить три уровня

сформированности этих операций. В основу определения уровней положены два критерия:

- 1) степень развития анализа и синтеза;
- 2) степень связи или соответствия этих процессов.

Для первого уровня характерна непоследовательность анализа, вычленение отдельных, разрозненных элементов и на этой основе установление короткой связи.

На втором уровне задача подвергается более последовательному и обстоятельному анализу, хотя некоторые условия выпадают, поэтому в общем решении ученик допускает отдельные частные ошибки.

Для третьего уровня характерно соответствие операций анализа — синтеза, что обеспечивает предвидение хода решения, то есть его мысленное планирование [Антонова, 1991, с. 18].

Аналитико-синтетические действия являются исходными и лежат в основе всех других мыслительных операций. Для глубокого их изучения и целенаправленного формирования А. И. Раев выделил определенные линии, по которым может вестись как сбор эмпирических данных, так и само формирование аналитико-синтетических действий: это глубина, объем, точность, осознанность, выполняемая функция и степень соответствия [Раев, 1976].

Успех в формировании мыслительных операций зависит и от особенностей организации учебной деятельности на уроке. Развитие учащихся находится в прямой зависимости от их активности, а активность — от интереса и мотивации к деятельности. Очень важно найти эффективные методы и приемы для активизации мыслительной деятельности учащихся, особая значимость которой состоит в том, что обучение направлено в том числе на формирование мыслительных операций, включающих в себя анализ и синтез.

Необходимость развития у младших школьников аналитико-синтетических умений в учебной деятельности зафиксирована в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта, однако недостаточно разработана в методической литературе. К тому же многие учителя не осознают всей важности целенаправленного формирования этих операций, полагая, что они разовьются в достаточной степени без определенных усилий с их стороны. Педагоги испытывают дефицит знаний по этой проблеме, а также не владеют необходимыми методами и приемами работы.

Такая работа должна, прежде всего, соответствовать возрастным особенностям учащихся. Младшему школьнику, несмотря на то, что

ведущей деятельностью становится учебная, более всего близки игровые приемы, которые незаменимы в учебном процессе начальной школы. В игре органически сочетается занимательность, делающая процесс познания доступным и увлекательным для школьников, и деятельность, благодаря участию которой в процессе обучения усвоение знаний становится более качественным и прочным. Именно игра делает процесс познания увлекательным, доступным и результативным.

Идея включения игры в процесс обучения всегда привлекала отечественных педагогов. Еще К. Д. Ушинский отмечал, что дети лучше усваивают новый материал в процессе игры, и рекомендовал педагогам стараться делать занятия более занимательными.

Разработкой теории игры занимались отечественные педагоги и психологи: М. М. Бахтин, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Н. К. Крупская, А. Н. Леонтьев, А. С. Макаренко, Д. Б. Эльконин.

Педагогику игры, место игры в педагогическом процессе, строение игровой деятельности, руководство игрой разрабатывали Н. А. Аникеева, Н. Н. Богомолова, В. Д. Пономарев, С. А. Смирнов, С. А. Шмаков. Дж. Дьюи и А. И. Сикорский связывали игру с развитием мышления, видели в игре результат его развития.

Значение игровых приемов в обучении для развития мыслительных операций анализа и синтеза очень велико, так как у ребенка формирование психических процессов (в частности мышления) происходит через призму игровых элементов [Ермолаева, 2005].

Надо отметить, что педагоги начальной школы стараются включать игровые приемы на уроках, однако эти приемы не имеют четкой направленности именно на развитие аналитико-синтетических действий учащихся, поэтому рассматриваемые умения и не формируются в достаточной степени. Возникает проблема: как обеспечить формирование аналитико-синтетических действий у младших школьников на уроках с помощью игровых приемов?

Можно предположить, что использование игровых приемов на уроках способствует формированию аналитико-синтетических действий младших школьников при соблюдении определенных условий.

Важно учитывать возрастную специфику мышления младших школьников при разработке, подборе и использовании игровых приемов. Приемы будут наиболее привлекательны для младших школьников, если они соответствуют актуальным потребностям возраста и личности. Этим создается условие для проявления самостоятельности,

настойчивости, мыслительной активности, для возможности появления у каждого чувства удовлетворенности, успеха, интереса.

Игровые приемы должны соответствовать целям урока, органично вплестаться в его канву. Место игры в уроке во многом зависит от того, предполагается ли в ходе игры приобретение новых знаний, или закрепление уже изученного материала, или подготовка к восприятию нового.

Задания должны быть доступны учащимся, с опорой на уже приобретенные знания, умения и навыки. Необходимо соблюдать умеренность, не стоит перегружать урок игровыми приемами, это может вызвать ослабление интереса и утомление.

Игровые приемы должны включаться в разное предметное содержание, демонстрируя единство структуры действий. Например, единство структуры действий мыслительной операции анализа выражается в том, что учащемуся, независимо от содержания задания, надо выполнить такие действия, как: определение цели анализа, установление возможности деления объекта на части, выбор оснований для деления, собственно само деление и выделение существенных признаков каждой части. В структуре мыслительной операции синтеза выделяют: определение цели синтеза, установление возможности объединения частей, выбор возможной последовательности и основания для объединения, само объединение.

В использовании игровых приемов, направленных на развитие аналитико-синтетических действий, важна систематичность. Одинокое включение в образовательную деятельность какого-либо приема не дает развивающего эффекта, поэтому должна быть продумана и спланирована система игр.

Немаловажную роль играет психологическая атмосфера в классе. Педагог должен способствовать созданию позитивного настроения учащихся, эмоциональной вовлеченности в определенную ситуацию. Игровая деятельность должна быть мотивирована, а учащиеся должны испытывать потребность в ней.

Использование игровых приемов в учебной деятельности создает благоприятные условия для активизации и развития мыслительной деятельности учащихся, в частности, таких ее операций, как анализ и синтез. Безусловно, решение проблемы развития аналитико-синтетических действий у младших школьников средствами игровых приемов будет способствовать повышению качества образовательного процесса, и в этом состоит социальная значимость и необходимость такой работы.

Литература

- Антонова Г. П., Антонова И. П. Обучаемость и внушаемость младших школьников. *Вопросы психологии*. 1991. № 4. С. 18–22.
- Бакиров Р. Ф. Аналитико-синтетическая способность и пути ее развития у школьников. *Научно-методический журнал Концепт*. 2013. Т. 3. С. 26–30.
- Вергелес Г. И. *Развитие анализа и синтеза у младших школьников в условиях управления их умственной деятельностью*. Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1972. 163 с.
- Ермолаева М. Г. *Игра в образовательном процессе*. СПб.: СПбАППО, 2005.
- Зак А. З. *Развитие умственных способностей младших школьников*. М: Просвещение, 1994. С. 145–156.
- Раев А. И. *Управление умственной деятельностью младшего школьника*. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1976. 134 с.
- Чугунова А. А. Аналитико-синтетическая деятельность в контексте компетентного подхода к образованию. *Герценовские чтения. Начальное образование*. 2013. № 4. С. 217–220.

Попова Александра Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Alexandra A. Popova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Психолого-педагогические исследования в начальном образовании

Научный руководитель — А. А. Денисова, канд. психол. наук

alexandrapopova@yandex.ru

УДК 37.09

Формирование коммуникативных умений первоклассников как условие адаптации к школе

Аннотация. В докладе раскрываются особенности формирования коммуникативных умений первоклассников как фактор адаптации

к школе. Рассматриваются возможности игр во внеурочной деятельности как средства повышения коммуникативных умений. На основании проведенного исследования и полученных результатов была разработана и апробирована программа формирования коммуникативных умений первоклассников с целью успешной адаптации к школе.

Ключевые слова: коммуникативные умения, адаптация, дезадаптация, первоклассники, внеурочная деятельность, игровая деятельность.

Building first-graders' communication skills and their adaptation to school

Abstract. This paper discusses how first-graders' communication skills develop and how they impact their adaptation to school. Games as means of improving communication skills are considered. A programme aimed at developing first-graders' communicative skills and improving their adaptation to school has been designed and tested based on a dedicated study.

Keywords: communication skills, adaptation, maladaptation, first graders, extracurricular activities, game activities.

Адаптация в первом классе всегда являлась одной из ведущих проблем образования. Переход к школьному обучению кардинально меняет уклад жизни первоклассника. Начало обучения в школе — это особый и сложный период в жизни ребенка: он осваивает новую социальную роль ученика, новый вид деятельности — учебную; изменяется социальное окружение, появляются одноклассники, учителя, школа как большая социальная группа, в которую включается ребенок. Ему нужно установить контакты со сверстниками и учителями, соблюдать правила и нормы школьной жизни, выполнять новые обязанности, связанные с учебной работой. Иначе говоря, первоклассник должен адаптироваться к школе, т. е. приспособиться к новым условиям. У многих детей процесс адаптации протекает трудно, т. к. они психологически не готовы к школе, не умеют взаимодействовать в процессе учебной деятельности.

Одним из основных условий для успешной адаптации к школьному обучению является развитие коммуникативных умений. Действительно, отсутствие элементарных навыков общения приводит к множеству конфликтов не только в семье, но и в коллективе при совместной деятельности, а также к дезадаптации — затруднениям в учебе, конфликтам с одноклассниками, повышенному уровню тревожности и т. д.

В целом в современном обществе востребованы умеющие сотрудничать, готовые к полноценной коммуникации в совместной деятельности и различных жизненных ситуациях, владеющие основами культуры общения люди, а поступление ребенка в школу требует перестройки всех представлений и отношений с окружающими людьми. И, чтобы быть успешным, нужно быть коммуникативно-активным, эффективно взаимодействовать и управлять процессами общения.

ФГОС НОО включает в себя требования к результатам освоения коммуникативных учебных действий, которые «обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми» [ФГОС НОО, 2011].

Учеными выявлена сущность коммуникативных умений, предложены различные классификации и способы их формирования (А. А. Бодалев, Г. М. Андреева, Л. Р. Мунирова, Г. М. Бушуева и др.). Структура коммуникативных умений применительно к младшему школьному возрасту рассматривалась в трудах Г. М. Бушуевой [Бушуева, 2003], Т. А. Ладыженской [Ладыженская, 2005] и других ученых.

Определение коммуникативных умений в наиболее общем виде сформулировано Н. Б. Ромаевой — это «действия, которые обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми» [Ромаева, 2007, с. 11].

Таким образом, основной задачей школьного обучения становится формирование у детей коммуникативных умений, так как степень сформированности данных навыков влияет не только на результативность обучения детей, но и рассматривается психологами как условие успешной адаптации к окружающей социальной среде и развития личности в целом, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего возраста.

Учитель должен тщательно и вдумчиво работать над созданием условий, а также подбирать те средства, методы и формы работы, которые способствуют формированию коммуникативных умений ребенка.

Одним из таких средств является игровая деятельность, в которой от детей требуется больше спонтанности, индивидуальности, импровизации. Конечно, учебная деятельность в данный период занимает огромное количество времени и становится ведущей деятельностью, но тем не менее, игровая деятельность должна продолжаться, так как она позволяет решать задачи возрастного развития. Именно в этом возрасте через игру можно развивать, обучать, корректировать, воспитывать. Игра непосредственно направлена на социальную адаптацию ребенка, освоение им разнообразных социальных ролей и соответствующих этим ролям способов общения; в игре осуществляется развитие речевой культуры ребенка; в игре происходит личностное развитие ребенка, осуществляется его творческое саморазвитие; в игре происходит развитие системы коммуникативных отношений (дружба, партнерство, совместимость). Игры способствуют развитию всех составляющих коммуникативных умений детей в их единстве. Игра воспитывает детей, т. к. в процессе реальных взаимоотношений, разворачивающихся по ходу игры, они учатся учитывать интересы товарищей, сочувствовать им, уступать, вносить вклад в дело. У них развиваются способности к произвольной регуляции деятельности на основе подчинения поведения системе правил игры [Клюева, Касаткина, 1997].

Итак, чтобы определить уровень развития коммуникативных умений первоклассников, нами была проведена экспериментальная работа.

Исследование проходило в 1 классе в период адаптации детей. Задачей являлась обоснование влияния коммуникативных умений на процесс адаптации.

Экспериментальная работа проводилась на базе ГБОУ СОШ № 313 Фрунзенского района Санкт-Петербурга. В организации данной работы были задействованы учащиеся двух первых классов в возрасте 6,5–8 лет, среди них 26 девочек и 36 мальчиков. Общее количество участников — 62 человека.

На основе изученной научной литературы и анализа стандарта были выделены те коммуникативные умения, которые, по нашему мнению, в наибольшей степени должны быть сформированы у учащихся первого класса для их успешной адаптации к школе. Это умение понимать эмоциональное состояние сверстников и взрослых и рассказывать о них; умения, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности; умение принимать и использовать (интерпретировать)

полученную информацию для выполнения задания; умение слышать, слушать и понимать партнера; планировать и согласованно выполнять совместную деятельность; взаимно контролировать действия друг друга; умение вступать в диалог, умение договариваться и находить общее решение.

Работа включала в себя 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На этапе констатирующего эксперимента изучали исходный уровень коммуникативных умений в контрольном и экспериментальном классах; на формирующем этапе проводили комплекс внеурочных занятий, развивающих коммуникативные умения; а на контрольном этапе выявлялись, во-первых, изменения, которые произошли в развитии коммуникативных умений, и во-вторых, проводился анализ динамики положительных изменений процесса адаптации.

Для эмпирического исследования использовались методики «Отражение чувств» (Дыбина О. В., Козлова А. Ю.), «Рукавички» (Цукерман Г. А.) и «Узор под диктовку» (Цукерман Г. А.). Методики позволяют оценить уровень развития умения понимать эмоциональное состояние (сверстников, взрослых, рассказывать о них по предложенным вариантам проявления); умение договариваться, выбирать верное, рациональное рассуждение; умение задавать вопросы, выяснять точки зрения сверстников.

Анализ результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволил выделить несколько групп учащихся, в зависимости от развития у них коммуникативных умений на данном этапе.

Проведенный анализ на этапе констатирующего эксперимента показал, что показатель развития уровня умения задавать вопросы, выяснять точки зрения сверстников в обеих исследуемых группах является самым низким и составляет 44 % в 1 «Б» и 33 % — в 1 «А». У детей не развито умение почувствовать, что им что-то не понятно, способность определить, кто может помочь ответить на интересующие вопросы, вежливо обратиться с вопросом. На среднем уровне на этапе констатирующего эксперимента находится в обеих группах показатель умения договариваться и умения понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых, рассказывать о них по предложенным вариантам проявления. Уровень по данному умению в обоих классах одинаковый — 60 %, но среди первоклассников есть дети, которые не идут на контакт, не могут договориться с одноклассником и прийти к согласию, не могут определить эмоциональные состояния людей, неспособны объяснить причину.

Обобщив результаты проведенного исследования на констатирующем этапе эксперимента, можно сделать вывод о том, что все исследуемые показатели коммуникативных умений не развиты на необходимом уровне. Основные проблемы детей заключаются в их неумении организовывать и контролировать собственное поведение для эффективного взаимодействия со взрослыми и одноклассниками. Также наблюдаются замкнутые дети, что показывает также низкий уровень коммуникативных умений. Это значит, что такие дети не умеют эффективно устанавливать отношения, продуктивно общаться, не чувствуют себя полноценными членами группы, не удовлетворены общением, что требует необходимость развития адаптации. Важно отметить, что учащиеся могут осуществлять совместную деятельность, понимают, что есть разные точки зрения, но им тяжело принять позицию другого человека, действовать, следуя интересам партнера. Помимо этого, у детей возникают проблемы с умением задавать вопросы, согласовывать действия в процессе практической деятельности, и, как следствие, возникают конфликты, и процесс взаимодействия становится неэффективным.

Анализ результатов показал, что существует необходимость проведения работы по формированию коммуникативных умений у детей. На основе диагностик были выбраны контрольная и экспериментальная группа, и далее был разработан и апробирован комплекс внеурочных занятий, формирующих коммуникативные умения.

Программа разрабатывалась с целью создания благоприятных условий формирования коммуникативных умений первоклассников, обеспечивающих успешную адаптацию к школе.

Значительное место в разработанной программе отведено игровым формам работы. При организации деятельности по формированию коммуникативных умений детей целесообразно выделять следующие компоненты игры: педагогическая задача, которая определяется целями формирования коммуникативных умений; игровые действия составляют основу игры; благодаря реализации данного компонента формируется преимущественно процессуально-поведенческая составляющая коммуникативных умений детей; правила игры, которые содержат нравственные требования к взаимоотношениям детей, и выполнению ими норм поведения.

Вся экспериментальная работа имеет поэтапный характер. Были выделены 4 основных этапа программы, каждый из которых включает в себя различные методы и приемы.

1 этап включает в себя игры, направленные на сближение детей друг с другом. Коммуникативно-речевые умения. Умения формулировать собственное мнение и позицию, задавать вопросы. Умение выстраивать беседу, вступать в диалог.

2 этап предусматривает игры для развития эмоций, мимики и жеста (способы общения). Формирования умения понимать эмоциональное состояние других людей, воспроизводить определенные эмоциональные состояния мимикой, жестом, движением.

3 этап направлен на формирование у ребенка умения принимать во внимание точку зрения другого. Коммуникативные умения, направленные на учет позиции собеседника (допускать возможность существования у людей различных точек зрения, строить понятные для партнера высказывания).

4 этап направлен на формирование умений сотрудничать, взаимодействовать детей друг с другом. Коммуникативные умения, направленные на кооперацию и сотрудничество (учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве, договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов).

Занятия начинались с ритуалов приветствия, таких как: упражнение «Как хорошо, что ты рядом», «Я рада тебя видеть» и заканчивались всегда на ритуалах прощания, помогающих выразить дружеские чувства и благодарность друг другу, таких как: «Спасибо за приятное занятие» и др.

Каждое занятие состояло из трех частей.

1. Вводная часть — предполагает активизацию детей, установление эмоционального контакта, доброжелательной атмосферы. На данном этапе используются игры-приветствия, игры с именами.

2. Основная часть — несет основную смысловую нагрузку, посвящена достижению целей развивающей работы, предполагает применение различных методов.

3. Завершающая часть (рефлексия) — этап нацелен на осознание полученного опыта и знаний, на закрепление у детей положительного эмоционального фона.

Чтобы формировать мотивационно-ценностное отношение к коммуникативной деятельности, мы проводили тематические дни, например «День комплиментов», «День сюрпризов», «День помощи», «День наоборот», «День примирения» и пр. Во время проведения таких дней школьники должны постараться делать то, чему посвящен

день. Каждый тематический день обязательно завершается его анализом. Вместе с первоклассниками, в зависимости от тематики дня, обсуждаются следующие вопросы:

1. Трудно ли было говорить комплименты (улыбкой отвечать на грубость, прощать и т. д.)? Почему?

2. Как реагировали на твое поведение те, кого ты простил (у кого попросил прощения, кого похвалил и т. д.)?

3. Что ты при этом чувствовал? Было ли тебе приятно от того, что ты сделал что-то хорошее для другого человека?

4. Было ли тебе приятно, когда кто-то попросил у тебя прощения, (сделал комплимент и т. д.)? Почему?

5. Хочется ли тебе, чтобы эти ощущения повторились?

Занятия строились в доступной и интересной форме, всегда проводили с эмоционально положительным настроем. В играх участвовал каждый учащийся. Стремилось создать ситуацию успеха, поэтому мы считаем, что у нас с детьми установлена атмосфера взаимопонимания, дети работают в условиях психологического комфорта, когда каждый ребенок успешен в своем мнении, он не боится высказываться.

Игры были составлены так, чтобы они опирались на жизненный опыт младших школьников. Прогнозирование и проигрывание реальных ситуаций общения, которые имеют в основе моделирование проблемных ситуаций, разбирая которые, дети изучают правила общения, учатся понимать эмоциональное состояние сверстников, учатся включаться в диалог. При организации группового обсуждения важно, чтобы каждый ученик ясно и четко излагал собственную точку зрения, подбирая и аргументировал все «за» и «против» при обсуждении идей других учеников. В результате такой формы работы дети учатся не только слушать и слышать собеседника, взаимно контролировать действия друг друга и давать четкие и аргументированные высказывания партнерам.

После завершения программы оценки ее эффективности было проведено повторное изучение сформированности заявленных коммуникативных умений, а также была проведена диагностика показателей адаптации первоклассников в экспериментальной и контрольной группах. Для этого использовались проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О. А. Ореховой, методика «Беседа о школе» Т. А. Нежной, опрос родителей и экспертный опрос учителя — сокращенный вариант карты наблюдений М. Битяновой.

Сравнение результатов в зависимости от уровня развития умения понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых, рассказывать о них по предложенным вариантам проявления показывает, что среди участников экспериментальной группы была обнаружена положительная динамика: 44% детей показали высокий уровень по данному умению. Первоклассники стали самостоятельно правильно определять эмоциональные состояния сверстников и взрослых, объяснять их причину и делать прогнозы дальнейшего развития ситуации. В контрольной группе детей, показавших высокий уровень развития умения понимать эмоциональное состояние, — 24%. Средний уровень показали в экспериментальной группе 56% испытуемых, в контрольной группе — 60% испытуемых.

После формирующего эксперимента в экспериментальном классе существенно увеличилось количество детей с высоким уровнем проявления развития умения договариваться и составляет 75% в экспериментальной группе, 54% в контрольной группе. Также в экспериментальной группе не осталось испытуемых с низким уровнем проявления развития умения договариваться.

Анализ показал, что количество детей после формирующего эксперимента, имеющих высокий уровень развития умения задавать вопросы, выяснять точки зрения сверстников, увеличилось на 29%. Первоклассники в процессе активного диалога достигли взаимопонимания и обменивались необходимой и достаточной информацией для построения узоров, доброжелательно следили за реализацией принятого замысла и соблюдением правил. Также в экспериментальном классе существенно уменьшилось количество детей, имеющих низкий уровень, — с 44% до 12%. Большинство первоклассников, находившиеся на среднем уровне переместились в группу среднего уровня.

Полученные результаты на итогово-обобщающем этапе позволили определить наличие более высокого уровня адаптации обучающихся, с которыми была проведена программа формирующего эксперимента, в сравнении с участниками контрольной группы. Также при реализации комплекса занятий обучающиеся стали более уверенно выражать свои мысли, спокойнее общаться с одноклассниками, взрослыми, легче находят общую тему для беседы, увереннее отстаивают свое мнение, лучше слышать своего собеседника и использовать правила общения, ведения диалога, правильно оформлять свою речь. У детей экспериментальной группы показатели сформированности внутренней позиции школьника были значительно выше, чем в контрольной.

Таким образом, по общим результатам проведенной работы можно сделать вывод, что материал, предложенный в программе, способствует формированию коммуникативных умений, которые обеспечивают успешную адаптацию первоклассников к школе, освоение роли ученика.

Литература

- Бушуева Г. М. *Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников. Автореферат на соискание степени ученой степени кандидата педагогических наук.* Калининградский государственный университет, Калининград, 2003.
- Клюева Н. В. *Учим детей общению. Характер, коммуникабельность.* Н. В. Клюева, Ю. В. Касаткина. Ярославль: Акад. развития, 1997. 240 с.
- Ладыженская Н. В. *Обучение успешному общению. Речевые жанры.* М.: Изд-во Ювента, Изд-во Баласс, 2005. 176 с.
- Ромаева Н. Б. *Психолого-педагогическая поддержка жизнедеятельности ребенка в условиях предшкольного образования: рекомендации для родителей, воспитателей, учителей.* Под общей редакцией Н. Б. Ромаевой. Ставрополь: Илекса, 2007. 240 с.
- Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.* М-во образования и науки Рос. Федерации. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 31 с.

Растатуева Евгения Владимировна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Evgeniya V. Rastatueva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Психолого-педагогические исследования в начальном образовании

Научный руководитель — С. А. Котова, канд. психол. наук.

krasova_93@mail.ru

Оценка готовности педагогов к реализации коррекционно-развивающего направления в начальном образовании

Аннотация. В статье приведены результаты диагностического эксперимента по основному кругу проблем коррекционно-развивающей работы в начальной школе и готовности учителей начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Определено содержание потребностей педагогов в повышении квалификации по данному направлению. Описаны результаты диагностики, а также выявлены трудности в реализации задач и форм коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: начальное образование, учитель начальной школы, коррекционно-развивающая работа, обучение младших школьников.

Assessment of Teachers' Preparedness to Implement the Correctional and Developmental Orientation in Primary Education

Abstract. The article presents the results of a diagnostic experiment on the main range of problems of correctional and developmental work in primary schools and the preparedness of primary school teachers to work with children with disabilities. The content of teachers' needs for professional development in this area is determined in article. The results of diagnostics are described, as well as difficulties in the implementation of tasks and forms of correctional and developmental work are identified.

Keywords: primary education, primary school teacher, correctional and developmental work, education of primary school children.

На современном этапе развития общества важное значение приобретает проблема профилактики неуспеваемости учащихся. Актуальность данной проблемы определяется прежде всего тем, что число школьников, имеющих трудности в обучении и социализации, значительно возрастает.

По данным психологов и физиологов, около 60% детей, приходящих в школу, имеют трудности на первом году обучения, связанные с психосоматическими нарушениями, дезадаптацией, слабой успеваемостью и т. д. Наше общество обязано дать возможность каждому ребенку,

независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой потенциал, приносить пользу обществу и стать полноценным его членом [Крылова, 2018]. Поэтому сегодня коррекционно-развивающее направление в образовании активно развивается и выходит за рамки специализированных образовательных учреждений для детей с ОВЗ в общеобразовательные организации. Именно включение в практику школы коррекционно-развивающей работы позволяет детям с трудностями обучения, вызванными разными причинами, эффективно обучаться в общеобразовательных учреждениях. Сегодня в соответствии с законом «Об образовании» в каждой школе осуществляется интегрированное обучение и воспитание всех детей, в том числе и с ОВЗ, используя разнообразные методы коррекционно-развивающей работы. Таким образом обеспечивается более высокое качество массового образования, социализации детей и их развития [Котова, 2011].

Право детей на равный доступ к качественному образованию закреплено во многих нормативно-правовых документах, в которых выдвигаются задачи по созданию условий для личностного развития, творческой самореализации детей в образовательных организациях. Однако наше общество часто не готово к внедрению коррекционно-развивающего направления в образовательных организациях из-за недостаточного финансирования и материально-техническое обеспечения, недостаточного кадрового обеспечения и неготовности педагогов к работе с детьми, имеющими трудности в обучении и психофизические нарушения [Лапп, Ярикова, 2019].

При организации образовательного процесса всегда следует учитывать, что развитие ребенка зависит от качества образовательной среды, содержания и характера сотрудничества, помощи взрослого. Включение детей с трудностями социализации или с психофизическими недостатками в коллектив сверстников без специального психолого-педагогического сопровождения является стихийной интеграцией и может привести к изоляции ребенка или осложнениям его психофизического развития [Акулина, 2016]. Успешность будет зависеть от профессиональной компетентности педагогического состава. Поэтому одной из задач подготовки специалистов начального образования является формирование умений и навыков в сфере коррекционно-развивающей деятельности и психолого-педагогического сопровождения обучающихся, имеющих трудности в обучении, способствовать их вхождению в социум сверстников.

Цель нашего исследования — оценка готовности педагогов к реализации коррекционно-развивающего направления в начальном образовании.

Вопросы готовности педагога к реализации коррекционно-развивающего направления в образовании исследовались зарубежными и отечественными учеными, среди которых: И. В. Возняк, Е. В. Кетриш, Л. М. Кобрин, О. С. Кузьмина, И. Н. Хафизуллина, В. В. Хитрюк, А. Я. Чигрина, Ю. В. Шумиловская и др.

Для проведения комплексного диагностического исследования были выбраны три общеобразовательных учреждения из разных районов города Санкт-Петербурга: ГБОУ СОШ № 574 Невского района, ГБОУ СОШ № 349 Красногвардейского района, ГБОУ СОШ № 504 Кировского района. Анализ существующей нормативной базы образовательных организаций выявил наличие программ по коррекционно-развивающей работе в основной образовательной программе начального общего образования, а также в программах службы сопровождения (логопед, психолог, социальный педагог). Все обследуемые образовательные учреждения согласно программам по коррекционно-развивающей работе осуществляют следующие направления в данной области: преодоление затруднений учащихся в учебной деятельности; психолого-педагогическое сопровождение учащихся, имеющих проблемы в обучении; развитие творческого потенциала учащихся (одаренных детей); развитие потенциала учащихся с ОВЗ. Коррекционно-развивающая работа в школе согласно нормативной базе реализуется через комплексную работу в тесном взаимодействии учителя начальных классов и службы сопровождения. Служба сопровождения (учитель-логопед, педагог-психолог) имеет более широкую и четкую локальную документацию, регламентирующую данное направление деятельности в начальной школе. В программах по коррекционно-развивающей работе службы сопровождения прописаны все направления деятельности, разработаны планы мероприятий, присутствует мониторинговый диагностический комплекс, система оценки рисков и пути их решения. При этом оказалось, в образовательных программах школ не отражены: календарный план мероприятий по коррекционно-развивающей работе, ожидаемые результаты и оценки рисков с пояснением путей их решения; по остальным пунктам информация в программах содержится в исчерпывающем объеме. Кроме того, анализ программы воспитательной работы и рабочих программ учителей начальных классов показал, что данное направление в них также не отражается. Данные

факты говорят о недостаточно серьезном отношении к задачам коррекционно-развивающей направленности и недостаточной компетентности педагогических и административных кадров.

До сих пор нерешенной остается и проблема подготовки специалистов для работы с категорией обучающихся, имеющих проблемы в обучении. Наличие компетентных педагогических кадров выступает одним из основных условий реализации коррекционно-развивающего направления в начальном образовании, который позволяет реализовать потребности каждого ребенка, независимо от степени выраженности проблем, и обеспечивает процесс интеграции детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательное пространство [Котова, Кулганов, 2012]. Реализация коррекционно-развивающего направления в начальном образовании требует последовательных шагов по подготовке участников учебно-воспитательного процесса, существенного пересмотра традиционных подходов к задачам, функциям, организации данной работы [Гамзюк, Сёмкина, 2019].

В рамках нашего исследования был использован метод опроса с целью получения информации от педагогов начальной школы для оценки их готовности к работе с учащимися, имеющими проблемы в обучении, а также с категориями детей с ограниченными возможностями здоровья. В анкетировании приняли участие 26 педагогов из 3 образовательных организаций. Анализируя полученные ответы о готовности педагогов к работе с детьми с психофизиологическими нарушениями, мы узнали, что большая часть опрошенных педагогов (69,2%) продемонстрировали средний уровень готовности к работе с детьми с ОВЗ, у 23,1% респондентов наблюдается низкий уровень готовности к работе с детьми с ОВЗ и только 7,7% (2 педагога) готовы к работе с обучающимися с ОВЗ. Следствием недостаточного уровня готовности к работе с детьми с ОВЗ являются ограниченные знания в области инклюзивного образования, недостаточный объем знаний о формах и методах работы с детьми, имеющими нарушения в развитии; часть педагогов имеют скептическое отношение к работе в новом и серьезном направлении и не понимают целесообразности внедрения инклюзивного образования.

Анализируя ответы респондентов об их готовности к работе с обучающимися с проблемами в обучении, вызванными дезадаптацией, слабым уровнем социализации, низким уровнем успеваемости, мы сделали выводы, что педагоги недостаточно реализуют все трудовые действия в рамках коррекционно-развивающего направления

их деятельности. Учителя испытывают существенные трудности, которые возникают из-за несовершенства собственных умений и навыков, недостаточного технического, методического обеспечения, отсутствия необходимых наглядных средств обучения, отсутствия методической литературы и средств коррекционно-развивающего обучения, часто пассивности администрации образовательной организации в решении возникающих трудностей и проблем. Также мы выяснили у респондентов, какие средства подготовки к реализации коррекционно-развивающего направления в начальном образовании могут помочь разрешить трудности обучения детей с проблемами в обучении. К таким средствам педагоги отнесли литературу по теории и практике коррекционно-развивающего обучения; систематические занятия, тренинги; технические и наглядные средства в обучении; обмен с коллегами опытом работы.

Выводы и перспективы исследования

Результаты проведенного нами анкетирования 26 педагогов из трех образовательных организаций, целью которого стало выявление их готовности к реализации коррекционно-развивающего направления в начальном образовании, позволили выделить следующие основные проблемы:

- 1) недостаточную мотивацию к реализации коррекционно-развивающего направления в начальном образовании, эмоциональную нестабильность самих педагогов;
- 2) ограниченность практической подготовки по коррекционно-развивающему направлению в начальном образовании;
- 3) низкий объем знаний о формах и методах работы с детьми, имеющими трудности в обучении и психофизические нарушения, что актуализирует потребность в планомерной, качественной, практически направленной подготовке педагогов в рамках данного направления.

Однозначно, что эффективность обучения детей, имеющих трудности в обучении и психофизические нарушения, в условиях начальной школы в значительной степени зависит от профессионализма педагога и сформированности его этических и моральных норм.

Формирование готовности педагогов к решению коррекционно-развивающих задач возможно при условиях:

- готовности педагогов к работе с детьми с трудностями обучения, как целостной системы;

- наличия знаний и умений по организации работы с этими детьми в условиях начального образования;
- включения педагогических работников в учебно-исследовательскую среду, что предусматривает решение профессионально-ориентированных практических задач, разработку и реализацию исследовательских проектов, моделирование эффективной педагогической деятельности [Селезнёва, 2018].

Дальнейшее исследование заявленной проблемы, по нашему мнению, должно осуществляться по следующим направлениям:

1. Совершенствование подготовки учителей начальных классов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями;
2. Организация методической поддержки учителей начальных классов при организации коррекционно-развивающего обучения;
3. Расширение диапазона программ по коррекционно-развивающему направлению в помощь учителям начальных классов.

Литература

- Акулина А. В. Педагогическая коррекция неуспеваемости учащихся начальных классов. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2016. № 6. С. 6–12.
- Гамзюк Ю. С., Сёмкина И. А. Диагностика готовности педагогов к реализации инклюзивного образования. *Антропологическое знание как системообразующий фактор профессионального педагогического образования*. 2019. С. 179–181.
- Котова С. А. Современные подходы к построению коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками в школе VII вида. В кн.: В. Г. Каменская (ред.) *Современные методы диагностики и коррекции социальных дезадаптаций и аддикций у участников образовательного процесса*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. С. 156–173.
- Котова С. А., Кулганов В. А. и др. *Психологическая диагностика и коррекция в работе детского практического психолога*. СПб.: Изд-во ЭЛМОР, 2012. 124 с.
- Крылова Ю. А. О причинах школьной неуспеваемости и некоторых приемах ее коррекции. В сборнике: *Перспективы развития математического образования в Твери и Тверской области*. 2018. С. 98–103.
- Лапп Е. А., Ярикова С. Г. Готовность педагогов общей и коррекционной практики к работе в условиях образовательной инклюзии. *Перспективы науки и образования*. 2019. № 4 (40). С. 335–350.
- Селезнёва И. Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. *Научные труды Республиканского института высшей школы*. 2018. № 18. С. 32–40.

Хлуднева Надежда Владимировна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Nadezhda V. Khludneva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Психолого-педагогические исследования в начальном образовании

Научный руководитель — А. А. Денисова, канд. психол. наук

khludneva.nadya@mail.ru

УДК 37.09

Педагогическое сопровождение учащихся на этапе перехода из начальной в основную школу

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации педагогического сопровождения детей в период перехода их на новый этап обучения: рассматриваются понятие «педагогическое сопровождение» и условия его эффективности. Выделен наиболее важный компонент готовности как фактора организации успешного сопровождения. Описывается исследование по данной проблеме и пути ее решения.

Ключевые слова: переход в среднюю школу, педагогическое сопровождение, личностная готовность, мотивация.

Pedagogical support of students at the stage of transition from primary to secondary school

Abstract. This article focuses on pedagogical support for children during their transition to a new stage of education, defining the concept of pedagogical support and conditions required for effective support and identifying the most important component of child's readiness. Research focusing on this area and potential solutions are described.

Keywords: transition to secondary school, pedagogical support, personal readiness, motivation.

Переход из начальной в среднюю школу традиционно считается одной из наиболее сложных психолого-педагогических проблем, а период адаптации в пятом классе — одним из труднейших этапов

школьного обучения [Денисова, 2013, с. 307–311]. Поэтому важно в этот период организовать такое педагогическое сопровождение, которое обеспечит успешную адаптацию детей в новых условиях.

Само понятие «педагогическое сопровождение» рассматривалось многими педагогами (Е. Б. Манузина, Л. И. Пономарева, В. А. Слостенин, Е. В. Стародубцева, А. Р. Уразова, Н. О. Яковлева и др.), которые давали ему свои определения. Все они сходятся на том, что такое сопровождение является непрерывной и целенаправленной деятельностью педагога, включающей в себя наблюдение за учениками, консультирование, подготовку детей к самостоятельному преодолению трудностей, к принятию решений в ситуациях выбора, создание условий для саморазвития и самореализации.

Для организации эффективного сопровождения надо знать, что определяет готовность учеников к обучению в средней школе.

Н. В. Лебедева подразделяет ее на операциональную, интеллектуальную и личностную. Показателем сформированности первого компонента является наличие у ребенка определенной системы знаний, умений и навыков, необходимых ему для дальнейшего обучения. Интеллектуальная готовность выражается в развитых и соответствующих возрасту психических познавательных процессах. Но эти компоненты, по мнению автора, не смогут гарантировать успешность обучения без личностной готовности [Лебедева, 1996, с. 51–52]. Сформированность у учащихся потребности в учебной деятельности и устойчивого положительного отношения к ней — вот что имеет первостепенное значение.

Т. Н. Князева считает, что говорить о готовности к обучению в основной школе можно в том случае, если у детей развиты такие компоненты, как мотивационный, ориентировочный, интеллектуальный, регулирующий, социальный, интегративноличностный. Важнейшим из них автор считает первый, так как успешность обучения зависит от специфики отношения ученика к нему [Князева, 2007, с. 12–16].

Анализ литературы позволяет говорить о том, что большинство педагогов и психологов считают личностную готовность четвероклассников определяющей. Она включает в себя систему мотивов и потребностей, которые побуждают ребенка к деятельности. А. К. Маркова утверждает, что «младший школьный возраст — это начало становления мотивации учения, от которого во многом зависит ее судьба в течение всего школьного возраста» [Маркова, 1980, с. 73].

Н. В. Лебедева выделяет три основных компонента личностной готовности ребенка к переходу в среднюю школу: 1) внутренняя ориентированность в специфике будущей деятельности и общения; 2) направленность личности на дальнейшую учебу; 3) умение общаться со сверстниками и учителями [Лебедева, 1996, с. 52].

Именно уровень этих составляющих необходимо исследовать у учеников для определения сформированности у них личностной готовности к обучению в средней школе.

В 2019 году было проведено изучение мотивационной сферы в двух 4 классах (4 «А» в составе 26 человек; 4 «Б» — 32 учащихся) одной из гимназий Санкт-Петербурга; анкетирование педагогов начальной и средней школы с целью определения проблем перехода четвероклассников на новую степень образования.

Для выявления мотивации учеников в обоих классах использовалась методика М. Р. Гинзбурга «Изучение мотивации обучения у младших школьников». В результате было выделено пять групп четвероклассников в зависимости от их уровня учебной мотивации. Есть ученики с максимально высоким уровнем, но их немного (в 4 «А» 8%, в 4 «Б» 19%). В 4 «Б» половина класса имеет высокую степень развития мотивационного компонента, в 4 «А» чуть меньше — 40%. Это говорит о том, что у них есть желание продолжать обучение. В обоих классах нет детей с низким уровнем. Практически наравне и там, и там четвероклассники со средним уровнем развития мотивации (около 22%). В первом классе, по сравнению со вторым, больше учеников, которые имеют невысокий интерес к учебной деятельности (в 4 «А» — 31%, 4 «Б» — 8%). Это значит, что мотивация у них не развивалась или упала за период обучения в начальной школе.

Также данная методика позволила определить характер мотивации школьников. У большинства изученных учеников 4 «А» (88%) преобладающим является позиционный мотив обучения (*«учиться, чтобы быть хорошим учеником, чтобы хвалили родители и учительница»*). В другом классе — социальный (75%). Для окончания предложения *«Я стараюсь учиться лучше, чтобы...»* чаще всего они выбирали такие варианты ответов, как *«получать впоследствии много денег»*, *«меня не наказывали»*. Учебная мотивация выше развита в 4 «А» классе. В нем больше половины учеников отмечали важность приобретения новых знаний и умений. Во втором же классе таких детей было чуть меньше половины. В обоих классах не встретились учащиеся с игровым мотивом, почти половина выбирала ответы, связанные с внешним

мотивом (например, «*Я стараюсь учиться лучше, чтобы мне покупали красивые вещи*»).

Далее была проведена методика Т. Д. Дубовицкой «Диагностика направленности учебной мотивации», которая позволила определить преобладающий тип мотивации (внешний или внутренний) четвероклассников, их отношение к учебной деятельности. Анализ результатов показал, что у чуть больше половины учащихся в обоих классах (61 % в 4 «А», 65 % в 4 «Б») выражена внешняя мотивация, у остальных — внутренняя. Это говорит о том, что они проявляют интерес к учебе в силу обязанности, под давлением родственников, ради одобрения со стороны окружающих. 46 % учеников 4 «А» испытывают трудности в обучении, чуть меньше таких детей в другом классе (39%). У большинства изученных школьников положительное отношение к школе, встречается несколько учеников с отрицательным.

Для изучения ожиданий четвероклассников по поводу обучения в средней школе было проведено анкетирование. Оно показало, что 70 % всех учеников 4 «А» и 58 % 4 «Б» считают, что они справятся с трудностями средней школы. Но при анализе ответов на вопрос «Ты готов к переходу?», оказалось, что почти половина обоих классов считают себя все-таки не совсем готовыми.

На вопросы «Что ты знаешь про обучение в средней школе?» и «Чем оно отличается от начальной школы?» подавляющее большинство детей (90 % в 4 «А» и 75 % в 4 «Б») ответили, что в основной школе будет сложнее, чем в начальной, но в чем проявляется эта сложность, объяснить не смогли. 16 % первого класса предположили, что «там будет скучно».

Данные результаты, с одной стороны, позволяют говорить о недостаточной ориентированности будущих пятиклассников в специфике обучения в новом звене, а с другой стороны, о том, что большинство детей уже прогнозируют определенные трудности перехода в среднюю школу.

Чтобы более точно и понятно определить путь организации эффективного педагогического сопровождения детей на этапе перехода в 5 класс, также важным было проведение анкетирования среди учителей начальной и средней школ. Это позволило выявить качества, которые должны быть сформированы у четвероклассников для их успешного перехода, а также узнать, как педагоги готовят учеников к обучению в среднем звене. В анкетировании участвовали 36 учителей начальной школы и 18 педагогов среднего звена.

В опроснике учителям предлагалось определить соотношение мотивационного и операционально-деятельностного компонентов.

По мнению 33 % учителей начальных классов, для готовности учащихся к обучению в средней школе важно развивать и желание учиться, и интеллектуальные способности, то есть они выбрали соотношение 50:50 %. Мотивационный компонент в качестве ведущего выбрали 14 человек (40 %), значит, они считают наличие у школьников желания учиться определяющим для успешного обучения.

Для сравнения такое же задание было предложено педагогам средней школы. Большинство из них (62 %) мотивационную составляющую посчитали важнее операционально-деятельностной.

На вопрос «Что, по Вашему мнению, важнее: желание ребенка учиться или его успеваемость? Почему?» большинство учителей начальных классов (77 %) и средних (67 %) ответили в пользу первого. Это говорит о том, что педагоги указывают наличие внутренней мотивации в качестве главного показателя готовности детей к обучению на новом этапе. Объяснения этому они дают следующие: *«если ученик готовит уроки с желанием, то знания будут более прочными», «желание учиться свидетельствует о высокой познавательной активности», «мотивация — совокупность факторов, побуждающих детей к учебной деятельности», «при отрицательной мотивации успешный процесс обучения будет невозможен».*

В анкете учителям начальной школы был задан вопрос, как они готовят учащихся к основному звену. Были получены такие ответы: *развивают умение учиться, формируют навыки самостоятельной работы, воспитывают интерес к учебе, организуют совместную деятельность с родителями и психологами.*

На вопрос «Что вы делаете для того, чтобы ученики смогли адаптироваться в 5 классе?» половина учителей средних классов дала ответ: *«Помогаю в поиске классов, ориентироваться в расписании».* Также были перечислены и такие действия, как: *«доброжелательное отношение ко всем ученикам», «оказываю моральную поддержку», «организую внимание на уроке», «помощь в организации собственной деятельности учеников».*

Обобщая результаты анкетирования, можно говорить о том, что наличие у детей внутренней мотивации, желания учиться определяет успешность их перехода в среднюю школу. Практически все учителя, как начальной школы, так и основной, среди условий готовности отметили важность развития у детей учебной мотивации.

Общий итог исследования такой: четвероклассники слабо осведомлены об особенностях будущей учебной деятельности, треть изученных учеников не имеют желания учиться, большинство из них имеет внешнюю мотивацию (учатся они ради того, чтобы занять место лидера среди сверстников, одобрения со стороны взрослых). Следовательно, задача педагогического сопровождения детей на этапе перехода в среднюю школу состоит в поддержании и укреплении внутренней мотивации, ознакомлении их с принципами процесса обучения в новом звене.

Такое сопровождение будет включать следующие мероприятия: экскурсия по школе, пресс-конференция с участием пятиклассников, классный час, родительское собрание.

Для развития компонента личностной готовности — ориентированности в специфике будущей деятельности — организуется экскурсия по школе для четвероклассников. В ходе нее учитель знакомит их с педагогами-предметниками, объясняет, какие предметы появятся, показывает расположение кабинетов.

Этому будет способствовать и проведение пресс-конференции, на которой пятиклассники расскажут младшим школьникам об особенностях обучения в средней школе, о возможных трудностях нового этапа и о том, как их преодолеть.

В организации сопровождения важным является осуществление работы с родителями. Целью такой работы будет подготовить взрослых к оказанию поддержки и помощи своим детям на этапе перехода в основную школу, формой — родительское собрание. В ходе него учитель перечисляет психологические особенности 10-летних детей, обсуждаются типичные трудности перехода, вырабатывается программа по организации совместной деятельности, родителям выдается памятка с рекомендациями «Как помочь ребенку успешно адаптироваться в 5 классе?».

Для укрепления интереса к школе, развития желания учиться проводится классный час с четвероклассниками, на котором определяется, какие предметы нравятся ученикам, чем их привлекает учебный процесс. В ходе игры, беседы, парной работы дети вместе с учителем выделяют для себя положительные моменты обучения в школе, свои сильные стороны и успехи. Это будет способствовать поддержанию мотивации учащихся.

Большое значение в становлении учебной мотивации имеет оценка. Важно, чтобы учитель в процессе обучения делал качественный

анализ работы каждого ученика, подчеркивал положительные моменты, продвижения в усвоении учебного материала, обсуждал с ребенком причины ошибок.

Также среди основных методов и средств, способствующих повышению мотивации, можно выделить следующие:

- занимательность изложения учебного материала;
- использование современных технологий: проблемного обучения, ИКТ-технологий, игровой;
- разнообразные формы работы;
- внеурочная деятельность, которая организуется в соответствии с интересами учащихся и направлена на удовлетворение их потребностей в досуге.
- вовлечение эмоциональной сферы в учебный процесс;
- совместная работа с родителями.

Таким образом, анализ научных работ и проведенного исследования показал, что процесс педагогического сопровождения будет эффективным в том случае, если он направлен на формирование у учеников внутренней мотивации, развитие у них положительного отношения к школе и ориентированности в предстоящей деятельности.

Литература

- Князева Т. Н. *Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе: структура, диагностика, формирование*. СПб.: Речь, 2007. 119 с.
- Лебедева Н. В. *Психологические основы подготовки младших школьников к обучению в основной школе: Учебное пособие по спецкурсу*. Псков: ПГПИ, 2004. 136 с.
- Маркова А. К. *Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя*. М.: Просвещение, 1980. 192 с.
- Султанов К. В. (ред.) *Подростки и общество риска: в поисках идентичности*. СПб.: Астерион, 2013. С. 307–311.

Ребенок и взрослый в мире языка и литературы

Ивановичева Мария Владимировна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Maria V. Ivanovicheva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Ребенок и взрослый в мире языка и литературы

Научный руководитель — Г. С. Щёголева, канд. пед. наук

mash141195@yandex.ru

УДК 37.02

Трудности младших школьников в освоении структуры текста-повествования

Аннотация. В докладе рассматривается проблема овладения младшими школьниками умением строить текст-повествование. Представлены результаты диагностического исследования, на основе которого выделены трудности учащихся в освоении структуры текста данного типа речи, приводятся примеры типичных ошибок младших школьников в содержании и построении текста. Ставится вопрос о том, каким образом работа над сочинением и изложением может способствовать устранению трудностей в освоении структуры текста-повествования.

Ключевые слова: композиция, текст, типы речи, типы текста, повествование, младший школьник.

Primary school pupils' difficulties in mastering the narrative structure

Abstract. The report focuses on primary school pupils' challenges in learning how to produce a narrative composition. The results of an assessment study are presented, and on the basis of this study the difficulties that pupils have in mastering the text structure of this speech type are identified. The

examples of typical mistakes that primary school pupils make while contemplating and producing the text are given. The question concerning the way in which writing a composition or a rendering can be useful for eliminating the difficulties in mastering the narrative structure is posed.

Keywords: composition, text, speech types, text types, narrative, primary school pupil.

Важное место в начальной школе занимает работа по обучению детей созданию письменных текстов различных типов. Современные программы по русскому языку уделяют особое внимание знакомству учеников с типами текста, написанию сочинений и изложений определенной композиционной формы.

В настоящее время в лингвистике отсутствует общепринятое определение понятия «текст». Как отмечает М. С. Соловейчик, большинство лингвистов выделяют следующие признаки: «1) наличие группы предложений; 2) их смысловая связность: а) единство предмета речи, т. е. темы, б) наличие основной мысли и ее развития; 3) структурная связность предложений» [Соловейчик, 2019, с. 240].

В теории речи понятие «текст» определяется как результат, как «продукт речевой деятельности» [Львов, 2019, с. 273]. Функциональное направление в исследовании текста традиционно выделяет три типа текстов: повествование, описание и рассуждение.

О. А. Нечаева определяет повествование как «функционально-смысловой тип речи, содержащий сообщение о развивающихся действиях или состояниях и располагающий для реализации этой функции специфическими языковыми средствами» [Нечаева, 1974, с. 23].

Текст-повествование сообщает о событиях, которые развиваются во времени. Повествовательный текст отличается динамичностью, которая достигается с помощью форм глаголов, определенных союзов и порядка слов в предложении.

В композиции повествовательного текста раскрывается последовательность основных частей речевого сообщения (завязка, развитие действия, кульминация и развязка).

По мнению Е. А. Баженовой, композиция является отражением взаимосвязей в тексте: связь статического и динамического; членение текста на сегменты; разделение на внутреннюю и внешнюю стороны организации текста [Баженова, 2011, с. 169].

В соответствии с задачами исследования был проведен констатирующий эксперимент, целью которого стало определение трудностей младших школьников в освоении композиции текста-повествования.

Ученикам 4 класса предлагалось выполнить ряд заданий для выявления их знаний и умений, связанных с текстом-повествованием.

Задание № 1 было направлено на определение умения учащихся отличать текст-повествование от других типов речи.

Ученикам предлагались три текста разных типов речи: повествование, описание и рассуждение. 78% учащихся без ошибок определили тип речи каждого текста, 22% допустили ошибки (16% смешивали текст-повествование и текст-рассуждение, 6% неправильно определили все три типа текстов).

В задании № 2 нужно было из предложенных трех вопросов выбрать вопрос, на который отвечает текст-повествование. Верно ответили 83% учащихся, у 17% были допущены ошибки (11% выбрали вопрос текста-рассуждения, 6% выбрали вопрос текста-описания).

Задание № 3 направлено на определение знаний учащихся о последовательности частей текста-повествования. С помощью нумерации учащиеся определяли порядок частей (начало, развитие, главный момент, конец).

С этим заданием справились 94% учеников, 6% указали, что «главный момент» идет перед развитием действий.

В задании № 4 предлагался текст-повествование с нарушенным порядком частей. Ученикам необходимо было указать последовательность частей цифрами. У 88% учеников ошибок не возникло, 12% допустили ошибки (6% определили последнюю часть как первую, 6% определили основную часть в качестве вступления).

Задание № 5 направлено на определение умения учащихся соотносить название текста с типом речи. Ученикам были предложены три названия: «Зимний лес», «Случай в лесу», «Почему важно беречь лес?». Напротив каждого названия ученикам было необходимо поставить цифру, соответствующую типу речи (повествование, описание, рассуждение).

72% учеников справились с заданием без ошибок, ошиблись 28% учеников (16% определили название «Почему важно беречь лес?» в качестве названия повествовательного текста, 6% выбрали «Случай в лесу» как название для текста-описания, 6% выбрали «Зимний лес» в качестве названия текста-рассуждения, а «Почему важно беречь лес?» назвали текст-рассуждение).

Анализ результатов, полученных в ходе проведения эксперимента, показал, что у учеников возникают затруднения при определении признаков повествовательного текста. Наибольшие затруднения вызвали задания по определению типов текстов и определению типов речи по названию текста.

Задание № 6 предусматривало творческое продолжение текста-повествования. Целью задания было определение умения учащихся продолжить текст-повествование с учетом его композиции.

*Горе-охотник
Этой осенью в саду было много орехов. Сюда повадились две белочки.
Однажды в орешнике белки столкнулись с непонятым зверем. Это был кот. Он замыкал, зашипел. Вот-вот бросится на них. Белочки растерялись.
Но потом...*

(По Л. Савоненковой)

Для оценивания текстов были выбраны следующие критерии:

- соответствие продолжения текста его названию и началу;
- соблюдение композиционной структуры повествовательного текста (развитие действий, кульминация, развязка).

Анализ результатов выполнения данного задания показал, что, несмотря на достаточно хорошую теоретическую подготовку, работа по составлению повествовательного текста вызывает затруднения у учащихся. Многие из трудностей связаны с умением соотносить текст с его названием, другие указывают на пробелы в построении повествовательного текста.

Количество текстов, которые в своем продолжении соответствовали названию текста и его началу, составило 67%, у 33% учащихся продолжение текста не соответствовало этому требованию.

Название текста «Горе-охотник» подразумевало развитие событий, в которых белки перехитрят кота, и тот останется ни с чем. В работах нескольких учеников встретилась концовка, где кот и белки подружились. У других учеников в продолжении появлялись сторонние персонажи, которые разрешали ситуацию так, что кота нельзя было назвать «горе-охотником».

Наличие целостной композиционной структуры текста-повествования наблюдалось всего у 20% учащихся, у 80% учеников композиционные части были соединены между собой либо пропущены. Чаще

всего встречались тексты, в которых отсутствовало развитие действия, либо оно соединялось с кульминацией.

Пример работы, в которой соединены развитие событий и кульминация:

- Но потом *они собрались и начали бить кота орехами по голове. Кот испугался и убежал, а белки пошли и съели все орехи в орешнике.*

Приведем несколько текстов, в которых отсутствуют различные композиционные части.

В данных продолжениях текста отсутствует развитие действия.

- Но потом *пришел охотник, спугнул кота, и белочкам достались орехи.*
- Но потом *взяли белки орехи с ветки и кинули в кота. Кот испугался и убежал, а белки снова стали есть орехи.*

В этих текстах отсутствует кульминация.

- Но потом *они побежали и отправились в норку, а кот начал все вынюхивать. Но, когда он понял, что их след простыл, то кот ушел!*
- Но потом *они подумали и побежали к дереву, кот за ними. Белочки взобрались на дерево и прыгнули в дупло. Кот их не поймал и убежал домой.*

В данных работах отсутствует развязка.

- Но потом *кот сорвался и упал, а белки летяги проскользнули по воздуху на другую ветку.*
- Но потом *кот прыгнул, но промахнулся и упал на землю.*

Отсутствие композиционных частей текста говорит о недостаточно развитом уровне структурно-композиционных умений. Зная о том, как строится повествовательный текст, в собственной работе ученик может не заметить пропуска каких-то частей. Чтобы правильно применить знание о композиции повествовательного текста, целесообразно использовать план.

Среди удачных продолжений текста встретились две работы, в которых ученикам удалось передать свое отношение к событиям. В одном продолжении *«коту попались хитрые белки-летяги»*, которые полетели, а горе-охотник *«упал около орешника. Ему было очень больно, но он смог погрозить белкам сломанной лапой»*.

В большинстве работ, в которых присутствовал кульминационный момент, он не был описан подробно и интересно.

Рассмотренные выше примеры указывают на то, что у большинства учеников недостаточно развито умение композиционно правильно строить текст в соответствии с типом речи. Это выражается в неумении выделять части в тексте, связно и последовательно излагать материал, формулировать заключительную часть в соответствии с началом и названием текста.

Работа над сочинениями и изложениями может способствовать устранению трудностей в освоении структуры повествовательного текста.

Как отмечал М. Р. Львов, обучение изложению следует начать с текста-повествования, «где легко прослеживается развитие действия, есть ясный сюжет, действующие лица» [Львов, 2019, с. 306].

На уроке изложения уточняются представления учеников о композиции текста-повествования. Работая над авторским текстом, учащиеся выделяют его композицию, что служит углублению представлений учащихся о построении повествовательного текста.

Работа над сочинением становится следующей ступенью и служит закреплению знаний о композиции повествовательного текста и развитию умения применять их при создании собственного текста. Грамотно построенная работа над изложением и сочинением позволяет актуализировать и обобщить знания о композиции текста-повествования и применять эти знания при работе с текстом.

Литература

- Кожина М. Н. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. М.: Флинта: Наука, 2011. 696 с.
- Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. *Методика преподавания русского языка в начальных классах*: учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2019. 464 с.
- Нечаева О. А. *Функционально-смысловые типы речи: описание, повествование, рассуждение*. Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1974. 261 с.
- Соловейчик М. С., Жедек П. С., Светловская Н. Н. и др. *Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения*: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика нач. обучения». М.: Academia, 2000. 383 с.
- Щеголева Г. С. *Система обучения связной письменной речи в начальной школе: пособие для учителей начальных классов и студентов факультета начального образования*. СПб.: Первый класс, 2014. 270 с.

Ким Алина Радиковна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Alina R. Kim

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Ребенок и взрослый в мире языка и культуры

Научный руководитель — М. С. Костюхина, канд. филол. наук

kima_143@mail.ru

УДК 398

Диалог русской и корейской культур на уроках чтения

Аннотация. Сопоставление в докладе элементов русского и корейского сказочного фольклора позволит дать понятие о своеобразии быта, этикета и системы ценностей корейского народа. Различия в культурах не отменяют общие для всех народов этические нормы. Единство общего и различного служит основой для диалога культур на уроках чтения.

Ключевые слова: диалог культур, сказочный фольклор, уроки чтения в начальной школе.

A dialogue of Russian and Korean cultures in reading lessons

Abstract. The comparison of elements of Russian and Korean fairy lore in this presentation will make it possible to identify the unique features of Korean life-style, etiquette and value system. Differences in cultures don't mean that universal moral values are different. The unity of differences and similarities is the basis for a dialogue of cultures in reading lessons.

Keywords: dialogue of cultures, a multicultural education, fairy lore, the reading lessons at elementary school.

Проблема диалога культур исследовалась в трудах отечественных ученых XX века (Л. Выготский, М. Бахтин, В. Библер, М. Каган, Ю. Лотман), а также зарубежных авторов (Л. Фейербах, М. Бубер,

Э. Кассирер). Понятие «диалог культур» было разработано М. Библером и подразумевает под собой «*формы культурных взаимодействий*» [Бенин, Жукова, 2017, с. 184], будь то искусство, наука или религия. В диалоге культур В. С. Библер видел основу для развития полноценной и гармоничной личности. Он считал, что диалог — это не просто общение двух или нескольких лиц, а коммуникация радикально разных мнений, логик и культур, что в процессе диалога открывается неповторимость каждого человека и народа в целом [Библер, 2002].

А. С. Обухов писал, что младший школьный возраст наиболее активно проходит этап становления этнического самосознания и способен к тому, чтобы находить и выделять в национальной культуре специфические черты, которые при взаимодействии с другими национальностями будут дополняться и совершенствоваться [Обухов, 2005, с. 210].

Отсутствие представления у детей о том, что каждая культура уникальна, и выражается она в традициях, языке, быте, менталитете, не позволяет учащимся свободно находиться в современном обществе и входить в диалог с представителями разных национальностей.

Формировать представления о различии культур учитель может на уроках литературного чтения через народные сказки, так как они могут легким и простым языком познакомить учащихся с различными элементами культуры, поэтично отразить многовековую мудрость народа, «передавая свои принципы и идеалы последующим поколениям» [Михайлина, 2010, с. 151].

Для методически грамотной работы по знакомству учащихся с культурой другого народа Д. Г. Анохин предлагает придерживаться следующих рекомендаций для реализации поликультурного воспитания младшего школьника:

1. Знания культурных ценностей и традиций своего народа являются основой для других культур;
2. Фольклор является зеркалом традиций и обычаев других этносов;
3. Акцентировать внимание на добрых взаимоотношениях представителей разных национальностей;
4. Инсценировать произведения устного народного творчества тех народов, представители которых обучаются в классе [Анохин, 2015, с. 38–41].

Работа со сказкой может быть разнообразной: театральная постановка, игры-беседы с персонажами сказок, сочинение собственной сказки, путешествия в сказку, сравнение сказок и другие. Неслучайно сказка появляется практически во всех дисциплинах: русский язык,

математика (тексты задач), природоведение (сказочные герои, как олицетворение сил природы), изобразительное искусство, технология.

Разбирая народные сказки вместе с младшими школьниками и выявляя их особенности, мы говорим не только о различии культур, но и том, что сказка объединяет народы. Нет такой нации, которая не знала бы сказки. На протяжении многих тысячелетий их собирали и записывали по крупинкам. У каждого этноса есть не только свои национальные сказки, но и сказки с интернациональными сюжетами — схожие. Сказка является «золотой нитью», что связывает народы, «она помогала им лучше понимать друг друга, несмотря на языковой и территориальный барьер» [Пропп, 2008, с. 5].

Как и у многих народов, так и у корейцев сказка всегда занимала особое место в жизни. Своими корнями корейские сказки уходят в глубокую древность, когда культура только начинала возникать. Это четко прослеживается в самих сказках, где отразился менталитет и образ жизни первых людей на полуострове Корея.

Образ жизни персонажей корейских и русских сказок различается в силу территориальных условий. Корея с трех сторон окружена водой, а на востоке горами, в связи с этим действия в сказках проходят либо в горной местности, либо в море, иногда в долине. Мальчик ходил в горы и заготавливал дрова («Золотой топор и серебряный топор»), а в русских сказках герой отправляется не в горы, а в лес («Летучий корабль»).

Для русского народа основным источником пропитания являлась земля. Неслучайно ее называют «Мать сыра земля-кормилица, источник сил и здоровья». Существует выражение «хлеб всему голова», и в сказках это прослеживается: хлеба нет ни крошки, поэтому решил дед отнести гуся барину и попросить у того хлеба, без него есть нельзя («Умный мужик»). Для косаря самое вкусное — это хлеб («Легкий хлеб»). Хозяйственная деятельность основывалась на земледелии, рыболовстве и охоте.

В Корее основным продуктом является рис, его едят на завтрак, обед и ужин. Выращивание риса — очень трудоемкий процесс, много лет назад каждый кустик люди высаживали вручную, им приходилось работать, не разгибая спины. Существует фразеологизм *가문 눈에 물 대기* [Ga-mun nu-na mul-dagi] — «пускать воду на засушливое рисовое поле», что значит выполнять сложную работу [Михайлова, 2011, с. 40]. За рисовые булочки тигр не съел женщину («Солнце и Луна»). Мать пекла лепешки из риса, даже в темноте могла идеально нарезать тесто («Материнская любовь»).

Помимо еды главным отличительным признаком является национальный костюм, который несет в себе образную характеристику целого этноса. Русский национальный костюм намного разнообразнее из-за большой территории государства — каждая губерния имела свои особенности. Главным отличительным признаком являлся орнамент, потому что «через отверстия в одежде всякая нечисть могла получить доступ к телу человека и навредить ему, поэтому ворот, рукава и подол покрывались магической вышивкой» [Андреева, 2011, с. 27].

Корейский национальный костюм называется **한복** [Han-bok]. Важным атрибутом являлся не орнамент, а цвет и строгое социальное разграничение общества. Знать — гражданские и военные чиновники — носили дорогую шелковую одежду. Среднему и низшему сословию носить одежду из шелка и дорогих украшений запрещалось.

Отличительной чертой одежды чиновников был голубой шелковый халат. Горожане носили белые халаты, а крестьянин халата не имел. Они носили куртку и широкие штаны.

Одежда женщин состояла из короткой кофты с узкими длинными рукавами, широких штанов и широкой юбки. Цвет женской одежды зависел от возраста: девушки и молодые женщины шили одежду из ярких тканей — красных, синих, зеленых, желтых и др.; женщины после тридцати лет могли носить одежду фиолетового цвета, а пожилые женщины — преимущественно белого [Ионова, 2014].

Для обоих народов важную роль играла вода, и многие персонажи фольклора связаны с ней. Хозяином озер и рек в русских сказках является Морской царь. Его подводный мир — это отражение реального — «и поля, и луга, и рощи зеленые, и солнышко греет» («Василиса Премудрая»). В корейских сказках царем моря является **용** [Yon] — дракон. Его мир — это отражение не реального, а небесного — у него золотые дворцы, украшенные жемчугами и драгоценными камнями, много подданных. Он олицетворяет власть императора. Дракон не имеет крыльев, но у него есть длинная борода, а на спине 81 чешуйка, потому что в Корее цифра 9 символизирует высшую степень всех мужских достоинств ($9 \times 9, 8 + 1$). Сам дракон олицетворяет силу и мудрость. За то, что воин спас царя Дракона, тот пообещал помочь ему тем, чем сможет («Злая колдунья и царь Дракон»). Если **용** [Yon] часто помогает героям и приглашает в свой дворец, дает советы и исполняет желания, то Морской царь, наоборот, мешает героям, предлагает трудные задачи и ставит условия в обмен на свободу.

В русских народных сказках одной из центральных фигур является Волк. С давних времен волк считался существом сильным и могущественным. Неслучайно им пугали детей, чтобы они не ложились на краю, иначе «придет серенький волчок и укусит за бочок». В сказках же этот герой чаще всего выступает как отрицательный персонаж, всегда голодный, глупый и наивный. Сказала ему Лиса, чтобы Волк хвост в воду опустил, и рыбка клюнет, он и поверил, а хвост замерз, Волк без хвоста остался, а дед с бабкой «бока отбили» («Лиса и волк»).

Подобно Волку в русских сказках, в корейских таким героем является Тигр. Он символизирует мощь и силу, является «национальным» зверем корейцев. И если император олицетворяет дракона, то его приближенные и войны считались тиграми. Но зачастую в сказках тигр выступает с разным характером и ролью. Он поверил зайцу, что ничего нет вкуснее раскаленных камней, взял их в рот и обжегся. Поверил ему еще раз и опустил хвост в зимнюю реку, чтобы наловить рыбы, а наутро его схватили охотники («Заяц и тигр»). Тигр — трус, испугался хурмы. Женщина, чтобы успокоить ребенка, сначала пугала его тигром, но он продолжал капризничать, а при упоминании хурмы, любимого лакомства малыша, перестал плакать («Тигр и хурма»). Ненасытный тигр, которому было мало рисовых пирожков и женщины, решил съесть и ее детей («Солнце и Луна»).

В Корее четко прослеживается социальная дифференциация, так как она складывалась под влиянием конфуцианских традиций. Она выделяет пять основных типов взаимоотношений: начальник — подчиненный, государь — подданные, отец — сын, муж — жена, старший брат — младший брат и просто друзья [Асмалов]. Возраст и социальное положение играют важную роль во взаимоотношениях между корейцами. Младший брат никогда не будет дерзить старшему; дети не посмеют спорить с родителями; отец многому может научить сына, поэтому он чаще прислушивается к нему; государство всегда проверяет на верность поданных. Правитель тайно принимал участие в выборе нового государственного служащего и задал провокационный вопрос: «Какую должность ты желаешь получить?» («Справедливый юноша»). Два брата всегда заботились друг о друге («Два брата»). Не смогла Лотос без своей сестры жить, никого роднее ее нет, и бросилась за Розой в воду («Роза и Лотос»).

В русских сказках часто встречается не два, а три брата. В большинстве волшебных сказок положительным героем является Иван, как правило, младший сын в семье. Особенностью младшего является то,

что ему всегда помогают в трудных ситуациях. Посеял старик пшеницу и сказал сыновьям стеречь ее, чтобы поймать вора. Старший и средний уснули, а младший всю ночь не спал и вора ждал, и в награду получил волшебного помощника («Сивка Бурка»). В будущем Ивану приходится пройти ряд испытаний, как правило, три, и наградой за них была женитьба на царевне.

В корейском фольклоре нельзя найти сказку, где наградой за тяжелые испытания главного героя становится девушка (женитьба на ней). Женщины в сказках сильные и мудрые, часто коварные и хитрые, являются отрицательными героями. Это связано все с теми же конфуцианскими традициями, где жена должна быть покорна и слушаться мужа. Считалось, что женщина олицетворяет чувства, а мужчина — ум и разум, поэтому чувства не должны возвышаться над разумом, их следовало подавлять как нечто низменное, неподконтрольное разуму, потому не очень надежное. У невестки был скверный характер, и она ненавидела свою старую свекровь. Однажды она сказала мужу пойти на рынок и продать его мать («Плохая невестка»). Девушка писала тысячу иероглифов, выучила тысячу стихов, умела рисовать, танцевать, играть на десяти музыкальных инструментов, но не умела готовить, шить и убирать («Умелый зять и неумелая сноха»).

В русских сказках девушка — умная и красивая, хозяйственная и добрая. У нее золотые или серебряные волосы, так как ассоциируются с солнцем. Некоторые могут иметь безобразный вид. Видит Иван-царевич — лягушка-квакушка его стрелу держит («Царевна-лягушка»). Ее внешний вид контрастирует с внутренним миром героини, с ее мудростью, красотой и изяществом. Женский персонаж в русских сказках очень редко олицетворяет что-то зловещее или опасное.

Чтобы познакомить младших школьников с понятием «диалог культур» на уроке литературного чтения, учитель может предложить учащимся изучить две сказки разных народов, но на один сюжет. Например, русская народная сказка «Волк и семеро козлят» и корейская народная сказка «Солнце и луна». Сначала ученики вспоминают сюжет русской сказки, затем учитель читает корейскую и задает вопросы на восприятие текста. После этого детям предлагается сопоставительная таблица с главными отличительными особенностями одной культуры от другой (главный герой, место действия, злодеи, предметы быта, волшебные помощники). Важно рассмотреть не только отличия, но и общее (сюжет, развязка, противопоставление сильного слабому). Часть таблицы заполняется вместе с учителем, а остальное самостоятельно детьми.

После заполнения таблицы учитель вместе с учащимися проходит по каждому пункту, разбирая и демонстрируя непонятные слова. Младшие школьники стараются объяснить, почему существуют различия в сказках, а учитель дополняет и корректирует ответы детей. В завершение работы по данному заданию учитель подводит учащихся к тому, что сравнительный анализ народных сказок является диалогом культур.

Работу на уроке со сказкой можно строить по-другому. Например, сравнить русские и корейские сказки о животных на один сюжет. Цель урока — создать условия для формирования представления о различиях корейской и русской культуры при изучении сказок о животных.

На этапе «Формулировка темы урока» учитель спрашивает о том, известна ли им Корея и что они о ней знают. После обобщает ответы детей словами: «Корея — это Страна утренней свежести, которая влечет своей историей и красотой. Сеул — столица Южной Кореи, и его главной достопримечательностью является зоопарк. Сегодня мы с вами познакомимся с корейской народной сказкой “Как заяц тигра перехитрил”».

После первичного чтения сказки учащимся задается вопрос: «На какую русскую народную сказку она похожа?» («Лиса и волк»). Затем выделяются общие и различные элементы. Урок завершается обсуждением того, почему есть сходства и различия в сказках.

Таким образом, чтобы у младшего школьника сложилось целостное представление об уникальности культуры и традициях разных этносов, важно при изучении сопоставлять их с русской культурой. Разбирая народные сказки вместе с детьми и выявляя их особенности, важно говорить не только о различиях культур, но и том, что сказка объединяет разные народы. Сказки содержат богатый материал для изучения быта, традиций, культуры и истории народа, что позволяет более целостно познакомить младшего школьника с другими этносами.

Литература

- Андреева А. Ю. *Русский народный костюм. Путешествие с севера на юг*. СПб.: Паритет, 2011. 136 с.
- Анохин Д. Г. Подготовка будущих педагогов к поликультурному воспитанию младших школьников. *Начальная школа*. 2015. № 10. С. 38–41.
- Асмалов К. *История Кореи*. URL: <https://koryo-saram.ru/k-asmolov-istoriya-korei-glava-1/> (дата обращения: 02.10.2019).
- Бенин В. Л., Жукова Е. Д. *Терминологический словарь по культурологии*. М.: Флинт, 2017. 743 с.

- Библер В. С. *Замыслы*. М., 2002. 1120 с.
- Ионова Ю. В. *Характерные черты одежды корейцев и некоторые вопросы ее развития*. URL: <https://koryo-saram.ru/you-v-ionova-harakternyye-cherty-odezhdy-korejtssev-i-nekotorye-voprosy-ee-razvitiya/> (дата обращения: 05.10.2019).
- Михайлова М. В. «Рис» как ключевой элемент картины мира корейского народа. *Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке*. 2011. № 3. С. 40–42.
- Михайлина Е. В. Воспитательный потенциал русской народной сказки в начальной школе (психолого-педагогические аспекты). *Педагогика искусства*. 2010. № 2. С. 148–154.
- Обухов А. С. *Психология личности в контексте реалий традиционной культуры*. М.: Прометей, 2006.
- Пропп В. Я. *Русская сказка*. М.: Лабиринт, 2008.

Красавина Надежда Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Nadezda S. Krasavina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Институт детства

Ребенок и взрослый в мире языка и литературы

Научный руководитель — Л. В. Савельева, д-р пед. наук, профессор

nadegda199712@mail.ru

УДК 37.02

Возможности электронных образовательных ресурсов в организации игровой деятельности на уроках русского языка в начальной школе

Аннотация. В работе будут рассмотрены психолого-педагогические аспекты игровой деятельности младших школьников на уроках русского языка в условиях применения электронных образовательных ресурсов.

Предполагается охарактеризовать современные ЭОР игрового типа, которые могут быть использованы при обучении русскому языку в начальной школе.

Ключевые слова: возможности ЭОР, игровая деятельность, младшие школьники, обучение языку.

Electronic educational resources in gamification of the Russian language lessons in elementary school

Abstract. This work will consider the psychological and pedagogical aspects of gamified activities of younger students in the Russian language lessons in the context of the use of electronic educational resources. A description of modern electronic educational resources, which can be used in teaching Russian language in elementary school, will be provided.

Keywords: electronic educational resources, gamified activities, primary school, language training.

Представить детство ребенка без игровой деятельности сложно. Задолго до того, как этот период человеческой жизни стал объектом изучения педагогической науки, ребенок воспитывался и развивался в игре со сверстниками и взрослыми.

В. А. Сухомлинский подчеркивал, что «игра — это светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра — это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [Сухомлинский, 1981].

Современный ребенок так же живет и развивается, играя, однако игровая деятельность претерпела изменения. С развитием электронной культуры, появлением гаджетов и компьютеров в жизни детей появились другие игры — электронные, и учителю необходимо познакомить ребенка с электронными образовательными ресурсами игрового типа, которые могут использоваться для решения образовательных задач.

Под электронными образовательными ресурсами игрового типа (ЭОР ИТ) мы будем понимать электронные источники, содержащие цифровую, музыкальную, текстовую, графическую, видео-, фото- и другую информацию, предназначенные для реализации целей и задач образования в игровой форме. К ЭОР ИТ можно отнести интерактивные игры, занимательные задания на цифровых носителях, демонстрационные ЭОР с элементами игры.

К преимуществам использования ЭОР ИТ в обучении можно отнести тот факт, что игра способствует большей вовлеченности обучаемых, выполняет не только развлекательную, но и развивающую, коррекционную, обучающую и ряд других функций. Грамотно подобранные учителем игровые упражнения, позволяющие ученикам быстрее овладевать умениями, анализировать новый материал, осваивать актуальные способы решения поставленных задач, помогут мотивировать ребенка к изучению русского языка [Смирнова, 2007].

Выделим основные ЭОР игрового типа, которые могут быть использованы в настоящее время при обучении русскому языку в начальной школе, и укажем места их размещения.

1) Интегрированный учебно-методический комплекс «Открывая законы родного языка, математики и природы. 1–4 классы». URL: <http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/233227e7-4ae8-4aff-bc9e-181c9a9ce25e/>

В ИУМК представлена такие интерактивные игры, как «Прятки», «Учимся определять границы предложений в тексте», «Изменение глаголов по временам», «Предложение. Словосочетание», «Как включить капель», «Классификатор», «Секреты знаков препинания».

Интерактивная игра «Прятки» может применяться для формирования умения различать звук и букву в слове. Игра предполагает два направления анализа слов: от буквы к звуку и от звука к букве. С помощью данного ЭОР игрового типа младшие школьники могут самостоятельно сделать вывод, что для обозначения одного звука могут быть использованы разные буквы, и что одна буква способна обозначить разные звуки. ЭОР может быть использован при изучении фонетики, графики и орфографии.

Следующий ресурс игрового типа из ИУМК называется «Учимся определять границы предложений в тексте». Данный ЭОР направлен на формирование у ребенка умения делить текст на предложения и обозначать их границы с помощью точки. Наблюдая над предложенным языковым материалом, ребенок также замечает, что место, в котором он ставит точку, отличается понижением голоса, сменой интонации говорящего.

Необходимо отметить, что все ресурсы из ИУМК являются официальными и лицензированными. Они создавались специалистами в области методики преподавания русского языка, программистами, проходили разностороннюю экспертизу и в настоящее время хранятся

в федеральной коллекции. Следующие сайты, указанные в данной статье, не подвергались экспертизе, следовательно, ответственность за соответствие ресурса всем требованиям ложится на плечи учителя, использующего ЭОР ИТ на уроке.

2) Сайт «Online Test Pad». URL: <https://onlinetestpad.com/ru>.

Данный сайт позволяет учителю создавать тестовые задания, контролирующие знания учеников по разделам курса или конкретным темам. Также здесь можно найти готовые материалы в рубрике «Тесты» и разделе «Русский язык».

Одним из интересных вариантов ЭОР игрового типа здесь является ресурс «Русские пословицы и поговорки», который может быть использован на уроках изучения лексических тем. Задачами фрагмента урока, на котором используется данный ЭОР, могут быть расширение знания о русских пословицах и поговорках и развитие интереса к изучению русских традиций, желания узнать происхождение некоторых из пословиц.

К работе с данным ресурсом ребенка может привлечь наличие элементов игры, связанных с участием в соревновании. При выполнении заданий ресурса у ребенка есть возможность получить баллы — вознаграждения, получаемые за совершение определенных действий в каком-либо процессе, есть возможность быть включенным в рейтинги — показатели, отображающие успехи участников процесса. Когда учитель завершает работу с детьми, он может увидеть подробный результат деятельности и посмотреть, где ребенок ошибся. В этот момент можно скорректировать ответ и помочь учащимся прийти к правильным выводам.

3) Сайт «Learning Apps». URL: <https://learningapps.org/>.

Сайт позволяет учителю создавать тестовые задания, предназначенные для обучения и контроля знаний учеников по разделам курса или конкретным темам. Работая с данным сайтом, учитель может сам создавать игровые задания. Ресурс предусматривает возможность добавления дайджестов успеха.

4) Сайт «Начальная школа. Уроки Кирилла и Мефодия». URL: <http://nachalka.info/>.

На данном сайте есть задания по многим предметам начальной школы, в том числе и по русскому языку. Учителям и родителям предлагают демоверсию, в которой есть достаточное количество бесплатных ЭОР ИТ по разным темам курса. Например, в разделе «Звуки

и буквы» есть одноименный ресурс, в котором ученику необходимо попеременно выделять цветом буквы, обозначающие гласный и согласный звуки.

Необходимо подчеркнуть, что применение ЭОР ИТ в учебной деятельности младших школьников должно быть целенаправленным и оправданным. Очень важно понимать, что, помимо эффектов игровой деятельности, использование подобных средств обучения должно также обеспечивать эффективное усвоение знаний и умений по соответствующей теме или разделу курса русского языка.

Литература

- Смирнова Л. Е. Компьютерная игра как одно из средств формирования познавательных интересов у школьников. *Cyberleninka.ru*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternaya-igra-kak-odno-iz-sredstv-formirovaniya-poznavatelnyh-interesov-u-shkolnikov> (дата обращения: 21.04.2020).
- Пидкасистый П. И. *Технология игры в обучении и развитии*. М.: МПУ, 1996. 269 с.
- Сухомлинский В. А. *Сердце отдаю детям*. Киев: Радянська школа, 1974. 287 с.
- Щукина Г. И. *Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся*. М.: Педагогика, 1988. 208 с.

Курбанова Гюльджаган Гаджимурад-кызы

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Giuldzhgan G. Kurbanova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Ребенок и взрослый в мире языка и литературы

Научный руководитель — Г. С. Щёголева, канд. пед. наук, доцент
gilya071@gmail.com

Возможности проектной деятельности для формирования текстовых умений младших школьников

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, связанного с выяснением возможностей формирования текстовых умений младших школьников в процессе работы над проектом. Приведены результаты констатирующего эксперимента, описание уровней сформированности у учащихся 3 класса текстовых умений, типичные ошибки и затруднения школьников при работе с текстом.

Ключевые слова: текстовые умение, проектная деятельность, младший школьник.

Potential of project activities for the development of younger students' textual skills

Abstract. This article presents the results of research work focusing on the potential for developing younger students' text skills as part of working on a project, outlining the results of an experiment, describing the level of 3rd graders' textual competences, typical mistakes and difficulties schoolchildren experience when working with text.

Keywords: text skills, project activities, younger students.

Важнейшей составной частью начального языкового образования является работа над развитием речи учащихся. В ФГОС НОО коммуникативно-речевые умения рассматриваются как универсальные учебные действия, от владения которыми зависит изучение всех предметных областей. Основная задача работы по развитию связной речи в школе состоит в том, чтобы научить детей свободно и правильно выражать свои мысли в устной и письменной речи. Конкретное решение этой задачи осуществляется путем формирования у учащихся совокупности речевых умений, которые позволяют воспринимать высказывание, передавать его содержание, создавать собственное.

Особую роль в развитии коммуникативных умений играет проектная деятельность. Ребенок имеет возможность научиться самостоятельно выделять и формулировать познавательную цель, искать и выделять необходимую информацию; применять методы информационного

поиска, в том числе с помощью компьютерных средств, структурировать знания, осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме, а также выбирать наиболее эффективные способы решения задач в зависимости от конкретных условий [ФГОС НОО, 2011].

Изучением формирования и развития текстовой компетентности младших школьников занимались и занимаются многие исследователи, такие как Т. А. Ладыженская, М. С. Соловейчик, И. В. Салосина, Ю. О. Бронникова, Н. К. Иванкина и другие.

Текстовые умения являются важнейшими по своей значимости в системе общеучебных умений, так как являются базовыми для многих из них: умения работать со статьями из учебников, составлять план, писать текст на заданную тему и так далее. Т. А. Ладыженская отмечает, что умение работать с текстом — важное общеучебное умение, характеризующее уровень не только функциональной грамотности, но и культуры человека вообще [Ладыженская, 2005].

По определению Н. Ю. Пахомовой, проектная деятельность — это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности [Пахомова, 2003].

Анализируя разные подходы (О. С. Гребенюк, Ю. П. Земсков, Л. Л. Розанов) к этапности проектной деятельности и взяв за основу работу Е. С. Полат, можно выделить следующие этапы организации проекта в начальной школе [Полат, 2011].

1. Подготовительный (выбор темы проекта, определение темы, цели и задач проекта, выдвижение гипотезы).
2. Планирование дальнейшей работы (определение источников для поиска информации, способов сбора информации, способа представления результатов и их оценки, распределение обязанностей).
3. Поисково-исследовательский (поиск, сбор, анализ, отбор информации, обобщение полученных знаний, обсуждение).
4. Оформление проекта (анализ информации с точки зрения гипотезы, формулирование выводов).
5. Презентация и защита проекта.
6. Оценка результатов и рефлексия (оценка проекта, процесса проектной деятельности).

Каждый этап работы с проектом подразумевает применение различных текстовых умений.

Для определения уровня владения учащимися текстовыми умениями проводилась экспериментальная работа в ГБОУ школе № 621 Колпинского района Санкт-Петербурга. Учащимся 3-х классов предлагалась проверочная работа с разными типами заданий, соответствующих одному из умений. Работа состояла из 6 заданий.

Задание № 1. Отметь только те варианты ответа, которые являются текстом.

- У Ани живет кот Мурзик. Он весь белый. На лапах темные пятна. Хвост пушистый. Мурзик любит играть.
- Солнце село.
- Снег начинает таять, и вода ручейками сбегает в реки и озера.
- Стоит теплый день. Сережа и Леша косят траву. Конь Орлик и лошадь Звездочка возят сено. Дед Артем сидит на возу.
- Однажды Митя шел из школы домой.

Задание № 1 проверяло умение отличать текст от предложения и набора отдельных предложений. Учащемуся нужно было выбрать среди всех предложенных вариантов записей только те, которые являются текстом. 93% учащихся выполнили это задание безошибочно. Учащихся, которые не справились с этим заданием, нет. 7% учащихся допустили ошибки в задании: один ученик выбрал только 1 правильный вариант ответа «У Ани живет кот Мурзик. Он весь белый. На лапах темные пятна. Хвост пушистый. Мурзик любит играть». Второй текст он не отметил, что, скорее всего, связано с большим количеством персонажей. Другой ученик помимо двух верных выбрал вариант «Однажды Митя шел из школы домой», полагаем, что слово «однажды» привело его к выбору этого варианта, так как многие тексты, рассказы начинаются с этого слова.

Задание № 2. Прочитай текст. Найди лишнее предложение и зачеркни его. Выбери к тексту заголовок. Составь к тексту 2 вопроса.

Мы долго ждали субботу. Наш класс в этот день шел на представление в цирк. У кассы народ толпился. Все хотели попасть на выступление любимых артистов.

Спектакль начался. Громко и весело играла музыка. Синичка открыла глаза и ожила. Забавный клоун всех смешил. Слон делал сложные трюки длинным хоботом. Мартышки в нарядных платьях

катались на коньках. Через огненный обруч прыгал лев. Кругом веселье!

- а) Наш класс
- б) Веселое представление
- с) В цирке
- д) Забавные животные
- е) Суббота

Вопросы к тексту:

1. _____
2. _____

В данном задании проверялись такие умения, как умение соотносить заголовок с темой текста и умение задавать вопросы к тексту. Все учащиеся выбрали соответствующий тексту заголовок «В цирке». Лишнее предложение нашли 75% учащихся, 9% учащихся зачеркнули больше, чем одно предложение, или выбрали предложение неверно. 66% учащихся задали два вопроса правильно, остальные задали всего 1 вопрос верно или не задали ни одного вопроса. Все учащиеся, которые задали 1–2 вопроса к тексту, составили их четко, опираясь на содержание текста. Учащиеся, которые допустили ошибки, задали вопросы, не опираясь на текст. Например: *А когда ты был последний раз в цирке? Тебе нравится ходить в цирк? Ты не боишься клоунов?*

Задание № 3. Прочитай текст и выполни задания.

Утреннее купание скворцов

От ночного дождя разлилась между грядками голубая лужа. В ней купались скворцы. Для них лужа — как озеро. Забрались они бесстрашно в середину, грудью падают на воду, крыльями взбивают ее, при-взлетывают... Брызги над лужей — фонтаном.

И так скворцы отчаянно пищат, что сразу можно понять: ух, какое это удовольствие — утреннее купание! (Э. Шим)

Тема текста: _____

Основная мысль текста: _____

Вид текста: а) повествование б) рассуждение в) описание

Задание № 3 проверяло умение определять тип речи, тему и основную мысль текста. 14% учащихся допустили ошибку при выборе типа речи вместо повествования они посчитали, что в тексте

ведется описание. 30% не смогли определить тему текста: ими был поставлен прочерк, не написан ответ или написано «Плохая погода», «Весна», что не отражает тему текста. Почти такой же процент (35%) учащихся не смогли определить основную мысль текста. Эти учащиеся просто поставили прочерк в поле для ответа или оставили его пустым. Стоит отметить, что те, кто не справился с определением темы текста, не справились и с определением основной мысли.

Задание № 4. Расположи предложения так, чтобы получился текст.

Котенок

- Котенок погнался за ними.*
- В нашем дворе жил котенок.*
- Утята спокойно шли к воде.*
- Один раз он увидел утят.*
- Котенок мигом влез на дерево.*
- Утята побежали к собачьей будке.*
- Из нее выскочил пес.*

Данное задание проверяло умение устанавливать порядок предложений в тексте. 53% учащихся справились с заданием безошибочно. 8% допустили более 4 ошибок: не смогли определить верно первое предложение, соответственно, далее все пошло неверно. Складывается ощущение, что они ставили номера «наугад». Остальные учащиеся допустили от 1 до 3 ошибок: первое предложение ими было указано верно, при определении порядка следующих предложений было допущено много ошибок. Учащиеся не смогли правильно восстановить картину происходящего и цепочку событий.

Задание № 5. Прочитай текст. Ответь на вопросы.

Бурундук значительно меньше белки по размерам, длина его тела всего 13–15 см. Длина хвоста около 10 см.

В течение лета и осени бурундук делает запасы. Он накапливает более 4 кг разных сухих кормов, которые хранятся в образцовом порядке: отдельно семена трав, кедровые орешки, зерно.

К началу зимы бурундук засыпает и спит до весны. Просыпается в марте — апреле, питается готовыми запасами и быстро восстанавливает свои силы.

Вопросы:

1. Когда бурундук делает запасы кормов?
2. Назови месяц, когда бурундук находится в спячке?
3. Как бурундук хранит свои запасы на зиму?

В данном задании проверялось умение отвечать на вопросы по тексту. 12% учащихся не справились с заданием: поставили прочерки или пропустили задание, 53% справились с заданием безошибочно, остальные ответили на 1 или 2 вопроса. Сложность вызвал вопрос «Назови месяц, когда бурундук находится в спячке?». На данный вопрос не было прямого ответа в тексте, как на остальные. Необходимо было прочитать текст и проанализировать полученную информацию, но не у всех учащихся это получилось.

Задание № 6. Составь небольшой рассказ по плану.

Интересный случай

1. *При каких обстоятельствах произошел с вами этот случай?*
2. *Опиши, как все произошло?*
3. *Чем все закончилось?*
4. *Почему этот случай тебе запомнился?*

В задании учащимся необходимо было показать умение составлять текст по определенному плану. 30% учащихся справились с заданием частично: написали 1–2 предложения, которые связаны с заявленной темой. 62% справились с заданием полностью, написали текст, который был выстроен логически и содержал всю необходимую информацию. Оставшаяся часть (8%) написала не текст, а ответы на вопросы.

На основе полученных результатов были выделены уровни сформированности текстовых умений у учащихся 3 класса.

Высокий уровень: все задания выполнены верно.

Средний уровень: правильно выполнены задания на поиск заголовка, самостоятельный подбор заголовка к тексту, на определение основной мысли текста, вида текста, умение устанавливать порядок предложений в тексте. Наблюдаются трудности с написанием текста по заданному плану.

Низкий уровень: правильно выполнены задания на поиск заголовка, на озаглавливание текста, определение основной мысли текста. Наблюдаются трудности с постановкой вопросов к тексту, восстановлением правильного порядка предложений, а также с написанием текста по заданному плану.

Нулевой уровень: наблюдаются трудности в том, чтобы отличить текст от предложений, соотносить заголовок с темой текста, определить тип речи, основную мысль и тему текста, а также трудности с постановкой вопросов к тексту, восстановлением правильного порядка предложений и написанием текста по заданному плану.

Экспериментальная работа, проведенная с целью определения уровня сформированности текстовых умений младших школьников, позволяет констатировать, что текстовые умения у 53 % имеют средний уровень, у 9% — высокий, а у остальных учащихся низкий (30%) и нулевой (8%). Учащиеся испытывают трудности при написании текстов по плану, 47% не может ответить на вопросы и/или задать вопросы к тексту, а также восстановить правильную последовательность предложений в тексте. В диаграмме 1 представлено соотношение уровней освоения текстовых умений учащимися 3 класса.

Уровень сформированности текстовых умений у учащихся 3 класса

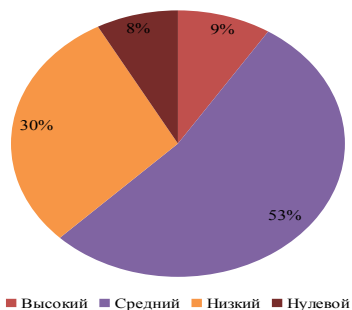


Диаграмма 1

Таким образом, проведенная работа показывает, что учащиеся 3 класса испытывают трудности в написании текстов по заданному плану, в составлении ответов на вопросы и составлении вопросов к тексту, в восстановлении правильной последовательности текста, а также в определении темы, типа и главной мысли текста. Анализ результатов позволяет сделать вывод о необходимости формирования текстовых умений младшего школьника. Одним из эффективных способов для их формирования на современном этапе выступает проектная деятельность, так как при работе над проектом создаются естественные условия для развития коммуникативно-речевой деятельности и овладения текстовыми умениями младшими школьниками.

Литература

- Ладыженская Т. А. Текстовые умения. Как им учить? *Начальная школа: до и после*, 2005. № 5. С. 1–6.
- Пахомова Н. Ю. *Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студ. пед. вузов*. М.: Аркти, 2003. 110 с.
- Полат Е. С. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие*. М.: Академия, 2011. 412 с.
- Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. М-во образования и науки Рос. Федерации. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 31 с.

Мартыненко Елизавета Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Elizaveta S. Martynenko

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Ребенок и взрослый в мире языка и литературы

Научный руководитель — Г. С. Щеголева, канд. пед. наук

4120646@mail.ru

УДК 37.02

Овладение орфоэпическими нормами — путь к культуре речи

Аннотация. В статье рассматривается актуальная для современной школы проблема отсутствия у детей достаточного уровня овладения орфоэпическими нормами на этапе начального образования. Раскрываются причины орфоэпических ошибок, приводятся результаты проведенного диагностического исследования, ставится вопрос о возможностях проектного метода в повышении культуры речи учащихся.

Ключевые слова: культура речи, орфоэпические нормы, ударение, произношение, проектный метод.

Learning orthoepic norms as a way of mastering speech culture

Abstract. The article focuses on an issue that has recently become important: poor knowledge of orthoepic norms among elementary school students. The reasons for making orthoepic mistakes are described, the results of an assessment study are presented. The question of using project activities as a means of improving pupils' speech culture is discussed.

Keywords: speech culture, orthoepic norms, stress, pronunciation, project method.

Речь является инструментом коммуникации людей. Знакомство с ней начинается в семье, которая закладывает определенный уровень владения устной формой русского языка. Школа продолжает работу в этом направлении, развивая умение школьников строить устные высказывания с соблюдением правил произношения, а также при- менять знания по культуре речи в различных ситуациях общения.

Т. А. Ладыженская считала, что «у ученика необходимо сформировать стремление овладеть нормативной стороной речи как одной из слагаемых понятий “культура речи”, “культурный человек”» [Ладыженская, 1975, с. 50]. Понятие «культура речи» ученые связывают с умением грамотно использовать языковые нормы на разных уровнях речи, а также «умело, искусно» пользоваться выразительными средствами языка [Винокур, 1967, с. 10]. В исследовании рассматривался первый аспект этого утверждения.

Правильной называется та речь, которая не нарушает языковые нормы. Существует несколько классификаций речевых ошибок. Из них была выбрана классификация С. Н. Цейтлин, поскольку в ней выделяются орфоэпические ошибки, свойственные исключительно устной форме речи [Цейтлин, 2009, с. 7]. Орфоэпические нормы подразделяются на произносительные и акцентологические. Произношение, по Р. И. Аванесову, это звуковое оформление отдельных слов или групп слов, находящееся под влиянием фонетической системы языка [Аванесов, 2007, с. 7–38]. Правила постановки ударения — акцентологические нормы — представляют собой особый раздел орфоэпии в силу их специфических характеристик в русском языке — подвижности, разноместности [Киселева, 2011, с. 14]. Это отчасти обуславливает сложность запоминания акцентологических норм, что приводит к ошибкам в устной речи людей.

Для младших школьников усвоение орфоэпических норм происходит неравномерно. Грамотная речь учителя на уроке не всегда подкрепляется примерами правильного использования литературных норм в семье ребенка. Следовательно, учитель должен выстраивать работу по развитию устной речи учащихся, используя разные приемы работы. Педагогу важно настроить учеников на сознательное употребление норм орфоэпии в собственной речи, внимательное отношение к речи окружающих для ограничения распространения ошибочных вариантов произношения слов. Проектная деятельность открывает широкие возможности для развития культуры речи учеников начальной школы и может стать эффективным средством овладения произносительными и акцентологическими нормами, поскольку целью этого метода является развитие личности и создание основ творческого потенциала учащихся для решения возникающих проектных задач [Поливанова, 2011, с. 70].

С целью определения основных направлений работы по использованию метода проектов для формирования произносительных и акцентологических умений учащихся в исследовании необходимо было выяснить уровень владения учащимися умением соблюдать произносительные и акцентологические нормы при устном ответе на вопросы, а также выявить типичные ошибки в речи школьников. Раскромом ход экспериментального исследования и его результаты.

Ученикам двух третьих классов школы № 482 г. Санкт-Петербурга было предложено ответить на вопросы по двум картинам и поучаствовать в диалоге с экспериментатором по заранее подготовленным вопросам. Формулировки вопросов были составлены таким образом, чтобы ученики в ответе употребляли слова из орфоэпического словаря учебника русского языка 3 класса [Канакина, 2013, с. 148]. Задания были направлены на выявление типичных орфоэпических ошибок учеников.

Отвечая на вопросы по первой картине, школьники сравнивали предметы в руках двух человек, их очередность в ходьбе, одежду. На диаграмме 1 показано соотношение произносительных и акцентологических ошибок и верных ответов при описании учениками первой картины.

Как видно по данным диаграммы, наибольшее число ошибок было допущено при произнесении слов *скворечник* (33,3%) и *сзади* (30,2%). На произношение первого слова влияет его написание (необходимость запоминать *орфограмму -чк-/-чн-*), а второе слово ученики часто произносили как «*взади*», ориентируясь на звучание предыдущего слова — *вперед*. Ударение в слове *шарфы* поставили правильно меньше

половины учащихся (46%), что подтверждает влияние речевых традиций общества, закрепивших ошибочное звучание слова.

Соотношение правильных и ошибочных устных ответов учеников 3-х классов при работе с картиной №1

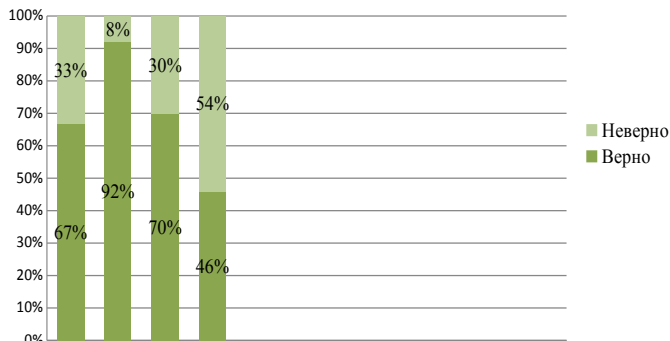


Диаграмма 1

Работая со второй картиной, учащиеся описывали побережье моря, покрытие пляжа, моделировали свои действия при нахождении на курорте. Все ответы требовали правильной постановки ударения. На диаграмме 2 показано соотношение произносительных и акцентологических ошибок и верных ответов при описании учениками второй картины.

Соотношение правильных и ошибочных устных ответов учеников 3-х классов при работе с картиной №2

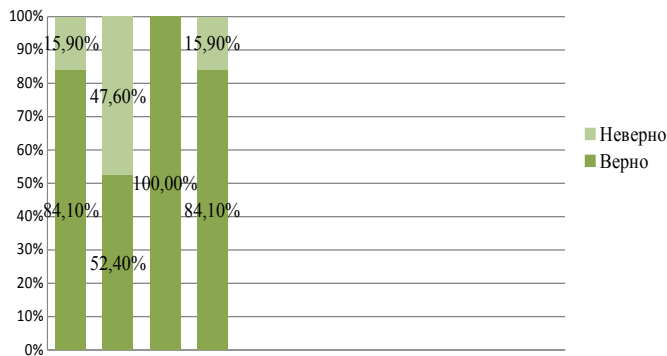


Диаграмма 2

Как показал анализ ответов учеников, наибольшую сложность в постановке ударения вызвало слово *красивее* (47,6%). Школьники, прежде чем дать ответ, сомневались, какой слог сделать ударным. Их неуверенность вызвана высокой частотностью акцентологических ошибок в этом слове в сфере общения взрослых людей, СМИ. Одинаковое количество опрошенных (15,9%) ошиблись при выборе ударного слога в словах *ракушки* и *позвонят*. Это может объясняться наличием акцентологических ошибок в речевой среде школьников. Все учащиеся при ответе на третий вопрос верно использовали акцентологическую норму, определив второй слог слова *взяла* как ударный.

Далее младшие школьники отвечали на заранее подготовленные вопросы, в содержание которых входила информация о распорядке дня, окружающей обстановке, школьной жизни. В помощь ребенку к вопросам были подобраны картинки, создающие образ предмета, который являлся ответом на вопрос. Такой прием используется в методике развития устной речи младших школьников, позволяя не ориентироваться при назывании предмета на графический образ слова. На диаграмме 3 и 4 показано соотношение произносительных и акцентологических ошибок и верных ответов учащихся при проведении беседы.

Соотношение правильных и ошибочных устных ответов учеников 3-х классов при работе с опросником (Часть 1)

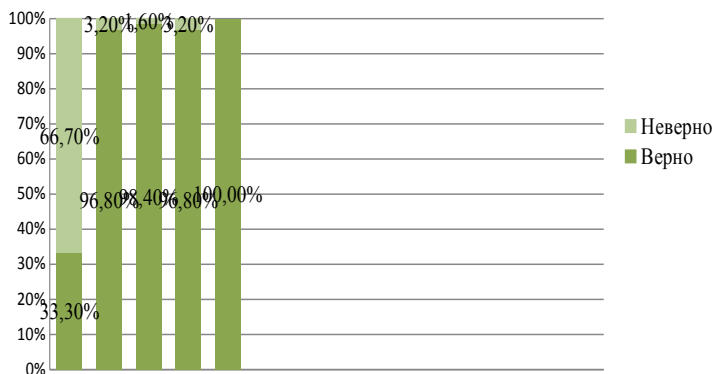


Диаграмма 3

Соотношение правильных и ошибочных устных ответов учащихся 3-х классов при работе с опросником (Часть 2)

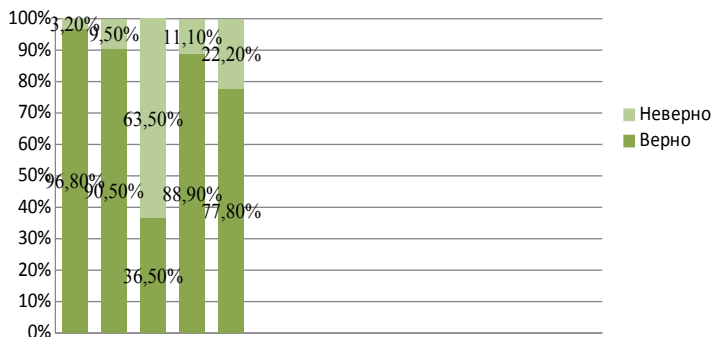


Диаграмма 4

Анализ устных ответов учеников в беседе показал, что школьники допустили больше акцентологических ошибок, чем произносительных. Слово *строчная* стало самым сложным для детей — в определении ударного слога ошиблись 66,7% опрошенных. Это отчасти вызвано тем фактом, что учитель в одном из исследуемых классов использует в своей речи это слово с ударением и на первом, и на втором слоге. По этой причине у учащихся происходит смешивание нормы и ошибочного варианта ударения. 63,5% неверных ответов было получено при постановке ударения в слове *свёкла*. Ученики могут часто сталкиваться с ошибками ударения в этом слове, которое содержится в лексиконе окружающих людей. Буква *ё* часто заменяется на письме буквой *е*, что приводит к закреплению в памяти неправильной акцентологической нормы. В последнем слове — *задала* — был использован прием вставки пропущенного слова в предложение, что внесло определенные коррективы в ответы детей. При первом произношении слова школьники допускали ошибку (22,2%), но при чтении всего предложения с верно подобранным словом некоторые учащиеся меняли ударение и произносили слово с третьим ударным слогом. Это подтверждает утверждение о значительном влиянии графической формы на усвоение орфоэпических норм в начальной школе.

Количество произносительных ошибок в ходе беседы находится примерно в одном диапазоне (1,6–3,2%), что свидетельствует о работе

со стороны учителя над звуковым составом слов *дождь, свитер, легко*. Вместе с тем данные слова часто употребляются в речи, что не позволяет закрепиться ошибочной орфоэпической нормой.

В ходе эксперимента были также опрошены учителя разных классов начальной школы. В вопросник входило 5 закрытых вопросов, которые касались методики развития устной речи младших школьников на уроках русского языка.

Подавляющее большинство учителей на вопрос, используют ли они специальные упражнения исключительно для развития культуры речи, ответили положительно (90%). При этом в устной беседе многие учителя отмечали, что такие упражнения носят многофункциональный характер, затрагивая разные области изучения русского языка.

Отвечая на вопрос о частоте разных видов ошибок в устной речи, допускаемых их учениками, учителя отметили наибольшую долю орфоэпических (70%) и морфологических ошибок (55%). Учителя отмечали тот факт, что у учащихся присутствуют все виды ошибок при устном общении, но лексические (25%) и синтаксические (15%) встречаются реже. Этот факт подтверждает сложность усвоения произносительных и акцентологических норм младшими школьниками.

При выборе средств обучения орфоэпическим нормам больше половины опрошенных (55%) учителей отдельно обращают внимание на орфоэпический словарь в учебнике или электронном приложении к нему как эффективный инструмент развития устной речи школьников.

Организуя работу по повышению культуры речи учащихся, проектный метод используют 15% учителей. Анализируя названия проектов, которые были ими реализованы, — «Рассказ о слове», «Фразеологизмы в нашей речи» — можно предположить, что цель проектов была в минимизации лексических и морфологических ошибок у учеников начальной школы. Никто из опрошенных учителей не отметил проект, направленный на усвоение произносительных и акцентологических норм, что подтверждает актуальность рассматриваемой проблемы.

Мнение учителей относительно эффективности метода проектов в сфере развития культуры речи младших школьников разделилось. 55% опрошенных преподавателей отметили, что использование проектов способно уменьшить количество речевых ошибок учащихся.

Остальные учителя (45 %) не определились с ответом из-за нехватки опыта работы с проектами по указанному направлению.

Результаты исследования показали, что у учащихся 3 класса на недостаточном уровне сформированы произносительные и акцентологические умения. На процесс правильной постановки ударения и усвоения произносительных норм влияют внешние факторы — речь учителя и других значимых взрослых людей, графическое обозначение некоторых слов в печатных изданиях, и внутренние — невнимательность учащихся к употреблению слов в устной речи, отсутствие потребности в изучении норм литературного ударения. Использование метода проектов и проектных задач способно вовлечь каждого ребенка в исследование правил применения орфоэпических норм, сформировать у него желание осознанно использовать в устной речи произносительные и акцентологические нормы за счет активной познавательной деятельности, направленной на получение реального продукта для использования в практической деятельности.

Литература

- Аванесов Р. И. *Русское литературное произношение: Учебное пособие. Изд. 6-е.* М.: Издательство ЛКИ, 2007. 288 с.
- Винокур Г. О. Из бесед о культуре речи. *Русская речь.* 1967. № 3. С. 10–17.
- Канакина В. П. *Русский язык. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 1. 2-е изд.* М.: Просвещение, 2013. 159 с.
- Киселева О. Б. Формирование акцентологических и произносительных норм в речи младших школьников. *Rhema. Rema.* 2011. № 4. С. 112–116.
- Ладыженская Т. А. *Система работы по развитию связной устной речи учащихся.* М.: Педагогика, 1975. 255 с.
- Поливанова К. Н. *Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. 2-е изд.* М.: Просвещение, 2011. 192 с.
- Цейтлин С. Н. *Речевые ошибки и их предупреждение: учеб. пособие. Изд. 3-е, испр.* М.: Кн. Дом «ЛИБРОКОМ», 2009. С. 7.

Миронова Надежда Алексеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Nadezhda A. Mironova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Ребенок и взрослый в мире языка и литературы

Научный руководитель — М. С. Костюхина, канд. филол. наук

mironova99.99@inbox.ru

УДК 82-1/-9

Методический потенциал стихотворных азбук

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема недооцененности стихотворных азбук как полноценных художественных произведений. Они обладают богатым методическим потенциалом. Его использование способствует как языковому, так и литературному развитию младшего школьника.

Ключевые слова: стихотворные азбуки, поэтические азбуки, литературное развитие, образная конкретизация, прием остранения, алфавитное упорядочивание.

Methodological potential of poetic alphabets

Abstract. This article discusses poetic alphabets, true works of art that are often disregarded. They have a rich methodological potential; their use contributes to both language and literary development of younger students.

Keywords: poetic alphabet, literary development, figurative concretization, technique of highlighting, alphabetical ordering.

В начальной школе первой книгой ребенка является азбука. С ней ученик впервые становится на путь самостоятельного чтения. Литература, с которой младший школьник начнет знакомиться в 1 классе, может стать основополагающей в его читательской заинтересованности.

Фундаментом литературного образования можно назвать эмоции и чувства, основы которых закладываются еще в дошкольном возрасте. По мнению Л. Б. Береговой, Л. М. Гурович, В. И. Логиновой, они напрямую связаны с личным опытом человека [Береговая, Гурович, Логинова, 1992]. Интерес появляется тогда, когда читатель может эмоционально откликнуться на произведение, когда оно способно поглотить его воображение. Для младшего школьника важно, чтобы прочитанное его удивляло, т. к. это и есть формула мотивации к жажде познания.

Стихотворные азбуки имеют свою особенность. Они обращаются к ребенку через доступные и понятные ему в силу возрастных особенностей конкретные сюжеты. Своеобразная игра становится источником обогащения опыта младшего школьника, через который он открывает грани окружающего его мира. Поэтические азбуки знакомят ученика с выразительностью родной речи, художественной образностью произведений и становятся фундаментом литературного развития и образования.

Проблема современного начального образования заключается в том, что в учебниках большая часть стихотворных азбук предлагается младшим школьникам в виде фрагментов из целых произведений. Это не позволяет дать ученикам целостное представление о жанре. Еще одной трудностью выступает отсутствие методических разработок по проведению занятий с использованием стихотворных азбук.

По мнению методиста Т. С. Троицкой, для поэтических азбук характерна двойственность, заключающаяся в том, что они одновременно имеют двунаправленный характер специализации. Первый — учебный, обеспечивающий обучение детей звукам, их обозначению на письме (буквам) и часто используемым словам на эту букву. Второй — художественный, способствующий «образному преображению и эстетизации отдельных букв и алфавита в целом» [Троицкая, 2007, с. 1]. Это становится основанием для изучения стихотворных азбук не только как дидактического материала, но и в качестве художественного произведения.

Стихотворные азбуки характеризуются большим разнообразием произведений и богатым методическим потенциалом. Они существуют между двух полюсов. С одной стороны, есть «чистые» циклы, строфы которых подчиняются строгим канонам жанра и этим ограничиваются. Такие азбуки можно дробить на фрагменты и вставлять в школьные учебники, что и делается авторами разных УМК

(например, азбука С. Маршака «Про все на свете»). С другой, неделимые азбуки стихов (например, Е. Благинина «Букваринск», Б. Заходер «Диета термита»). Между данными антиподами находится основная часть произведений, которые основываются на правилах построения строф, а также могут быть связаны тематическим единством (например, «Морская азбука», «Азбука дорожного движения», «Азбука юнатов» и др.).

Первая азбука в стихах принадлежала К. Истомину и носила название «Лицевой букварь». По мнению исследователя М. С. Костюхиной, он был построен по принципу мозаики, в нем синтезировались многочисленные области человеческой и природной жизни [Костюхина, 2012].

С помощью приема остранения формы буквы решается задача — создать в сознании ребенка ее образ. Например, буква «А» предстает в азбуке Е. Тарлапана «вроде шалаша», у А. Шибаева она «ноги ставит хорошо», Э. Успенский пишет «Палка так и палка так, / В середине палочка». У Маршака относительно схожая система сопоставления образа буквы «А» с Успенским, он пишет: «Вот два столба наискосок, / А между ними — поясок». Данную основу построения азбуки нельзя назвать типичной, она скорее является редкой и встречается лишь в отдельных строфах. Прием остранения формы буквы используется также В. Степановым, В. Кожевниковым, Т. Ванюхиной и др. в стихотворных азбуках.

В азбуках можно увидеть прием остранения звуковой стороны буквы «А-а-а, — заплакала Аленка» (Благинина) и «Была жара. / Она гудела буквой А» (Г. Сапгир). Здесь проявляется поэтическая функция буквы, поскольку у ребенка активизируется воображение (воспроизведение в сознании образа и звука). «Звук — главное, что спрятано в слове» (В. Лунин).

Примерами тематических азбук являются «Загадочная азбука для мальчиков» Ю. Энтина, в которой все связано с дорогой и автомобилями, «Азбука Бабы-Яги» А. Усачева, «Живые буквы» Маршака, «Азбука с именами» Л. Улановой, «Веселая автомобильная азбука» А. Парошина, «Азбука в считалках и скороговорках» Сапгира и др. Стихи в них грамотны, в меру забавны, соответствуют возрастной, а в первом случае и подчеркнутой гендерной ориентации книги, хотя и не претендуют на художественную новизну. «Морскую азбуку» также можно отнести к числу тематических, потому что все стихотворения азбуки посвящены морской теме.

Сказочная энциклопедия Усачева «Азбука Бабы-Яги» написана на основе фольклорного материала и авторской сказки. Автор оригинально обрабатывает знакомые читателю образы сказочных персонажей и предметов. Центральным персонажем, вокруг которого автор объединяет материал, становится Баба-Яга. Архаичность и современность совмещаются у автора в обработке многих сюжетов. Например, описывая филина, у которого ночью светятся желтые глаза, автор сравнивает этот свет со светом от фар; в стихотворении «Емеля» автор сравнивает сказочную печь с автомобилем, кочергу — с газом, а ногу — с тормозом.

В азбуках-коллекциях и тематических азбуках остраняются уже не только буква, ее элементы и звук, но и слова. Они же там максимально часто содержат изучаемую букву, которая стоит в начале слова или в середине «Дятел жил в дупле пустом, / Дуб долбил, как долотом» (Маршак «Про все на свете»). «Такое положение выделяет букву внутри слова и текста в целом, помогая ее запомнить (важный элемент прагматики)» [Костюхина, 2012, с. 394].

Созданная Усачевым «Волшебная азбука» объединена единым сюжетом, который представлен во вступлении, концовке и в текстах самой азбуки. Ведущими приемами азбуки становятся коллекционирование слов на актуальную букву. С помощью словесной игры автор обращает внимание читателя на структуру слова и его буквенный состав. В этой азбуке читатель находит сквозной сюжет поиска героями и нахождения букв азбуки в разных предметах и словах. Это позволило поэту объединить стихотворения цикла в единое повествование.

Азбуки-загадки были написаны Виеру «Где коса гуляла, / Голым поле стало», который еще и задействовал прием остранения формы буквы, И. Гамазковой «Серебристых рыбок стая промелькнула, / А за ними мчится хищная (акула)». Авторами данного типа азбук также являются О. Емельянова, Т. Шатских.

Поэтические азбуки отличаются не только способами остранения звуков, форм букв, слов, но и организацией строф. Одни азбуки ограничиваются хореем и двустигмией на каждую букву алфавита (Маршак «Про все на свете»), другие отличаются нравоучительной концовкой (Маршак «Автобус номер двадцать шесть»), иная начинается вступлением (И. Токмакова «Букваринск», С. Черный «Живая азбука», Заходер «Буква Я») и состоит из строф, отличающихся размером (В. Барданов «Азбука в квадрате»). Азбука Ю. Тувима содержит

историю про «свалившиеся буквы», но не обо всех и не в алфавитном порядке.

В интернете все больше и больше набирают популярность современные анонимные азбуки, в основе которых лежит материал поэтических азбук прошлого столетия. Известный методист Троицкая называет эту вспышку «полуфольклорным материалом» и «пародирующим цитированием» [Троицкая, 2007, с. 8]. Авторы привлекают всем известные рифмы (только теперь уже на новый лад) и возможность прямо использовать в обучении грамоте: «М — Модем / Мама спит, она устала, / Я модем включать не стала» («Компьютерная азбука в стихах») и, как отмечает Костюхина, незамысловатый способ упорядочивания стихов в соответствии с алфавитом, «априорность и афористичность».

В современной азбуке можно встретить оживление букв и придание им свойства говорить: «Буква Э сказала: “Эх... / Это я смешнее всех”».

В. Ю. Жибуль пишет: «В некоторых строках современных поэтических азбук проскальзывает усталость “взрослого” воображения — при том, что детское готово работать круглосуточно» и цитирует М. Митлину: «Хохоталось петуху / Он кричал ху-ха-ре-ху!» Жибуль отмечает, что авторы некоторых стихотворных азбук не вдумываются в смысл написанного, и приводит пример поэзии Г. Турчака: «Шубу теплую пошила / Серебристая Шиншилла. / Не страшны теперь ей горы, / Снега вечного просторы». Возникает вопрос: а до этого зверек ходил по горам без шубы? «В результате ребенку на самых ранних этапах знакомства с поэзией предлагаются стихи неуклюжие, лишённые элементарной логики». [Жибуль, 2010, с. 5]. Невольно вспоминаются слова К. Чуковского, в начале XX века бившего тревогу в отношении качества детской поэзии: «Детских поэтов у нас нет, а есть бедные жертвы общественного темперамента... для которых размер — проклятье, а рифма — Каинова печать». Стихи М. Юрахно явно нарушают установившиеся литературные каноны «Белый, с красными ногами. / Ходит крупными шагами. / Он часами на болоте / Пропадает на охоте. / Без конца лягушек ест. / Что за птица? Это... (Аист)». Деконструкции подвергаются языковые и ценностные трафареты, из которых составлены азбуки. К таким трафаретам относятся не только кочующие по букварям словесные формулы, но и трафаретный отбор слов, закрепленных за каждой алфавитной буквой, пишет Костюхина [Костюхина, 2012, с. 396]. Среди многочисленных стихотворных

азбук, начавших и продолжавших набирать популярность еще в двадцатом веке, есть множество таких, которые не должны попадать в руки читателя, особенно ребенку. Они выполняют в первую очередь воспитательную и обучающую функции. Но им предоставлено слишком много неконтролируемой свободы. Некоторые авторы используют поэтические азбуки в качестве сцены, где позволяют высказывать свою позицию, противопоставляя, как пишет Костюхина, понятия «враги» и «валенки» — лексические эмблемы «чужого» и «своего» [Костюхина, 2012, с. 397]. В этой же «Азбуке маленького россиянина» открываются двери в «новые» ложные знания для детей. Буква «Б» представлена стихотворением «Балалайка», где одноименный инструмент назван «самым русским».

«Печально, что все эти недочеты “не замечаются” ни авторами, ни родителями, и дети, вынужденные считать, что это и есть стихи, вступают в жизнь с искаленным художественным вкусом», — отмечает Жибуль [Жибуль, 2010, с. 6].

Разнообразие сюжетов, форм, тематик, образности азбук в стихах вызывает интерес учащихся, тем самым открывая широкие возможности для изучения в школе.

Учителю начальных классов важно вести младших школьников к уровню осознанности жанра азбук в стихах для того, чтобы сформировать о нем целостное представление и обеспечить ученикам возможность самостоятельной работы с ними.

Литература

- Береговая Л. Б. *Ребенок и книга* / Л. Б. Береговая, Л. М. Гурович, В. И. Логинова; под ред. В. И. Логиновой. М.: Просвещение, 1992. 64 с.
- Жибуль В. Ю. Современные стихотворные азбуки в детской литературе Беларуси и России. *Elib.bsy.by*. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/54276> (дата обращения: 29.04.2020).
- Костюхина М. С. Конструкции и деконструкции стихотворных азбук. *Проблемы онтолингвистики*. 2012. С. 394–397. URL: http://ontolingva.ru/onto_2012.pdf (дата обращения: 18.07.2020).
- Троицкая Т. С. Поэтические азбуки: подвижность и устойчивость жанровой модели. *Setilab.ru*. URL: <http://setilab.ru/troi/wp-content/uploads/2007/12/poetic-alphabets.pdf> (дата обращения: 29.04.2020).

Рягузова Марина Васильевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Marina V. Ryaguzova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Ребенок и взрослый в мире языка и литературы

Научный руководитель — Л. В. Савельева, д-р пед. наук, доцент

marinka-98@mail.ru

УДК 37.02

Владение учащимися третьего класса умением различать орфограммы

Аннотация. Статья посвящена одной из важных проблем начального образования — проблеме формирования орфографических умений младших школьников. В статье предполагается представить результаты эксперимента по выявлению сформированности у учащихся третьих классов умения различать орфограммы. Предпринята попытка выявить влияние умения различать орфограммы на другие орфографические умения младших школьников.

Ключевые слова: орфограмма, орфографические умения, умение различать орфограммы.

Third grade students' ability to identify spelling components

Abstract. The article focuses on developing primary school students' spelling skills, presenting the results of an experiment testing how well 3rd grade students can identify spelling components. An attempt to see whether this skill will influence other spelling skills of these students will be made.

Key words: spelling, spelling skills, the ability to differentiate between spelling components.

Орфографические умения формируются на протяжении всего обучения в начальной школе, поскольку они необходимы для развития навыка грамотного письма учащихся. Т. Г. Рамзаева указывает на то, что в третьем классе центральное место в работе над грамотным письмом занимает орфографическая сторона [Рамзаева, 1988, с. 8].

Л. В. Савельева вслед за П. С. Жедек выделяет четыре орфографических умения, которые необходимо формировать у школьников [Савельева, 2003, с. 28]:

- умение обнаруживать орфограммы;
- умение различать их (определять тип орфограммы) и соотносить с определенным правилом;
- умение применять правило;
- умение осуществлять орфографический самоконтроль.

По мнению Л. В. Савельевой, умение различать (дифференцировать) орфограммы связывает два умения: обнаруживать орфограмму и применять правило. Ученик, найдя орфограмму в слове, может не справиться с выбором нужного правила, если он не научился различать орфограммы. Следовательно, от того, насколько вовремя и правильно будет организована система работы над формированием данного умения, будет зависеть успешность ученика в освоении навыка грамотного письма.

Для проверки сформированности данного умения учащимся предлагался диктант и задание к нему.

В написании диктанта участвовало 55 учащихся третьих классов: 29 учеников ГБОУ № 482 Выборгского района и 26 учеников ГБОУ гимназии № 295 Фрунзенского района Санкт-Петербурга.

Ниже приводится текст диктанта [Канакина, 2014, с. 104].

Рассвет в лесу

Кончилась летняя теплая ночь. Легкий туман стоит над лесом. Утренняя роса покрыла листву на деревьях. Проснулись певчие птицы. Вот взошло теплое летнее солнце. Оно обсушило росу. Радостно запели птицы. Усталый заяц вернулся с ночной охоты. Ночью гналась за ним хитрая лисица. Убежал маленький зайчик от всех врагов. (53 слова)

К моменту написания диктанта учащимися были изучены орфограммы, указанные в таблице 3. В этой же таблице указано количество слов в диктанте на каждую орфограмму.

**Названия изученных орфограмм и количество слов
с этими орфограммами в тексте диктанта**

Название орфограммы	Количество слов с изученной орфограммой в тексте
1. Мягкий знак на конце имен существительных после букв, обозначающих шипящие звуки	1
2. Буквы для обозначения парных звонких и глухих согласных в корне слова (проверяемые)	2
3. Буквы для обозначения безударных гласных в корне слова (проверяемые)	7
4. Разделительные <i>ъ</i> и <i>ь</i>	2
5. Буквы для обозначения непронизносимых согласных в корне слова (проверяемые)	1
6. Отсутствие <i>ь</i> для обозначения мягкости согласных звуков	1
7. Гласные и согласные в приставках	4

Коэффициент плотности изученных орфограмм в используемом диктанте составляет 0,34 (слов с орфограммами в тексте — 18, всего слов в тексте — 53). Данный показатель орфографической характеристики текста предложен Л.В. Савельевой [Савельева, 2017]. Коэффициент плотности орфограмм определяется как отношение общего количества изученных орфограмм в тексте диктанта к количеству слов.

Рассмотрим результаты написания диктанта, которые отражены в таблице 2. При анализе диктанта учитывались ошибки на орфограммы, которые указаны в таблице 1.

Результаты написания диктанта

Место проведения	Количество учащихся	Количество возможных ошибок	Количество допущенных ошибок	Количество допущенных ошибок в % от числа возможных
Школа № 482	29	522	65	12 %
Гимназия № 295	26	468	17	4 %

Из таблицы 2 видно, что в школе № 482 количество допущенных ошибок в 3 раза больше, чем в гимназии № 295.

В таблице 3 приведены данные о возможных и реальных ошибках, которые допустили ученики в диктанте.

Таблица 3

Количество возможных и реальных ошибок

Место проведения, кол-во уч-ся	Изученные орфограммы	Кол-во возможных ошибок (100%)	Кол-во допущенных ошибок	Кол-во допущенных ошибок в % от числа возможных
Школа № 482, 29	1) Мягкий знак на конце имен существительных после букв, обозначающих шипящие звуки	29	3	10%
	2) Буквы для обозначения парных звонких и глухих согласных в корне слова (проверяемые)	58	2	3%
	3) Буквы для обозначения безударных гласных в корне слова (проверяемые)	203	27	13%
	4) Разделительные <i>ь</i> и <i>ы</i>	58	5	9%
	5) Буквы для обозначения непронизносимых согласных в корне слова (проверяемые)	29	5	17%
	6) Отсутствие <i>ь</i> для обозначения мягкости согласных звуков	29	5	17%
	7) Гласные и согласные в приставках	116	18	15%

Место проведения, кол-во уч-ся	Изученные орфограммы	Кол-во возможных ошибок (100%)	Кол-во допущенных ошибок	Кол-во допущенных ошибок в % от числа возможных
Гимназия № 295, 26	1) Мягкий знак на конце имен существительных после букв, обозначающих шипящие звуки	26	0	0%
	2) Буквы для обозначения парных звонких и глухих согласных в корне слова (проверяемые)	52	0	0%
	3) Буквы для обозначения безударных гласных в корне слова (проверяемые)	182	11	6%
	4) Разделительные <i>ъ</i> и <i>ь</i>	52	4	8%
	5) Буквы для обозначения непроизносимых согласных в корне слова (проверяемые)	26	1	4%
	6) Отсутствие <i>ь</i> для обозначения мягкости согласных звуков	26	1	4%
	7) Гласные и согласные в приставках	104	0	0%

Из таблицы видно, что самое большое количество ошибок в школе № 482 допущено в словах с орфограммами «Буквы для обозначения непроизносимых согласных в корне слова (проверяемые)» и «Отсутствие *ь* для обозначения мягкости согласных звуков» — по 17% допущенных ошибок от числа возможных. В гимназии № 295 самое большое количество ошибок (8%) допущено в словах с орфограммой «Разделительные *ъ* и *ь*».

После написания диктанта младшие школьники выполняли следующие задания:

1. Выпишите в таблицу по 1 примеру из текста на изученные орфограммы. Обозначьте их графически.

Название орфограммы	Примеры
1. Мягкий знак на конце имен существительных после букв, обозначающих шипящие звуки	
2. Буквы для обозначения парных звонких и глухих согласных в корне слова (проверяемые)	
3. Буквы для обозначения безударных гласных в корне слова (проверяемые)	
4. Разделительные <i>ъ</i> и <i>ь</i>	
5. Буквы для обозначения непроизносимых согласных в корне слова (проверяемые)	
6. Отсутствие <i>ь</i> для обозначения мягкости согласных звуков	
7. Гласные и согласные в приставках	

2. Напишите название орфограмм в словах и укажите номера страниц в учебнике, где приводятся правила правописания данных слов.

Слова	Название орфограммы	Правило (стр. учебника)
Ночь		
Ночью		
Ночной		

3. Запишите проверочные слова, обозначьте орфограммы. Устно объясните, чем похожи орфограммы в словах и чем различаются.

- Легкий —
- Листва —
- Солнце —

Задание № 1 выполняли 55 учеников, задания № 2 и № 3 выполняли 15 учеников третьего класса ГБОУ гимназии № 295: 5 «сильных», 5 «средних», 5 «слабых». Данные группы учащихся были выделены учителем по просьбе экспериментатора. Целью заданий № 2 и № 3 было выявление трудностей в различении орфограмм у разных групп учащихся.

Первое задание было направлено на проверку умения обнаруживать и различать орфограммы. Ниже приведены результаты выполнения задания.

Таблица 4

Название орфограмм и количество учеников, выписавших верный пример

Название орфограмм	Кол-во учеников, которые верно выписали пример
1. Мягкий знак на конце имен существительных после букв, обозначающих шипящие звуки	87% (48)
2. Буквы для обозначения парных звонких и глухих согласных в корне слова (проверяемые)	60% (33)
3. Буквы для обозначения безударных гласных в корне слова (проверяемые)	69% (38)
4. Разделительные <i>ь</i> и <i>ы</i>	80% (44)
5. Буквы для обозначения непроизносимых согласных в корне слова (проверяемые)	60% (33)
6. Отсутствие <i>ь</i> для обозначения мягкости согласных звуков	54% (30)
7. Гласные и согласные в приставках	49% (27)

Таким образом, самыми трудными орфограммами для обнаружения и различения оказались орфограммы «Отсутствие *ь* для обозначения мягкости согласных звуков» (46 % учащихся не выписали верный пример) и «Гласные и согласные в приставках» (51 % учеников не указали правильный пример).

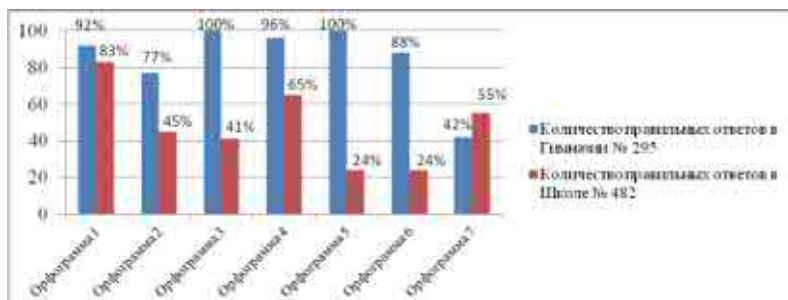


Диаграмма 1. Процентное соотношение правильных ответов у учащихся двух школ

На диаграмме 1 представлены данные о процентном соотношении правильных ответов учащихся третьих классов двух школ. С обнаружением и различением почти всех орфограмм (за исключением орфограммы «Гласные и согласные в приставках») ученики гимназии № 295 справились лучше, чем ученики школы № 482.

Анализ результатов выполнения первого задания позволяет сделать вывод, что самой сложной орфограммой для учеников третьего класса гимназии № 295 оказалась орфограмма «Гласные и согласные в приставках»: только 42% учащихся смогли привести пример слова с данной орфограммой.

Для учеников школы № 482 самыми сложными орфограммами оказались «Буквы для обозначения непроносимых согласных в корне слова (проверяемые)» и «Отсутствие *ь* для обозначения мягкости согласных звуков»: 76% не смогли привести примеры слов с данными орфограммами.

Ниже на диаграмме 5 представлены данные о количестве учеников двух школ (в %), которые верно обозначили орфограммы в словах.

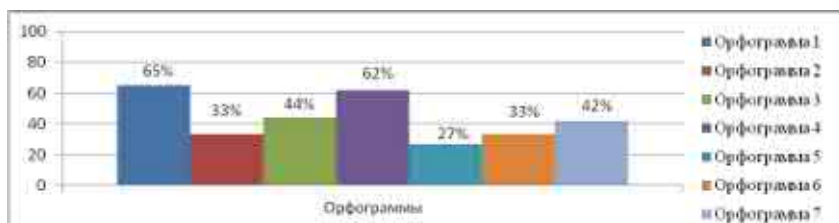


Диаграмма 2. Количество учеников, которые правильно обозначили орфограммы

Таким образом, более половины учеников экспериментальных классов верно графически обозначили орфограммы «Мягкий знак на конце имен существительных после букв, обозначающих шипящие звуки» (65%) и «Разделительные *ь* и *ы*» (62%). Из диаграммы видно, что все остальные орфограммы верно обозначили менее половины младших школьников.

После написания диктанта и выполнения задания к нему следующие два задания выполняли 15 учеников третьего класса ГБОУ гимназии № 295: 5 сильных, 5 средних, 5 слабых.

Цель **второго задания** — выявить сформированность у учащихся 3-го класса умения различать орфограммы и соотносить с определенным правилом.

Результаты анализа письменного опроса сильных учеников показали, что большинство (4 из 5) учеников назвали орфограмму в слове *ночь*, менее половины учащихся данной группы опознали орфограмму в слове *ночью* (2 из 5). Только 1 из 5 учеников указал страницы учебника, где приводятся правила правописания слова *ночью*, и только 1 из 5 учеников назвал страницы учебника, где приводятся правила правописания слов *ночью* и *ночной*.

Важно отметить, что в слове *ночной* две орфограммы: «Буквы для обозначения безударных гласных в корне слова (проверяемые)» и «Отсутствие *ь* для обозначения мягкости согласных звуков». Никто из сильных учеников третьего класса не обнаружил две орфограммы в слове *ночной*.

Результаты опроса средних учеников показали, что более половины учеников назвали орфограмму в слове *ночь* (3 из 5), и только 1 из 5 назвал орфограмму в слове *ночью*. 1 ученик указал страницы, где приводится правило правописания «Отсутствие *ь* для обозначения мягкости согласных звуков», а другой указал страницы, где приводится правило правописания «Буквы для обозначения безударных гласных в корне слова (проверяемые)».

Средние ученики также не смогли выделить в слове *ночной* две орфограммы, следовательно, они не сумели их различить.

Результаты опроса слабых учеников показали, что только 1 из 5 назвал орфограмму в слове *ночь*, а также выписал страницы, где приводится правило правописания слов с орфограммой.

В группе слабых учеников никто не распознал орфограмму в слове *ночью* и обе орфограммы в слове *ночной*. Следовательно, ученики из данной группы не владеют умением различать орфограммы.

Из диаграммы 3 видно, что 53% учеников указали название орфограммы в слове *ночь*, 33% учеников указали название орфограммы в слове *ночной*, и только 20% учеников указали название орфограммы в слове *ночью*. При этом никто из учащихся данных групп не нашел две орфограммы в этом слове.

Из диаграммы видно, что большинство младших школьников не владеют умением различать орфограммы.

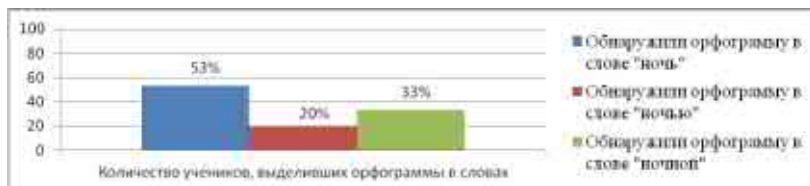


Диаграмма 3. Количество учащихся, выделивших орфограммы в предложенных словах

Только 40% учащихся этих групп выписали страницы учебника, где приводятся правила правописания слов: *ночь, ночью, ночной*.

Анализ результатов выполнения задания показывает, что трудности различения орфограмм возникают у разных по степени успешности групп младших школьников. Ни в одной из групп не нашлось учащихся, которые различают две орфограммы в одном слове. Следовательно, наиболее сложными для младших школьников оказываются слова, в которых встречается несколько орфограмм (две и более). Можно предположить, что подобные слова не предлагаются учителями для анализа на уроках.

Третье задание предполагало подбор проверочных слов к словам с орфограммами в корне, графическое обозначение этих орфограмм и устное объяснение сходства и различия орфограмм. Для анализа были предложены слова *лёгкий, листва, солнце*.

Анализ результатов выполнения заданий показал, что к слову *лёгкий* все ученики из группы сильных подобрали проверочное слово, однако ни один ученик из группы слабых не смог выполнить это задание. К слову *листва* назвали проверочное слово все ученики из группы средних, 4 — из группы сильных и только 2 — из группы слабых. К слову *солнце* все подобрали проверочное слово из группы сильных учеников, 3 ученика из группы средних и только 1 ученик из слабых.

Графическое обозначение орфограмм также вызвало затруднения у разных групп учащихся. Никто из слабых учеников не обозначил графически орфограммы в словах. Смогли выполнить это задание 3 ученика из группы средних в словах *лёгкий* и *солнце*, 1 ученик в слове *листва*; 4 из 5 сильных учащихся обозначили графически орфограмму в слове *листва*, 3 из 5 — в слове *лёгкий*, также все ученики — в слове *солнце*.

После обозначения орфограмм ученикам задавался вопрос: «В чем сходство и различие этих орфограмм?» Анализ ответов на вопрос показал, что 8 из 15 учащихся считают сходным признаком место орфограммы в слове (она находится в корне). На этот вопрос смогли ответить 3 сильных ученика, 3 средних и 2 слабых. Данные ученики отметили, что в словах нужно проверять разные буквы (27%) или представлены разные орфограммы в словах, которые нужно проверить правилами (20%). Не смогли назвать различия орфограмм в словах более половины опрошенных учеников всех групп. Таким образом, из групп средних и слабых младших школьников больше половины затрудняются в выявлении различий сходных орфограмм. Подводя итоги исследования владения учащимися третьего класса умением различать орфограммы, можно сделать вывод, что трудности различения орфограмм возникают у разных групп детей. Чаще всего затруднения возникают в том случае, если в слове две и более орфограммы. Даже если ученики находят одну орфограмму, то не могут распознать вторую. Это говорит о том, что учителя не уделяют должного внимания умению различать орфограммы, особенно находящиеся в одном слове. Можно предположить, что подобные слова не предлагаются учителями для анализа на уроках. Для учеников наиболее трудными орфограммами для графического обозначения являются орфограммы «Буквы для обозначения парных звонких и глухих согласных в корне слова», «Отсутствие *ь* для обозначения мягкости согласных звуков» и «Буквы для обозначения непроезжих согласных в корне».

Литература

- Канакина В. П., Щёголева Г. С. *Русский язык. Сборник диктантов и самостоятельных работ. 1–4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций*. 4-ое изд. М.: Просвещение, 2014. 159 с.
- Рамзаева Т. Г. *Формирование навыков грамотного письма. Обучение в 3 классе*. Кн. 1. М., 1988. 299 с.
- Савельева Л. В. *Познавательный потенциал младших школьников в овладении родным языком и его реализация при обучении орфографии*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. 312 с.
- Савельева Л. В. Значение умения различать орфограммы в овладении младшими школьниками орфографической грамотностью. *Начальная школа*. 2003. № 12. С. 28–32.

Харламова Ирина Юрьевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Irina Yu. Kharlamova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Ребенок и взрослый в мире языка и литературы

Научный руководитель — Л. В. Савельева, д-р пед. наук

ira-kg@yandex.ru

УДК 37.02

**Владение учащимися 2-го класса
понятием «орфограмма» (по материалам
констатирующего эксперимента)**

Аннотация. В статье предполагается рассмотреть методические основы формирования у младших школьников понятия «орфограмма», а также результаты констатирующего эксперимента, направленного на выявление владения данным понятием учащимися 2 класса.

Ключевые слова: понятие «орфограмма», методические основы, результаты констатирующего эксперимента.

**Possession of the concept of «orthogram»
by pupils (younger schoolboy) of the 2nd class
(based on the materials of the ascertaining experiment)**

Abstract. The article is supposed to consider the methodological basis for the formation of the orthogram in younger students, as well as the results of an ascertaining experiment aimed at identifying the possession of this concept by pupils (younger schoolboy) of class 2.

Key word: the concept of “orthogram”, methodological bases, materials of the ascertaining experiment.

Раздел орфографии — один из самых сложных и объемных разделов курса русского языка. Для решения проблемы формирования системных орфографических знаний и комплекса орфографических

умений учащимся важно овладеть понятием «орфограмма». Проблема владения учащимися понятием «орфограмма» является актуальной в области методики преподавания русского языка. Исследованием орфограммы как научного понятия занимались такие методисты, как Н. С. Рождественский, Н. Н. Алгазина, М. В. Ушаков, М. Т. Баранов, М. М. Разумовская, Г. Н. Приступа.

В работах Л. Б. Селезнёвой орфограмма рассматривается как центральное понятие системы обучения орфографии. Селезнёва считает, что «обучение основам правописания не может быть эффективным без понимания сущности того минимального звена, которое позволяет охватить всю систему во всех ее взаимосвязях и отношениях. Таким звеном в процессе преподавания орфографии является орфограмма» [Селезнёва, 1981, с. 79].

Методика формирования понятия «орфограмма» в начальной школе описана в работах Л. В. Савельевой. Л. В. Савельева подчеркивает, что основное содержание обучения орфографии должно быть связано с формированием у учащихся системных орфографических знаний и комплекса орфографических умений. Для того чтобы орфографические знания приобрели такое качество, как системность, необходимо включить в школьную теорию орфографии следующие понятия, сведения и термины:

- термин «орфография»;
- понятие «орфограмма»;
- термин «признак орфограммы»;
- названия видов орфограмм;
- сведения о комплексах признаков орфограмм [Савельева, 2008, с. 66].

По мнению Л. В. Савельевой, содержательной доминантой процесса обучения орфографии в школе должно являться понятие «орфограмма», а не орфографическое правило. Орфографическое правило — это следствие явления «орфограмма», а «познание следствий каких-либо явлений без познания самих явлений не может быть полноценным» [Савельева, 2008, с. 66].

Л. В. Савельева предложила трактовку основных орфографических явлений, предлагаемых для изучения в начальной школе, — понятия «орфограмма», термина «признак орфограммы», названий (видов) орфограмм.

Орфограмма трактуется для учащихся как написание, которое необходимо правильно выбрать из нескольких возможных. Термин

«признак орфограммы» определяется как «сигнал, который предупреждает о том, что в слове есть орфограмма» [Савельева, 2008, с. 67].

Данные теоретические сведения (знания) являются основополагающими для формирования следующих орфографических умений:

- умения находить орфограмму;
- умения дифференцировать орфограммы и идентифицировать с нужным правилом;
- «умения применять правило»;
- «умения осуществлять орфографический самоконтроль» [Савельева, 2006, с. 188–189].

По мнению Л. В. Савельевой, формирование у учащихся понятия «орфограмма» и знакомство с признаками орфограмм обеспечит полноту ориентировочной основы орфографических действий. На начальном этапе процесса обучения орфографии происходит знакомство учащихся с понятием «орфограмма». Учитель создает модель ситуации выбора написания слова среди возможных вариантов. Затем обыгрывается слово «выбирать», так как оно является главным в интерпретации понятия «орфограмма». Учащимся предлагается этимология слова «орфограмма», затем — определение понятия и образец доказательства, которое позволяет подтвердить наличие или отсутствие в слове орфограммы. Конкретизация и расширение понятия «орфограмма» будет происходить при изучении младшими школьниками видов орфограмм. На этом этапе «формируется умение идентифицировать и дифференцировать орфограммы с опорой на комплексы их признаков [Савельева, 2006, с. 207].

Савельева пишет о нецелесообразности использования в процессе общения с младшими школьниками некоторых вариантов словесного обозначения признаков орфограмм, а именно: «опасное место», «сомнительная гласная», «звук, который неясно (нечетко) слышится», так как такие характеристики зачастую неверны, всегда субъективны и не способствуют «формированию полноценной ориентировочной основы орфографических действий». Кроме того, они могут провоцировать стресс у учащихся [Савельева, 2006, с. 182].

С целью выяснения владения учащимися 2 класса понятием «орфограмма» на этапе констатирующего эксперимента им было предложено принять участие в анкетировании и написании диктанта.

Респондентами являлись учащиеся двух вторых классов ГБОУ «Академическая гимназия № 56» Санкт-Петербурга (всего 52 ученика).

Анкета содержала следующие вопросы:

1. Определение какого понятия представлено ниже? Если определение тебе знакомо, то под буквой **А** запиши название понятия, если ты затрудняешься ответить, то отметь букву **Б**.

... — **правильное написание, которое нужно выбрать из нескольких возможных.**

А. _____

Б. Затрудняюсь ответить.

2. Как ты понимаешь, что такое «орфограмма»?

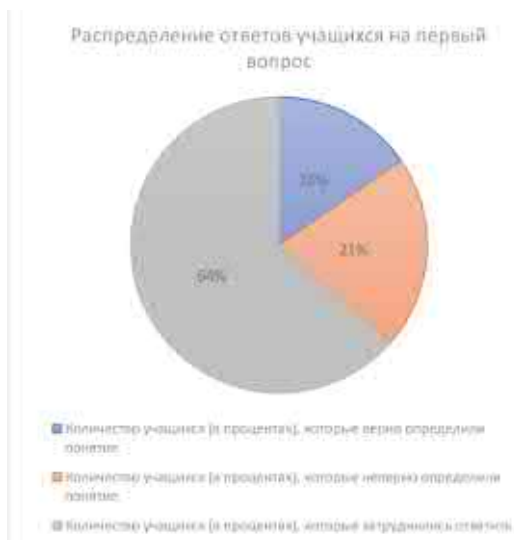


Диаграмма 1

Анализ ответов на первый вопрос показал, что только 15% учащихся (8 учеников) справились с заданием (диаграмма 1). Основываясь на полученных данных, можно утверждать, что 85% учащихся верное определение понятия «орфограмма» незнакомо.

Анализ ответов на второй вопрос показал, что абсолютное большинство учащихся (87%) неверно определяют понятие «орфограмма». Только 13% (7 учащихся) верно интерпретировали понятие (диаграмма 2). Один учащийся дал определение понятия, близкое к правильному: «Орфограмма — это правильное написание слова, в котором

есть такие места, которые нужно запомнить или проверить, чтобы верно записать слово».

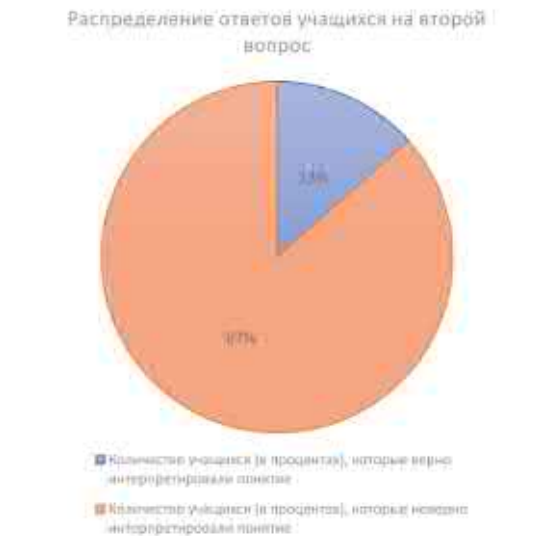


Диаграмма 2

Рассмотрим наиболее распространенные ответы детей.

Большинство учащихся 31 % (16 учеников) определили орфограмму как ошибку, «ошибкоопасное место», «опасное место», «очень опасное место». Как уже отмечалось, подобные характеристики понятия субъективны и могут вызвать стрессовое состояние у детей. В ситуации, когда ребенок определяет орфограмму как «очень опасное место», негативная эмоциональная оценка явления выражена еще сильнее.

13 % (7 учеников) учащихся определяют орфограмму как правило, что свидетельствует о смешении данных понятий. Очевидно, что и в первом, и во втором случае имеет место опора учащихся на ту информацию о понятии «орфограмма», которая предлагается в учебниках русского языка для начальной школы и/или сообщается учителями, работающими в экспериментальных классах.

12 % (6 учеников) вместо определения понятия привели название конкретной орфограммы, которое к тому же является неточным («Орфограмма — безударный гласный в корне слова»).

8% учащихся (4 ученика) при интерпретации понятия «орфограмма» отметили только необходимость ее графического обозначения («Орфограмма — это то, что нужно показать в словах»).

Таким образом, большая часть учащихся, верно ответивших на первый вопрос, неверно определяет понятие «орфограмма».

После анкетирования учащимся вторых классов предлагалось написать диктант и выполнить задание к нему. Цель диктанта: проверить практическое владение второклассниками правописанием слов с изученными орфограммами.

Текст диктанта и задание приводятся ниже.

Наша дача у лесочка. Там речка Щур. Был июль. Утро. Мы ловили рыбу на реке. Кот Васька спал в траве. Мы поймали окунька и щуку. Первую рыбку дали коту [В. П. Канакина, Г. С. Щёголева, 2014, с. 55].

Задание к диктанту

Выпиши из текста диктанта слова, где можно допустить ошибку. Обозначь это место графически.

Характеристика текста диктанта

Диктант состоит из 29 слов. Количество изученных орфограмм в словах — 22, в их числе «Заглавная буква в начале предложения», «Заглавная буква в именах собственных», «Буквы *и, у, а* после букв, обозначающих шипящие согласные», «Отсутствие мягкого знака для обозначения мягкости согласных» (сочетания *чк, щн, чт*), «Буквы для обозначения безударных гласных в корне слова (проверяемые)».

Рассмотрим результаты написания диктанта, которые отражены в таблице 1. При анализе диктанта учитывались ошибки на те орфограммы, которые указаны в характеристике текста диктанта.

Таблица 1

Результаты написания диктанта

Место проведения	Количество учащихся экспериментальных классов	Количество изученных орфограмм	Количество возможных ошибочных написаний (100 %)	Количество допущенных ошибок	Количество допущенных ошибок в % от числа возможных
Гимназия № 56	52	22	1144	47	4,1%

Из таблицы 1 видно, что изученные орфограммы учащимися усвоены недостаточно. Наибольшее количество ошибок было допущено

в словах на следующие орфограммы: «Заглавная буква в именах собственных» (50% учащихся допустили ошибку на данную орфограмму), «Заглавная буква в начале предложения» (15% учащихся допустили ошибку на данную орфограмму) и «Буквы для обозначения безударных гласных в корне слова (проверяемые)» (9% учащихся допустили ошибку на данную орфограмму). Количество этих ошибок может быть сокращено, если учащиеся будут владеть понятием «орфограмма», а также знаниями и умениями, связанными с конкретными орфограммами.

С помощью задания к диктанту выявлялись следующие умения второклассников:

- обнаруживать орфограммы;
- дифференцировать их;
- графически обозначать.

Данные, полученные в ходе анализа результатов выполнения задания, представлены в таблице 2 и в таблице 3.

Таблица 2

**Результаты выполнения задания к диктанту
(обнаружение орфограмм)**

Место проведения	Содержание задания	Количество учащихся	Количество возможных правильных ответов (100%)	Количество правильных ответов	Количество правильных ответов в % от числа возможных
Гимназия № 56	Обнаруженные орфограмм	52	1144	415	36%

Таблица 3

**Результаты выполнения задания к диктанту
(графическое обозначение орфограмм)**

Место проведения	Содержание задания	Количество учащихся	Количество возможных правильных ответов (100%)	Количество правильных ответов	Количество правильных ответов в % от числа возможных
Гимназия № 56	Графическое обозначение орфограмм	52	1144	359	31%

Анализ результатов выполнения задания показал, что обнаружение и графическое обозначение изученных орфограмм вызвало затруднение у многих учащихся. Правильных ответов оказалось только 36% от числа возможных и 31% от числа возможных.

Результаты выполнения задания по обнаружению и различению орфограмм отражены в таблице 4.

Таблица 4

**Результаты выполнения задания к диктанту
(обнаружение и различение орфограмм)**

Название орфограммы	Количество учащихся, обнаруживших орфограмму	Количество учащихся (в %), обнаруживших орфограмму
Заглавная буква в начале предложения	14	27%
Заглавная буква в именах собственных	18	35%
Буквы <i>и, у, а</i> после букв, обозначающих шипящие согласные	33	63%
Отсутствие мягкого знака для обозначения мягкости согласных	35	67%
Буквы для обозначения безударных гласных в корне слова (проверяемые)	51	98%

Как видно из таблицы, более успешно учащиеся справились с обнаружением следующих орфограмм: «Буквы для обозначения безударных гласных в корне слова (проверяемые)», «Отсутствие мягкого знака для обозначения мягкости согласных» (сочетания *чк, щн, чт*), «Буквы *и, у, а* после букв, обозначающих шипящие согласные». Менее успешно выполнено задание по обнаружению и графическому комментированию орфограмм «Заглавная буква в начале предложения», «Заглавная буква в именах собственных».

Комментируя полученные результаты, можно предположить, что более серьезное внимание на данном этапе обучения уделялось орфограмме «Буквы для обозначения безударных гласных в корне слова (проверяемые)». Заглавная буква в именах собственных на практическом уровне усваивается младшими школьниками уже в период обу-

чения грамоте, при этом с понятием «орфограмма» они знакомятся значительно позже. Можно предположить, что эти написания во втором классе не осознаются учащимися как орфограммы.

Таким образом, анализ результатов анкетирования учащихся и диктанта с диагностическим заданием приводит к выводу о несформированности понятия «орфограмма» у учащихся и недостаточном владении знаниями и умениями, связанными с усвоением видов орфограмм, что, в свою очередь, влияет на сформированность умений обнаруживать и различать изученные орфограммы.

Литература

- Канакина В. П. *Русский язык. Сборник диктантов и самостоятельных работ. 1–4 классы: пособие для учителей общеобразовательных организаций* / В. П. Канакина, Г. С. Щёголева. 4-е издание. М.: Просвещение, 2014. 159 с.
- Савельева Л. В. Орфограмма как объект изучения в начальной школе. *Начальная школа*. 2008. № 1. С. 66–71.
- Савельева Л. В. *Познавательный потенциал младших школьников в овладении родным языком и его реализация при обучении орфографии*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. 312 с.
- Селезнёва Л. Б. *Современное русское письмо: Системный анализ*. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1981. 214 с.

Шаронова Анастасия Анатольевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anastasia A. Sharonova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Институт детства

Управление качеством образовательного процесса в начальной школе

Научный руководитель — Г. С. Щеголева, канд. пед. наук, доцент

sharounova1212@mail.ru

Пути развития мотивации младших школьников к изучению русского языка во внеурочной деятельности

Аннотация. В статье представлены разнообразные формы и приемы организации работы учащихся во внеурочной деятельности с целью развития мотивации к изучению предмета «Русский язык». Приведены темы и содержание внеурочных занятий. Раскрыты особенности организации самостоятельной работы учащихся по темам занятий, приведены примеры заданий.

Ключевые слова: младшие школьники, мотивация, внеурочная деятельность, русский язык.

Ways to improve younger students' motivation to learn Russian in their extracurricular activities

Abstract. This article presents various tools and methods of organizing students' work in their extracurricular activities in order to improve their motivation to study the subject Russian language. The topics and content of extracurricular activities are provided. Techniques to better organise students' independent work on given topics are discussed, examples of tasks are given.

Keywords: primary school students, motivation, extracurricular activities, the Russian language.

Одной из актуальных проблем начального языкового образования в настоящее время является повышение у младших школьников уровня мотивации к изучению русского языка. Во ФГОС НОО указывается, что от сформированности мотивации зависит достижение планируемых результатов овладения русским языком, а также успешность процесса обучения в целом. Заявленные в стандарте результаты будут сформированы только тогда, когда у младших школьников мотивация будет развита на достаточно высоком уровне. Кроме того, у школьников каждого поколения мотивация видоизменяется, поэтому необходимо следить за ее изменениями с тем, чтобы создавать в учебном процессе условия для ее развития.

Особенности учебной мотивации, пути ее развития и повышения рассматривались в исследованиях Ш. А. Амонашвили, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, М. В. Матюхиной, Г. И. Щукиной.

Изучением мотивации, интереса к изучению предмета «Русский язык» занимались такие психологи и педагоги, как Е. Е. Бенина, А. М. Бондаренко, Л. Т. Григорян, Е. Л. Запольская, А. В. Текучев, Н. М. Шанский.

Сформированность мотивации к обучению и познанию во ФГОС НОО выдвигается в качестве одного из требований к личностным результатам обучающихся [ФГОС НОО, 2009].

Огромные возможности для развития мотивации младших школьников открывает внеурочная деятельность, которая является обязательной частью основной образовательной программы.

В ходе исследования, проведенного в школах г. Санкт-Петербурга, ставилась задача выяснить отношение и уровень мотивации младших школьников к изучению предмета «Русский язык»; определить отношение младших школьников к внеурочным занятиям по русскому языку.

Результаты исследования позволили сделать следующий вывод: у большинства младших школьников отсутствует мотивация к изучению предмета «Русский язык», т. к. они указали данный предмет в качестве нелюбимого. Аргументируя свою позицию, ученики говорили о том, что у них отсутствует интерес к изучению данного предмета, что они испытывают трудности в изучении учебного материала.

Младшие школьники, принявшие участие в анкетировании, отметили пользу внеурочных занятий, так как благодаря им учащиеся легче справляются с заданиями в классе, узнают новое.

Анкетирование учителей показало, что большинство педагогов отдает предпочтение внешне занимательным формам занятий, таким как викторины, игры, кроссворды и пр. Важно отметить, что мотивация должна носить устойчивый характер, а для этого необходимо мотивировать учащихся изучением материала самого учебного предмета. Для того чтобы учащиеся интересовались содержанием самого предмета, необходимо углубиться в суть изучаемой темы, организовать наблюдение за языковыми явлениями, а не только привлекать внимание младших школьников внешней формой.

В ходе опытно-экспериментального обучения необходимо было выяснить, какие методические условия способствуют повышению уровня мотивации учеников к изучению русского языка. С этой целью был разработан цикл внеурочных занятий, который включает в себя одно вводное, 5 основных мероприятий и итоговый проект. Содержание проекта было частично опробовано во 2 классе на базе Академической гимназии № 56 Петроградского района г. Санкт-Петербурга.

Большое внимание в ходе экспериментального обучения уделялось наблюдению над языковым материалом и его анализу. На занятиях учащиеся работали с текстами-повествованиями и описаниями. Раскроем содержание и методику внеурочной работы по предмету «Русский язык» в экспериментальном проекте.

На начальном этапе учащиеся погружались в мир языка за счет групповой дискуссии, целью которой было выяснить разные точки зрения по отношению к предмету «Русский язык», а также расширить представление учащихся о русском языке как учебном предмете.

Учащимся необходимо было ответить на вопросы: «Почему предмет “Русский язык” в расписании встречается чаще других?»; «Можно ли считать “Русский язык” главным учебным предметом?»; «За что вы любите предмет “Русский язык”?»; «Можно ли считать, что знание предмета “Русский язык” помогает в общении?»; «Чем для вас значим предмет “Русский язык”?»; «Значим ли предмет “Русский язык” для изучения других учебных дисциплин, таких как “Литературное чтение”, “Окружающий мир”, “Математика”? Почему?». Младшие школьники активно участвовали в дискуссии, с удовольствием высказывали свою точку зрения.

Важно отметить, что на вопрос «Кого заставила задуматься дискуссия?» руку подняли 15 человек из 28, которые отметили, что до этого занятия они не задумывались о взаимосвязи русского языка с другими учебными дисциплинами, «не рассуждали философски над этим важным вопросом». О появившемся интересе школьников свидетельствует их дальнейшее обсуждение данного вопроса на перемене.

Основной этап предполагает такие виды деятельности учащихся, как: творческая деятельность — создание истории с неожиданным концом, исследовательская деятельность — выявление особенностей заимствованной лексики, наблюдение за собственной речью с целью обнаружения случаев употребления лишних слов.

Приведем фрагменты организации внеурочной работы по русскому языку на основном этапе.

Первое занятие основного этапа — «Родственники или совсем чужие?». Цель занятия — научить различать паронимы и грамотно употреблять их в речи.

Занятие направлено на развитие у учащихся критического мышления. Учащимся предлагается проблемный вопрос и два варианта ответа. Ученики рассуждают, высказывают свою точку зрения и с помощью словаря выясняют, какой вариант верный. Приведем фрагмент занятия.

— Очень часто люди в своей речи допускают ошибки. Вот и ученики Петя и Вася задумались, а как правильно сказать: «Я одел перчатку» или «Я надел перчатку»? Они долго рассуждали и решили спросить у вас. Кто хочет высказать свое мнение, какое слово нужно употребить в речи? (Ученики высказывают свою точку зрения.)

— Выясним, как правильно. Обратимся к словарю.

— Что означает слово «одеть»? (Кого-то одеть.) А «надеть»? (Что-то на себя.) Значит, как правильно сказать: «Я одел или надел перчатку»? (Надел.) Эта ошибка является очень распространенной, и знатоки русского языка придумали соответствующую иллюстрацию, чтобы наглядно показать разницу в значении этих слов.



Рис. 1. Наглядное представление в разнице значений паронимов «надетая и одетая перчатка» (<https://s.fishki.net/upload/users/2016/09/15/292269/44ac5813a49c33c29966fc31c5ad78c3.jpg>)

Второе занятие проводилось по теме «В каком значении?». Учащиеся уже имели представления о словах, которые можно употребить в прямом и переносном значении, поэтому главной целью данного занятия является создание условий для развития умения употреблять в речи слова в переносном значении.

В содержании внеурочного занятия прослеживается наличие межпредметной связи с уроками литературного чтения, а именно со сказками, авторскими и народными. Учащиеся выясняют, для чего в сказках употребляют слова в переносном значении, и делают вывод о том, что слова в переносном значении позволяют создать необходимый образ и сделать речь более выразительной. На занятии учащиеся

анализировали сказку М. Пришвина «Золотой луг» [Пришвин, 2010]. Ученики пришли к выводу о том, что автор озаглавил сказку, употребив словосочетание «золотой луг» в переносном значении, а содержание сказки раскрывает смысл названия. Важно отметить, что учащиеся рассуждали о том, где они могут использовать знания и умения, которые закрепляли на занятии. Этот вопрос обеспечивает связь внеурочной деятельности с урочной по предмету «Русский язык», а именно повторение изученных средств выразительности (эпитет, сравнение), а также с уроками развития речи — построение текста сочинений и изложений.

Цель **третьего внеурочного занятия** «Языковые вирусы» — пробудить у младших школьников стремление к грамотной устной речи. Форма проведения внеурочного занятия — тренинг. Для того чтобы подвести младших школьников к теме занятия, используется стихотворение Э. Мошковской, с творчеством которой учащиеся хорошо знакомы. Стихотворение мотивирует и создает благоприятные условия для работы по теме. Кроме того, стихотворение побуждает учеников задуматься о собственной устной речи, а также вызывает желание очистить свою речь от лишних слов. Для этого учителем создаются условия проведения тренинга «Секреты красноречия», в ходе которого учащиеся наблюдают за собственной речью, за речью одноклассников и пытаются избежать употребления лишних слов.

Четвертое занятие — «Откуда слово к нам пришло?» — направлено на углубление знаний учащихся по теме «Заимствованные слова» и предполагает решение следующих задач: выявить слова, пришедшие в русский язык из других языков, определить значение и происхождение этих слов.

Первая часть занятия направлена на выявление особенностей написания и произношения каждой группы заимствованных слов из французского, английского, немецкого, латинского, греческого языков. Учащиеся выполняют работу в группах, анализируют предложенные слова и выявляют общее для слов этой группы. Приведем пример анализа слов из французского языка

Заимствования из французского языка

- | | | | |
|----------|-----------|----------|----------|
| • Пюре | • Пилотаж | • Романс | • Жалюзи |
| • Бюджет | • Багаж | • Сеанс | • Пенсе |
| • Авеню | • Массаж | • Аванс | • Колье |

Вывод: особенности заимствованной лексики из французского языка:

- Слова оканчиваются на -аж, -анс.
- Ударение падает на последний слог.
- Свойственны сочетания -плю, -бю, -ню.

Вторая часть занятия предполагает анализ произведения П. П. Ершова «Конек-горбунок», поиск заимствованной лексики и объяснение причин использования этой лексики в произведении [Ершов, 1923].

Последнее **шестое занятие** основного периода — «Конец истории», которое было апробировано в ходе педагогической практики, предполагает написание заключительной части сочинения по сюжетным картинкам.



Рис. 2. Серия сюжетных картинок
(<https://i.pinimg.com/736x/2c/f1/73/2cf173f4aa206404cf242cf723ab8507--album.jpg>)

Учащиеся с удовольствием приступили к обсуждению в группе завершения истории и написали разнообразные мини-сочинения. Приведем пример удачного мини-сочинения.

Вдруг из норы показались две маленькие лапки, затем носик, а потом и сам ежик выполз. Ежик крутил головой. Кажется, они его разбудили. Ребята ушли. Зачем мешать ежику! (Алиса А.)

В этом сочинении проявляется эмоциональность автора, а также его умение выразительно описать действия главного героя.

Учащиеся после каждого занятия, кроме вводного, получают задание по желанию. В ходе проведения занятия № 6 учащимся было предложено задание по желанию: составить свою историю с неожиданным концом. Пример удачного сочинения, в котором автор показал свое неравнодушие, интерес к изучению русского языка, представлен ниже.

Пошел я на рыбалку со своим котом. Рыбу складывал в ведро, которое сторожил кот.

Было ясное утро. Пели птицы.

Рыбалка была удачной.

Первая рыбка, вторая, третья... Я думал, что наловил целое ведро. Но когда посмотрел в него, оно оказалось пустым!

Где же рыбка? Кот облизнулся. (Лев С.)

Итоговый этап предполагает проведение межпредметного проекта «Наш помощник — русский язык», цель которого способствовать пониманию значимости освоения предмета «Русский язык» для изучения других дисциплин. В рамках данного проекта осуществляется межпредметная связь с такими школьными дисциплинами, как «Русский язык», «Развитие речи», «Математика», «Литературное чтение», «Окружающий мир», «Музыка» и «Технология». Проект предполагает вводное занятие, целью которого является пробуждение интереса к теме проекта, шесть занятий основного этапа, задачей которых является выявление взаимосвязи предмета «Русский язык» с другими школьными дисциплинами, выявление межпредметных понятий и создание условий для дальнейшего самообразования, а также два занятия заключительного периода, задачей которого является защита продукта (газета) и рефлексия по проделанной работе.

Итоговый этап экспериментальной работы предполагает развитие инициативности, самостоятельности, а главное, мотивации к дальнейшему самостоятельному изучению учебного предмета «Русский язык». Поиск ответа учащимися на проблемные вопросы о взаимосвязи изучения предмета «Русский язык» и других учебных дисциплин способствует повышению познавательного интереса и познавательной мотивации, так как учащимися осознается значимость и важность изучения предмета.

Результаты проведенного исследования дают основания полагать, что организация внеурочной деятельности будет способствовать развитию мотивации младших школьников при соблюдении следующих условий:

- применение во внеурочной деятельности заданий, углубляющих и расширяющих знания учащихся по русскому языку;
- использование на занятиях разнообразных форм внеурочной деятельности и приемов организации деятельности учащихся;
- включение в содержание внеурочной деятельности по русскому языку заданий, которые направлены на развитие культуры речи и творческих способностей школьников.

Литература

- Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357) Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. [Электронный ресурс]. *Сайт министерства образования и науки Российской Федерации*. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn> (дата обращения: 07.07.2020).
- Ершов П. П. *Конек-Горбунок: Русская сказка*. М.: изд-во И. Д. Сытина, 1923. 12 с.
- Пришвин М. М. *Золотой луг: рассказы*. М.: Детская лит., 2010. 13 с.

Современные проблемы методики раннего обучения иностранным языкам

Димитрова Виктория Петкова

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Viktoria P. Dimitrova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Современные проблемы методики раннего обучения иностранным языкам

Научный руководитель — О. А. Селивановская, канд. пед. наук

dimitrova.vika21@gmail.com

Социокультурный потенциал аутентичных, адаптированных и учебных песен, используемых в обучении младших школьников английскому языку

Аннотация. Обучение иностранному языку включает изучение культуры страны. Песенный материал может выступать в качестве эффективного средства формирования социокультурной компетенции. В статье будут рассмотрены особенности аутентичных, адаптированных и учебных песен. Социокультурный потенциал песен проиллюстрирован на примере аутентичной и адаптированной песен. Изложены результаты экспериментального исследования проблемы. Описана технология работы с аутентичными и адаптированными песнями.

Ключевые слова: социокультурный потенциал, социокультурная компетенция, аутентичные песни, адаптированные песни, учебные песни.

Social and cultural potential of authentic, adapted and non-authentic songs in teaching English to primary school students

Abstract. Teaching a foreign language includes studying the country's culture. Songs can be an effective tool in developing sociocultural competence. The article describes particular features of authentic, adapted and non-authentic songs. Sociocultural potential is illustrated with examples of authentic and adapted songs. The results of teachers' survey are described. The author suggests a procedure for using songs to develop sociocultural competence.

Keywords: sociocultural potential, sociocultural competence, authentic songs, adapted songs, non-authentic songs.

Введение

Основной целью обучения иностранным языкам в начальной школе выступает формирование элементарной коммуникативной компетенции: учащийся должен уметь осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями языка в устной и письменной формах. Неотъемлемым компонентом коммуникативной компетенции является социокультурная компетенция, которая подразумевает способность и готовность осуществлять общение на основе знаний культуры

народа страны/стран изучаемого языка, его традиций, менталитета, обычаев. В процессе изучения иностранного языка младшие школьники знакомятся с характерными особенностями повседневной жизни людей в других странах, и прежде всего своих сверстников: их мировосприятием, интересами, заботами и увлечениями. Учащиеся сопоставляют реалии стран изучаемого языка и своей страны, что способствует осознанию своей культурной и национальной идентичности, а также формированию толерантности и готовности к диалогу культур.

Одним из эффективных средств обучения иностранному языку является песенный материал. Изучение лексического, грамматического материала или других аспектов языка, а также овладение различными видами речевой деятельности может быть построено на материале песни, но в развитии социокультурной компетенции учащихся песня играет одну из ключевых ролей. Социокультурный потенциал песни может включать в себя черты национального характера, определенные ценности, события из исторического прошлого, географические названия, имена, этнокультурную информацию, различные разговорные формулы, нормы, особенности поведенческой культуры в различных ситуациях. Данная статья посвящена проблеме реализации социокультурного потенциала аутентичных, адаптированных и учебных песен при обучении младших школьников английскому языку.

Основные понятия

В настоящее время научная литература имеет достаточно разнообразные определения термина «потенциал», которые могут быть применимы к различным сферам деятельности, группам явлений и процессов, поэтому термин трактуется по-разному.

В «Толковом словаре русского языка» Д. Н. Ушакова одно из значений термина «потенциал» — комплекс средств и условий, необходимых для продолжения существования чего-либо [Ушаков, 2008].

«Современная энциклопедия» трактует понятие «потенциал» как источник для решения конкретной задачи, достижения цели при помощи какой-либо возможности [Современная энциклопедия].

Целесообразным представляется рассмотреть термин «социокультурный», который состоит из двух производных. Опираясь на определение социокультурного подхода, можно отметить, что данный термин следует рассматривать, как единство культуры и социальности, то есть

взаимодействие человека с миром культуры [«Социокультурный подход». URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1632879>].

Данная работа посвящена проблеме социокультурного потенциала песен, используемых в педагогическом процессе. В данном контексте песня выступает как учебный материал, то есть «специально отобранный и методически организованный материал, подлежащий презентации и усвоению в процессе обучения» [Азимов, 2009, с. 335]. Как отмечают Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин, учебный материал включает звучащие и письменные тексты, невербальные знаковые сообщения, язык жестов и мимики, факты невербального поведения, реалии страны изучаемого языка (например, фотографии) и т. д. Применительно к учебным материалам термин «потенциал», на наш взгляд, означает возможности, средства, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели. Таким образом, социокультурный потенциал — это возможности, которые могут быть реализованы с целью формирования социокультурной компетенции.

В методической литературе песня определяется как несложное для исполнения вокальное произведение, в котором достаточно простая мелодия сочетается со стихотворным текстом, т. е. песня технически представляет собой синтез двух форматов аудиоряда — вербального (текстового) и невербального (музыкального). Текстовый компонент песни содержит вербальное сообщение в стихотворной форме; присущие последней просодические характеристики стиха — такие как тон, ритм, размер, акценты и паузы, — совпадают с просодическими характеристиками мелодии, что и обеспечивает единство аудиоряда песни [Слободина, 2013].

Говоря об использовании песни в качестве учебного материала с точки зрения методики преподавания иностранным языкам, часто используется термин «песенный материал» (Азимов, Щукин).

При обучении иностранному языку используются аутентичные, адаптированные и учебные песни. С целью формирования социокультурной компетенции методически оправданным является использование аутентичных текстов, которые, в свою очередь, не предназначены изначально для учебных целей. В методической литературе термин «аутентичный», как правило, используется для характеристики текстов, которые заимствованы из коммуникативной практики носителей языка [Трубицина, 2017].

«Аутентичный» в переводе с греческого означает «подлинный», а с английского языка — «естественный». Аутентичный текст является реальным продуктом речевой деятельности носителей языка, который не адаптирован для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком [Азимов, 2009].

Сходное определение аутентичных текстов также дает зарубежный методист и лингвист Джереми Хармер (Jeremy Harmer), предлагающий понимать под «аутентичными» тексты, которые изначально были разработаны для носителей языка, а не для тех, кто изучает этот язык как иностранный [Harmer, 2010].

Особенностью раннего обучения иностранным языкам является ограниченный запас лексического и грамматического материала, которым владеют обучающиеся. Это обуславливает адаптацию песенного материала, используемого в учебном процессе.

Л. Лиер определяет понятие «адаптированный текст» как текст, который был специально обработан в методических целях, но при этом сохранивший аутентичные свойства: использование естественного языка, связность и другое [Lier, 1988].

Адаптированный текст песни является более упрощенным или усложненным в соответствии с уровнем языковой компетенции учащихся [Азимов, 2009]. Однако, в процессе адаптации не должно происходить снижение обучающего, в том числе социокультурного, потенциала песен.

В методической литературе аутентичным и адаптированным текстам традиционно противопоставляют учебные. Учебный текст предназначен для усвоения содержательной и учебной информации, это цельный и связанный, актуализированный, дидактически организованный материал. В отличие от аутентичного текста, учебный предполагает учет речевого опыта учащегося, его языковой компетенции и социокультурных факторов [Яхиббаева, 2008].

М. А. Ерыкина отмечает, что учебные песенные материалы специально написанными текстом и музыкой ориентированы на формирование навыков и умений, предусмотренных учебной программой, а также решают цели и задачи обучения. Такие песни обычно не содержат в себе социокультурные знания и их целесообразно использовать лишь на начальном этапе обучения, когда трудно подобрать для учащихся аутентичную песню, которая будет соответствовать уровню владения языком [Ерыкина, 2017].

Реализация социокультурного потенциала песен

Рассмотрим примеры аутентичной и адаптированной песен, социокультурный потенциал которых может быть реализован на уроках английского языка в начальной школе. Аутентичная песня «Hot Cross Buns» отражает социокультурные знания о национальном празднике и традиционной выпечке на Пасху в Британии. Английские крестовые булочки (горячие булочки с крестиком) — традиционная английская пасхальная выпечка: горячие пышные булочки с изюмом, специями и иногда с цукатами внутри, украшенные сверху белым крестом. Обычно такие булочки выпекаются на Страстную пятницу и символизируют религиозную значимость воскресения Христа после смерти на кресте. В преддверии Пасхи все английские магазины наполняются этими булочками, а также многие семьи пекут их дома по традиции. Такие булочки являются древним лакомством, письменное упоминание датируется 1733 годом. В девятнадцатом веке булочки распространялись уличными торговцами, которые ходили с лотками, выкрикивая: «Hot Cross Buns!». Булочки с крестиком настолько популярны в Великобритании, что песенка, которую раньше распевали уличные торговцы булочками, вошла в различные детские сборники, включая «Собрание Матушки Гусыни» [«Hot Cross Buns». URL: https://en.m.wikipedia.org/wiki/Hot_Cross_Buns]. Социокультурный потенциал данной песни заключается именно в знакомстве учащихся с традициями празднования Пасхи в Британии путем сопоставления с собственным опытом. Прежде чем приступить к объяснению понятия «hot cross buns», учащимся предлагается ответить на вопросы: «А какие в России существуют традиции на Пасху? Что в вашей семье принято делать?» Ответы детей могут быть различными, но распространенным является окрашивание яиц, приготовление/приобретение кулича, пасхи. В стране изучаемого языка и в родной культуре принято красить яйца на Пасху, но традиционная выпечка различается, например, кулич и горячие булочки с крестиком. В тексте песни встречается еще один пример социокультурных реалий — денежная единица, «пенни» или «пенс» («a penny»), который является разменной монетой Великобритании, если речь идет именно о британском пенни.

Содержание другой аутентичной песни «London bridge is falling down» связано с историческими событиями: в 1014 г. мост был разрушен конунгом Олафом, так как территория Лондона была под

контролем датчан и одновременно англосаксонских королей. Для того, чтобы их разделить, нужно было уничтожить мост. Следует отметить, что оригинальный текст песни достаточно длинный и содержит большое количество лексических единиц: *Build it up with silver and gold / Build it up with needles and pins / Build it up with wood and clay* и т. п. Также в тексте содержатся грамматические конструкции, которые не входят в содержание обучения английскому языку на начальном этапе. Поэтому при использовании данной песни текст подвергается адаптации, как правило, сокращению количества куплетов. Важно, что при адаптации сохраняется социокультурный потенциал: географическое название — город Лондон, а также события из истории города.

Результаты анкетирования учителей английского языка в начальной школе

В рамках экспериментального изучения проблемы реализации социокультурного потенциала аутентичных, адаптированных и учебных песен на уроках английского языка в начальной школе было проведено анкетирование учителей английского языка. Анкетирование в письменной форме проводилось в ГБОУ школе № 100, а электронная форма была размещена в сети Интернет с помощью Google Forms. Всего в анкетировании приняло участие 34 учителя.

Учителям было предложено указать цели использования песен на уроках английского языка (при этом можно было выбрать более одного варианта ответа). Анализ результатов показал, что большинство учителей используют песни при обучении лексике (82 % респондентов), аудированию (76 %) и при проведении динамической паузы (68 %). Также учителя используют песни при обучении фонетике (53 % респондентов), грамматике (47%), и только 41 % респондентов ответили, что используют песни для формирования социокультурной компетенции.

На вопрос, какие песни учителя используют в своей работе, 79 % респондентов выбрали учебные песни, 44 % учителей используют аутентичные песни, и 50 % используют в своей работе адаптированные песни.

На вопрос «Используете ли вы дополнительные песни, помимо включенных в УМК?», утвердительно ответили 88 % респондентов. При этом наиболее популярными критериями отбора песен являются:

соответствие программному лексико-грамматическому материалу (79% респондентов), привлекательность песни для учащихся: смешная, подвижная и т. д. (71%) и соответствие предметному содержанию речи, т. е. тематике обучения (62%). При использовании не только звука, но и видео учителя обращают внимание на интересный видеоряд (47% респондентов). Значительно меньшее количество учителей учитывает такие критерии, как лингвистическая ценность песни (15%) и информативность песни (12%).

Технология работы с аутентичными и адаптированными песнями

Формирование социокультурной компетенции с помощью аутентичных и адаптированных песен требует последовательных и логичных действий учителя на уроке для того, чтобы выделить и привлечь внимание к социокультурному содержанию песни. Предлагаемая технология работы с песней, направленная на реализацию социокультурного потенциала, содержит следующие этапы:

1. Подготовка к восприятию песенного материала:
 - Создание мотивации восприятия песенного материала;
 - Снятие лингвистических трудностей: введение и фонетическая отработка новых лексических единиц;
 - Установка на первичное прослушивание песни.
2. Первичное прослушивание песни.
3. Контроль понимания содержания песни:
 - Вопросы об эмоциональном отклике учащихся;
 - Контроль понимания содержания песни (в соответствии с установкой на первичное прослушивание).
4. Совместное выделение социокультурной информации в песне.
5. Установка на вторичное восприятие песни с опорой на текст.
6. Контроль понимания содержания песни (в соответствии с установкой на вторичное восприятие).
7. Разучивание песни в процессе совместного исполнения.

Этап совместного выделения социокультурной информации, заложенной в песне, может быть расположен либо после этапа предъявления песенного материала, либо после этапа контроля понимания текста песни, в зависимости от выбранного песенного материала. Технология может быть применена для всех аутентичных и адаптированных песен.

Заключение

В статье были определены ключевые понятия: социокультурный потенциал, аутентичный песенный материал, адаптированный песенный материал и учебный песенный материал, а также рассмотрены различия между данными типами песен. Реализация социокультурного потенциала песни представлена на примерах аутентичной и адаптированной песен: «Hot Cross Buns» и «London Bridge is falling down», которые могут быть использованы на уроке английского языка в начальной школе с целью формирования социокультурной компетенции. Анкетирование учителей показало, что преимущественно в начальной школе на уроках иностранного языка используются учебные песни, в меньшей степени адаптированные и аутентичные. При этом в целом мнение учителей об использовании аутентичных и адаптированных песен на уроках было определено как положительное, несмотря на то, что все респонденты согласились с трудностями их использования. Исходя из полученных результатов исследования, была предложена технология работы с песней, так как реализация социокультурного потенциала в песне возможна при условии выполнения методически грамотных действий со стороны учителя.

Литература

- Азимов Э. Г., Щукин А. Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. М.: Икар, 2009. 448 с.
- Ерыкина М. А. *Методика интеграции аутентичного песенного материала в систему средств обучения иностранному языку: английский язык, неязыковой вуз: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02*. М., 2017. 273 с.
- Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата* / О. И. Трубицина [и др.]; под ред. О. И. Трубициной. М.: Издательство Юрайт, 2017. 384 с.
- Толковый словарь русского языка: около 30 000 слов* / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: АСТ, 2008. 1054 с.
- Слободина Т. И. *Песня как учебный материал по иностранному языку*. Вестник СВГУ. 2013. Вып. 20. 34 с.
- «*Современная энциклопедия. Потенциал*». URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/38418> (дата обращения: 11.09.2019).
- «*Социокультурный подход*». URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1632879> (дата обращения: 10.12.2019).

- Яхиббаева Л. М. *Учебный текст как особый вид вторичного текста и составляющая учебного дискурса*. Вестник Башкирск. ун-та. 2008. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnyy-tekst-kak-osobyy-vid-vtorichnogo-teksta-i-sostavlyayushchaya-uchebnogo-diskursa> (дата обращения: 21.10.2019).
- Harmer J. *How to teach English* / J. Harmer. 6th impression. London: Pearson. 2010. 290 p.
- «Hot Cross Buns». URL: https://en.m.wikipedia.org/wiki/Hot_Cross_Buns (дата обращения: 22.04.2019).
- Lier L. V. *The Classroom and the Language Learner* / L. V. Lier N.Y.: Longman, 1988. 262 p.

Дьяконов Максим Игоревич

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Maxim I. Dyakonov

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Современные проблемы методики раннего обучения иностранным языкам

Научный руководитель — О. А. Селивановская, канд. пед. наук

Maks333_10@mail.ru

УДК 37.02

Использование программы Skype при обучении младших школьников английскому языку во внеурочной деятельности

Аннотация. Использование ИКТ является неотъемлемой чертой современного образовательного процесса. Использование программы Skype способствует созданию реальных ситуаций общения на иностранном языке. В статье рассмотрены возможности использования программы Skype в образовательном процессе. Описаны результаты экспериментального исследования проблемы, включавшего анкетирование учителей

и младших школьников, диагностику уровня обученности диалогической речи и разведывательный эксперимент.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), программа Skype, внеурочная деятельность, обучение английскому языку, младшие школьники.

Using Skype for teaching english through extracurricular activities in primary school

Abstract. Using ICT is an essential part of modern educational process. Using Skype can serve as a tool of promoting real, authentic communication in English. The article deals with various ways of using Skype in educational process. It describes the results of research, which included teachers' and students' survey, assessment of spoken interaction skills at primary school, and explorative research.

Keywords: ICT, Skype, teaching English, young learners, extracurricular activities.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) — это совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, которые интегрированы с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и последующего использования информации в интересах ее пользователей [Азимов, 2009].

Использование современных информационно-коммуникационных технологий в образовании становится все более популярным. Информатизация рассматривается как один из основных путей модернизации системы образования. Это связано не только с бурным скачком научно-технического прогресса, но прежде всего, с изменениями, которые вызваны развитием информационного общества, целью которого является информация и методы работы с ней. Развитие информационных технологий и средств телекоммуникаций создает основу для осуществления научных и образовательных программ на качественном уровне.

В ходе развития информационного общества предполагается большой спектр применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательной среде. Это подтверждает серия факторов:

- ИКТ существенно ускоряет передачу знаний;
- ИКТ существенно повышает качество обучения, позволяя учащимся намного успешнее адаптироваться к социальным изменениям;

- активное использование ИКТ в образовательной среде является важным фактором реорганизации системы образования в соответствии с требованиями общества.

Создание скоростных телекоммуникаций и разработка технологий реального времени дает возможность реализации моделей распределенной образовательной среды, построенной на технологиях удаленного доступа к информационным ресурсам и компьютерных средствах общения [Демкин, 2002].

Компьютерные технологии и устройства формируют у младших школьников такие качества личности, как самостоятельность и ответственность, поскольку при использовании информационно-коммуникационных технологий ученики получают контроль над обучением и над самостоятельностью принятия решений. А сформулированная при этом мотивация возвращается в учебный процесс [Умхажиева, 2019].

Информационно-коммуникационные технологии способствуют преодолению барьера формального обучения. Реакция учащихся гораздо позитивнее в спокойной, внестрессовой, приятной учебной среде. Ряд исследований показывают, что младшие школьники учатся лучше и способны решать поставленные задачи быстрее и с большим интересом при помощи компьютерных технологий [Фаргиева, 2016]. Из этого следует, что информационно-коммуникационные технологии в значительной степени способны помочь учащимся с разнообразными трудностями в процессе обучения.

Современный уровень развития образования и уровень подготовки детей позволяет активизировать применение информационных технологий при обучении иностранному языку. Распространено компьютерное тестирование на уроках иностранного языка, используются электронные презентации при введении нового лексико-грамматического материала, пользуются популярностью электронные учебники. Но проблема обучения говорению остается неразрешенной.

Погружение в языковую среду дает наибольший обучающий эффект. Процесс обучения говорению возможно поднять на совершенно новый уровень через применение в образовательной практике такой программы, как Skype. С помощью этой программы возможно проведение различных сеансов общения с носителями языка. Skype возможно использовать в следующих вариантах (применительно для общеобразовательной школы):

- обучение в режиме экстерната и заочной формы;
- домашнее обучение;

- проведение конференций учащихся и телемостов как с российскими, так и с зарубежными сверстниками;
- проведение сетевых элективных курсов по иностранному языку;
- организация и проведение обучающих семинаров и конференций для учителей;
- индивидуальное обучение [Баданова, 2009].

Использование программы Skype при обучении младших школьников английскому языку во внеурочной деятельности служит примером методологии, которая погружает учащихся в атмосферу иноязычного общения. Обучение младших школьников посредством программы Skype дает возможность практического применения речевых навыков и умений учащихся в реальных ситуациях для решения жизненных задач общения, получения интересующей информации, что, в свою очередь, позволяет зафиксировать сферу применения языка. Это во многом способствует росту познавательной активности и мотивации учащихся к изучению иностранного языка.

В рамках изучения проблемы использования программы Skype при обучении школьников английскому языку во внеурочной деятельности нами были проведены три серии констатирующего эксперимента.

Первая серия констатирующего эксперимента была направлена на установление степени использования ИКТ (в частности, программы Skype) при обучении младших школьников английскому языку. Данная серия исследования включала анкетирование учителей английского языка в начальной школе.

Вторая серия констатирующего эксперимента была направлена на выявление отношения учащихся к использованию программы Skype при изучении английского языка. Данная серия исследования представляла собой анкетирование учащихся 4-х классов.

Третья серия констатирующего эксперимента была направлена на диагностику уровня обученности диалогической речи. Эта серия включала тестовые задания и устную часть.

Также был проведен разведывательный эксперимент — онлайн-конференция на платформе Skype с носителем языка.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет сделать следующие выводы:

1. Анкетирование учителей показало, что в ходе внеурочной деятельности активно используются разнообразные виды ИКТ, а также была выявлена готовность использования скайп-технологии во внеурочной деятельности.

2. Результаты анкетирования, направленного на выявления отношения учащихся использования программы Skype при изучении английского языка, позволяют нам сделать вывод, что более 95% учащихся заинтересованы в использовании данной программы на уроках английского языка.
3. По результатам проведения контроля диалогической речи учащихся, можно сделать вывод, что учащиеся имеют достаточно хорошую реакцию на созданную языковую ситуацию, реплики, использованные в ходе диалогической речи, в большинстве своем уместны и разнообразны. В целом учащиеся продемонстрировали способность полного или частичного решения коммуникативной задачи при диалогическом общении на английском языке. Вместе с тем в ходе контроля были выявлены недостатки в использовании речевых средств и правильности языкового оформления.

В свою очередь, проведение разведывательного эксперимента дает нам возможность сделать вывод, что учащиеся продемонстрировали умения речевого взаимодействия — способность начать, поддержать и закончить разговор, используя этикетные речевые клише, принятые в англоязычных странах в различных ситуациях речевого общения. Учащиеся выполняют задания достаточно эффективно, способствуют активному процессу беседы. Учащиеся активны, легко входят в контакт с взрослыми, ясно и последовательно выражают свои мысли, пользуются формами речевого этикета.

Стоит выделить ряд трудностей в ходе организации обучения младших школьников посредством программы Skype. К таким трудностям следует отнести:

- высокая зависимость от технического оснащения и бесперебойности работы данного оснащения. Сбой может привести к снижению эффективности или срыву образовательной деятельности;
- значительные временные затраты учителя, связанные с организацией данной деятельности;
- поиск и организация самой встречи носителей языка с учащимися (проблематика часового пояса, заинтересованности и мотивированности носителей языка в организации мероприятий).

Основными достоинствами использования данной технологии является:

- высокая мотивация учащихся в выполнении тех или иных задач, поставленных в ходе образовательного процесса;

- высокий процент самостоятельности с возможностью получить помощь преподавателя в любое время;
- высокий процент использования накопленных знаний и применения навыков диалогической речи в естественных условиях языка.

Литература

- Азимов Э. Г., Щукин А. Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. [Электронный ресурс]. М.: Издательство ИКАР. 2009. URL: http://methodological_terms.academic.ru/ (дата обращения: 20.02.2013).
- Баданова Н. М. *Использование программы Skype при обучении иноязычной речи*. Вестник Марийского государственного университета. 2009. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-programmy-skype-pri-obuchenii-inoyazychnoy-rechi> (дата обращения: 29.04.2020).
- Демкин В. П., Майер Г. В., Можяева Г. В., Трубникова Т. В. *Научно-образовательная деятельность вузов в системе открытого и дистанционного образования*. Томск: Изд-во ТГУ, 2002
- Умхажиева Х. Т. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении детей младшего школьного возраста. *Молодой ученый*. 2019. № 50 (288). С. 399–401. URL: <https://moluch.ru/archive/288/65151/> (дата обращения: 29.04.2020).
- Фаргиева З. С., Досхоева М. Р., Албогачиева М. М. Система обучения с использованием ИКТ, интернета и мультимедиа технологий на различных уроках. *Наука, техника и образование*. 2016. № 6 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-obucheniya-s-ispolzovaniem-ikt-interneta-i-multi-media-tehnologiy-na-razlichnyh-urokah> (дата обращения: 30.04.2020).

Зубрилина Екатерина Николаевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina N. Zubrilina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Современные проблемы методики раннего обучения иностранным языкам

Научный руководитель — Г. И. Панкратьева, канд. пед. наук

k_zubr@bk.ru

Особенности обучения младших школьников основам письма и письменной речи на английском языке с использованием творческих видов деятельности

Аннотация. В данной статье автор подчеркивает важность включения творческих видов деятельности в образовательный процесс, основываясь на анализе теоретических подходов к обучению письменной речи и психологических особенностей младших школьников. В статье обосновывается создание методической разработки для учителей, включающей использование художественных видов деятельности при обучении английскому языку, в частности основам письма и письменной речи.

Ключевые слова: обучение письменной речи, творческие виды деятельности, младшие школьники, обучение английскому языку.

Teaching English language writing to primary school students with the use of creative activities

Abstract. This article underlines the importance of including creative activities in the educational process based on the analysis of theoretical approaches to teaching writing and the psychological characteristics of this age group. The article also discusses the creation of a series of tasks for teachers, including the use of artistic activities in teaching English, in particular, the basics of writing.

Keywords: teaching writing, creative activities, primary school students, English language teaching.

Анализ изменений тенденции в современном образовании указывает нам на важность формирования коммуникативных навыков у учащихся. Распространение коммуникационных технологий в современном мире привело к изменению значения письменной речи в повседневной жизни. Огромная часть взаимодействия людей друг с другом осуществляется не в устной, а в письменной форме. Следовательно, умения в области иноязычной письменной речи становятся такими же востребованными, как и умения в сфере устного общения.

Одним из факторов овладения иностранным языком являются успешно сформированные умения письма и письменной речи. Для достижения данной цели процесс обучения должен выстраиваться поэтапно с учетом возникающих трудностей. Таковыми выступают сниженные

мотивация и интерес, а творческая деятельность и, в частности, ее художественные виды помогают преодолеть их.

На основе анализа теоретической базы по методике обучения письма и письменной речи на английском языке в данной статье при использовании понятия «письмо» мы будем иметь в виду технику письма, а при использовании термина «письменная речь» — процесс порождения письменного текста [Гальскова, 2009, с. 266–300]. Важно отметить, что именно свободная письменная речь является целью обучения, так же, как и свободное устное общение. Но стоит подчеркнуть тот факт, что в начальной школе обучение письму и письменной речи в большей степени выступает в качестве средства [Рогова, 1988, с. 180]. И. Л. Колесникова, О. А. Долгина подразделяют продуктивную письменную речь в зависимости от назначения на учебную и коммуникативную. Учебная письменная речь представляет собой выполнение в письменной форме разнообразных языковых и условно речевых упражнений, направленных на овладение лексико-грамматическими навыками и речевыми умениями, а коммуникативная письменная речь нацелена на порождение речевого сообщения в письменной форме [Колесникова, 2008, с. 310].

Согласно примерной программе по иностранному языку, выпускник начальной школы в русле письма должен владеть техникой письма (графикой, каллиграфией, орфографией) и основами письменной речи: писать с опорой на образец поздравления с праздником, короткое личное письмо.

Для обучения письменной речи используются два подхода: текстовый и процессуальный. В начальной школе для обучения письменной речи целесообразно использовать текстовый подход, потому что в младших классах письмо преимущественно используется на репродуктивном уровне: при оформлении открытки, написании короткого письма с опорой на образец, рассказа о своей семье с опорой на материал, усвоенный в устной речи, и на прочитанные тексты аналогичной тематики. В данном подходе ведущим принципом является опора на аутентичный текст, который служит эталоном для учеников [Гальскова, 2009, с. 280–284].

Отметим, что обучение письму и письменной речи с использованием творческих видов деятельности положительным образом влияет на мотивацию и эффективность образовательного процесса, в том числе и при обучении английскому языку [Вронская, 2015, с. 299]. Категория «творческая деятельность» в дискурсе наук изучается с разных позиций и взглядов [Выготский, 1999, с. 300]. Проанализировав подходы и определения, мы пришли к выводу, что понятия «творчество»

и «творческая деятельность» в педагогической науке рассматриваются как синонимичные [Тургель, 2012, с. 20]. Мы даем следующее определение изучаемой категории: творческая деятельность — это вид предметно-практической деятельности, процессуальной стороной которой выступает преобразование объективной реальности, а целью — создание нового по замыслу объекта, модели, системы ценности или интеллектуального продукта.

В свою очередь, творческая деятельность подразделяется на следующие виды: социальное, научное, техническое и художественное творчество [Ильин, 2009, с. 120]. В младшем школьном возрасте целесообразно использовать художественную деятельность, так как в данном возрасте превалирует наглядно-образное мышление [Эльконин, 1974, с. 178]. Творческая деятельность подключает эмоциональный компонент, что важно для процессов запоминания в данном возрасте, а также для повышения концентрации внимания и формирования устойчивого интереса.

Художественное творчество у детей обычно протекает в трех формах: изобразительной, декоративно-прикладной, конструктивной. Изобразительную деятельность традиционно считают наиболее распространенным видом детской творческой деятельности. В психологии она часто рассматривается как одна из особых форм усвоения детьми социального опыта. Период начальной школы характеризуется новым социальным опытом, особенно при знакомстве с иностранным языком и его изучении. По этой причине изобразительная художественная деятельность может стать помощником проживания данного опыта. В изобразительную деятельность входят рисование, аппликация, лепка [Тургель, 2012, с. 56].

Как же на практике используются творческие виды деятельности при обучении письму? Для этого мы проанализировали некоторые УМК для 4 класса: «Spotlight 4» (авторы Н. И. Быкова, Д. Дули и др.), «Starlight 4» (К. М. Баранова, Д. Дули, В. В. Копылова, Р. П. Мильтруд, В. Эванс), «Forward 4» (М. В. Вербицкая, Б. Эббс, Э. Уоррел и др.), «Brilliant 4» (Ю. Комарова, И. Ларионова, Ж. Перретт) — и установили, что данные учебно-методические комплексы предполагают наличие заданий с использованием творческих видов деятельности, которые направлены на формирование умений письма или говорения. Часто вопрос состоит в том, используют ли учителя все возможности учебно-методических комплексов или нет.

С целью выявления частоты использования творческих видов деятельности при обучении письму и письменной речи нами был

разработан протокол наблюдения. Данный протокол включал в себя критерии оценки как творческой деятельности (этап урока, вид творческой деятельности, умения, на формирование которых направлены задания с использованием творческих видов деятельности), так и письма и письменной речи (компонент УМК, который использовался для выполнения задания, задания на формирования умений в учебной письменной речи, задания на формирование умений в коммуникативной письменной речи). Это позволило нам произвести качественный и количественный анализ методов и приемов работы, которые используют учителя в своей практической деятельности.

Так, нами было установлено, что творческие виды деятельности практически не применяются на уроках. Из шестнадцати просмотренных уроков только в двух были использованы творческие виды деятельности, что указывает на нечастое обращение к данной деятельности. Исходя из качественного анализа, следует, что использование творческих видов деятельности носит сезонный характер, обычно приурочивается к праздникам или к завершению прохождения темы.

Также наблюдение шестнадцати уроков показало, что задания на формирование учебной письменной речи, где письмо является средством обучения, используются регулярно, а коммуникативным письменным заданиям не уделяется должного внимания. Для анализа специфики применения методов и приемов обучения письменной речи, в частности трудностей, с которыми сталкиваются учителя, а также для выяснения, используются ли творческие виды деятельности на уроках английского языка, нами были проведены два опроса педагогов.

Опрос показал следующее: большая часть респондентов считает, что письмо в начальной школе должно быть не только средством, но еще и целью обучения, следовательно, необходимо уделять ему достаточно внимания. Что касается трудностей, с которыми сталкиваются учителя, то их можно разделить на две группы. Первая связана с выстраиванием учебной деятельности и применением УМК, а вторая — с субъектами образовательного процесса. По словам учителей, творческих заданий, представленных в УМК недостаточно, или они занимают слишком много времени на уроках и не стимулируют интерес учеников должным образом.

С целью решения выявленных проблем нами была создана методическая разработка для учителей, включающая в себя серию заданий, направленных на формирование и развитие умений письма и письменной речи у учеников четвертого класса. Данная серия заданий

предполагает использование творческих видов деятельности. Методическая разработка была создана на первую четверть четвертого класса, рассчитана на девять часов занятий (час в неделю) и основана на УМК «Spotlight». Опираясь на текстовый подход, мы разработали методику работы на занятиях по формированию умений письменной речи у младших школьников с использованием изобразительной деятельности. Данная методика состоит из трех этапов: подготовительного, реализующего и рефлексивного.

Подготовительный этап включает в себя активизацию лексическо-грамматического материала с использованием орфографических упражнений; демонстрацию поделки и текста-образца (на данном этапе творчество используется как фактор побуждения к деятельности и в качестве мотивации); выполнение структурных и содержательных упражнений. На реализующем этапе происходит изготовление поделки (учитель дает инструкции, показывает, задает вопросы в процессе изготовления); письменное описание поделки; презентация готовой работы. Рефлексивный этап состоит из рефлексии, подведения итогов (ученики оценивают свои работы сами, обмениваются мнениями).

Так как целью занятий является решение коммуникативной задачи с помощью письменной речи, то каждое письменное задание проходит свои этапы: побудительно-мотивационный, аналитико-синтетический и исполнительный.

В данную методическую разработку вошли задания, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Задания для методической разработки

Письменная деятельность	Творческая деятельность
Заполнение анкеты о себе	Декорирование тетради и анкеты
Описание человека	Аппликация
Описание животного	Лепка
Приглашение на вечеринку	Рисунок
Открытка поздравительная	Аппликация
Написание меню для ресторана	Рисунок
Написание текста про семью	Лепка
Описание комнаты	Лепка
Личное письмо	Декорирование конверта

На первом занятии предполагается создание вместе с учениками творческой рабочей тетради, в которой они будут выполнять все свои письменные работы. На остальных занятиях ученики будут заполнять данную тетрадь письменными текстами.

Рассмотрим пример занятия по теме «Животные». На подготовительном этапе учитель сначала просит отгадать тему урока, включив звуки животных. Далее происходит активизация лексико-грамматического материала, который ученики уже изучали на уроках английского языка, с помощью презентации PowerPoint и выполнения упражнений.

На реализующем этапе учитель представляет ученикам текст о своем любимом животном и три поделки из пластилина. Задача учеников при первом знакомстве с текстом — понять, какая из поделок соответствует описанию. Затем происходит анализ текста и составление плана письменного высказывания. После учитель раздает материалы для лепки и просит подумать о своем любимом животном. Ученики лепят животное, а после его описывают, опираясь на образец.

На рефлексивном этапе учитель предлагает оценить поделки друг друга, положив смайлики рядом с теми работами, которые больше всего понравились.

Таким образом, данная методическая разработка дает нам возможность целенаправленно работать над формированием и совершенствованием умений письменной речи посредством активизации внимания и интереса. Она решает часть трудностей, с которыми сталкиваются педагоги при обучении письму и письменной речи. Материал выстраивается исходя из особенностей мышления и памяти детей младшего школьного возраста, что позволяет нам повысить эффективность обучения иностранному языку.

Литература

- Вронская И. В. *Методика раннего обучения английскому языку*. СПб.: КАРО, 2015.
- Выготский Л. С. *Мышление и речь*. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
- Гальскова Н. Д., Гез Н. И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. М.: Академия, 2009. 336 с.
- Ильин Е. П. *Психология творчества, креативности, одаренности*. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
- Колесникова И. Л., Долгина О. А. *Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие*. М.: Дрофа, 2008. 431 с.

- Рогова Г. В., Верещагина И. Н. *Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе*. М.: Просвещение, 1988. 224 с.
- Тургель В. А. *Творчество и творческие способности в младшем школьном возрасте*. СПб.: Изд-во РГПУ, 2012. 169 с.
- Эльконин Д. Б. *Психология обучения младшего школьника*. М.: Знание, 1974. 315 с.

Мучкина Елизавета Владимировна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Elizaveta V. Muchkina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Современные проблемы методики раннего обучения иностранным
языкам

Научный руководитель — О. В. Киндт, канд. филол. наук

elizaveta.m.v7@gmail.com

УДК 37.02

Сторителлинг в диалоге культур

Аннотация. Статья посвящена использованию метода сторителлинга в процессе формирования социокультурной компетенции во внеурочной деятельности по английскому языку у младших школьников. Рассматривается пример использования цифрового сторителлинга в серии занятий, направленных на формирование умения представлять культуру России на английском языке.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, диалог культур, сторителлинг, цифровой сторителлинг, внеурочная деятельность.

Storytelling in the Dialogue of Cultures

Abstract. This article considers the use of storytelling to develop socio-cultural competences of young learners during extracurricular activities

in English It also discusses the example of digital storytelling in a series of classes aimed at teaching the students to represent the Russian culture using the English language.

Keywords: socio-cultural competence, dialogue of cultures, storytelling, digital storytelling, extracurricular activities.

В современном мире перед педагогом иностранного языка стоит важная задача — сформировать не только общеучебные умения: научить работать с учебными пособиями, с текстом, формировать различные иноязычные навыки, — но и дать знания о культурных особенностях страны изучаемого языка. Новый федеральный государственный стандарт и примерная программа начального образования по иностранному языку предлагают новый взгляд на обучение, основной посыл которого заключается не только в пересмотре методики преподавания некоторых частей языковой системы, но и в обеспечении культуроведческой направленности обучения. Таким образом, ознакомление учащихся с историей, традициями, современной культурой страны изучаемого языка и умение представлять свою страну за рубежом становятся одними из базовых принципов в изучении предмета.

В современном образовании существует нехватка практических разработок, связанных с представлением родной культуры на иностранном языке. Этот важный аспект зачастую упускается. На практике, в общении с носителями языка, выясняется, что мы знаем достаточно о традициях другой страны (в нашем случае Великобритании), в то время как достойное представление своей культуры на иностранном языке вызывает у нас затруднение.

Анализ проведенной беседы с учителями английского языка начальной школы показал, что на уроках не хватает времени для того, чтобы уделять достаточное внимание социокультурному аспекту. Данный факт позволил сделать вывод, что организация внеурочной деятельности, направленной на формирование социокультурной компетенции, поможет учителям найти время для того, чтобы уделить необходимое внимание данному вопросу.

В нашей статье под социокультурной компетенцией понимается «<...> комплекс знаний о ценностях, верованиях, поведенческих образцах, обычаях, традициях, языке, достижениях культуры, свойственных определенному обществу и характеризующих его» [Елизарова, 1998, с. 25–31].

Внеурочная деятельность дает учителю возможность использовать различные формы работы, применять современные технологии, приемы и методы. Одним из таких методов является сторителлинг, который в широком смысле означает искусство увлекательного рассказа.

В данной статье представлена серия занятий, основанных на работе с цифровым сторителлингом — практикой использования автоматизированных инструментов и мультимедиа-средств, таких как аудио, графика, видео и веб-публикации, для представления некой истории. Основным продуктом применения данной технологии является цифровой рассказ — мультимедийное произведение, которое может содержать фотографии и другие графические изображения, видео и аудиозаписи, музыку, текст, голосовое сопровождение. В нашем случае — работа с видео.

Цель серии занятий — формирование социокультурной компетенции, а именно умения представлять культуру России на английском языке. Тема проекта — «Russian Food — Okroshka». Разработанная серия включает в себя 4 занятия, рассчитанных на учеников 3-х классов. Минимальное количество учащихся в группе — 10 человек.

В рамках нашего проекта формирование социокультурной компетенции осуществляется на основе чтения как вида речевой деятельности. В одной из своих работ Е. Н. Соловова отмечает, что чтение может выступать как средство формирования и контроля смежных речевых умений и языковых навыков, так как использование чтения помогает учащимся совершенствовать процесс усвоения языкового и речевого материала; задания на контроль лексики, грамматики, аудирования, письма и устной речи предполагают умение читать и строятся на основе письменных текстов, и упражнения на формирования и отработку всех языковых и речевых навыков и умений строятся с опорой на текст [Соловова, 2005, с. 239–240]. Основываясь на этих данных, мы предполагаем возможным формирование социокультурной компетенции на основе чтения как вида речевой деятельности.

Так как текст, который берется за основу, необходимо вывести в монологическую речь учащихся, то, на наш взгляд, использование изучающего чтения считается наиболее целесообразным. Целью данного вида чтения является максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить извлеченную информацию, что очень важно для осознанного использования полученной информации в устной речи [Филатова, 2014, с. 416–417].

Существует ряд требований к цифровым историям, который необходимо учитывать в процессе создания: цель истории; проблематика; содержание; четкость голоса; темп повествования; использование звукового сопровождения, отражающего содержание рассказа; качественные изображения, видео и другие мультимедийные средства; грамматическая правильность и использование языка; соответствие материала истории возрасту учащихся; соответствие материала истории языковому опыту учащихся [Логина, 2015, с. 805–809].

В нашей методической разработке выделяется четыре этапа. На каждый этап отводится одно занятие. Рассмотрим каждый этап в отдельности.

Первый этап — «Ознакомление с основным материалом». Цель этапа — ознакомление с текстом, который взят за основу. Текст, используемый на данном этапе, является аутентичным и адаптированным нами под возраст и языковой опыт учащихся. Целью занятия, проводимого на этом этапе, является формирование речевых умений в чтении.

Первый этап занятия — активизация лексического материала направлена на то, чтобы дети вспомнили тот лексический материал, который они уже знают, и то, что им понадобится на занятиях. В нашем случае учитель использует игру с карточками.

На предтекстовом этапе занятия учитель вводит новый лексический материал, используя карточки со словами в качестве дидактического материала. Следующий этап занятия — это текстовый этап. Дети читают и переводят текст. Для перевода используется групповая работа. Детям выдается часть текста и список слов, на который можно опираться при переводе. Затем учитель формирует новые команды, чтобы дети могли поделиться своим вариантом перевода.

Послетекстовый этап занятия заключается в работе с вопросами по прочитанному тексту. Детям выдаются карточки с вопросами, дети ходят по классу, задают друг другу вопросы, отвечают на них и меняются карточками. В качестве рефлексии учитель спрашивает, что дети узнали на занятии, и суммирует то, что уже удалось сделать для создания видео.

На этом же этапе занятия учитель объявляет, что для следующего занятия необходимо распределиться на роли, которые будут задействованы в видео. Здесь мы используем прием распределения на роли, представленный в методике «чтение по кругу» (reading circle).

В рамках данной методики дети работают с заготовленным текстом, выполняя различные роли: «Passage Person», «Culture Connector», «Connector», «Discussion Leader», «Summarizer», «Word Master». «Чтение по кругу» оказывает прямое влияние на развитие речи и пополнение словарного запаса младших школьников, развитие творческого воображения и интереса к самостоятельному чтению на английском языке. В рамках представленного в этой статье проекта нами были разработаны следующие роли: ведущий («Host»), лингвист («Linguist»), историк («Historian»), повар («Chef»).

Учитель говорит детям, что они могут выбрать ту роль, в рамках которой они хотят работать дальше, и записаться на нее. Количество мест на каждую роль зависит от количества детей в группе по английскому языку.

Целью второго этапа «Подготовка детей к рассказыванию истории» является создание плана для самостоятельного рассказывания информации, представленной в тексте. Цель второго занятия — формирование монологических умений. Данное занятие соответствует первому этапу — репродуктивному уровню монологической речи — в работе над монологом. В рамках этого занятия будет создана опора для будущего монологического высказывания [Вронская, 2015, с. 206].

Основная работа над текстом на этом этапе осуществляется в рамках методики «Reading Circle». Сначала учитель активизирует изученную ранее лексику, используя игру с карточками. Следующий этап занятия — работа с текстом. Дети распределяются на группы согласно выбранной роли. Каждой группе выдается задание: «Chefs» — задача детей восстановить (склеить) текст из разрезанных предложений. Итог: дети перечисляют ингредиенты и читают способ приготовления блюда. «Historians» — задача детей найти продолжения предложений из части, посвященной исторической справке об «Окрошке», и затем разместить их в правильной последовательности. Итог: дети читают историческую справку. «Linguists» — задача детей соотнести английскую поговорку с ее русским эквивалентом и проиллюстрировать их. Итог: дети презентуют иллюстрации к пословицам. «Host» — задача ребенка прочитать определенную часть текста. Итог: ребенок выступает в качестве ведущего, задавая тон дальнейшему процессу обсуждения. Учитель дает время на подготовку. После обсуждения учитель просит детей выбрать одного спикера от каждой группы. Организуется представление работ в формате конференции. Далее организуется проверка того, как дети усвоили обсуждаемую

информацию. Проверка проводится в виде электронной викторины с помощью электронного приложения «Kahoot!».

Третий этап — «Ролевая игра», целью которого является создание сценария видео. Цель занятия, входящего в данный этап, — формирование монологических умений. Оно соответствует второму этапу — репродуктивно-продуктивному и продуктивному уровню монологической речи — в работе над монологом [Вронская, 2015, с. 206].

Формат видео, который взят за основу, — кулинарная передача (передача «Смак») с рубриками «Box of History», «Language Box». Существует ряд ролей, которые задействованы в видео: ведущий — «Host»; повар — «Chef»; ведущие рубрик: «Box of History» — «Historians» и «Language Box» — «Linguists». Важно, чтобы у каждого ученика была роль. Процесс распределения происходит на основе группы, которую выбрал для себя ребенок («Chefs», «Historians», «Linguists», «Host»). Таким образом, необходимо определить, кто и что будет говорить в рамках одной группы с опорой на основной текст. Как только дети при помощи учителя распределили, какую часть он/она будет говорить, учитель просит ученика подготовить свою речь, при необходимости дополняя текст необходимыми фразами (например, приветствие аудитории или гостей шоу). На этом же занятии происходит подготовка необходимого реквизита.

Репетиция организуется в виде контролируемой ролевой игры, где учитель — продюсер шоу; дети — ведущие/актеры. Подготовка к ролевой игре — этап распределения ролей, создание необходимого реквизита. Ролевая игра — репетиция на локации съемок: учитель показывает место, где дети должны находиться, указывает, в какой момент времени необходимо говорить свою речь, как себя при этом вести.

Четвертый этап — «Съемка видео». Цель этого этапа — создание видеоматериала. Цель занятия, проводимого на данном этапе, — формирование монологических умений. Занятие соответствует второму этапу работы над монологом. Учащиеся выстраивают самостоятельные монологические высказывания по теме в заданной ситуации [Вронская, 2015, с. 206], в нашем случае в формате видео.

Перед тем как приступить к съемке видео, необходимо прорепетировать ход видео еще раз. Съемка производится на хромакее (зеленом фоне) для того, чтобы при монтаже можно было создать любой фон, добавить рисунки детей. Итогом проведения четырех занятий является видео о русском национальном блюде «Окрошка». При желании

видео выкладывается на YouTube. Используя данную методику, можно продолжать работу в рамках других тем, касающихся русской культуры. Созданные на внеурочных занятиях видеоматериалы в дальнейшем можно использовать на уроках английского языка в качестве дополнительного материала.

Литература

- Вронская И. В. *Методика раннего обучения английскому языку*. СПб.: КАРО, 2015. 336 с.
- Елизарова Г. В. О природе социокультурной компетенции. Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы. *Studia Linguistica* 8. СПб.: Тригон, 1998. С. 25–31.
- Логинова А. В. Цифровое повествование как способ обучения коммуникации на иностранном языке. *Молодой ученый*. 2015. № 7. С. 805–809. URL: <https://moluch.ru/archive/87/16740/> (дата обращения: 17.04.2020).
- Соловова Е. Н. *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей*. 3-е изд. М.: Просвещение, 2005. С. 239–240.
- Филатова А. А. (ред.). *Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе*. Ростов н/Д: Феникс, 2004. С. 416–417.

Осипова Александра Сергеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Aleksandra S. Osipova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Современные проблемы методики раннего обучения иностранным языкам

Научный руководитель — И. В. Вронская, канд. пед. наук

osipova-sasha@inbox.ru

Контроль сформированности иноязычных рецептивных фонетических навыков у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема контроля рецептивных фонетических навыков в методике обучения иностранным языкам. Анализ методической литературы показал, что не существует системы упражнений и контроля рецептивных фонетических навыков, учитывающей особенности детей старшего дошкольного возраста, хотя именно эти навыки определяют успешность сложнейших видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения, письменной речи.

Ключевые слова: контроль, старшие дошкольники, фонетические навыки, рецептивные фонетические навыки, методика раннего обучения английскому языку.

Assessment and evaluation of receptive phonetic sub-skills in early foreign language teaching

Abstract. This article focuses on assessment and evaluation of foreign language phonetic sub-skills as part of the methodology for teaching foreign languages. The analysis of the methodological literature shows that the system of assessment and evaluation of receptive phonetic skills that takes into account the characteristics of children of preschool age hasn't been developed yet, although these sub-skills determine the success in the most difficult types of speech activity: speaking, listening, reading and writing.

Keywords: assessment, evaluation, pre-school children, phonetic sub-skills, receptive phonetic sub-skills, methods of early foreign language learning.

Проблема контроля фонетических навыков в методике обучения иностранным языкам

В психолого-педагогической литературе понятие контроля определяется по-разному. На наш взгляд, наиболее полное и подробное определение дает П. И. Пидкасистый, который определяет контроль как обязательный компонент процесса обучения, то есть проверку результатов обучения, при этом он подчеркивает его ярко выраженную диагностическую направленность. Он считает, что метод контроля — «это

система последовательных взаимосвязанных диагностических действий учителя и учащихся, обеспечивающих обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об успешности обучения, эффективности учебного процесса» [Пидкасистый, 1998, с. 329].

Из данного определения следует выделить наиболее значимые цели контроля, оказывающие влияние на ход образовательного процесса. К таким относятся следующие: проверка языковых и речевых ошибок, коррекция ошибок обучающихся, оценка эффективности методов обучения.

К числу наиболее важных вопросов контроля можно отнести:

- 1) определение функций контроля,
- 2) выделение объектов контроля,
- 3) определение языкового материала, подлежащего контролю.

В методической литературе выделяются следующие функции контроля: обучающая, воспитательная, диагностическая, эмоциональная, развивающая, контролирующая, стимулирующая [Миролюбов, 1999, с. 20–24].

На наш взгляд, первостепенными функциями контроля являются: контролирующая, позволяющая оценить качество и эффективность методов обучения; обучающая, которая отвечает за связь содержания и целей; диагностирующая функция направлена на выявление уровня сформированности компетенций и эффективности методов обучения.

Не менее важными функциями являются и стимулирующая, позволяющая обеспечить положительные мотивы обучения; воспитательная, преследующая воспитательные цели и формирующая стремление к обучению [Пассов, 1988, с. 163].

Одной из главных проблем контроля является определение его объектов, так как именно решение этого вопроса позволяет обеспечить целенаправленность и объективность контролируемых мероприятий. На разных этапах становления методики обучения иностранным языкам этот вопрос решался по-разному, однако в настоящее время исследователи в целом единодушно пришли к выводу о том, что в качестве объектов контроля следует рассматривать речевые навыки и умения, формируемые последовательно в образовательном процессе. Так, по мнению А. Н. Шукина, в соответствии с практической целью обучения, связанной с формированием коммуникативной компетенции, объектами контроля на занятиях по иностранному языку являются: речевые навыки — лингвистическая компетенция; речевые

умения — речевая компетенция; знания о стране изучаемого языка — социокультурная компетенция. В свою очередь, контроль лингвистической компетенции подразумевает оценку уровня сформированности речевых операций, предполагающих способность различать значение и употреблять в контексте высказывания языковые единицы в зависимости от ситуации общения. Другими словами, оценке подлежат фонетические, лексические и грамматические навыки оформления высказывания и понимания его при восприятии речи на слух.

Контроль сформированности речевой компетенции как ключевой составляющей коммуникативной компетенции осуществляется в четырех видах речевой деятельности:

- 1) в аудировании, включающий проверку умения понимать на слух монологическую речь (понимание темы, идеи и основной информации); умение понимать на слух диалогическую речь (понимание основного содержания и намерения говорящих).
- 2) в говорении, включающий проверку навыков и умений в диалогической речи (понимать высказывание собеседника, адекватно реагировать и умение выразить свое коммуникативное намерение); в монологической речи (умение построить связный текст).
- 3) в чтении, включающий проверку умений понимать основную информацию из прочитанного текста.
- 4) в письме, включающий проверку умений, позволяющих передать информацию в письменном виде.

Так как основными и итоговыми объектами контроля признаются именно коммуникативные умения, то фонетические навыки, как правило, не рассматриваются в качестве основных объектов контроля, которым следует уделять особое внимание, хотя очевидно, что именно данные навыки являются одними из базовых речевых операций, обуславливающих эффективность протекания речевой деятельности в целом. Владение фонетикой изучаемого языка, на наш взгляд, является условием успешного овладения такими комплексными видами речевой деятельности, как аудирование и чтение, говорение и письмо.

В доказательство этому служит мнение Е. Б. Быстрой, которая утверждает, что фонетический аспект является одним из сложнейших, а звуковые особенности речи являются «визитной карточкой» говорящего и определяют успешность его коммуникации [Быстрая, 2016].

Что же понимается под этой «визитной карточкой»? На наш взгляд, овладение фонетической стороной речи является необходимым, так как позволяет в первую очередь слышать и слушать, т. е. понимать речевое сообщение, а также овладеть артикуляционной базой иностранного языка, способами интонирования, что непременно влияет на успешность коммуникации. Неправильное произнесение слов, неверная интонация может искажать их значение, поэтому общение может быть затруднено. Следовательно, овладение фонетическими навыками является предпосылкой успешной коммуникации, так как именно фонетические навыки являются залогом понимания речи говорящего, а также выражения собственного высказывания в соответствии с коммуникативной ситуацией и намерениями говорящего.

К сожалению, несмотря на значимость и важность фонетического аспекта языка, в методической литературе особое значение уделяется лишь продуктивным фонетическим навыкам. Что касается рецептивных фонетических навыков, то исследователи незаслуженно обходят их вниманием. По данному вопросу нам удалось найти лишь ряд упражнений, предложенных некоторыми авторами. Например, Е. А. Маслыко и П. К. Бабинская предлагают использование следующих упражнений при формировании рецептивных фонетических навыков — упражнения на идентификацию и дифференциацию. Данный вид упражнений предполагает задания типа: хлопните в ладоши, когда услышите определенный звук; распределите по колонкам слова (картинки с изображением значений слов) со звуками; выберите лишнее слово в цепочке слов, обратите внимание на их звучание; найдите рифмующиеся пары слов из предложенных [Маслыко, Бабинская, 2004].

Однако особенности самих рецептивных фонетических навыков, этапы и приемы их формирования с учетом специфики конкретного языка остаются вне поля зрения ученых. Очевидно, что глубокое изучение вопроса, связанного с их формированием, пока еще стоит на повестке дня.

Сущность и значение рецептивных фонетических навыков

Что же представляет собой данный вид навыков и почему изучение проблемы их формирования представляется важным? Если к продуктивным навыкам относятся артикуляционные навыки фонемно

правильного произнесения звуков в потоке речи и интонационного оформления высказываний в соответствии с нормами языка, то к рецептивным навыкам относятся навыки различения и узнавания звуков, фонем, а также интонационных моделей при восприятии речи на слух. Рецептивные фонетические навыки являются предпосылкой развития умений в аудировании, т. е. умений воспринимать и понимать речевое высказывание на слух, в то время как рецептивные фонетические навыки подготавливают слушателя к различению звуков изолированно, в составе лексических единиц и в словосочетаниях, а также интоном в потоке речи. Эти навыки определяют и успешность продуцирования собственной речи говорящего: слуховой образ звука и интонация становится тем самым эталоном, ориентируясь на который, человек фонетически оформляет свою речь. Соответственно, искаженное восприятие данных фонетических элементов не позволит говорящему или пишущему строить свою речь правильно в соответствии с нормами языка.

Формирование фонетических навыков — важный и ответственный этап. Именно на начальном этапе овладения языком происходит формирование фонетической базы: ознакомление со звуками изучаемого языка, развитие фонематического слуха, формирование навыков произношения и интонирования, развитие внутренней речи [Шатилов, 1986].

На начальном этапе, особенно в дошкольном образовании, особое значение имеют слуховые навыки, связанные с восприятием фонем, ведь именно они создают слуховые эталоны-образцы, позволяющие узнавать слова и соотносить со значением, т. е. понимать речь в будущем [Вронская, 2015, с. 112].

Однако анализ методической литературы показал, что не существует целостной системы упражнений по формированию рецептивных фонетических навыков, учитывающей особенности детей старшего дошкольного возраста. Тем более не поднимался вопрос о контроле данного вида навыков. Исходя из вышесказанного, нам представляется необходимым разработать систему упражнений для формирования рецептивных фонетических навыков, которая будет включать ряд последовательных этапов, позволяющих сформировать автоматизированный навык, а также систему контроля, позволяющую определить эффективность данной системы и измерить уровень сформированности рецептивных фонетических навыков на начальном этапе обучения английскому языку.

Особенности дошкольного этапа обучения и контроля сформированности иноязычных рецептивных фонетических навыков

Подлинное овладение иностранным языком становится возможным, если процесс обучения не просто основан на способности к запоминанию, но обеспечивает реализацию принципа активности обучающихся на основе постоянного включения обучающихся в речевую деятельность, что дает возможность усвоить материал через опыт его применения в практике общения.

На основе изучения возрастных особенностей детей дошкольного возраста становится очевидным, что на начальном этапе обучения иностранному языку чаще всего используют игровые приемы, приемы имитации, сказки и образы; приемы ассоциаций используются редко. После введения фонетического материала необходимо закрепить и автоматизировать навык посредством системы упражнений.

Очевидно, что в рамках дошкольных образовательных учреждений не только материал должен быть представлен в особом виде, но и контроль должен осуществляться не в привычной для нас форме тестовых заданий, контрольных работ, а в форме индивидуальных игровых приемов в силу возрастных особенностей детей дошкольного возраста.

Оценка объекта контроля в условиях дошкольных образовательных учреждений также приобретает особое значение. На наш взгляд, оценка в дошкольном образовании может служить фактором, повышающим мотивацию обучающихся в процессе овладения иностранным языком, так как зачастую ребенок воспринимает оценку своих действий как оценку и отношение к себе. Именно поэтому так важно использовать развернутые суждения при оценке успехов детей дошкольного возраста.

Согласно Ш. А. Амонашвили, на ступени раннего обучения иностранным языкам необходимо использовать метод содержательных оценок. Содержательная оценка предполагает: доброжелательное отношение к обучающемуся; поощрение усилий ребенка, направленных на решение задачи (даже при отсутствии положительного результата обучающегося); подробный анализ трудностей и допущенных ошибок; рекомендации, как улучшить результат. Общая положительная оценка необходима ребенку, потому что дети пока не могут

отделить оценку выполнения задания от оценки себя в целом [Никитенко, 2013, с. 47].

Следовательно, процесс обучения в условиях дошкольного образования является важным, сложным и очень ответственным. Важно учитывать возрастные особенности детей дошкольного возраста на всех этапах: при представлении нового материала, при формировании навыков, особенно, при осуществлении контроля. Все вышперечисленное требует сложной и продуманной работы, поэтому более детальное изучение этого аспекта языка, поиск новых методов формирования и контроля сформированности фонетических навыков необходим в настоящее время.

Литература

- Быстрой Е. Б. Формирование фонетических навыков дошкольников. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016. № 2. С. 16–21.
- Миролубов А. А. (ред.) *Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: Метод. пособие*. Обнинск: Титул, 1999. С. 20–24.
- Вронская И. В. Методика раннего обучения английскому языку. СПб.: КАРО, 2015. 336 с.
- Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Бұдько А. Ф., Петрова С. И. *Справочное пособие*. 9-е изд. Мн.: Высшая школа, 2004. 522 с.
- Никитенко З. Н. *Начинаем изучать английский язык: кн. для учителя к учеб. пособию*. М.: Просвещение, 2013. 353 с.
- Пассов Е. И. *Урок иностранного языка в средней школе*. М.: Просвещение, 1988. 163 с.
- Пидкасистый П. И. *Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей*. М.: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
- Филатов В. М. *Методика обучения иностранному языку в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей*. Ростов н/Д.: «Феникс», 2004. 416 с.
- Шатилов С. Ф. *Методика обучения немецкому языку в средней школе*. М.: Просвещение, 1986. 221 с.
- Щукин А. Н. *Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов*. М.: Филоматис, 2006. С. 309–313.

ПРАВОВЕДЕНИЕ

Международное, публичное и частное право и вызовы современности

Жаткина Алла Васильевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Alla V. Zhatkina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Правоведение

Международное публичное и частное право и вызовы современности

Научный руководитель — В. А. Косовская, канд. юрид. наук, доцент
zhatkina.alla@gmail.com

УДК 341.6

Международный коммерческий арбитраж как средство разрешения торговых споров: анализ практики

Аннотация. Международный коммерческий арбитраж является одним из важнейших способов разрешения споров, возникающих при осуществлении международного торгового оборота. Настоящее исследование посвящено анализу практики ведущих арбитражных центров Европы. В результате исследования обозначен ряд актуальных проблем, существующих в данной области, а также сложившиеся тенденции развития такого способа разрешения внешнеэкономических споров.

Ключевые слова: международный коммерческий арбитраж, корпоративные споры, международная арбитражная практика, арбитражные институты, Арбитражный институт Торговой палаты Стокгольма, Лондонский Международный Третейский Суд, Международный арбитражный суд при Международной торговой палате.

International commercial arbitration as a tool for resolving trade disputes: Analysis of practice

Abstract. International commercial arbitration is one of the most important tools for resolving disputes arising from international trade. This article

examines the practices of the leading arbitration centres of Europe. As a result of the study, a number of current problems in this field have been identified, in addition to existing trends in the development of this method for resolving international commercial disputes.

Keywords: international commercial arbitration, corporate disputes, international arbitral precedent, arbitration institutions, Arbitration Institute of the Stockholm Chamber of Commerce, London Court of International Arbitration, International Court of Arbitration of the International Chamber of Commerce.

Международный коммерческий арбитраж в последние десятилетия занимает позицию одного из важнейших способов разрешения споров, возникающих из внешнеэкономических контрактов. Популярность международного коммерческого арбитража в мире растет с каждым годом, и сейчас уже невозможно представить себе другой способ разрешения споров, особенно в современных условиях глобального развития мировой торговли.

Такой статус международный коммерческий арбитраж заслуженно получил благодаря своим неоспоримым преимуществам, таким как независимость и высокая квалификация арбитров, сокращенные сроки судебного разбирательства, возможность признания и приведения в исполнение арбитражных решений (для стран — участниц Конвенции о признании и приведении в исполнение иностранных арбитражных решений 1958 года), независимость от государственных судов. Наибольшее признание среди участников международного торгового оборота имеют в первую очередь институциональные арбитражные учреждения, которые благодаря своей разнообразной практике и эффективной деятельности ежегодно повышают авторитет и уровень доверия к международному коммерческому арбитражу.

Арбитражный институт при Торговой палате Стокгольма (ТПС или SCC), Лондонский Международный Третейский Суд (ЛМТС или LCIA), Международный арбитражный суд при Международной торговой палате (МТП или ICC) являются не только самыми известными арбитражными учреждениями Европы, но и старейшими в мире. К их числу относится и Международный коммерческий арбитражный суд при Торгово-промышленной палате Российской Федерации (МКАС при ТПП РФ). Все постоянные арбитражные центры мира вносят первостепенный вклад в развитие арбитражного судопроизводства: регулярно публикуются статистические данные, типовые арбитражные оговорки, обзоры практики с выдержками из вынесенных решений,

сборники статей, в которых принимают участие и арбитры, и известные ученые, и практикующие специалисты.

Наиболее активно и доступно публикует информацию о своей деятельности Арбитражный институт при Торговой палате Стокгольма (ТПС или SCC). Материалы практики по делам можно найти в издаваемом ТПС журнале «Stockholm Arbitration Report»; выдержки из отдельных решений Верховного суда Швеции и Апелляционного суда округа Свеа регулярно публикуются на официальном сайте [Шведский арбитражный портал на официальном сайте Арбитражного института при ТПС]; на русском языке практику шведского арбитража периодически публикуют в журнале «Вестник международного коммерческого арбитража», а также в отдельных исследованиях специалистов. Значительное количество материалов практики SCC опубликовано в сборнике статей Петрик Н. [Петрик, 2012, с. 14–27], где на примере конкретных решений рассмотрены такие актуальные для международного коммерческого арбитража проблемы, как определение юрисдикции арбитражного института, вопросы оспаривания арбитражных решений и отвода арбитров. Особенно ценными для анализа практической деятельности арбитражного института в целом являются ежегодно публикуемые данные статистики. Стоит отметить, что сбор, обработка и формирование таких статистических отчетов может занимать у специалистов длительное время, поэтому в настоящий момент большинством арбитражных учреждений опубликованы подробные данные о деятельности за 2018 год.

На официальном сайте ТПС уже доступны данные статистики за 2019 год [Официальный сайт Арбитражного института при ТПС. Раздел статистика]. Так, в 2019 году общее количество поступивших на рассмотрение в ТПС дел составило 175 (в 2018 году — 152 дела), из них более половины (88 дел) — международного характера, с участием сторон из 44 стран мира. В целом, что касается рассмотрения в ТПС споров с международным элементом, можно отметить стабильный рост количества дел с 2005 года по 2011 год и с 2014 по 2016 год, который спад наблюдался в период с 2011 по 2013 годы, а также с 2017 по 2018 год, причем показатели за 2018 год близки к аналогичным данным за 2006 год. Относительно «национальности» сторон споров, рассматриваемых в ТПС, Российская Федерация стабильно находится на втором после Швеции месте (26 дел за 2019 год), далее идет Германия (11 дел) и США (10 дел). Статистика еще раз подтверждает особенное значение ТПС для российских компаний, ведь на протяжении

многих лет они отдают предпочтение именно этому арбитражному институту Европы. В 2019 году самыми распространенными в ТПС стали споры, возникшие из договоров поставки (42), оказания услуг (32), приобретения бизнеса (26), договоров строительного подряда (15), договоров найма (15), учредительных договоров (11).

Что касается вопроса процедуры разрешения споров, то в 2019 году 61% (107) дел в ТПС рассматривались в соответствии с Арбитражным Регламентом Торговой палаты Стокгольма, 30% (52) дел — по Правилам ускоренной арбитражной процедуры, 8 дел были рассмотрены посредством использования института чрезвычайного арбитра, в отношении 5 дел проводилась процедура медиации, а 3 дела были рассмотрены арбитражем *ad hoc*. Сроки арбитражного разбирательства более чем в половине случаев составили от 6 до 12 месяцев с момента передачи дела в арбитраж, в 27% случаев срок составил около 6 месяцев, в 15% случаев — от 12 и до 18 месяцев. В случае применения процедуры ускоренного арбитража более чем в 50% случаев решение было вынесено в течение 3 месяцев с момента обращения в арбитраж, соответственно, более 15% всех дел за 2019 год были рассмотрены ТПС в такие короткие сроки. Растет с каждым годом и количество дел, рассматриваемых институтом чрезвычайного арбитра, который назначается для принятия решения об обеспечительных мерах по делу до формирования состава арбитража. В 2019 году по всем восьми делам, рассмотренным с использованием данной процедуры, чрезвычайный арбитр был назначен в течение 24 часов с момента обращения, а решение вынесено в среднем через 6,25 дней. Языками судопроизводства преимущественно являются шведский (90 дел) и английский (83 дела). В вопросах применимого права также ведущая роль отдается шведскому праву (64% дел), в 10% случаев споры рассматривались по Конвенции ООН о договорах международной купли-продажи товаров 1980 года (CISG), 6% — по английскому праву, 4% — в соответствии с нормами международного публичного права, в 2% случаев применялось российское право.

Лондонский Международный Третейский Суд (ЛМТС или LCIA) — старейший арбитражный орган Европы, созданный в 1892 году. ЛМТС также является одним из ведущих арбитражных центров мира, привлекая компании всего мира. На официальном сайте регулярно публикуются статистические отчеты о деятельности суда [Официальный сайт ЛМТС. Раздел отчеты] и имеется база данных, содержащая выдержки из отдельных арбитражных решений с 2010 по 2017 годы

[Официальный сайт ЛМТС. Раздел База данных по вынесенным решениям]. В настоящее время опубликован отчет о деятельности ЛМТС за 2018 год, согласно которому за год были зарегистрированы 317 новых дел, подавляющее большинство из которых (271) были рассмотрены в соответствии с процедурой Регламента ЛМТС. Чаще всего сторонами споров являлись компании из Великобритании (20,6%), Индии (9,4%), России (7%), Кипра (4,8%), США (3,8%), а при разрешении споров применялось, как правило, английское право (76%). В 2018 году наибольшее количество рассмотренных ЛМТС споров возникало из договоров займа, кредитных договоров (21%), акционерных соглашений (корпоративных договоров), договоров купли-продажи акций, соглашений о совместном предприятии (21%), договоров оказания услуг (19%), договоров купли-продажи товаров (18%) и других соглашений (9%). Согласно статистике по сферам деятельности, в которых были заключены соответствующие соглашения, наибольшее количество споров возникало в банковской и финансовой сфере (29%), в энергетической сфере (19%), транспорта и товаров (14%), строительства и инфраструктуры (10%), профессиональных услуг (7%). Важным процедурным моментом в порядке разрешения споров стало принятие в 2014 году нового Регламента ЛМТС, в котором был закреплён институт чрезвычайного арбитра и особо выделена процедура ускоренного формирования состава арбитража. В 2018 году ускоренный арбитраж применялся в 23 делах, а к процессу с участием чрезвычайного арбитра обращались в 3 случаях. Особо стоит отметить, что более половины дел (51%) были рассмотрены единоличным арбитром, а 49% коллегией из трех арбитров.

Международный арбитражный суд при Международной торговой палате (МТП или ICC), штаб-квартира которого находится в Париже, а отделения расположены по всему миру, является лидером по количеству рассмотренных дел. Стоит отметить, что по сравнению с двумя ранее рассмотренными арбитражными институтами доступной информации о деятельности ICC очень мало, что связано, вероятно, с большей загруженностью суда. Как свидетельствует информация, опубликованная на официальном сайте, в 2019 году арбитражным центром были рассмотрены в общей сложности 869 дел, из которых 851 дело рассматривалось в соответствии с Регламентом ICC, при этом рассмотрено 23 заявления о чрезвычайном арбитраже [Официальный сайт МТП. Раздел новости]. В 2018 году ICC было рассмотрено 842 дела с участием сторон из 135 стран мира, совокупная сумма всех споров

составила 36 млрд долларов США [Официальный сайт МТП. Раздел новости]. Наибольшее количество споров было рассмотрено с участием компаний из США (210), Франции (139), Бразилии (117), Испании (110), Германии (95).

Исходя из представленного выше анализа статистических данных о деятельности ведущих мировых институциональных арбитражных учреждений за последние годы, можно сделать вывод о том, что ежегодно к разрешению внешнеэкономических споров в международном коммерческом арбитраже обращается все большее количество участников торгового оборота. Это обусловлено активным развитием мировой торговли, когда все большее количество предпринимателей из разных стран заключают между собой контракты, а значит, бизнес растет и развивается на глобальном уровне.

Самыми распространенными спорами, рассмотренными коммерческим арбитражем в последние годы, становятся споры, возникшие из договоров поставки, займа, международной купли-продажи товаров, оказания услуг, различных корпоративных соглашений и договоров, связанных с деятельностью компаний и др. Однако, из представленных данных можно увидеть, что у каждого арбитражного института все же имеется своя направленность. Так, в ТПС на первом месте по количеству споры, возникающие из договора поставки, а наиболее часто (из зарубежных) в ТПС обращаются компании из России и Германии. В ЛМТС же первое место занимают споры из договоров займа и прочих кредитных соглашений, а также различных корпоративных соглашений, а участники разбирательств представляют в большинстве своем банковскую, финансовую и энергетическую сферы. Наибольшую популярность ЛМТС имеет среди компаний Индии, России и Кипра, а в МТП чаще всего обращаются компании США, Бразилии и Испании.

Следует признать, что международный коммерческий арбитраж в настоящее время является одним из самых перспективных направлений для разрешения споров между субъектами международного торгового оборота. Рассмотрение спора коммерческим арбитражем позволяет компаниям сэкономить и деньги, и время. Одной из явных тенденций в этой области является все более частое разрешение споров с применением ускоренной арбитражной процедуры, а количество дел, рассмотренных единоличным арбитром, составляет примерно половину от всех поступивших в арбитражные институты дел. Появление института чрезвычайного арбитра также имеет особенное

значение в современных постоянно меняющихся условиях и позволяет в кратчайшие сроки обеспечить все меры, необходимые для осуществления судопроизводства, вследствие чего и растет с каждым годом количество дел, рассмотренных с участием чрезвычайного арбитра. Подводя итог проведенному исследованию, можно сделать вывод, что в условиях глобализации экономик, роста взаимосвязей среди иностранных компаний и предпринимателей, мировым развитием электронных технологий, международный коммерческий арбитраж продолжает соответствовать всем требованиям современности.

Литература

- Журнал «Вестник международного коммерческого арбитража».* Официальный сайт. URL: <http://arbitrationreview.ru/> (дата обращения: 30.04.2020).
- Официальный сайт Арбитражного института при Торговой палате Стокгольма.* Раздел «Статистика». URL: <https://sccinstitute.com/statistics/> (дата обращения: 30.04.2020).
- Официальный сайт Лондонского Международного Третейского Суда.* Раздел «Отчеты». URL: <https://www.lcia.org/LCIA/reports.aspx> (дата обращения: 30.04.2020).
- Официальный сайт Лондонского Международного Третейского Суда.* Раздел «База данных по вынесенным решениям». URL: <https://www.lcia.org/challenge-decision-database.aspx> (дата обращения: 30.04.2020).
- Официальный сайт Международной торговой палаты.* Раздел «Новости». URL: <https://iccwbo.org/media-wall/news-speeches/icc-celebrates-25000th-case-milestone-and-announces-record-figures-for-2019/> (дата обращения: 30.04.2020).
- Официальный сайт Международной торговой палаты.* Раздел «Новости». URL: <https://iccwbo.org/media-wall/news-speeches/icc-arbitration-figures-reveal-new-record-cases-awards-2018/> (дата обращения: 30.04.2020).
- Петрик Н. *Материалы арбитражного института Торговой палаты г. Стокгольма по вопросам юрисдикции, отводов и назначения чрезвычайного арбитра.* В кн.: Петрик Н. (ред.). Москва: Инфотропик Медиа, 2012. 128 с. Текст: электронный. Электронно-библиотечная система Айбукс. URL: <https://ibooks.ru/reading.php?productid=340327> (дата обращения: 30.04.2020).
- Шведский арбитражный портал на официальном сайте Арбитражного института при Торговой палате Стокгольма.* URL: <https://www.arbitration.sccinstitute.com/Swedish-Arbitration-Portal/Supreme-Court/The-Supreme-Court2/The-Supreme-Court/> (дата обращения: 30.04.2020).

Методика преподавания правовых дисциплин

Деткова Анна Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anna A. Detkova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Правоведение

Методика преподавания правовых дисциплин

Научный руководитель — С. А. Морозова, канд. пед. наук

detkova99@yandex.ru

УДК 37.06

Воспитательный потенциал изучения вопросов о добровольческой деятельности на уроках права

Аннотация. В данной статье освещается проблема целесообразности изучения вопросов о добровольческой деятельности в курсе обществознания на правовых уроках. Предлагаются советы школьным по вовлечению школьников в волонтерскую деятельность средствами урока.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, добровольчество, урок права, правопорядок, познавательные задания, правовое обучение.

The educational potential of studying volunteer activities in legal classes

Abstract. This article discusses the importance of studying volunteer activities in the legal section of the Social Sciences course, suggesting tools teachers may use to engage students into volunteering through their classes.

Keywords: volunteer activity, volunteer, the lesson of Law, legal order, educational tasks, legal education.

Одним из принципов государственной политики в сфере образования согласно федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» выступает формирование правовой

культуры несовершеннолетних и их активной гражданской позиции. [ФЗ от 29.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.06.2020) «Об образовании в Российской Федерации»]. Одним из проявлений гражданской позиции является волонтерство. На уроках права создаются благоприятные условия для того, чтобы совершенствовать правовую культуру несовершеннолетних, рассказывая им о правовых нормах, которые регулируют волонтерскую деятельность в России, и показать образцы этой деятельности.

Так, школьникам будет полезно узнать о работе общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» (РДШ), центральным понятием которого выступает добровольчество. Сделать это можно в процессе изучения курса «Обществознание» в ряде конкретных тем: «Гражданское общество и правовое государство», «Социальные права», «Социальные статусы и роли», «Моральный выбор — это ответственность» и другие.

Ученикам целесообразно предоставлять возможность знакомиться непосредственно с фрагментами закона и обсуждать понятия «добровольческая деятельность», «безвозмездное выполнение работ и оказание услуг». На наш взгляд, особенно важно объяснить, что означают слова закона о том, что эта работа осуществляется в «определенных законом целях». [ФЗ от 11.08.1995 № 135-ФЗ (ред. от 18.12.2018) «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)»]. Для того чтобы нормативный текст был доступен для понимания учащихся, необходимо проиллюстрировать этот тезис яркими примерами добровольчества, акцентируя внимание прежде всего на участие именно несовершеннолетних в волонтерских мероприятиях.

В России существует 12 основных направлений добровольчества, среди которых экологическое, патриотическое, культурное, правозащитное, социальное, спортивное волонтерство, а в эту деятельность, по данным Росстата, вовлечено более 15% граждан страны. Тем не менее исследований возможности организации проектной деятельности учащихся в рамках правового обучения по этим направлениям пока нет. В то время как участие людей в жизни государства путем волонтерства «просто необходимо для его дальнейшего цивилизованного развития» [Семенова, 2019]. Безусловно, вовлечение школьников в занятие добровольческой деятельностью, несет в себе богатый потенциал прежде всего для воспитания нравственно-правовых качеств личности, таких как ответственность, чувство долга, честность, бескорытность, законопослушность и другие. Это та благодатная почва,

которая позволит достигнуть личностных результатов обучения как того требует современный Образовательный Стандарт.

Центральным правовым понятием, закрепленным ФГОС СОО, является правопорядок. На уроках права при изучении вопросов о добровольчестве и волонтерстве учителю важно отметить влияние добровольцев на жизнь общества не только путем *бескорыстной* помощи другим, но и через участие в изменениях законодательства. Важно рассказать ученикам, что, хотя волонтерское сообщество не обладает самостоятельным правом законодательной инициативы, при его участии редактируются уже действующие законы и подзаконные акты. В пример можно привести:

- Постановление Правительства РФ от 25.12.2019 № 1828 «Об особенностях участия добровольцев в работах по сохранению объектов культурного наследия, включенных в единый государственный реестр объектов культурного наследия народов РФ, или выявленных объектов культурного наследия». До этого подзаконного акта каждый «волонтер культуры», восстанавливающий памятники, был бы нарушителем закона, так как такой работой могли заниматься только специалисты-реставраторы, которых в стране крайне мало.
- Изменения в статье 8 Федерального закона «Об оперативно-розыскной деятельности», принятые 2 августа 2019 года, позволили правохранителям получать данные геолокации сотовых телефонов пропавших без вести детей в течение 24 часов с момента поступления такой информации. Инициаторами поправки стало добровольческое движение «Лиза Алерт».

Когда учитель будет рассказывать об изменениях законов, принятых с участием добровольческого сообщества, это будет наглядно иллюстрировать примеры решения волонтерами правовыми механизмами насущных проблем общества и способствовать формированию у учеников чувства гражданственности и патриотизма. Между тем на уроках права школьникам необходимо объяснить границы добровольческой деятельности несовершеннолетних: например, участие в международных мероприятиях гражданина РФ до 18 лет возможно только в сопровождении законного представителя. Такую тему можно использовать на занятии по семейному праву, одновременно достигая воспитательных и образовательных целей и задач обучения, реализуя принцип единства правового обучения и воспитания.

Вопросы правового регулирования волонтерской деятельности актуальны у современных школьников. Результатом проведения нами дополнительного занятия в 8 классе на тему «Правовые основы участия

учеников общеобразовательных школ в волонтерской деятельности» стало создание звеньевых оргкомитетов школы к 75-летию Победы в Великой Отечественной войне и написание Устава, в котором были закреплены права и обязанности, а также ответственность членов коллектива. При этом нами как педагогом был реализован такой принцип преподавания права, как связь с жизнью и личным опытом учеников. В целом заметим, что вопросы добровольчества имеют ярко выраженную *практическую направленность*, поэтому видится целесообразным предлагать учащимся в зависимости от количества участников и уровня заинтересованности такие задания, как:

- Разработка проекта Договора, регулирующего отношения между волонтером и организацией, с использованием норм Гражданского кодекса РФ и Федерального закона «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)»;
- Разработка Устава добровольческой организации, в котором необходимо прописать цели и задачи деятельности данной организации, ее организационно-правовую форму, учредителей, виды деятельности и так далее.
- Разработка учебного-правового Проекта с результатом в виде проведения волонтерского мероприятия. Учителю-куратору важно обратить внимание учеников на необходимость согласования плана проведения мероприятия с органами власти (если внутри школы — с директором учебного заведения; если проект предполагает проведение, например, экологической акции по сбору мусора на пляже — с правоохранительными органами). В случае взаимодействия с государственными органами связь будет осуществляться от лица администрации школы, однако школьники должны подготовить типовую документацию, проявив при этом такие качества личности, как ответственность, организованность, самоорганизация, законопослушность, действие в правовых рамках в строгом соответствии с требованиями закона.
- Разработка индивидуального добровольческого Проекта и участие в грантовых конкурсах на поддержку инициатив. Изучение этой работы показало, что индивидуальные добровольческие проекты привлекают школьников с высокими лидерскими качествами, которые они развивают в процессе данной деятельности. При этом команда Проекта может состоять из учеников одного класса, способствуя сплочению коллектива и вовлечению в общественно значимую деятельность большего количества учащихся. Учитель права

сопровождает ученика на протяжении всей подготовки Проекта и подачи заявки на тот или иной конкурс путем проведения проверки заявки, карты проекта, сметы, календарного плана на соответствие законодательству Российской Федерации.

Самым известным ежегодным конкурсом на поддержку талантливых инициатив граждан является «Доброволец России», в котором выделена одна номинация для участников от 8 лет (1–2 класс), а с 14 лет это количество увеличивается до 7 номинаций. Особого внимания заслуживают номинации «Уверенные в будущем», охватывающие проекты в сфере развития гражданского патриотизма, и «Помощь детям», область которых — воспитание и обучения детей. Иными словами, школьники, начиная с 8 класса, могут применять свой накопленный общественный опыт во взаимообучении и воспитании своих сверстников. Так, в 2019 году в номинации «Помощь детям» победу одержал проект Ефановой Софьи «Маленькие Домики от Большой Семьи», цель которого — социализация и адаптация выпускников детских домов и интернатов, формирование у них ценностей семьи, ответственности и бескорыстности, а также профилактика правонарушений, являющаяся одной из задач правового обучения школьников [Маленькие Домики от Большой Семьи, 2019].

Такие познавательные задания, варианты которых были предложены нами выше, будут способствовать формированию качества активной личности — критико-аналитического правового мышления, которое лежит в основе умения грамотно, осознанно участвовать в политико-правовой жизни страны и в убежденности [Морозова, 2004], что каждый человек может своими **правомерными** действиями повлиять на существующее законодательство.

Литература

- Федеральный закон от 11.08.1995 № 135-ФЗ (ред. от 18.12.2018) «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)». *Российская газета*. № 159. 17.08.1995.
- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.06.2020) «Об образовании в Российской Федерации». *Российская газета*. № 303. 31.12.2012.
- Маленькие Домики от Большой Семьи. URL: <https://добровольцыроссии.рф/contests/2019/dobrovolec/winners/2019/15476> (дата обращения: 20.04.2020).
- Морозова С. А. Развивающий потенциал уроков права. В кн.: Морозова С. А. *Методика преподавания права в школе*. М.: Изд. дом «Новый учебник», 2004. 224 с.
- Семенова И. Ю. Волонтерство (добровольчество) как элемент механизма гражданского общества и правового государства. *Oeconomia et Jus*. 2019. № 1. 74 с.

Калинина Елена Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Elena A. Kalinina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Правоведение

Методика преподавания правовых дисциплин

Научный руководитель — С. А. Морозова, канд. пед. наук

[lena7.kalinina@yandex.ru](mailto:lana7.kalinina@yandex.ru)

УДК 37.02

Использование онлайн-платформы «Kahoot!» на уроке права по теме «Права человека» в 9 классе

Аннотация. В данной статье рассматривается возможность использования онлайн-платформы «Kahoot!» на уроке права. Автор предлагает различные варианты ее применения, описывает алгоритм использования онлайн-платформы. Анализируются достоинства и недостатки, которые предполагает использование такого средства правового обучения.

Ключевые слова: Kahoot, право, обществознание, права человека, обучающие игры.

Use of online platform “Kahoot!” for teaching the topic of human rights in 9th grade law class

Abstract. This article looks into the potential for using online platform “Kahoot!” in a law class, suggesting different options for its use and describing a procedure for using the platform. Author analyses strengths and weaknesses of this tool for legal education.

Keywords: Kahoot, law, social sciences, human rights, educating games.

В настоящее время многие учителя замечают, что заинтересовать ученика на уроке становится сложнее и сложнее, на это влияет ряд факторов: «клиповое мышление», которое присуще каждому ребенку; совершенствование гаджетов, потребность в которых не утихает ни на минуту; потеря школой монополии на образование и т. п. [Прибора, 2016]. В таких условиях урок права в глазах детей легко может стать

скучным и неинтересным, ведь его содержание наполнено большим количеством нормативно-правовых актов и юридических терминов, которые учитель должен объяснить грамотно и доступно, чтобы учащиеся запомнили их и руководствовались ими в жизни.

Вполне эффективным средством для преодоления этих сложностей являются обучающие игры, которые могут выступать как методом обучения, так и формой урока [Морозова, 2004].

Мы предлагаем использовать в качестве обучающей игры онлайн-платформу «Kahoot!». Уроков права с использованием данной технологии еще не разработано, поэтому, будучи на практике в одной из школ Санкт-Петербурга, автор попробовал применить ее в 9 классе. Для эксперимента была выбрана тема урока «Права человека», потому что изучение данной темы особенно важно, ведь Российская Федерация — это правовое государство, эффективное развитие которого возможно, если каждый его гражданин знает свои права, осуществляет, защищает и не нарушает их по отношению к другим.

Данная онлайн-платформа удобна и проста в использовании. В «Kahoot!» имеется несколько видов вопросов, которые можно использовать в игре: Quiz — выбрать правильный вариант ответа из четырех предложенных, True or false — определить правдивое или ложное утверждение, Puzzle — расположить ответы в правильном порядке, Open-ended — написать собственный вариант ответа на заданный вопрос. Вдобавок имеется возможность создать опрос — Poll или добавить в игру дополнительный слайд с информацией — Slide. Также каждый вопрос можно проиллюстрировать изображением или видео, установить время для ответа и количество призовых баллов за каждый правильный ответ.

Для проведения обучающей игры с использованием «Kahoot!» нужно иметь в классе компьютер с доступом в Интернет, проектор, экран или интерактивную доску. Ученикам для участия в игре нужен телефон с доступом в Интернет. Перечисленные условия обязательны, потому что изображения на доске и на экране смартфона ученика отличаются.

Как уже было отмечено выше, обучающую игру можно использовать в качестве формы урока или одного из методов правового обучения. Главное понимать, что согласно существующим рекомендациям, онлайн-платформа подходит для применения как форма только на уроке *проверки знаний и умений*, потому что, по сути, «Kahoot!» позволяет создавать тесты в более геймифицированном виде. Если же использовать онлайн-платформу как метод правового обучения, то здесь выбор

типов уроков шире: *комбинированный урок* или *урок сообщения новых знаний*. Но с небольшой разницей — на комбинированном уроке «Kahoot!» можно применять на этапах опроса по предыдущей теме или первичного закрепления нового материала, а на уроке сообщения новых знаний — только на этапе закрепления нового материала [Морозова, 2004].

Для своего эксперимента мы выбрали тип *комбинированного урока* и провели обучающую игру на этапе *первичного закрепления нового материала*. Обучающая игра состояла из 7 вопросов, где на каждый вопрос выделялось 30 секунд на размышление, а оставшееся время мы потратили на разбор возникших затруднений.

Первый вопрос был напрямую связан с заголовком и главным юридическим понятием урока — «Охраняемые законом меры возможного поведения, направленные на реализацию интересов человека — это...?». Ответ: права человека. Вид вопроса — Open-ended.

Второй вопрос основывался на том, что содержание урока по данной теме наполнено несколькими ключевыми международными нормативно-правовыми актами — «Какую декларацию прав человека ученые считают первой в истории? Варианты ответа: Декларация прав человека и гражданина; Декларация независимости США; Всеобщая декларация прав человека; Европейская конвенция по правам человека». Ответ: Декларация независимости США. Вид вопроса — Quiz.

Третий вопрос также базировался на обилии нормативно-правовых актов — «Всеобщая декларация прав человека 1989 года не входит в Международный билль о правах человека. Варианты ответа: правда; ложь». Ответ: ложь. Вид вопроса — True or false.

Не только международным актам автор статьи уделил внимание на уроке, но и государственным, а именно Конституции Российской Федерации, поэтому четвертый вопрос звучал так — «Какие виды прав человека закреплены в Конституции РФ? Ответ: личные, политические, культурные, социально-экономические. Вид вопроса — Open-ended.

Пятый вопрос также опирался на положения Конституции РФ — «Президент Российской Федерации является гарантом прав и свобод человека. Варианты ответа: правда; ложь.» Ответ: правда. Вид вопроса — True or false.

Также было важно, чтобы на уроке ученики усвоили способы защиты своих прав в случае их нарушения, ведь их отстаивание только укрепит правопорядок в государстве, поэтому шестой вопрос имел следующую формулировку: «Самый массовый вид защиты прав человека?» Ответ: судебная система. Вид вопроса — Open-ended.

Финальный, седьмой вопрос был направлен на то, чтобы выяснить, насколько учащиеся усвоили основные положения Конвенции о правах ребенка и осознали практическую ценность для себя, решив проблемную ситуацию — «Тебе исполнилось 15, и ты решил найти летнюю подработку, тебе предложили работу ночным сторожем. Твои действия? Варианты ответа: обязательно соглашусь; откажусь, так как боюсь темноты; соглашусь, но попрошу увеличить зарплату; откажусь, потому что это запрещено Конвенцией о правах ребенка». Ответ: откажусь, потому что это запрещено Конвенцией о правах ребенка. Вид вопроса — Quiz.

В конце обучающей игры были поставлены отличные отметки тем ребятам, которые лучше всех справились с заданиями, отрицательные отметки не ставились вообще. Потому что перед нами не стояла цель проверки знаний, этап закрепления предполагает осознание и переработку пройденного материала учениками и дает учителю возможность выявить и разобрать трудности, которые возникли при изучении нового материала. Например: многие ребята путались в международных нормативно-правовых актах, поэтому мы еще раз проговорили и разобрали разницу между ними.

В результате апробации мы выделили недостатки и достоинства использования «Kahoot!» уроке права. К числу недостатков мы отнесли: отсутствие у двух ребят смартфонов, обеспечить их участие в игре было сложнее; англоязычный интерфейс онлайн-платформы — если вы не обладаете достаточными знаниями иностранного языка, то составление игры на первых порах будет занимать у вас много времени; для использования всех видов вопросов при создании обучающей игры нужно заплатить в месяц 3 или 6 евро, в зависимости от выбранного тарифа.

Однако все эти недостатки нивелируются достоинствами: с помощью «Kahoot!» удалось за короткое время вовлечь в учебную деятельность всех учеников, не прибегая к традиционному фронтальному опросу; в классе создалась позитивная игровая атмосфера и актуализировался интерес к праву за счет призовых очков, турнирной таблицы, ограниченного времени и яркого интерфейса; ученикам было наглядно показано, что смартфоны годятся не только для развлечения, но и для обучения.

Таким образом, наш опыт проведения урока права с помощью онлайн-платформы «Kahoot!» поможет как начинающим учителям, так и более опытным, которые с осторожностью относятся к современным технологиям, открыть новые дидактические возможности.

Литература

- Боголюбов Л. Н., Матвеев А. И., Жильцова Е. И. *Обществознание. 9 класс*. М.: Просвещение, 2019. 208 с.
- Морозова С. А. *Методика преподавания права в школе*. М.: Новый учебник, 2004. 224 с.
- Прибора И. Почему развлекать ученика не зазорно для учителя. *Мел*. URL: https://mel.fm/pedagogika/3048725-to_entertain (дата обращения: 16.04.2020).

Проблемы сближения публично-правовых и частноправовых начал в современной юриспруденции

Андреев Константин Геннадьевич

Северо-Западный институт управления Российской академии
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации

Санкт-Петербург, Россия

Konstantin G. Andreev

North-West Institute of Management of the Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration

Saint Petersburg, Russia

Правоведение

Проблемы сближения публично-правовых и частноправовых начал
в современной юриспруденции

Научный руководитель — Г. Ю. Дорский, канд. юрид. наук

andreeff.costia2016@yandex.ru

УДК 346.6

Законодательное регулирование цифровых финансовых прав в России: реальность и перспективы

Аннотация. В данной работе рассматриваются такие понятия, как «криптовалюта», «токен», «майнинг» и другие, связанные с использованием цифровых финансовых технологий. Анализируются существующие

законы, законопроекты и иные нормативно-правовые акты, принимаемые в целях регулирования этой сферы. Делаются выводы об эволюции позиции законодателя по данному вопросу, а также выдвигаются гипотезы о той позиции, которую займет государство в отношении криптовалюты. При написании данной работы был использован метод системного анализа, технико-юридический метод, метод толкования правовых норм.

Ключевые слова: виртуальная валюта, криптовалюта, цифровые финансовые права, токен, майнинг, законодательное регулирование.

Statutory regulation of digital financial rights in Russia: Reality and potential

Abstract. This article discusses such concepts as “cryptocurrency”, “token”, “mining” and others associated with the use of digital financial technologies. I analyze laws, bills and other regulatory legal acts adopted to regulate this area. The conclusion is drawn about the evolution of the position of the legislator on this issue. Hypotheses are put forward about the position that the state will take regarding cryptocurrency. When writing this work, the method of system analysis, technical and legal method, the method of interpretation of legal norms were used.

Keywords: virtual currency, cryptocurrency, digital financial rights, token, mining, legislative regulation.

Развитие информационных технологий в последние десятилетия происходит с невероятной скоростью, и все больше взаимодействий в государстве и социуме происходит посредством различных коммуникационных сетей, в дистанционном режиме и с использованием облачных технологий. Не обошли эти изменения и финансовую сферу, где уже несколько лет активно используются безналичные денежные переводы, которые сперва осуществлялись с применением банковских карт, позволявших проводить различные операции с денежными средствами в банкоматах, а к настоящему времени значительная доля таких операций проходит в удаленном режиме с помощью специальных банковских приложений, либо созданных для этих целей интернет-сайтов. Так, согласно оценке «Сбербанка», в четвертом квартале 2019 г. безналичные траты россиян впервые превысили наличные [Коммерсантъ, 2020].

Параллельно этой тенденции в последние годы в финансовой сфере стали возникать и активно развиваться взаимные расчеты с применением новых платежных средств — цифровых или электронных

валют. Их особенностью является, во-первых, то обстоятельство, что их эмиссию осуществляют преимущественно не государственные структуры или имеющие на это специальную лицензию юридические лица, а непосредственно создатели конкретной криптовалюты, либо организаторы необходимых для этого информационно-технологических цепочек, ввиду в том числе отсутствия необходимого законодательного регулирования. Во-вторых, — возможность установления их стоимости как с привязкой к курсу той или иной валюты или установление плавающего курса, зависящего от действий владельцев данных валют и внешних факторов. Россия относится к тем государствам, где в настоящее время нет сформировавшегося и целостного нормативного регулирования данных отношений.

С учетом сложившихся реалий, в частности эпидемии вируса COVID-19, вынудившей большинство стран ограничить взаимодействия физических и юридических лиц, перевести многие виды услуг в онлайн-формат, кажется очень вероятным, что сфера цифровых финансовых прав окажется в центре внимания социума и государства. Общество будет все больше использовать данный инструмент в экономических отношениях, а государство, в свою очередь, будет вынуждено сформулировать и внедрить необходимое и понятное для субъектов права нормативное регулирование этих отношений.

Для начала рассмотрим основные понятия, используемые в сфере цифровых финансов, как в зарубежной правовой литературе и источниках, так и в российских. FinCEN (Сеть по борьбе с финансовыми преступлениями, являющаяся бюро Министерства финансов США) в своем разъяснении определяет виртуальную валюту как средство обмена, которое может использоваться в качестве валюты, но не имеет всех ее атрибутов, установленных в федеральном законодательстве. Одновременно с этим бюро оперирует понятием «конвертируемая виртуальная валюта», которая является разновидностью виртуальной валюты и имеет эквивалентное значение в обычной валюте, либо выступает в качестве ее замены. Данное определение применяется к любым типам виртуальных конвертируемых валют, в число которых включается цифровая валюта, криптовалюта, цифровой актив и иные. В данном документе также отдельно оговаривается, что субъектом этих правил являются любые типы виртуальных конвертируемых валют, независимо от того, представлены они с помощью физического или цифрового токена, а также

вне зависимости от того, является ли регистр записи транзакций с ними централизованным или распределенным [FinCEN, 2019, с. 7].

Из этих определений мы можем наблюдать, как специализированное ведомство, отвечающее в США за предотвращение финансовых преступлений, стремится подвести нормативное регулирование — федеральное законодательство и иные нормативно-правовые акты — под максимально возможные типы цифровых валют и виды операций с ними. Законодательная и исполнительная власть не просто фиксирует уже сформировавшиеся общественные отношения, но и действует на опережение — формирует правовую базу для еще не существующих, но потенциально возможных видов цифровых валют.

Обратимся к такому понятию, как токен. Ряд исследователей определяют его в качестве разновидности цифровой валюты, которая может выпускаться и распространяться с помощью смарт-контрактов и децентрализованных приложений с помощью технологии блокчейн [Yano, Dai, Masuda, Kishimoto, 2020, с. 111–112]. В свою очередь, смарт-контракт, согласно одному из определений, это компьютеризированный протокол транзакций, который реализует условия контракта. Это компьютерная программа, способная принимать решения при выполнении определенных предварительных условий, которые зависят от сложности транзакций, для которых смарт-контракт запрограммирован. Данные транзакции могут быть как очень простыми, выполняемыми за считанные секунды и минуты, так и относительно сложными, включающими длительные переговоры и множество страниц письменного текста с конкретными правилами и обязанностями, выполнение которых может занять часы или месяцы. Тем не менее, по мнению авторов, использование смарт-контрактов позволяет вести обзор прошлого поведения договаривающихся сторон и сводит к минимуму риск злонамеренных и случайных ситуаций, а также необходимость в доверенных посредниках [Kölvart, Poola, Rull, 2016, с. 134]. Наконец, обратимся к такому понятию, как майнинг. Согласно одному из определений, это процесс, выполняемый с использованием вычислительной мощности компьютера, посредством которого проверяются транзакции, в результате которых происходит эмиссия новой криптовалюты [Deng, Huang, Wu, 2018, с. 467–468].

Ввиду отсутствия в действующем российском законодательстве регулирования данной сферы, нет в нем и приведенных выше понятий. Поэтому, чтобы установить их возможные и допустимые определения, следует обратиться к существующим законодательным проектам

и актам органов исполнительной власти. Так, например, в Письме Минфина России от 02.10.2017 № 03-11-11/63996 выражена позиция, что виртуальные валюты, криптовалюты являются денежными суррогатами, правовой статус которых не установлен в действующем законодательстве, поэтому ведомством проводится мониторинг за их возможным противоправным использованием [Минфин, 2017]. Ранее, в 2014 году, свою позицию по отношению к этой сфере выразил Росфинмониторинг. В своем письме ведомство оперирует этими понятиями, но не дает их определения, при этом акцентирует внимание на децентрализованности и анонимности процесса обращения цифровых валют [Росфинмониторинг, 2014]. В том же году ЦБ РФ также дал свои разъяснения об использовании виртуальных валют, где, как и вышеупомянутые органы, указал на спекулятивный характер и высокий риск операций с такими денежными суррогатами и предостерег граждан и юридических лиц от их использования [ЦБ РФ, 2014]. Тем не менее рост количества российских граждан и компаний, которые стали вовлекаться в процесс майнинга, оплаты различных товаров и услуг с помощью криптовалюты, в том числе в теневом секторе экономики, явил законодателю необходимость в формировании более ясной и нормативно закреплённой позиции государства в этом вопросе.

Что же было сделано в этом направлении к настоящему времени? Принят и вступил в силу с 01 октября 2019 г. Федеральный закон № 34-ФЗ «О внесении изменений в части первую, вторую и статью 1124 части третьей Гражданского кодекса Российской Федерации», которым в ГК РФ закрепляется понятие цифрового права. Так глава 6 дополняется статьей 141.1, согласно которой «1. Цифровыми правами признаются названные в таком качестве в законе обязательственные и иные права, содержание и условия осуществления которых определяются в соответствии с правилами информационной системы, отвечающей установленным законом признакам. Осуществление, распоряжение, в том числе передача, залог, обременение цифрового права другими способами или ограничение распоряжения цифровым правом возможны только в информационной системе без обращения к третьему лицу. 2. Если иное не предусмотрено законом, обладателем цифрового права признается лицо, которое в соответствии с правилами информационной системы имеет возможность распоряжаться этим правом. В случаях и по основаниям, которые предусмотрены законом, обладателем цифрового права признается иное лицо» [ФЗ № 34-ФЗ, 2019].

Помимо этого, принят и вступил в силу с 01 января 2020 г. Федеральный закон № 259-ФЗ «О привлечении инвестиций с использованием инвестиционных платформ и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». В этом законе, в частности, вводится понятие утилитарных цифровых прав. Часть 1 ст. 8 названного Закона относит к ним: 1) право требовать передачи вещи (вещей); 2) право требовать передачи исключительных прав на результаты интеллектуальной деятельности и (или) прав использования результатов интеллектуальной деятельности; 3) право требовать выполнения работ и (или) оказания услуг. Часть 1 ст. 9 вводит понятие цифрового свидетельства — это неэмиссионная бездокументарная ценная бумага, не имеющая номинальной стоимости, удостоверяющая принадлежность ее владельцу утилитарного цифрового права, распоряжаться которым имеет возможность депозитарий, и закрепляющая право ее владельца требовать от этого депозитария оказания услуг по осуществлению утилитарного цифрового права и (или) распоряжения им определенным образом [ФЗ № 259-ФЗ, 2019].

В представленных выше законах мы можем наблюдать своеобразную подготовку нормативного фундамента для законодательного регулирования обращения цифровой валюты. Так, изменения, внесенные в ГК РФ, позволяют относить к цифровым правам те из них, которые прямо упомянуты в законе, то есть потенциально к ним возможно будет отнести и права на виртуальные (цифровые) валюты. Во втором вышеупомянутом законе вводится уже конкретный вид цифрового права, а также определяются механизмы, позволяющие субъектам подтверждать и осуществлять свои права в отношении упомянутых в законе утилитарных цифровых прав. Однако ситуация с законопроектом, направленным непосредственно на регулирование сферы цифровых финансовых прав, развивается довольно неоднозначно. Пакет документов был внесен в Государственную Думу РФ еще 20 марта 2018 г., однако до настоящего времени (на апрель 2020 г.) не смог пройти дальше первого чтения. Рассмотрим подробнее, как менялось его содержание.

В первоначальном тексте в ст. 1 законопроекта вводились и определялись понятия, необходимые для понимания и регулирования данной сферы. Среди них — цифровой финансовый актив, цифровая транзакция, реестр цифровых транзакций, майнинг, криптовалюта, токен, смарт-контракт и иные. В заключении Комитета по экономической политике, промышленности, инновационному развитию

и предпринимательству данные понятия были охарактеризованы в качестве неясных и имеющих признаки юридико-лингвистической неопределенности. Критика используемых и определяемых в законопроекте понятий содержится также в заключениях Комитета по финансовому рынку и Совета при Президенте РФ по кодификации и совершенствованию гражданского законодательства (далее — Совет). Комитет по информационной политике, информационным технологиям и связи указал на существование некоторых понятий, используемых в законопроекте, в действующем законодательстве в другом значении, что создает конкуренцию и коллизию норм права. Также одной из претензий к законопроекту в заключении Правового управления Аппарата Государственной Думы РФ относится отсутствие в нем конкретных видов ответственности за нарушение установленных в нем правил [Законопроект, 2018].

В результате инициаторы убрали из текста законопроекта, представленного ко второму чтению, многие из ранее упомянутых понятий. Это решение представляется неправильным, поскольку исключение из правового документа оперируемых понятий вместо их уточнения создает дополнительные сложности при дальнейшем его толковании и применении на практике. В заключении к новой версии законопроекта Совет хотя и отметил качественное улучшение и проработку критикуемых положений, тем не менее указал на условность некоторых понятий (например, обозначение цифровой формы уже существующих прав в качестве нового вида прав), необходимость ограничения предмета регулирования, а также ряд других проблем, резюмировав невозможность поддержки принятия законопроекта в таком варианте. Устранение замечаний оказалось сложным и длительным процессом, так как до настоящего времени законопроект не был рассмотрен во втором чтении [Законопроект, 2018].

Тем не менее, с учетом сложившихся в результате эпидемии COVID-19 реалий, продемонстрировавших важность дистанционных форм взаимодействия между различными субъектами права, в том числе и в сфере финансов, а также на основе информации, что заинтересованным и затрагиваемым законопроектом органам власти и иным институтам постепенно удастся прийти к соглашению о его положениях [Интерфакс, 2020], можно выразить надежду на то, что законопроект все же будет доработан и принят в 2020 г.

Литература

- Законопроект № 419059-7 О цифровых финансовых активах [Электронный ресурс]. Система обеспечения законодательной деятельности Государственной автоматизированной системы «Законотворчество» [сайт]. URL: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/419059-7> (дата обращения: 15.04.2020).
- Информация Банка России от 27.01.2014 Об использовании при совершении сделок «виртуальных валют», в частности, Биткойн. *Вестник Банка России*. № 11. 2014. Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс».
- Информационное сообщение Росфинмониторинга «Об использовании криптовалют». Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс».
- Письмо Минфина России от 02.10.2017 № 03-11-11/63996. Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс».
- РСПП попросил Мишустина поддержать принятие закона о цифровых финансовых активах [Электронный ресурс]. *Интерфакс* [сайт]. URL: <https://www.interfax.ru/business/705655> (дата обращения: 28.04.2020).
- Сбербанк: безналичные траты россиян впервые превысили наличные [Электронный ресурс]. *Сетевое издание «Коммерсантъ»* [сайт]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4236273> (дата обращения: 15.04.2020).
- Федеральный закон от 18.03.2019 № 34-ФЗ «О внесении изменений в части первую, вторую и статью 1124 части третьей Гражданского кодекса Российской Федерации». *Российская газета*. № 60. 2019.
- Федеральный закон от 02.08.2019 № 259-ФЗ «О привлечении инвестиций с использованием инвестиционных платформ и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». *Российская газета*. № 172. 2019.
- Deng H., Huang R. H., Wu Q. The Regulation of Initial Coin Offerings in China: Problems, Prognoses and Prospects. *European Business Organization Law Review*. 2018. Volume 19. Issue 3. P. 465–502. DOI: 10.1007/s40804-018-0118-2. URL: <https://idp.nwipa.ru:2351/article/10.1007/s40804-018-0118-2>. Режим доступа: для авториз. пользователей.
- FinCEN. Application of FinCEN's Regulations to Certain Business Models Involving Convertible Virtual Currencies. *FIN-2019-G001*. 2019. 30 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fincen.gov/sites/default/files/2019-05/FinCEN%20Guidance%20CVC%20FINAL%20508.pdf> (дата обращения: 15.04.2020).
- Kölvart M., Poola M., Rull A. Smart Contracts. *The Future of Law and eTechnologies*. Cham: Springer, 2016. P. 107–127. DOI: 10.1007/978-3-319-26896-5_7. URL: https://idp.nwipa.ru:2351/chapter/10.1007/978-3-319-26896-5_7. Режим доступа: для авториз. пользователей.
- Yano M., Dai C., Masuda K., Kishimoto Y. Blockchain Business and Its Regulation. *Blockchain and Crypt Currency. Economics, Law, and Institutions in Asia Pacific*. Singapore: Springer, 2020. P. 107–127. DOI: 10.1007/978-981-15-3376-1_7. URL: https://idp.nwipa.ru:2351/chapter/10.1007/978-981-15-3376-1_7. Режим доступа: для авториз. пользователей.

Бердышева Анастасия Валерьевна

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ — Пермь)

Пермь, Россия

Anastasia V. Berdysheva

National Research University Higher School of Economics
(HSE University — Perm)

Perm, Russia

Правоведение

Проблемы сближения публично-правовых и частноправовых начал
в современной юриспруденции

Научный руководитель — О. С. Ерахтина, канд. юрид. наук, доцент

berdysheva1999@mail.ru

УДК 347.1

Проблемы оспаривания крупных сделок хозяйственных обществ

Аннотация. В статье исследуются проблемы применения законодательных положений о крупных сделках. В частности, автор анализирует особенности оспаривания крупных сделок, рассматривает основания оспаривания таких сделок, сроки исковой давности. В статье также исследуется вопрос о процессуальном статусе общества в деле об оспаривании крупной сделки. Особое внимание автор уделяет анализу подходов к определению стандарта заботливости и осмотрительности контрагента хозяйственного общества.

Ключевые слова: крупная сделка, оспаривание крупной сделки, косвенный иск, презумпция добросовестности контрагента, исковая давность.

Challenging high-value commercial transactions

Abstract. This article focuses on the application of legal provisions on high-value transactions. Particularly, it analyses how high-value transactions are challenged, what basis for challenging such transactions exists and what the period of limitation of actions is. The article also reveals the legal standing of an entity in case of challenging a high-value transaction, paying special attention to the analysis of approaches to determining the standard of diligence and discretion of the counterpart of the entity.

Keywords: high-value transaction, challenging of a high-value transaction, indirect case, counterpart's presumption of good faith, statute of limitations.

Согласно ст. 78 Федерального закона от 26.12.1995 № 208-ФЗ «Об акционерных обществах» (далее — ФЗ «Об АО»), крупной признается сделка (несколько взаимосвязанных сделок), выходящая за пределы обычной хозяйственной деятельности и при этом: связанная с приобретением, отчуждением или возможностью отчуждения обществом прямо либо косвенно имущества; предусматривающая обязанность общества передать имущество во временное владение и (или) пользование либо предоставить третьему лицу право использования результата интеллектуальной деятельности или средства индивидуализации на условиях лицензии, при этом цена или балансовая стоимость имущества составляет 25 и более процентов балансовой стоимости активов общества, определенной по данным его бухгалтерской (финансовой) отчетности на последнюю отчетную дату.

В соответствии с п. 1 ст. 79 ФЗ «Об АО» на совершение крупной сделки должно быть получено согласие совета директоров (наблюдательного совета) общества или общего собрания акционеров. При этом в случае нарушения порядка получения согласия на ее совершение такая сделка может быть признана недействительной (п. 6 ст. 79 ФЗ «Об АО»). При применении данной нормы на практике возникает ряд проблем.

Статья 79 ФЗ «Об АО» устанавливает круг субъектов, которые могут выступать истцами в суде в случае оспаривания крупной сделки: общество, член совета директоров (наблюдательного совета) общества, акционер(ы) этого общества, владеющие не менее одним процентом голосующих акций общества в совокупности.

Исследуя вопрос об обществе как субъекте, который вправе оспаривать крупную сделку, обратимся к п. 1 ст. 174 Гражданского кодекса РФ (далее — ГК РФ). Согласно данной норме, общество выступает лицом, в интересах которого установлены ограничения в форме получения согласия на совершение крупной сделки. Следовательно, если сделка совершается от имени и в интересах юридического лица, то оно и может подавать иск для признания такой сделки недействительной.

На практике, как правило, не возникает проблем в случаях, когда общество от своего лица подает иск об оспаривании крупной сделки. Определенные проблемы возникают при заявлении иска участниками общества в его интересах, то есть при косвенном иске. В таком случае наиболее остро встает вопрос о процессуальном статусе общества. В доктрине и судебной практике выделяются четыре варианта его

процессуального положения. Общество может выступать в качестве: третьего лица, заявляющего самостоятельные требования относительно предмета спора; ответчика; третьего лица, не заявляющее самостоятельных требований относительно предмета спора и истца [Опалев, 2014]. В первом случае, по мнению Н. Г. Елисеева, общество имеет возможность участвовать в процессе самостоятельно, а интересы, которые оно будет защищать, не обязательно будут совпадать с интересами истца-участника общества [Опалев, 2014].

Согласно второй точке зрения, общество в споре по косвенному иску выступает ответчиком (Постановление Арбитражного суда Поволжского округа от 11.12.2019 №№ Ф06-55054/2019, А12-4619/2019). Данной позиции придерживается Г. Чернышов, который считает, что «решение по косвенному иску либо возлагает на общество обязанность, либо лишает общество прав и обязанностей по сделке» [Опалев, 2014]. Согласно данной позиции, спор будет возникать не между органом управления и обществом, а между участником и обществом, что исключает из данной цепи орган управления как центральное звено спора и, следовательно, не соответствует практической действительности.

Считается наиболее близкой к правовой реальности, по нашему мнению, третья точка зрения, согласно которой общество выступает в качестве третьего лица, не заявляющего самостоятельные требования относительно предмета спора. Как правило, в подобных спорах наиболее активное участие принимают именно истец в лице участника общества и ответчик в лице директора, совершившего крупную сделку без соответствующего одобрения. Само общество же ведет себя пассивно [Опалев, 2014].

Позиция, согласно которой общество при подаче косвенного иска выступает истцом (Постановление Арбитражного суда Дальневосточного округа от 23.01.2020 №№ Ф03-6550/2019, А51-18327/2018), признается некоторыми авторами противоречивой, с чем мы согласны. Так, общество является и истцом, и действует в лице ответчика-органа управления. Следовательно, оно вправе отказаться от иска и возможно присужденного ему имущества [Опалев, 2014].

Условием косвенного иска будет являться владение не менее чем одним процентом голосующих акций всех участников, заявляющих требование, в совокупности (п. 6 ст. 79 ФЗ «Об АО»). Подобные иски оказывают большое влияние на судьбу общества: возможны случаи отрицательного воздействия, когда миноритарные участники

злоупотребляют правом на косвенный иск в ущерб обществу, однако размер доли их акций в уставном капитале значительно меньше расходов, связанных с иском [Кузнецов, 2017]. Считается, что в российском праве установлен низкий порог для контроля негативных для общества действий миноритариев. Например, в Германии участник должен обладать 10 процентами акций, и это только порог для того, чтобы назначить специального представителя для предъявления иска [Кузнецов, 2017]. Иначе говоря, «общество, в котором имеются миноритарные участники, потенциально находится под угрозой вовлечения в судебное разбирательство по поводу совершенных им сделок и их последствий» [Берлин, 2017].

Перейдем к рассмотрению проблем оспаривания крупной сделки контрагентом. Изначально и законодатель, и суды (Постановление Арбитражного суда Московского округа от 27.04.2017 № Ф05-3676/2017 по делу № А40-30164/2016) следовали презумпции недобросовестности контрагента, то есть до 2017 года одним из оснований отказа суда о признании сделки крупной являлось обстоятельство того, что другая сторона по данной сделке не знала и не должна была знать о ее совершении с нарушением предусмотренных настоящим Федеральным законом требований к ней (п. 6 ст. 79 ФЗ «Об АО» редакция № 54 от 03.07.2016). Такой подход неоднократно подвергался критике в научном сообществе: например, А. А. Кузнецов обращает внимание на то, что прежняя норма противоречила ст. 173.1 ГК РФ, в которой содержится презумпция добросовестности, и «имеющееся в законе регулирование, которое содержит презумпцию недобросовестности в отношении стороны крупной сделки, приводит к тому, что юридические лица всегда считаются ненадежными контрагентами» [Кузнецов, 2017]. Это обусловило необходимость изменения законодательного подхода — с 2017 года действует презумпция добросовестности контрагента. И. С. Шиткина считает, что «презумируя добросовестность стороны по сделке, законодатель тем самым обеспечивает стабильность имущественного оборота» [Шиткина, 2017].

В п. 22 Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 23.06.2015 № 25 «О применении судами некоторых положений раздела I части первой Гражданского кодекса Российской Федерации» указано, что по общему правилу закон не устанавливает обязанности лица, не входящего в состав органов юридического лица и не являющегося его учредителем или участником по проверке учредительного документа юридического лица с целью выявления ограничений или разграничения

полномочий единоличного исполнительного органа юридического лица или нескольких единоличных исполнительных органов, действующих независимо друг от друга либо совместно. В своем исследовании А. Г. Карапетов указывает на то, что в последнее время суды понизили стандарт должной заботливости и осмотрительности контрагента: «вменять контрагенту в вину то, что он не запросил и не изучил устав организации, нельзя» [Карапетов, 2018, с. 98–99]. Кроме того, до 2017 года, согласно презумпции недобросовестности, контрагент должен был самостоятельно выяснять, ограничены ли полномочия лица, которое в будущем заключит с ним сделку, путем изучения устава общества на выявление таких ограничений. Теперь, поскольку контрагент презюмируется добросовестным, исключением из его «незнания» будет являться его аффилированность с членами совета директоров (наблюдательного совета) либо участниками, а также случаи, когда контрагенту прямо передавался устав для ознакомления [Карапетов, 2018, с. 99].

Следующая проблема, которая возникает при оспаривании крупных сделок, — применение срока исковой давности. Согласно п. 2 Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 26.06.2018 № 27 «Об оспаривании крупных сделок и сделок, в совершении которых имеется заинтересованность» (далее — ПП ВС РФ № 27), срок исковой давности по требованиям о признании крупных сделок и сделок с заинтересованностью недействительными и применении последствий их недействительности составляет один год. Вместе с тем на практике возникает вопрос с какого момента начинается этот срок. Тот же пункт Постановления ссылается на п. 2 ст. 181 ГК РФ, в котором указано, что течение срока начинается «со дня, когда истец узнал или должен был узнать об иных обстоятельствах, являющихся основанием для признания сделки недействительной».

А. А. Егорова на основании ПП ВС РФ № 27 предлагает «каскад правил для исчисления давности для оспаривания контролируемых сделок» в зависимости от субъектов: 1. новый директор; 2. член совета директоров (наблюдательного совета); 3. участник общества [Егорова, 2018, с. 85].

Сложнее ситуация обстоит с исчислением срока исковой давности при заявлении косвенных исков. Например, Карапетов склоняется к тому, что в данной ситуации важно учитывать знание участника общества: «<...> для оспаривания является злоупотребление самого единоличного исполнительного органа, было бы абсурдом начинать

расчет срока давности с момента, когда сама организация в лице допустившего злоупотребление директором узнала о данном нарушении» [Карапетов, 2018, с. 115]. Егорова придерживается противоположной позиции и приводит в качестве аргумента мнение председателя судебного состава Судебной коллегии по экономическим спорам, судьи ВС РФ Ольги Киселевой: «Трудно согласиться с тем фактом, что исковую давность необходимо определять, принимая во внимание факт осведомленности о нарушении участника, предъявившего иск в суд. Такой подход создал бы неограниченные возможности воздействия исковой давностью при оспаривании сделок общества» [Егорова, 2018, с. 82]. На наш взгляд, при подаче иска от лица общества должно учитываться знание самого общества в лице единоличного исполнительного органа (не имеющего отношения к совершенной сделке), а также членов совета директоров (наблюдательного совета), а при косвенном иске — участника (участников) общества.

Второй не менее важный вопрос связан с моментом приобретения такого знания. Формулировка «узнал» обозначает фактическое приобретение знания об обстоятельствах, являющихся основанием для признания сделки недействительной. Однако в том случае, когда истец «должен был узнать», возникают сложности, так как до настоящего момента в судебной практике не было выработано единого подхода.

Таким образом, конструкция оспаривания крупных сделок обладает рядом проблем. Одной из таковых является то, что, определяя круг субъектов оспаривания, закон относит к таковым общество, его органы управления и участников. Очевидная ситуация обстоит в том случае, если иск подает само общество, однако в судебной практике не имеется однозначной позиции о его процессуальном статусе в качестве участника спора при подаче косвенного иска. Большое внимание уделено участнику (участникам) общества. Законодатель ввел порог для оспаривания крупных сделок величиной в один процент голосующих акций всех участников, предъявляющих требование. В доктрине ведется дискуссия по поводу целесообразности данного критерия, поскольку, во-первых, в российском праве, по сравнению с другими государствами, процентный порог достаточно низкий, во-вторых, всего лишь один процент создает для участников достаточно качественные инструменты для изменения судьбы общества, что в ряде случаев приводит к злоупотреблению правом со стороны миноритариев.

Презумпция недобросовестности, действовавшая до 2017, подвергалась неоднократной критике в научном сообществе; по нашему мнению, ее суть состояла в обязанности контрагента самостоятельно изучать абсолютно все внутренние документы общества, что в какой-то степени снимало ответственность с директора общества. Текущее же правило, презумпция добросовестности контрагента, не устанавливает обязанности контрагента по проверке учредительных документов на выявление ограничений директора, за исключением случаев, когда такое лицо состоит в аффилированной связи с членами органов управления или участниками либо в случае прямой передачи контрагенту устава для ознакомления.

Установлены два способа исчисления срока исковой давности при оспаривании крупной сделки: фактический момент, когда лицо узнало о нарушении правил заключения сделки, и момент вменения, когда такое лицо должно было узнать об этом. Для решения данной проблемы и устранения противоречий в подобных ситуациях рекомендуется установить в законе единственный момент осведомленности лица, например, фактический, но с доказательствами установления момента осведомления.

Литература

- Берлин А. Я. Миноритарные акционеры: проблемы и риски для контролирующих лиц. *Экономика и жизнь*. URL: <https://www.eg-online.ru/article/345704/> (дата обращения: 11.03.2020).
- Егорова А. А. Новые правила оспаривания крупных сделок в российском законодательстве. *Вестник Международного юридического института*. 2018. № 4 (67). С. 80–86.
- Карапетов А. Г. Проблемные вопросы применения ст. 174 ГК РФ. *Вестник гражданского права*. 2018. № 1. С. 86–147.
- Кузнецов А. А. Реформа крупных сделок и сделок с заинтересованностью. Что изменилось в регулировании. *Арбитражная практика для юристов*. URL: <https://e.arbitr-praktika.ru/525353> (дата обращения: 18.02.2020).
- Опалев Р. О. Вопросы судопроизводства в арбитражных судах: решения и аргументы, которыми можете воспользоваться и Вы. *Система Юрист*. URL: <https://www.1jur.ru/#/document/160/2199329/bssPhr22/> (дата обращения: 11.03.2020).
- Шиткина И. С. Новый режим совершения крупных сделок. *Экономика и жизнь*. URL: <https://www.eg-online.ru/article/338221/> (дата обращения: 12.03.2020).

Бородавкин Сергей Михайлович

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Sergey M. Borodavkin

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Правоведение

Проблемы сближения публично-правовых и частноправовых начал
в современной юриспруденции

Научный руководитель — С. Г. Лысенков, д-р юрид. наук, профессор
serglawyer@yandex.ru

УДК 340.13

Предпосылки формирования института представительства в правовой системе Российской империи

Аннотация. Основной целью настоящей работы является проведение анализа предпосылок формирования института представительства в правовой системе Российской империи. Изложенной цели работы планируется достичь посредством проведения анализа основных правовых актов раннего периода Российской империи, включая Военный устав 1716 года, Таможенный устав 1755, а также фундаментальных основ развития института представительства, закрепленных в Своде законов Российской империи 1857 года.

Ключевые слова: институт представительства, правовые акты, правовая система.

Prerequisites for the formation of the institution of representation in the legal system of the Russian Empire

Abstract. The main purpose of this work is to analyze the prerequisites for the formation of the institution of Representation in the legal system of the Russian Empire. The stated purpose of the work is planned to be achieved by analyzing the main legal acts of the early period of the Russian Empire, including the Military Charter of 1716, the Customs Charter of 1755, as well as the fundamental foundations for the development of the institution of Representation enshrined in the Code of Laws of the Russian Empire in 1857.

Keywords: institution of representation, legal acts, legal system.

В настоящее время большинство авторов, исследующих институт представительства, рассматривают данную правовую категорию именно как правовой институт в системе конкретной отрасли права. Несомненно, данный подход к изучению института представительства имеет неоценимую практическую значимость, особенно в период реформирования гражданского законодательства и проводимой в настоящее время реформы в сфере гражданского и арбитражного процесса. Более того, детальное изучение динамики развития института представительства именно как правового института в системе гражданского законодательства, гражданского и арбитражного процесса в условиях их реформирования предопределяет новизну и актуальность таких научных исследований.

Однако не менее значимым является изучение эволюционного развития института представительства и прежде всего предпосылок формирования указанного правового института в правовой системе России. На наш взгляд, было бы большой ошибкой рассматривать институт представительства как правовой институт в системе отдельной отрасли права в отрыве от фундаментальных основ теории права, с одной стороны, и без учета эволюционного развития указанного правового института на соответствующих этапах развития общества, общественных отношений и формах государства, с другой.

Именно комплексный, а не отраслевой подход к изучению института представительства является основополагающим, и даже, пожалуй, фундаментальным методом при изучении представительства как института теории права. Именно этот метод, на наш взгляд, позволяет выявить и определить в том числе исторические и социальные факторы развития представительства как правового института, предпосылки его формирования и его дальнейшую эволюцию в системе законодательства России начиная с ранних этапов развития нашего государства до сегодняшних дней.

Основной целью настоящей работы является проведение анализа предпосылок формирования института представительства как института теории права в правовой системе Российской империи.

Изложенной цели работы планируется достичь посредством проведения анализа основных правовых актов периода Российской империи, включая Воинский устав 1716 года, Таможенные уставы 1755 года и 1819 года, Свод законов Российской империи 1857 года.

Одним из основных источников правовой науки периода Российской империи является *Воинский устав Петра Великого 1716 г.*

[Преображенский, Новицкая 1997, с. 257]. Историко-правовое значение этого документа очень трудно переоценить — именно Воинский устав 1716 года, который включил в себя *«Артикул Воинский»* [Епифанов, 1946, с. 5–42] и *«Краткое изложение процесса и судебных тяжб» 1715 г.* [Мелентьев, 2011, с. 159–167], сформулировал четкие юридические нормы, которые предопределили формирование уголовного законодательства Российской Империи, а также создали основные предпосылки для законодательного регулирования государственно-правового и судебного представительства.

Анализ положений *«Краткого изображения процессов или судебных тяжб»*, которое наряду с *Воинским Артикулом 1715 г.* является составной частью Воинского устава Петра Первого, позволяет назвать его следующие основные положения, которые явились основными факторами при формировании уголовного процесса и института представительства в правовой системе Российской империи.

Пункт второй главы первой «О суде и судиях», определяя общие положения о суде, прямо говорит: «Суд всегда из некотораго числа честных особ сочинен бывает, которым от высокаго начальства власть и мощь во управлении правосудия дина». Анализ указанного положения *«Краткого изображения процессов или судебных тяжб»* прямо указывает на фактическое делегирование судебных полномочий от государства конкретным лицам, которые наделены правом осуществлять правосудие, т. е. фактическое создание в стране института судебного представительства.

В связи с изложенным также следует отметить, что указанным документом регламентирована и такая правовая категория, которую в настоящее время мы называем «подведомственность судов». Пункт третий главы первой исследуемого документа прямо указывает, что: «По нашему намерению правосудие удобнейше последующим образом учреждено быть может: (1) В гражданской суд, который во время миру и войны в каждом государстве твердо определен есть, и разныя ссоры и брани между подданными разных чинов происходящая, оной же власти судейской подвержены суть. (2) В воинской суд, в котором только ссоры между Офицеры, солдаты и прочими особами войску надлежащими происходящая разъискиваются, и по изобретении дел решатся, и о сем последнем есть наше намерение здесь пространнее объявить». Из приведенной выше цитаты *«Краткого изображения процессов и судебных тяжб»* видно, что в России начиная с 1715 года были созданы как гражданские, так и воинские суды (кригсрехты),

которые рассматривали соответствующие дела. При этом в правовом регулировании подведомственности судебных дел акцент сделан не на категорию дела как таковую, а именно на субъективный состав сторон: так, если воинский суд (кригсрехт) рассматривал дела между офицерами, солдатами и прочими лицами из числа военнослужащих, то к подведомственности суда гражданского относились споры с участием иных лиц «разных чинов». Приведенный тезис о законодательном закреплении подведомственности рассматриваемых разными судами дел, исходя именно из субъективного состава сторон судебного процесса, на наш взгляд, является основополагающим базисом для становления и дальнейшего развития института представительства как государственно-правового института в системе общественных отношений.

Отдельным и наиболее важным фактором формирования представительства как правового института явилось законодательное закрепление в правовой системе Российской империи статуса адвоката. Глава пятая «Краткого изображения процессов или судебных тяжб» полностью посвящена регламентации деятельности адвокатов: «Хотя в середине процессу челобитчик или ответчик занеможет, или прочия важныя причины к тому прилучатся так, что им самим своею особою в кригсрехте явиться невозможно; то позволяется оным для выводу своего дела употреблять адвокатов, и оных вместо себя в суд посылать. И правда, надлежало б в кригсрехтах все дела как наикратчайше, отложя всякую пространность, представлять; однакож когда адвокаты у сих дел употребляются, оные своими непотребными пространными приводами судью более утруждают, и оное дело толь паче к вящшему пространству, нежели к скорому приводят окончанию. Токмо при разыскных делах, которые случаются в кригсрехте, оным вместо себя адвокатов употреблять не позволено, но принужден ответчик сам своею особою ответственовать». Анализ приведенной нормы права позволяет отметить следующие основные характеристики адвокатской деятельности: 1) адвокат как представитель стороны в судебном процессе мог представлять интересы одной из сторон — челобитчика (истца) или ответчика только в воинском суде (кригсрехте); 2) адвокат допускался к участию в судебном процессе исключительно в том случае, если соответствующая сторона не могла самостоятельно явиться в суд вследствие болезни или по иной уважительной причине; 3) участие адвоката полностью исключалось в двух случаях: если адвокат своими действиями затягивал рассмотрение дела, а также при

рассмотрении Воинским судом такой категории дел, как «розыскные дела».

Несмотря на весьма скромное правовое регулирование участия адвокатов в судебных процессах, фактическое отсутствие законодательного закрепления их полномочий, а также порядка оформления указанных полномочий — сам факт законодательного закрепления правового статуса представителя стороны в судебном процессе — адвоката, представляет особую значимость в формировании института представительства в правовой системе Российской империи.

Подводя итог исследованию *Воинского устава Петра Первого* с позиций создания законодательной базы для формирования представительства как правового института, необходимо отметить, что *Воинский устав 1715* года стал первым в истории Российской империи систематизированным сводом законов, который не только осуществлял законодательное регулирование в сфере воинской службы, но и осуществлял процессуальное регулирование при рассмотрении уголовных дел, включая дела о воинских преступлениях, а также гражданских споров, за счет создания специализированных судебных органов, которые выступали по воле и от имени государства, а также за счет создания необходимой нормативной базы для формирования судебного представительства — адвокатуры, что фактически создало необходимые предпосылки для создания и совершенствования института представительства в правовой системе Российской империи.

Дальнейшее развитие института представительства в правовой системе Российской империи неразрывно связано с *Таможенным уставом 1755 года* [Мерзон 1957, с. 273], который ввел в российское законодательство понятие таможенного представительства с подробной регламентацией полномочий такого представителя, а также определил порядок рассмотрения судебных споров между купцами.

Так, из главы восьмой Таможенного устава 1755 г. прямо следует, что: «На ярманках, для разбираения случающихся между купечеством споров, иметь суд словесный, и для оного Главному Магистрату определять из ближних к тем ярманкам городов из Магистратских и Ратушских Членов по одному, да из купчества выборных по два человека заблаговременно, и тем выборным в купеческих просьбах чинить решение в самой скорости, а буде ими удовольствия чинено не будет, то просить определенного от Магистратов и Ратуш члена, который должен, рассмотря, чинить по справедливости, как форма о Словесном Суде повелевает». Изложенный пример прямо указывает, что полномочия

по рассмотрению спора между купцами передавались словесному суду, который состоял из одного представителя магистрата (ратуши) и двух представителей купеческого сословия; таким образом, мы видим, что рассмотрение споров между купцами осуществлялось в коллегиальном порядке, что, на мой взгляд, создало необходимые предпосылки для формирования таких ключевых принципов, как объективность, беспристрастность и справедливость судебного разбирательства, которые имеют основополагающее и фундаментальное значение для осуществления полноценного государственно-правового регулирования института представительства в судебной сфере.

Рассматривая вопрос о таможенном представительстве, в первую очередь следует обратить внимание, что Таможенный устав 1755 года впервые детально регламентировал и, более того, изложил в виде общеобязательной формы (приложения к Таможенному уставу) полномочия, которые купец передавал своему приказчику или комиссионеру при осуществлении своей деятельности. Данный тезис подтвержден как содержанием указанных форм, из которых видно, что купец мог передать своему поверенному полномочия заключать договоры, рассчитываться за товары деньгами или посредством обмена, уплачивать таможенные пошлины и т. д., так и прямым указанием на названия указанных форм: «Форма, против которого специальное (то есть собственное) кредитное (то есть верющее) письмо, даемое от купца приказчику своему, или кому-нибудь другому, который его купцов не приказчик, но только комиссионер (то есть, кому кто какое поручит свое дело)», а также «Форма, против которого генеральное кредитное (то есть верющее) письмо, даемое от купца приказчику своему, или кому-нибудь другому, который подлинно не его купцов приказчик, но только комиссионер его (то есть кому кто какое поручит свое дело), впредь за свидетельством и печатью от Магистрата или Ратуши (а где Магистрата или Ратуши нет), то и от Таможни дано быть имеет».

В качестве вывода о роли *Таможенного устава 1755 года* в формировании института представительства в правовой системе Российской империи следует отдельно отметить, что некоторые постулаты исследуемого документа создали законодательные предпосылки для формирования основных принципов судебного процесса, а также определили фундаментальные основы института представительства в сфере материальных правоотношений, которые нашли свое дальнейшее развитие в более поздних законодательных актах Российской империи, включая *Таможенный устав 1819 года* [Мерзон, 1957, с. 523], который

детально, как это видно из формы доверенности, изложенной в Приложении к параграфу № 248 Таможенного устава 1819 года, регламентировал порядок реализации полномочий представителя.

Научное исследование предпосылок формирования института представительства в правовой системе Российской империи не представляется полным без анализа соответствующих положений *Свода законов Российской империи* [Кодификационный отдел при Государственном совете СПб, 1857, с. 262], который явился результатом систематизации всего законодательства Российской империи, состоял из пяти книг и пятнадцати томов. Последнее официальное единое издание Свода законов было опубликовано в 1857 году. В дальнейшем Свод законов регулярно дополнялся неофициальными изданиями. В 1892 году Свод законов был дополнен последним официально опубликованным Кодификационным отделом при Государственным совете томом Шестнадцатым, который включал в себя *Судебные уставы и Учреждение судебных установлений* [Кодификационный отдел при Государственном совете СПб, 1892, с. 680].

Именно *Свод законов Российской империи* как единый законодательный акт, систематизировавший действующее законодательство Российской империи, представляет собой завершающий этап при формировании отдельных отраслей законодательства Российской империи и формировании отдельных правовых институтов, включая институт представительства.

К сожалению, формат настоящей работы не позволяет детально исследовать всю совокупность и взаимную связь законодательных правил, которыми урегулированы общественные отношения в сфере представительства, изложенные в Своде законов Российской империи, поэтому наиболее интересным, на наш взгляд, станет анализ именно судебного представительства, который закреплен в последнем шестнадцатом томе Свода законов Российской империи.

Глава вторая части второй тома шестнадцатого Свода законов Российской империи полностью посвящена поверенным лицам. В частности, из пунктов 38 и 39 указанного раздела прямо следует, что: «38. Кто может по закону быть истцомъ и отвѣтчикомъ, тотъ можетъ производить тяжбу и искъ чрезъ повѣренныхъ. 39. Повѣренными могутъ быть вообще всѣ тѣ, коимъ закономъ сіе именно не воспрещено». Кроме того, указанный раздел в пунктах 40–48 содержит подробную регламентацию полномочий поверенного лица, а также форму такого полномочия: «40. Уполномочіе на хожденіе по дѣламъ тяжбынымъ

и исковымъ совершается посредствомъ довѣренности, которую вѣритель даетъ уполномоченному въ видѣ акта, называемаго вѣрющимъ письмомъ. Примѣчаніе. Въ довѣренностяхъ отъ обществъ на хожденіе по дѣламъ надлежитъ въ точности соблюдать правила, постановленныя въ Сводѣ Законовъ Гражданскихъ 42. Словесныя довѣренности недѣйствительны, кромѣ тѣхъ, которыя даются: 1) для приложенія руки къ какой либо бумагѣ, когда вѣритель, за неумѣніемъ грамотѣ, самъ не можетъ подписать оной (а); 2) на подачу, то есть, на доставленіе въ судъ какой либо просьбы. Для сего достаточно означить въ рукоприкладствѣ подъ просьбою, что подать оную довѣряется такому-то лицу (б). 45. Повѣренный, дѣйствуя въ судѣ вмѣсто вѣрителя, представляетъ его лицо, и потому пользуется по порученному ему дѣлу всѣми правами, въ довѣренности ему предоставленными, и несетъ всѣ обязанности, на него въ довѣренности возложенныя» [Сводъ законовъ Российской имперіи, ч. 2, т. 16, с. 594, 595]. Анализъ изложенныхъ выше положеній позволяетъ выделить слѣдующія основныя характеристики судебного представительства: 1) полномочія представителя стороны могли быть выражены какъ в устной (словесная доверенность), такъ и в письменной формѣ (верующее письмо); 2) словесныя доверенности могли быть совершены исключительно в двухъ случаяхъ: а) когда доверитель не могъ самостоятельно подписать письменное полномочіе (верующее письмо) в силу своей неграмотности, б) когда поверенное лицо наделялось единственнымъ полномочіемъ на доставленіе в судъ какой-либо просьбы, при этомъ законодатель установилъ, что указанное полномочіе должно было быть совершено в письменной формѣ. Такимъ образомъ, в большинствѣ случаевъ полномочія повереннаго лица должны были быть изложены в письменной формѣ в видѣ верующаго письма; 3) полномочія довереннаго лица на веденіе дела в судѣ могли быть выданы несколькимъ лицамъ, при этомъ закономъ было предусмотрено, что указанные поверенные могли действовать какъ солидарно в интересахъ доверителя — в этомъ случаѣ выдавалась одна доверенность, такъ и раздельно — в этомъ случаѣ надлежало выдать несколько доверенностей с указаніемъ конкретныхъ полномочій для каждаго представителя; 4) закономъ предусматривалась возможность передоверія судебныхъ полномочій другому поверенному с соблюденіемъ письменной формы; 5) полномочія довереннаго лица по доверенности завершались или по истеченіи срока дѣйствія доверенности, а также в случаѣ смерти доверителя.

Отдельного внимания заслуживает представительство опекунов в интересах малолетних лиц. К особенностям данного вида представительства следует отнести следующие закрепленные в законе аспекты: 1) от имени малолетних лиц выступали их опекуны, в обязанность которых входило представлять их интересы лично или посредством представителя; 2) основной целью представительства опекунов являлась защита интересов малолетнего, обеспечивая «покойное владение малолетним его правом»; 3) в случае неправильно оформленной жалобы, подаваемой опекуном в интересах малолетнего, предусматривался штраф, который взыскивался за счет средств малолетнего.

Таким образом, *Свод законов Российской империи*, являясь основополагающим законодательным актом, не только объединил и систематизировал законы государства за период с начала с XVI века, которые ранее существовали в виде отдельных самостоятельных законодательных актов, но и обеспечил формирование и детальную регламентацию всего действующего законодательства Российской империи, что, в свою очередь, предопределило формирование отраслей и отдельных институтов в правовой системе государства, включая и институт представительства, который, на наш взгляд, является базисным и основополагающим правовым институтом в условиях формирования не только всей правовой системы, но и государства в целом.

Литература

- Свод законов Российской империи*. Кодификационный отдел при Государственным совете. СПб., 1857. 2620 с.
- Свод законов Российской империи. Том шестнадцатый*. Кодификационный отдел при Государственным совете. СПб., 1892. 680 с.
- Епифанов П. П. *Военно-уставное творчество Петра Великого*. М.: Изд-во Государственной Библиотеки СССР, 1946. 542 с.
- Корево Н. *Об изданиях законов Российской империи. 1830–1899*. СПб., 1900. 352 с.
- Мелентьев Ф. И. *Проблемы русской армии начала XVIII века по Уставу Воинскому*. 2011. 597 с.
- Мерзон А. Ц. *Таможенные книги XVIII века*. М., 1957. 643 с.
- Преображенский А. А., Новицкая Т. Е. *Законодательство Петра I*. М.: Юридическая литература, 1997. 257 с.

Шутова Анна Алексеевна

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ — Пермь)

Пермь, Россия

Anna A. Shutova

National Research University Higher School of Economics
(HSE University — Perm)

Perm, Russia

Правоведение

Проблемы сближения публично-правовых и частноправовых начал
в современной юриспруденции

shutova_aaa@mail.ru

УДК 347.6

Сравнительно-правовой анализ брачных отношений и фактических брачных отношений в Российской Федерации

Аннотация. Статья посвящена комплексному исследованию брачных отношений и фактических брачных отношений в Российской Федерации. Особое внимание уделено имущественным отношениям по поводу собственности, складывающимся между супругами, и имущественным отношениям, возникающим при фактических брачных отношениях. Автор приходит к выводу, что действующее семейное законодательство нуждается в точечных изменениях.

Ключевые слова: семейное законодательство, брачные отношения, фактические брачные отношения, имущественные отношения.

Comparative legal analysis of marriage and de facto marriage in the Russian Federation

Abstract. This article provides a comprehensive study of marriage and de facto marriage in the Russian Federation. Particular attention is paid to property relations of spouses and property relations of cohabiting partners. The author comes to the conclusion that family law must be updated.

Keywords: family law, marriage, de facto marriage, property relations.

Среди современного населения очевидна тенденция к уклонению от регистрации брака, все большее количество граждан стремится связать себя фактическими брачными отношениями. В то же время такие отношения никак законодательно не урегулированы. Тем не менее «сожителю» ведут общий быт, «наживают имущество», заводят детей и ведут аналогичный с супругами образ жизни. Однако они не могут рассчитывать на государственную защиту своих прав в полной мере. В связи с этим представляется актуальным изучение сущности таких категорий, как «брачные отношения» и «фактические брачные отношения».

Семейный кодекс не содержит определения брачных отношений. Обращаясь к доктрине, можно выделить два основных подхода к определению данного понятия. Часть ученых поддерживает договорную концепцию, другая часть придерживается мнения о том, что брак — это институт особого рода, правовая природа которого отлична от договора. Так, М. В. Антокольская отмечает, что брачное соглашение имеет полное сходство с гражданско-правовой сделкой [Антокольская, 2002, с. 93–94].

Договорная концепция в большей мере отражает правовую природу брачных отношений. Несмотря на очевидное сходство брака и гражданско-правового договора, нельзя отождествлять их, отрицая существующие отличия. Во-первых, брак не может обладать конкретной целью, в то время как в любом договоре должен быть определен его предмет. Во-вторых, при заключении брака не обговаривается срок его действия, в то время как сделки в большинстве своем являются срочными. В-третьих, при совершении сделки должны быть обговорены все ее условия, а сделать подобное при регистрации брачных отношений не представляется возможным. Данные отличия указывают на особенную правовую природу брачных отношений. Наиболее верным представляется рассмотрение брака как семейно-правового договора, который имеет определенную специфику. Такое мнение обусловлено необходимостью отражения правовой природы брака в его определении, а также невозможностью и ненужностью раскрытия сущности брачных отношений с точки зрения морали.

Для установления брачных отношений требуется фактический состав. Из анализа ст. 12 СК РФ явствует, что для заключения брака необходимо взаимное и добровольное согласие лиц, вступающих в брак; достижение лицами, вступающими в брак, брачного возраста. Многие ученые, например И. Л. Корнеева, А. М. Нечаева, и др.,

уделяют внимание только указанным двум условиям. Однако при анализе данной нормы нужно обратить внимание на необходимость согласия именно между мужчиной и женщиной — так законодатель установил негласный запрет на однополые и полигамные браки. Поэтому целесообразным представляется выделять четыре условия, соблюдение которых необходимо для заключения брака.

Брак — это юридический факт, который устанавливает для супругов личные неимущественные и имущественные права и обязанности. Специфика личных неимущественных отношений заключается в том, что они практически не поддаются контролю со стороны государства. В связи с этим, по мнению Г. Ф. Шершеневича, нет необходимости в законодательном закреплении прав на уважение друг друга, обоюдные чувства любви [Шершеневич, 2001, с. 528]. Однако с таким подходом нельзя согласиться, поскольку роль декларативных норм очевидна и значительна. Прежде всего они отражают сущность семейного законодательства в целом, содержат в себе некий потенциал его развития. Также нормы-декларации представляют собой пример поведения для всего общества, тем самым выполняя воспитательную функцию.

Имущественные отношения супругов относительно нажитого имущества могут регулироваться двумя способами: по закону и брачным договором. Договорный режим имущества супругов имеет место при наличии брачного контракта. Супруги имеют право подписать его в любое время, как до заключения брака, так и после. После подписания такого контракта имущество, включенное в брачный договор и урегулированное им, будет находиться в договорном режиме. Предметом такого соглашения могут быть только имущественные и финансовые вопросы.

По закону имущество разделяется на собственность личную и совместную. В отношении личного имущества действует режим ограниченной общности, который определен ст. 36 СК РФ. Частичная общность заключается в том, что добрачное и приобретенное в течение брака по наследованию, по договору дарения имущество, а также права на результаты интеллектуальной деятельности, являются личной собственностью каждого из супругов. Сюда же законодатель относит вещи индивидуального пользования, за исключением драгоценностей и предметов роскоши. О. Ю. Малкин и Л. А. Смолина верно указывают на проблему отсутствия легального определения понятия «предметы роскоши» [Брачные отношения: теория и практика регулирования, 2013, с. 73]. Это приводит к некоторым сложностям при рассмотрении

дел в суде. Целесообразно законодательно закрепить исчерпывающий перечень вещей, относящихся к «предметам роскоши».

Конструкция общей совместной собственности супругов также не идеальна. В теории считается, что законный режим имущества защищает права не только мужа и жены, но и третьих лиц. Однако на практике защита не так эффективна в связи с наличием недостатков в семейном законодательстве, расхождением его положений с гражданским кодексом.

Дело в том, что согласно ст. 35 СК РФ при распоряжении некоторым имуществом необходимо нотариально удостоверенное согласие другого супруга, иначе суд может признать сделку недействительной. Однако отсутствие связи недействительности сделки с критерием добросовестности покупателя приносит ущерб гражданскому обороту. Представляется целесообразным отмечать в едином государственном реестре недвижимости, что объект является общей совместной собственностью супругов. Л. Ю. Михеева также отмечает необходимость защиты добросовестного покупателя [Михеева, 2008, с. 170]. В таком случае вся ответственность будет на приобретателе. В отношении положений ст. 35 СК РФ автором наблюдается необходимость нотариального согласия супруга при совершении другим сделки, направленной на приобретение имущества и требующей нотариальной формы или государственной регистрации. Сделки такого рода, так же как и сделки по отчуждению имущества, порождают существенные последствия для семьи.

Ст. 34 СК РФ, определяющая состав общего имущества супругов, нуждается в изменениях. Малкин и Смолина выделяют проблему отсутствия легального определения совместного имущества мужа и жены [Брачные отношения: теория и практика регулирования, 2013, с. 70]. Представляется, что проблема кроется не столько в отсутствии дефиниции, сколько в отсутствии конкретного перечня объектов, относящихся к общему совместному имуществу. Без точного определения таких объектов возникают сложности при определении сделок, на совершение которых требуется согласие супруга, а также при разделе имущества.

Необходимо включать в состав общего имущества не только активы, но и пассивы. Подход, при котором к имуществу относятся непосредственно объекты, обладающие критерием телесности, устарел. Обязательства также являются составной частью общего имущества. Раздел имущества должен означать распределение не только вещей, но и долгов. Однако на практике при разводе в суде супруги обычно умалчивают

о наличии обязательств, а затем подают иск снова. Целесообразно не только определить точный перечень объектов, составляющих общее имущество супругов, но и объединить их в единую конструкцию. Подход, при котором к имуществу супругов относятся как к набору отдельных объектов, приводит к многократным искам о разделе имущества.

При анализе фактических брачных отношений было выявлено многообразие дефиниций. А. С. Назарова предлагает такое определение: «Фактические брачные отношения — это незарегистрированный в органах ЗАГС союз женщины и мужчины, не состоящих в зарегистрированном браке и иных фактических брачных отношениях, не имеющих предусмотренных семейным законодательством препятствий для вступления в брак, длительно проживающих совместно с целью создания семьи и ведущих общее хозяйство» [Назарова, 2017, с. 14]. Такой подход отличается отражением двух важных критериев: указание на длительность и отсутствие препятствий для вступления в брак, предусмотренных СК РФ. Последний критерий необходим для исключения возможных ситуаций, при которых в фактических брачных отношениях будут состоять, например, лица одного пола, несовершеннолетние и т. д. В. С. Панин определяет фактические брачные отношения как «союз, основанный на взаимных личных и имущественных обязательствах лиц, вступающих в него для формирования семьи, не зарегистрированный в органах записи гражданского состояния» [Панин, 2013, с. 17]. Существенный недостаток данных авторами дефиниций проявляется в указании цели фактических брачных отношений в построении семьи. Как отмечалось ранее, выявление цели в таких ситуациях не представляется возможным. Более того, определения такого рода порождают еще больше вопросов, касающихся самого понятия «семья», так как семейное законодательство не содержит его дефиниции.

По мнению И. Р. Альбикова, «фактические брачно-семейные отношения мужчины и женщины — это установленный решением суда факт длительного совместного проживания мужчины и женщины, не являющихся близкими родственниками, по единому месту жительства, осуществляющих добровольное, постоянное ведение общего домашнего хозяйства, представление (восприятие) их отношений перед третьими лицами фактическим браком, наличие внешних и внутренних признаков полноценной семьи, на которых распространяются основные права и обязанности супругов, установленные Семейным кодексом РФ, иными федеральными законами, содержащими нормы семейного права» [Альбиков, 2014, с. 10]. Автор включил в дефиницию основание

для признания фактических брачных отношений — решение суда, что нетипично для определений данного понятия. Также Альбиков отождествляет понятия «сожитительство» и «фактические брачные отношения». Такой подход не представляется верным, поскольку сожитительство — это более широкое понятие, включающее не только совместное проживание между мужчиной и женщиной, похожее на брачные отношения.

Семейным законодательством имущественные отношения, возникающие при фактических брачных отношениях, не урегулированы. Имущество не является общим, как у супругов. А право общей собственности на данное имущество необходимо устанавливать.

Имущественные отношения лиц, состоящих в фактических брачных отношениях, регулируются положениями гражданского законодательства. При разделе такого имущества применяются нормы гражданского законодательства об общей долевой собственности, а именно ст. 244–246 ГК РФ. Однако необходимо отметить, что в законодательстве нет положения об автоматическом установлении режима общей долевой собственности в отношении имущества, нажитого в период проживания в таком союзе. Следовательно, если договор об общей долевой собственности не был заключен, то при разделе имущества возникнут сложности. Необходимо в судебном порядке признать право общей долевой собственности на имущество, и затем появится возможность раздела.

В целом лица, состоящие в фактических брачных отношениях, обладают следующими правами:

1. Установить режим общей собственности в отношении некоторого имущества.
2. При отсутствии режима общей собственности один из супругов вправе вернуть потраченные на имущество деньги.
3. Оформлять общие кредиты, в которых одно лицо является поручителем или созаемщиком.
4. Самостоятельно распоряжаться своим имуществом.
5. Не нести ответственность по обязательствам друг друга.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

1. Вопрос о понятии брачных отношений остается спорным среди правоведов. Назрела необходимость законодательного закрепления дефиниции брака. Наиболее убедительной представляется дефинирование брака как семейно-правового договора с выявлением его специфики. Необходимо внести в гл. 10 СК РФ статью «Понятие брака»:

«1. Браком признается соглашение между мужчиной и женщиной, заключенное в установленном законом порядке при свободном и полном согласии сторон, порождающее личные неимущественные и имущественные права и обязанности супругов».

2. Существуют определенные условия, соблюдение которых необходимо для регистрации брака. По мнению автора, к фактическому составу, который требуется для установления брачных отношений, необходимо относить следующее:

- наличие взаимного добровольного согласия между лицами, желающими заключить брак;
- достижение брачного возраста;
- лицами, желающими вступить в брачные отношения, должны быть мужчина и женщина;
- количество лиц, желающих заключить брак, должно равняться двум.

3. Для супругов, не имеющих конфликтов и не собирающихся разводиться, законный режим имущества представляет собой отличный инструмент для приумножения семейного капитала. Но при возникновении каких-либо противоречий между супругами, касающихся вопросов имущества, могут появиться проблемы с их разрешением с помощью права. Именно поэтому в семейное законодательство необходимо внести следующие изменения:

- В п. 2 ст. 36 СК РФ привести исчерпывающей перечень вещей, относящихся к «предметам роскоши».
- Дополнить п. 3 ст. 35 СК РФ положениями о необходимом нотариально удостоверенном согласии супруга при осуществлении сделок, направленных на приобретение имущества и порождающих значительные последствия для семьи.
- Нужно обратить внимание на права добросовестного покупателя имущества при признании сделок недействительными по п. 3 ст. 35 СК РФ.
- В ст. 34 СК РФ точно определить перечень объектов, включаемых в состав общей совместной собственности супругов, дополнить его обязательствами и долгами.
- В ст. 34 СК РФ указать, что объекты, относящиеся к общей совместной собственности супругов, являются единой конструкцией.

4. Представляется целесообразным дефинировать фактические брачные отношения как установленный соглашением или решением суда и порождающий имущественные права и обязанности факт длительного

совместного добровольного проживания мужчины и женщины, не имеющих предусмотренных семейным законодательством препятствий для вступления в брак и ведущих совместное домашнее хозяйство.

5. Содержание имущественных прав и обязанностей супругов и лиц, состоящих в фактических брачных отношениях, существенно различается.

В результате анализа судебной практики, можно сделать вывод, что при разрешении дел по разделу имущества, нажитого в период фактических брачных отношений, суд руководствуется исключительно нормами гражданского законодательства. Однако необходимо отметить, что исход таких дел зависит от способности лица привести доказательства наличия договора о долевой собственности, независимо от формы его заключения. Также существует необходимость в доказывании степени участия лица в приобретении либо создания вещи.

Представляется необходимым распространить режим общей совместной собственности на имущество, приобретаемое лицами в период фактических брачных отношений. Также нужно указать исчерпывающий перечень имущества, не относящегося к общей собственности лиц, состоящих в таком союзе.

Литература

- Альбикив И. Р. *Фактические брачно-семейные отношения мужчины и женщины: теория и практика правоприменения. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата юридических наук.* М., 2014. 27 с.
- Антокольская М. В. *Семейное право: Учебник.* М.: Юристъ, 2002. 336 с.
- Малкин О. Ю., Смолина Л. А. *Брачные отношения: теория и практика регулирования: Монография.* М.: Изд-во СГУ, 2013. 175 с.
- Михеева Л. Ю. К вопросу о совершенствовании норм семейного законодательства, регулирующих отношения супругов по поводу имущества. *Труды Института государства и права Российской академии наук.* 2008. № 2. С. 169–178.
- Назарова А. С. *Правовое регулирование фактических брачных отношений в Российской Федерации и США. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата юридических наук.* М.: Ин-т законодательства и сравнит. правоведения при Правительстве РФ. 2017. 29 с.
- Панин В. С. *Фактические брачные отношения: проблемы теории, законодательства и практики. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата юридических наук.* М.: Рос. акад. нар. хоз-ва и гос. службы при Президенте РФ, 2013. 28 с.
- Шершеневич Г. Ф. *Курс гражданского права.* Тула: Автограф, 2001. 530 с.

ПСИХОЛОГИЯ

Исполнительные функции и тормозные процессы

Соболева Нина Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Nina A. Soboleva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint-Petersburg, Russia

Психология

Исполнительные функции и тормозные процессы

Научный руководитель — С. А. Буркова, канд. психол. наук

nina-soboleva@mail.ru

УДК 159.9

Связь интеллекта и тормозных процессов в дошкольном детстве

Аннотация. Проблема развития процессов произвольного контроля поведения относится к фундаментальным проблемам психологии развития. Целью нашей работы является изучение особенностей исполнительных функций детей старшего дошкольного возраста. Мы предположили, что у детей старшего дошкольного возраста уровень развития исполнительных функций будет связан с уровнем развития интеллекта: чем выше уровень развития тормозного контроля и рабочей памяти, тем выше уровень развития интеллекта. Методы психологического исследования: оценка тормозного контроля в парадигмах go/go и go/no-go, оценка объема рабочей памяти интерференции в ней, цветные прогрессивные матрицы Равена.

Ключевые слова: исполнительные функции, тормозный контроль, рабочая память, когнитивная гибкость, старший дошкольный возраст.

The relationship between intelligence and inhibitory processes in preschool children

Abstract. The study of the development development of behavior self-regulation is one of the key areas of developmental psychology. The aim of this

work is to study the nature of the executive functions of children of preschool age. The study assumed that in older preschool children, the level of development of executive functions will be related to the level of development of intelligence: the higher the level of development of inhibitory control and working memory is, the higher is the level of intelligence. Methods of psychological research used in the study included: assessment of inhibitory control in the go/go and go/no-go paradigms, estimation of the amount of working memory of interference in it, colored progressive Raven matrices.

Keywords: executive functions, inhibitory control, working memory, cognitive flexibility, preschool age.

Согласно многочисленным отечественным и зарубежным исследованиям, одним из ключевых достижений дошкольного возраста и компонентом готовности к школьному обучению является развитие произвольности, или регуляторных функций [Буркова, 2019, с. 18]. В науке существует несколько популярных подходов к описанию регуляторных функций — отечественная теория познавательных способностей, построенная Л. А. Венгером, где за основу берется культурно-исторический подход; а также зарубежная регулятивная модель А. Мияке и Н. Фридмана, в которой определяются когнитивные функции ответственные за управление изменением поведения, именуемые «исполнительными функциями» [Николаева, Вергунов, 2017, с. 62].

Исполнительные функции представляют совокупность нисходящих ментальных процессов, которые позволяют нам планировать свою деятельность, фокусируя на ней внимание, успешно переключаться между задачами и менять свое привычное поведение. Они имеют решающее значение в обучении, развитии и повседневном функционировании в жизни. В целом основными когнитивными процессами, включенными в исполнительные функции, выступают тормозный контроль, рабочая память и когнитивная гибкость [Буркова, Широкова, 2019, с. 18].

Изучение развития исполнительных функций проводится, начиная с раннего возраста, и продолжается вплоть до самой старости. Лонгитюдные исследования утверждают, что уровень развития исполнительных функций в детстве предопределяет дальнейшую жизнь. От них будут зависеть когнитивные способности, академическая успеваемость, модель психического, а также моральное развитие. Именно поэтому изучение исполнительных функций приобретает особую значимость в дошкольном детстве, когда идет период интенсивного

развития, а также формируются интеллектуальные способности, необходимые для успешной дальнейшей учебной деятельности [Мишел, 2015, с. 50].

Благодаря своевременной оценке интеллектуального развития, определению реальных возможностей дошкольников и учету зрелости психофизиологических механизмов, обеспечивающих интеллектуальную деятельность, представляется возможным реализовать своевременную и адекватную психолого-педагогическую помощь, которая затем в значительной мере облегчит процесс адаптации детей к школьному обучению, позволяя при этом сохранить их физическое и психическое здоровье.

Исходя из этого, актуальность данной проблемы определяется необходимостью более глубокого изучения особенностей исполнительных функций детей старшего дошкольного возраста.

Мы предположили, что исполнительные функции детей старшего дошкольного возраста обладают рядом специфических особенностей:

- тормозный контроль в старшем дошкольном возрасте обладает некоторым уровнем развития, который будет являться базой для общего развития исполнительных функций;
- уровень развития исполнительных функций у детей старшего дошкольного возраста будет связан с уровнем развития их интеллекта;
- для развития исполнительных функций необходима специально организованная комплексная (направленная на психическое и физическое развитие) работа, учитывающая индивидуальные особенности ребенка (пол, возраст, актуальный уровень развития ИФ).

Эмпирическое исследование проходило на базе нескольких государственных дошкольных образовательных учреждений Санкт-Петербурга, в котором приняло участие 62 ребенка (30 мальчиков и 32 девочки).

Диагностический инструментарий был подобран следующим образом: каждая методика направлена на изучение одного из компонентов исполнительных функций, а комплекс подобранных методик позволяет описать особенности их развития в старшем дошкольном возрасте.

Оценка тормозного контроля в нашем исследовании была построена на изучении параметров простой и сложной сенсомоторных реакций с помощью методики РеБОС.

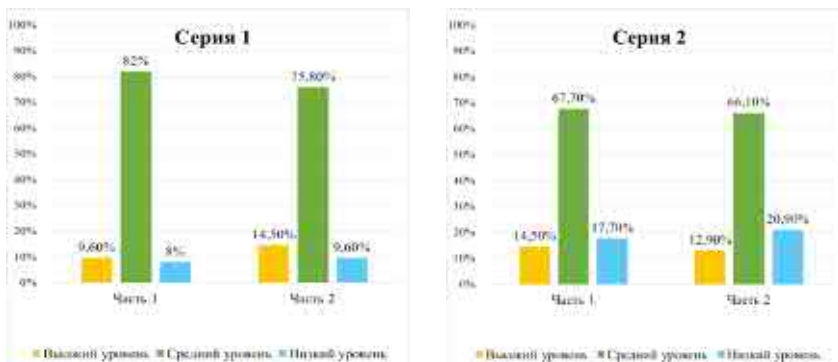


Рис. 1. Показатели простой сенсомоторной реакции

Данные, полученные в ходе исследования (рис. 1), позволили разделить детей на три уровня: с высоким, средним и низким уровнем сформированности простой сенсомоторной реакции. Полученные результаты, отображенные на рисунке, свидетельствуют о том, что большинство детей старшего дошкольного возраста в нашем исследовании имеют средний уровень развития простой сенсомоторной реакции в обеих сериях.

Сравнивая результаты 1-й и 2-й серии, можно увидеть, что к концу 2-й серии дети чуть хуже концентрировались на работе и допускали больше ошибок. Это говорит нам о том, что дети обладают определенным уровнем развития тормозного контроля, но он еще недостаточно устойчив.

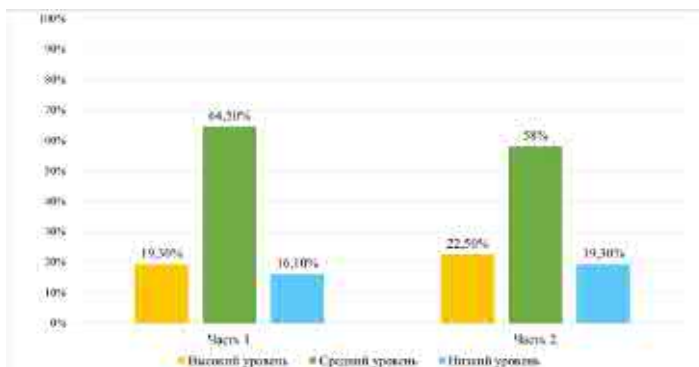


Рис. 2. Параметры сложной сенсомоторной реакции

Так же как и при оценке простой сенсомоторной реакции, оценка сложной сенсомоторной реакции показала неустойчивость данных параметров в сторону снижения среднего уровня за счет возрастания как высокого, так и низкого уровней. Полученные данные на рисунке 2 позволяют судить о необходимости и возможности целенаправленного развития данного компонента исполнительных функций.

Далее в ходе нашего исследования был оценен следующий параметр, включенный в исполнительные функции, — рабочая память. Оценка рабочей памяти происходила путем подсчета количества запомненных объектов в трех сериях предъявлений, на основании чего выборка была разделена на три уровня: высокий, средний, низкий. Результаты соответствуют полученным ранее данным о развитии рабочей памяти детей данного возраста (рис. 3). Дети уже могут запоминать и хранить некоторое время в памяти необходимые им в ходе деятельности объекты, но при этом прочное закрепление информации является сложным за счет проявления механизмов интерференции.

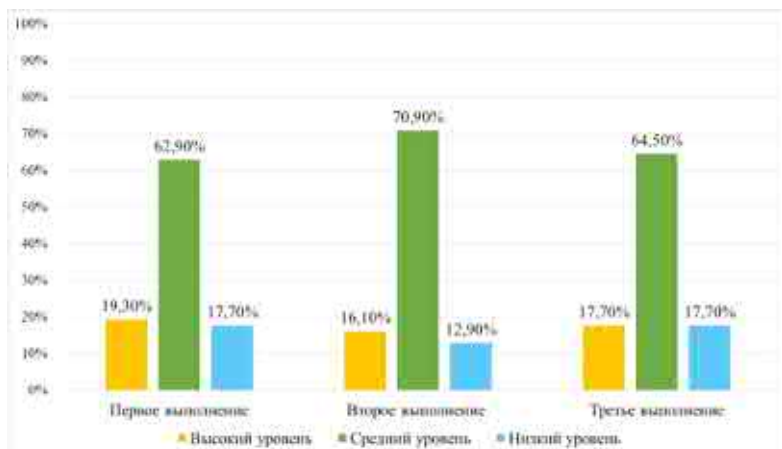


Рис. 3. Показатели рабочей памяти

Поскольку на сегодняшний день стандартизированной методики для оценки когнитивной гибкости детей данного возраста не существует, для ее оценки была выбрана методика «Цветные прогрессивные матрицы Равена», которая позволяет увидеть гибкость переключения между стратегиями решения поставленных задач.

В нашем исследовании преобладает процент со средним уровнем общего невербального интеллекта, что можно видеть на рисунке 4. Качественный анализ полученных данных свидетельствует о том, что большинство детей испытывают трудности при выполнении серии Ab и B, где возрастает степень сложности заданий и дети вынуждены применять новую стратегию для их решения.

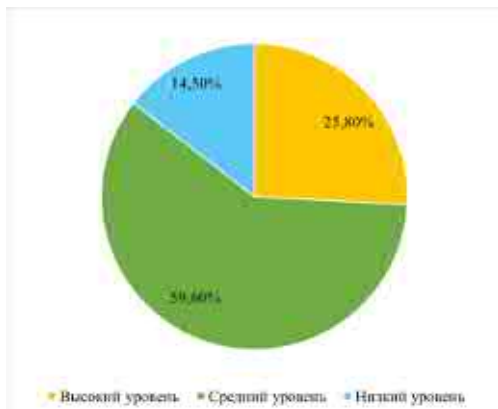


Рис. 4. Показатели общего невербального интеллекта

Далее проводился анализ параметров, описанных выше, отдельно у мальчиков и у девочек и было выявлено:

1. У мальчиков включаемость в работу выше, чем у девочек, по всем трем тестам, но при этом девочки дольше удерживают концентрацию внимания и остаются активными при выполнении поставленной задачи (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей простой сенсомоторной реакции

	Мальчики				Девочки			
	Серия 1		Серия 2		Серия 1		Серия 2	
	Часть 1	Часть 2	Часть 1	Часть 2	Часть 1	Часть 2	Часть 1	Часть 2
Высокий	13 %	23 %	13 %	10 %	6 %	6 %	15 %	15 %
Средний	87 %	73 %	66 %	76 %	78 %	78 %	68 %	56 %
Низкий		3 %	20 %	13 %	16 %	16 %	16 %	28 %

2. Проводя сравнительный анализ такого параметра, как сложная сенсомоторная реакция, можно отметить, что девочки в первой части серии гораздо лучше включились в работу, нежели мальчики, а значит, совершали меньшее количество ошибок (не нажимали на красный стимул). Однако во второй части, возможно, мальчики лучше поняли структуру потока стимулов, что и привело к повышению результата (рис. 5). Однако, в старшем дошкольном возрасте тормозные процессы в целом сформированы недостаточно.

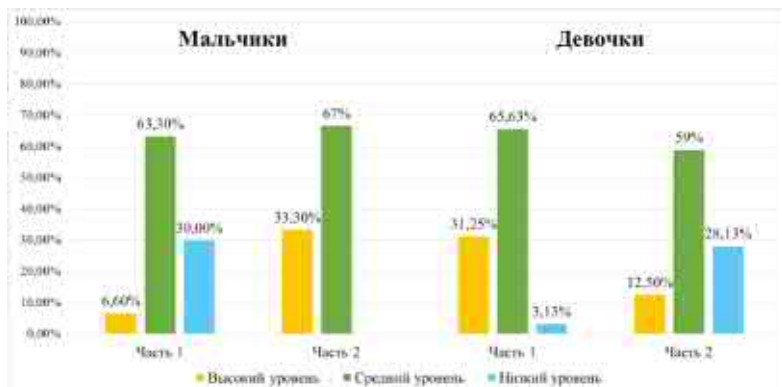


Рис. 5. Сравнительный анализ показателей сложной сенсомоторной реакции

3. Сравнивая параметры рабочей памяти у мальчиков и девочек в старшем дошкольном возрасте, можно отметить, что высокий уровень в каждом выполнении наблюдается у девочек (рис. 6). Это можно объяснить тем, что в старшем дошкольном возрасте у девочек задействована словесно-логическая память, с помощью которой выстраиваются специальные приемы запоминания при выполнении задания. Мальчики в этом возрасте по-прежнему больше опираются на образные схемы.

4. В ходе анализа методики «Цветные прогрессивные матрицы Равена», было выявлено, что мальчики имеют уровень интеллекта значительно выше по сравнению с девочками (рис. 7). Как показывают исследования, из-за стремительного развития правого полушария у мальчиков в старшем дошкольном возрасте показатели невербального интеллекта могут быть выше у мальчиков, и наоборот, вербальный интеллект, скорее всего, будет выше у девочек.



Рис. 6. Сравнительный анализ показателей рабочей памяти

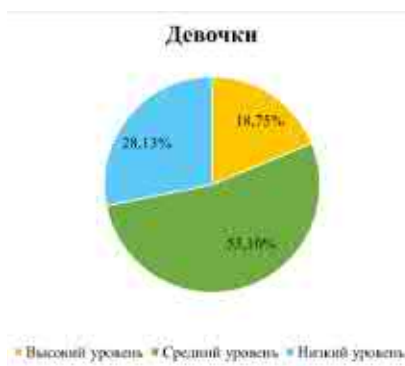


Рис. 7. Сравнительный анализ показателей невербального интеллекта

По результатам эмпирической части исследования был проведен корреляционный анализ, в ходе которого были получены следующие данные:

1. Выявлен обратный значимый уровень корреляции ($r = -0,33$, где $p > 0,01$) между показателями простой сенсомоторной реакции в серии 1 часть 1 с общим уровнем невербального интеллекта.
2. Выявлен обратный значимый уровень корреляции ($r = -0,36$, где $p > 0,01$) между показателями простой сенсомоторной реакции в серии 1 часть 2 с общим уровнем невербального интеллекта.

Выводы:

1. У детей старшего дошкольного возраста недостаточно сформированы исполнительные функции, однако можно отследить некоторые тенденции в развитии их компонентов.
2. Тормозный контроль как компонент исполнительных функций у большинства детей старшего дошкольного возраста обладает некоторым уровнем развития, который является базой для общего развития исполнительных функций.
3. Тормозный контроль демонстрирует тесную прямую связь с показателями развития интеллекта.
4. Рабочая память детей в данном возрасте достаточно сформирована, при этом у девочек ее показатели выше, чем у мальчиков.
5. Уровень развития общего невербального интеллекта выше у мальчиков, что определяется психофизиологическими особенностями данного возраста.

Литература

- Буркова С. А. Тормозный контроль как основа самоконтроля у старших дошкольников. *Образование детей дошкольного и младшего школьного возраста: диалог наук о детстве. Сборник научных статей по результатам Всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 100-летию Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина и 40-летию кафедры дошкольного и специального образования.* 2019. С. 129–136.
- Буркова С. А., Широкова И. В. Особенности тормозного контроля первоклассников с разным уровнем школьной успеваемости. *Приложение международного научного журнала «Вестник психофизиологии».* 2019. № 1. С. 18–21.
- Дубровина И. В., Акимова М. К., Борисова Е. М. и др. *Рабочая книга школьного психолога.* М.: Просвещение, 1991. 303 с.
- Каменская В. Г., Томанов Л. В. *Психофизиология развития интеллекта: теоретическое и экспериментальное исследование: монография.* СПб.: Елец, 2007. 216 с.
- Николаева Е. И., Вергунов Е. Г. Что такое «EXECUTIVE FUNCTIONS» и их развитие в онтогенезе. *Теоретическая и экспериментальная психология.* 2017. № 2. С. 62–81.
- Семенова О. А. Формирование произвольной регуляции деятельности и ее мозговых механизмов в онтогенезе. *Физиология человека.* 2007. Т. 33. № 3. С. 115–127.
- Уолтер Мишел. Развитие силы воли. *Уроки от автора знаменитого маршмеллоу-теста.* М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 336 с.

Проблемы психологии здоровья и клинической психологии

Афанасенко Иван Владимирович

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ivan V. Afanasenko

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Психология

Проблемы психологии здоровья и клинической психологии

Научный руководитель — О. В. Александрова, канд. психол. наук
andeist@yandex.ru

УДК 159.97

Развитие мефедроновой зависимости и ее влияние на патологизацию личности

Аннотация. Представленная работа посвящена теоретическому обзору по вопросу развития мефедроновой аддикции и влияния этого процесса на развитие патологической структуры личности. Целью работы является создание всеобъемлющей картины явления, которая послужит основой дальнейших исследований. В содержание доклада входит многоплановое освещение феноменов аддикции, личности и личностных патологий и их соотнесение. Основой работы является анализ научных работ и публицистики, имеющих отношение к проблеме.

Ключевые слова: мефедрон, зависимость, личность, патологизация личности, патология личности, мефедроновая зависимость.

Mephedrone addiction development and its influence on individual personality

Abstract. This work provides a theoretical review of mephedrone addiction development and its influence on the development of pathological personality structure. The objective of the article is to provide a general overview of the phenomenon, which can be used in further research. The paper's content includes

a comprehensive discussion of addiction, personality and its pathologies problems as well as their correlation. The work's basis is the analysis of studies and press related to this area.

Keywords: mephedrone, addiction, personality, personality pathologization, personality pathology, mephedrone addiction.

Согласно материалам, приведенным в литературе [Позднякова, 2016, с. 25–30] [Lenta.ru, 2019], на территории Российской Федерации сложилась уникальная ситуация. Развитие информационных технологий (мессенджеры, наркоплощадки в теневом сегменте Сети), открытие различных психоактивных соединений, трудности международного наркотрафика и легкость доступа к средствам и ресурсам производства химических веществ обусловили резкий подъем в области изготовления синтетических наркотических средств внутри страны. Наибольший прогресс произошел в отношении искусственных каннабиноидов и катинонов в силу их низкой стоимости, трудностей с юридическим регулированием (так называемая псевдолегальность) и яркого эффекта. Это привело к тому, что лидером на отечественном наркорынке стал мефедрон, относящийся к группе синтетических катинонов. Так, согласно статистике, половина потребителей предпочитает его кокаину, считающемуся элитным дорогим наркотиком [Андрюхин, Кауров, Ларченко и др., 2017, с. 185–197]. Привлекательный своим эмпатогенным, эйфоретическим и стимуляторным действием, он влечет за собой выраженные нарушения аффективного, психотического и мотивационного спектра, увеличивая тем самым риск суицидального поведения [Андрюхин, Кауров, Ларченко и др., 2017, с. 185–197]. Таким образом, популярность, высокая аддиктивность и недостаточная изученность влияния данного вещества на психику требуют исследования вопросов, связанных с развитием мефедроновой зависимости и ее влиянием на изменения в структуре личности больных.

В связи с этим **целью** данного исследования является создание целостного представления о сущности явления любого рода аддикции, включая мефедроновую, и о страдающей от нее личности в структурном, классификационном и динамическом аспектах. Это представление предполагается использовать в качестве теоретической базы для дальнейшего изучения динамики конкретно мефедроновой зависимости в аспекте ее взаимосвязи с личностными патологиями.

Для достижения цели исследования были определены следующие **задачи**: 1) исследовать существующие разработки по теме зависимости;

механизмов ее формирования, существования и исчезновения; структуре синдрома; 2) исследовать понятие личности; существующие парадигмы, варианты структур и классификаций, а также элементы структур; понятие патологии личности и возможные ее варианты.

Мы предположили, что изменения в характере употребления мефедрона в отношении прямой пропорции вызывают колебания в развитии патологической структуры личности аддикта.

Полученные данные сформулированы на основе литературного обзора, в последующих работах их предполагается проверять на реальных выборках.

В ходе исследования была изучена совокупность источников по аддиктологии. В первую очередь это материалы М. Д. Менделевича [Менделевич, 2007], А. Ю. Егорова [Егоров, 2006], А. В. Смирнова [Смирнов, 2015, с. 286–300]. Было установлено, что зависимость — это психическое и поведенческое расстройство, заключающееся в навязчивой потребности к совершению определенных действий, которые фактически не ограничены в возможном содержании (основное подразделение: химические и поведенческие). Любая зависимость имеет определенное соотношение психологического и физиологического аспектов. Зависимость возникает как стремление человека сбежать от субъективной реальности и имеет определенную личностную базу, на которой может сформироваться и поддерживаться. Излечение происходит по пути воспитания гармоничной разносторонней личности, предполагающей наличие множества социально приемлемых увлечений, исключающих доминирование одного из них, но требующих наличия ведущего.

Было сформулировано рабочее определение личности как интегративной структурирующей, регулирующей и адаптирующей системы психики. Данная и последующая концептуализация основана на работах Т. Миллона [Grossman S., Millon, T., 2013, с. 1–22], А. Е. Личко [Личко, 1983], А. Ф. Лазурского [Лазурский, 1924], Н. Мак-Вильямс [Мак-Вильямс, 2015, с. 69–106] и др. Определено, что патология личности предполагает нарушение структуры личности, ее регуляционных и адаптационных возможностей. В структуре личности выделены компоненты, или «функциональные системы», и уровни этих систем (интегральный, локальный и частный). На частном (имеет представительство во внешнем и внутреннем плане личности) — когнитивный, биофизиологический, абилитивный (включает способности и ресурсы личности), эмоциональный, ценностный, мотивационный,

регулятивный, поведенческий компоненты. На локальном — интегральный (внутренний, интегрируется характером личности) и экстеральный (внешний, интегрируется направленностью личности). На интегральном — собственно интегральной функциональной системой (индивидуальная личность человека). Произведен анализ каждого из компонентов. Классификации личности также были подразделены на три уровня по критерию объемности описания личности на: 1) частнокомпонентные; 2) интегральные/интеральные; 3) психосоциальные/экстеральные (человек в контексте его места в обществе и мире).

Более подробные описания компонентов:

- 1) Когнитивный, или познавательный, — включает в себя опыт, знания, когнитивные стили, профиль, процессы, интеллект — та область личности, которая обеспечивает и характеризует процесс познания человека.
- 2) Биофизиологический компонент личности — обуславливает связь личности с телом человека. Включает в себя установки, физиологические потребности и базовые мотивации, настроения, темперамент и тип высшей нервной деятельности, нервно-психическую организацию человека, влияние эндокринной, гуморальной и других функциональных систем на психику человека.
- 3) Абилитивный компонент личности отвечает за организацию способностей и ресурсов личности. Включает способности, ресурсы, наклонности, задатки, таланты, интеллект, знания, умения, навыки.
- 4) Эмоциональный компонент — непосредственная, первичная оценка жизненных ситуаций и элементов. Включает собственно эмоции, настроения, темперамент, чувства, аффекты, а также отношения.
- 5) Ценностный компонент — включает в себя собственно ценности, наиболее устойчивые отношения и связанные с ними переживания, социальные установки, интересы, идеалы, убеждения, принципы, мораль и нравственность, мировоззрение — осуществляет глобальную интеграцию и опосредование мотивационных структур человека, а также становится источником связи человека с общественными нормами и структурами.
- 6) Мотивационный компонент — включает собственно мотивацию, потребности, цели, установки, желания, эмоциональные состояния и отношения, вызывающие определенное поведение, стимулирующие ситуации, направленность личности — заключается в совокупности элементов личности, осуществляющих побуждение человека к определенному рода активности.

- 7) Регулятивный компонент управляет психикой человека, определяет характер ее работы, а вслед за этим и поведение. В это образование можно включить волю, внимание, соотношение сознания и бессознательного, защитные механизмы, установки, эмоции, мышление.
- 8) Поведенческий — включает в себя стимулы, реакции, модели, выражение эмоций и отношений, действия, жесты, деятельность, поступки, поведение как таковое, соответствие его ситуациям, рефлексы, возможные внутренние установки, возможности, самореализацию, соотношение инициативности и шаблонности поведения — фактическое динамическое наблюдаемое выражение личности, через которое можно делать выводы о внутренних компонентах личности; оценивается относительно потребностей, эмоций, чувств, убеждений, решений и отношений личности, прочих ее установок, а также внутренней динамики, ситуаций и социальных норм.
- 9) Экстеральный компонент интегрирует другие компоненты и направляет их вовне, на других людей, на мир в целом и на деятельность. Это экзопсихические отношения личности и их непосредственные выражения. Наиболее важными отдельными элементами этого компонента являются мировоззрение, установки, поведение и направленность.
- 10) Интеральный компонент обращает психические структуры и человека вовнутрь, на себя и свой внутренний мир. Основными являются понятия эндопсихики и отношение к себе. В компоненте взаимодействуют такие сферы личности, как самосознание, содержание и организация психики, характер и темперамент.
- 11) Интегрирующая функциональная система личности — это то, что объединяет все личностные и психические компоненты в единый комплекс. Это и есть сам гештальт личности, индивидуальная личность, иначе говоря, Я человека (вне психоаналитической трактовки, объединяющее все психические проявления, в том числе и то, что определяют как Супер-Эго и Ид), состоящее прежде всего из характера и направленности личности, согласующее их. Также в структуру этого компонента входит тип личности по различным психосоциальным (преимущественно область направленности) и интегрально-личностным (преимущественно область характера) классификациям. Доминирование каких-либо элементов в структуре личности может говорить о том, что это ее ядерные элементы.

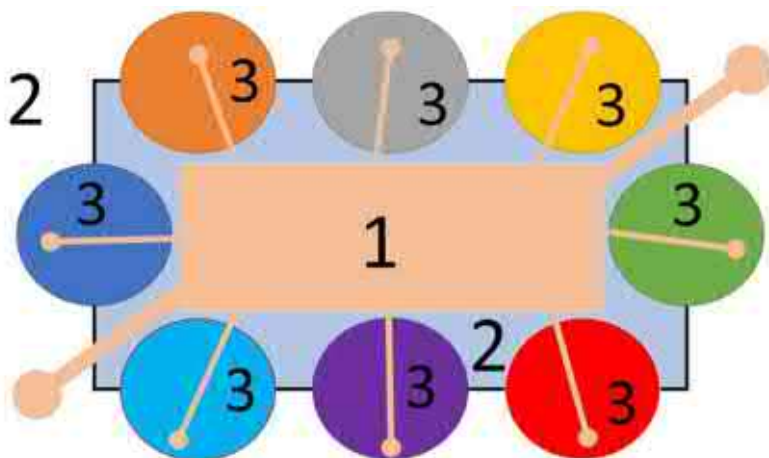


Рис. 1. Схема структуры личности: 1 — интегрирующий компонент;
2 — локальные компоненты (экстеральный и интеральный);
3 — частные компоненты

Подробности насчет уровней классификаций личности:

- 1) Частнокомпонентные типологии (например, типологии различных когнитивных стилей) описывают отдельные компоненты личности. В данных примерах — когнитивный. В зависимости от компонента применение и диагностика разнятся коренным образом и могут быть полезны на различных этапах изучения, диагностики, профилактики и лечения аддикций.
- 2) Интегральные/интеральные (личностные стили Миллона, акцентуации и психопатии А. Е. Личко) описывают личность целиком или же часть ее интерального и интегрального компонентов (характер). Отдельно следует отметить важность приведенных примеров в их связи с расстройствами личности — одной из главных интегральных патологий личности, являющейся также значимым диагнозом, присутствующим в двух наиболее признанных медицинских классификаторах: МКБ-10 (и 11) и DSM-V. К тому же предполагается, что они в достаточной мере совместимы друг с другом для составления корреляций как в гипотетическом, так и в эмпирическом отношении. В качестве методов диагностики используют анамнез личности, наблюдение, интервьюирование,

в определенных случаях — комплексное клиническое обследование, в случае некоторых типологий используются специфический диагностические критерии, часто применяются опросники и тесты.

- 3) Психосоциальные/экстеральные (например, классификация личностей А. Ф. Лазурского) позволяют соотнести личность человека (аддикта) с внешней средой, в системе отношений, и прогнозировать его социальную активность в общем, глобальном плане. Основными методами определения типа в данном случае являются анализ анамнеза, наблюдение, а также разноплановые группы тестовых и эмпирических методик.

В процессе работы вариации патологий личности были соотнесены и классифицированы в соответствии со структурой и классификациями личности:

- 1) Частнокомпонентные патологии соответствуют восьми выделенным частным функциональным системам личности: когнитивная, биофизиологическая, абилитивная, эмоциональная, ценностная, мотивационная, регулятивная, поведенческая. Причина патологии может быть экзогенной и эндогенной, сильно зависит от характера затронутой сферы.
- 2) Интеральные, или интегративные патологии, или иррадиирующие на этот уровень влияния патологий другого уровня представляется удобным рассматривать через призму схемы уровней организации личности Н. Мак-Вильямс. Т. е. 4 уровня организации: психотический (склонный к психотическим реакциям), пограничный (расстройства личности), невротический (невротические реакции) и «нормальный». Именно в эти группы (психозы, расстройства личности/психопатии, неврозы) можно обобщить основные личностные патологии. Так, невротическую реакцию можно определять как некоторое эмоционально-психическое нарушение, к которым склонны невротические личности (например, акцентуанты при давлении на «точки наименьшего сопротивления»). Расстройство личности — стойкая и тотально проявляющаяся дисфункция личности и характера (психопатия), нарушающая способность поддерживать удовлетворительные межличностные отношения или выражающаяся значительными страданиями самого человека. Психоз описывается как глубокое нарушение психики, потеря адекватной связи с реальностью; к подобного рода реакциям склонны личности психотического уровня. После описания уровня интегральной/интеральной патологии следует рассмотреть ее характер. Это может

быть сделано на основе приведенных ранее интегральных типологий личности, а также типологии характеров Мак-Вильямс. Разные интегральные типы личности имеют различную специфику относительно структуры личности и различный характер патологизации в отношении оных. Наиболее нарушенными структурами личности в данном случае становятся самосознание, содержание и организация психики, характер, темперамент, типологически уязвимые компоненты, ядерные элементы и самое Я человека. Эти патологии имеют явную эндогенную базу, но провоцируются экзогенным влиянием, проявляясь в виде характерных реакций.

- 3) В случае психосоциальных/экстеральных патологий следует говорить о дезадаптации, делинквентности (преступности), декомпенсации (заострение патологических свойств личности под каким-либо негативным влиянием) — в общем, о том, что можно назвать термином «извращение личности» по Лазурскому. Извращенность личности оценивается как биологическая нецелесообразность и/или вредность поступков личности по отношению к себе или окружающим. В отличие от внутренних, эндогенных патологий, извращение по своей сути экзогенно и в своем генезе представляет изменение личности неблагоприятными для ее внутреннего содержания условиями. Вследствие этого естественные свойства личности либо задавливаются полностью, и человек идет по пути саморазрушения, либо используются для извращенных целей подобной личности, зачастую во вред окружающим. Разнообразные экзогенные всесторонние личностные нарушения, проявляющие себя прежде всего внешней, социальной патологией, закономерно следует относить к этому уровню. Эти отклонения наиболее ярко проявляются в таких элементах личности, как поведение, установки, мировоззрение, внешние отношения и направленность личности.

Описанное показало, что и в личности зависимого от мефедрона человека могут быть выделены тождественные структурные компоненты, которым может быть дана характеристика, а также что могут быть определены тип и уровень организации данной личности. С нашей точки зрения, сами проявления аддикции следует рассматривать через призму восьми частных функциональных сфер, двух локальных и одной интегральной (в том или ином смысле они все затрагиваются ею), а также в соотношении с типологическими уровнями — для общей характеристики.

Таким образом, на основе теоретического анализа были составлены характеристика и динамическое описание явления аддикции; исследована проблематика личности (ее структуры и классификаций, а также патологий — с точки зрения различных концепций). В результате этого была представлена обобщенная 11-компонентная модель личности, предусматривающая возможность оценки процесса патологизации личности мефедронового аддикта, а также создан 3-уровневый классификационный аппарат для глобальности соответствующей оценки. С нашей точки зрения, патологические изменения личности, для ее целостного изучения, должны рассматриваться относительно всех выделенных параметров.

Литература

- Андрюхин В. И., Кауров Я. В., Ларченко А. В. и др. Синтетические катиноны и каннабиноиды — новые психоактивные вещества (обзор). *Современные технологии в медицине*. 2017. № 1. С. 185–197. DOI: 10.17691/stm2017.9.1.23.
- Егоров А. Ю. Перспективы лечения аддитивных расстройств: теоретические предпосылки. *НарКом*. URL: <https://www.narcom.ru/publ/info/267> (дата обращения: 27.04.2020).
- Лазурский А. Ф. *Классификация личностей*. Л.: ГИЗ, 1924. 290 с.
- Личко А. Е. *Психопатии и акцентуации характера у подростков*. Л.: Медицина, 1983. 256 с.
- Мак-Вильямс Н. Уровни организации личности. В кн.: *Психоаналитическая диагностика. Понимание структуры личности в клиническом процессе*. М.: Класс, 2015. С. 69–106.
- Менделевич В. Д. (ред.). *Руководство по аддиктологии*. СПб.: Речь, 2007. 768 с.
- Позднякова М. Е. Наркоситуация в России и новые модели употребления наркотиков. *Социология медицины*. 2016. № 1. С. 25–30. DOI: 10.1016/1728-2810-2016-15-1-25-30.
- Россия под наркотиками. *Лента.Ру*. URL: <https://darknark.lenta.ru> (дата обращения: 27.04.2020).
- Смирнов А. В. *Базовые психологические компоненты аддитивного поведения в структуре интегральной индивидуальности. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук*. Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, 2015. 489 с.
- Grossman S., Millon T. Evolution-based personality theory: The Role of Personality in an Integrated Conception of Psychopathology. *Crossroads Counseling of Chicago. Personal Leadership Development*. URL: <http://www.crossroadscounselingchicago.com/wp-content/uploads/2013/07/Evolution.pdf> (дата обращения: 27.04.2020).

Проблемы социальной и организационной психологии

Вильде Ксения Александровна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ksenia A. Vilde

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Психология

Проблемы социальной и организационной психологии

Научный руководитель — А. В. Микляева, д-р. психол. наук

vilde-k@mail.ru

УДК 316.6

Сравнительный анализ представлений о ценностях разных поколений на примере жителей Санкт-Петербурга и Ленинградской области

Аннотация. В данном исследовании было проведено сравнение представлений о ценностях четырех поколений 242 жителей Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Нами выявлены различия между представлениями людей о ценностях своего и иных поколений. Было проведено сравнение данных о ценностях поколений по методике Шварца для изучения ценностей личности и данных контент-анализа на основе опроса респондентов о ценностях поколений. Были обнаружены значимые различия между ценностями, атрибутируемыми поколениям, и ценностными профилями поколений, полученными по методике Шварца.

Ключевые слова: поколение, социально-психологические характеристики поколений, атрибуция ценностей, ценностные ориентации, ценности.

Attribution of generation values in citizens of Saint Petersburg and Leningrad Region

Abstract. This article examines the attributions of values of four different generations. Sample contains 242 citizens of Saint Petersburg and Leningrad region. It has been found that there are differences between attributions

of values of people of their and other generations. In addition, data from Schwartz's Portrait Values Questionnaire was compared with data from content analysis of the attributions. The results show that there are differences between attributions and questionnaire data.

Keywords: generation, socio-psychological characteristics of generations, attribution of values, value orientations, values.

Введение

Ценностные ориентации являются важным компонентом мотивационной сферы человека, определяют его мировоззрение, социальное поведение и жизненную направленность. Существует множество исследований, посвященных взаимосвязи ценностных ориентаций с разными аспектами жизни. Это и профессиональные факторы, такие как специальность, профиль обучения; особенности поведения — общения, самореализации, экономического поведения [Юлдашева, 2013]. Исследовались также влияние кросс-культурных различий [Ядов, 1979]; [Ситарам, Когделл, 1992] и региональных особенностей [Мочалова, 2014]. Работ, посвященных особенностям поколенческих стереотипов, связанных с ценностями, в ходе обзора литературы не обнаружено. Анализ ценностей, атрибутируемых разным поколениям, представляет интерес, поскольку подобные стереотипы во многом являются конструирующими. В данной работе был проведен такой анализ и составлены частотные рейтинги. Также было проведено сравнение данных индуктивного контент-анализа с данными о ценностях поколений по результатам методики Ш. Шварца для изучения ценностей личности.

Гипотеза и методы

Гипотезой исследования стало предположение о том, что существуют некоторые различия между ценностными ориентациями разных поколений, а также то, что в разных поколениях сформировались разные представления о ценностных ориентациях своего и других поколений. В исследовании приняли участие 242 человека из Санкт-Петербурга и Ленинградской области. На основе исследований М. И. Постниковой [Постникова, 2008, с. 272], нами было выделено 4 поколения: послевоенное (старше 60 лет), советское (46–60 лет), поколение перестройки (33–45 лет) и постсоветское (17–32 лет). Сбор данных производился с помощью методики Ш. Шварца для изучения ценностей личности в варианте, предоставленном В. Н. Карандашевым

[Карандашев, 2004, с. 58–69], и опроса респондентов на тему их представлений о ценностных ориентациях всех вышеперечисленных поколений. Далее был проведен контент-анализ полученных данных и составлены частотные рейтинги представлений о ценностях для каждого поколения. Статистическая обработка производилась с помощью критерия углового преобразования Фишера для анализа различий в представлениях о ценностях поколений путем попарного сравнения четырех групп.

Результаты

По результатам контент-анализа были обобщены мнения разных поколений о себе и о других поколениях и составлены частотные рейтинги приписываемых ценностей для каждого поколения. Было выявлено, что существуют атрибутируемые ценности, актуальные для всех четырех поколений, они представлены в таблице 1.

Таблица 1

Общие ценности по результатам контент-анализа

Ценности	Постсоветское поколение (частоты)	Поколение перестройки (частоты)	Советское поколение (частоты)	Послевоенное поколение (частоты)
Семья	0,136	0,194	0,339	0,281
Материальные ценности	0,351	0,45	0,095	0,054
Труд	0,025	0,05	0,273	0,368
Карьера	0,244	0,136	0,025	0,037
Образование	0,145	0,033	0,12	0,029
Патриотизм	0,017	0,012	0,07	0,178
Стабильность	0,045	0,029	0,095	0,037
Целеустремленность	0,029	0,025	0,041	0,025
Духовность	0,021	0,021	0,029	0,037

При попарном сравнении четырех групп между собой было выявлено, что существуют некоторые тенденции изменения атрибуции ценностей в зависимости от поколений. Ценность семьи, патриотизма и труда снижается от более ранних поколений к более поздним. По материальным ценностям и карьере приписываемая ценность растет

вместе с исторической очередностью поколений. Ценность образования значимо чаще атрибутируется советскому и постсоветскому поколению, чем послевоенному ($\phi = 4,576$) и поколению перестройки ($\phi = 4,015$). Стабильность чаще всего атрибутируется советскому поколению.

У каждого поколения есть атрибутируемые ценности, которые встречаются только у него.

Рассмотрим рейтинг ценностей, атрибутируемых послевоенному поколению (табл. 2). Первые три позиции по значимости занимают такие общие для всех поколений ценности, как «труд», «семья» и «патриотизм». Затем идет «мир», «дружба», «коллективизм» и «честность».

Т а б л и ц а 2

Ценности, атрибутируемые послевоенному поколению

Ценности	Частоты	Ценности	Частоты
Труд	0,368	Жилье	0,021
Семья	0,281	Стойкость	0,021
Патриотизм	0,178	Свобода	0,017
Мир	0,120	Жизнь	0,017
Дружба	0,074	Уважение	0,017
Коллективизм	0,070	Терпение	0,017
Честность	0,070	Любовь	0,017
Деньги	0,054	Выживание	0,017
Стабильность	0,037	Самопожертвование	0,012
Вера	0,037	Благополучие	0,012
Карьера	0,037	Традиции	0,012
Ответственность	0,033	Доброта	0,012
Оптимизм	0,029	Вера в людей	0,012
Верность	0,029	Упорство	0,012
Восстановление страны	0,029	Народное хозяйство	0,012
Образование	0,029	Человек	0,012
Равенство	0,025	Активность	0,012
Здоровье	0,025	Отзывчивость	0,012
Целеустремленность	0,025	Вера в светлое будущее	0,012
Дисциплинированность	0,021	Взаимопомощь	0,012

Если представить полученные ценности в виде классификации ценностей Шварца (рис. 1), можно увидеть, что послевоенному поколению приписывают большое значение сферы, связанной с Достижением целей, проявлением собственной компетентности. В нее входят такие ценности, как «труд», «жилье», «упорство». Среди них много общих для всех поколений ценностей, так что сложно говорить о том, что эта сфера особенно часто приписывается послевоенному поколению. Зато послевоенному поколению приписывается больше всего ценностей из сферы Универсализма, например: «мир», «вера в людей», «жизнь», «человек». Другой часто атрибутируемой послевоенному поколению сферой является Доброта, то есть ценности, связанные с благополучием близких людей: «семья», «дружба», «любовь», «доброта» и т. д. Последней весомой ценностью является Конформность, то есть «сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям» [Карандашев, 2004, с. 30], она представлена «ответственностью», «уважением», «терпением» и т. д. Можно отметить направленность атрибутируемых ценностей послевоенного поколения на Самоотрансцендентность (рис. 1). Это означает, что представители данного поколения представляются ориентированными на других, помогающими, способными мыслить за пределами своего Я.



Рис. 1. Контент-анализ представлений о ценностях послевоенного поколения на основании классификации Ш. Шварца

Обратимся к рейтингу ценностей, атрибутируемым советскому поколению (табл. 3). Первые три позиции занимают «семья», «труд» и «образование». Это общие ценности, но только советскому поколению приписывают такую ценность образования. Также советскому поколению приписывается ценность коллективизма и стабильности.

Таблица 3

Ценности, атрибутируемые советскому поколению

Ценности	Частоты	Ценности	Частоты
Семья	0,339	Идейность	0,033
Труд	0,273	Преданность	0,033
Образование	0,120	Здоровье	0,029
Коллективизм	0,112	Социальное признание	0,029
Стабильность	0,095	Духовность	0,029
Деньги	0,095	Строительство страны	0,029
Дружба	0,079	Справедливость	0,025
Патриотизм	0,070	Карьера	0,025
Мир	0,070	Статус	0,025
Равенство	0,066	Любовь	0,025
Честность	0,054	Помощь	0,025
Ответственность	0,045	Самодисциплина	0,017
Традиции	0,041	Покорность	0,017
Целеустремленность	0,041	Активность	0,017
Жилье	0,041	Упорство	0,017
Порядочность	0,041	Власть	0,012

Представим приписываемые советскому поколению ценности в виде системы на основании классификации ценностей по Шварцу (рис. 2). Наиболее часто атрибутируемой сферой является область Достижений. Помимо ценностей, приписываемых всем поколениям, туда входят «жилье», «социальное признание» и «упорство». Второй по частоте оказывается сфера Доброты, в нее входят такие ценности, как «семья», «дружба» и «любовь». К области Универсализма относятся ценности, связанные со значимостью страны и общества: «мир», «патриотизм», «строительство страны», «равенство». Далее стоит обратить внимание

на Конформность, в нее входят такие ценности, как «порядочность», «идейность», «преданность» и т. д. По диаграмме видно, насколько Консерватизм преобладает над Открытостью изменениям. Это происходит за счет того, что области Гедонизма и Стимуляции не представлены.

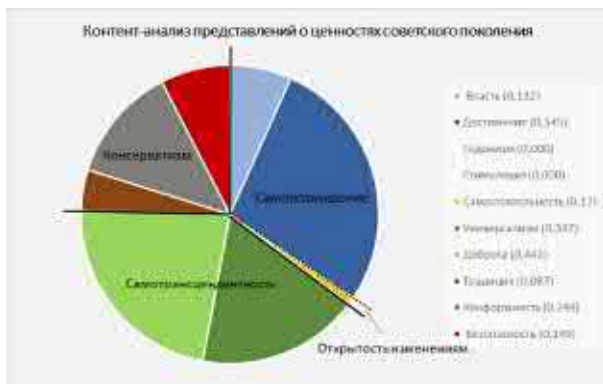


Рис. 2. Контент-анализ представлений о ценностях советского поколения на основании классификации Ш. Шварца

Перейдем к ценностям, атрибутируемым поколению перестройки (табл. 4). У этого поколения впервые в тройку самых часто приписываемых ценностей входят «материальные ценности», затем следуют «семья», «карьера» и «свобода».

Таблица 4

Ценности, атрибутируемые поколению перестройки

Ценности	Частота	Ценности	Частота
Материальные ценности	0,450	Растерянность	0,025
Семья	0,194	Статусность	0,021
Карьера	0,136	Вера	0,021
Свобода	0,099	Здоровье	0,017
Власть	0,074	Мир	0,017
Труд	0,050	Связи	0,017
Выживание	0,050	Стремление найти свое место	0,017
Успех	0,045	Сила	0,012
Благополучие	0,033	Коллективизм	0,012

Ценности	Частота	Ценности	Частота
Образование	0,033	Развитие	0,012
Приспособленчество	0,033	Авантюризм	0,012
Стабильность	0,029	Безопасность	0,012
Индивидуальность	0,025	Воровство	0,012
Целеустремленность	0,025	Патриотизм	0,012

Обратимся к классификации Шварца (рис. 3). Наиболее часто атрибутируемой оказывается сфера Власти. В нее входят такие ценности, как «материальные ценности», «власть», «статусность», «связи» и «сила». Далее находится сфера Достижения, кроме уже встречавшихся у других поколений ценностей, к ней относится «воровство». Затем идут Доброта и Безопасность: Доброта представлена одной, но весомой ценностью «семья», а Безопасность — несколькими ценностями, среди которых встречается «приспособленчество». Можно наблюдать обширную сферу Самостоятельности, в нее входят такие ценности, как «свобода», «саморазвитие», «индивидуальность». Относительно двух предыдущих поколений происходит уменьшение сфер Универсализма, Традиции и полное отсутствие сферы Конформности. Кроме того, можно наблюдать увеличение Открытости изменениям по сравнению с предыдущими поколениями, а также значительное преобладание Самовозвышения.



Рис. 3. Контент-анализ представлений о ценностях поколения перестройки на основании классификации Ш. Шварца

Перейдем к ценностям, атрибутируемым постсоветскому поколению (табл. 5). За исключением «свободы», у постсоветского поколения наиболее часто атрибутируемые ценности совпадают с другими поколениями. Первые три позиции занимают ценности, связанные с Достижениями, затем идут «семья» и «свобода». Высокая частота атрибуции ценности свободы является уникальной для постсоветского поколения.

Таблица 5

Ценности, атрибутируемые постсоветскому поколению

Ценности	Частоты	Ценности	Частоты
Материальные ценности	0,351	Целеустремленность	0,029
Карьера	0,244	Труд	0,025
Образование	0,145	Активность	0,021
Семья	0,136	Духовность	0,021
Свобода	0,099	Саморазвитие	0,017
Стабильность	0,045	Патриотизм	0,017
Выживание	0,041	Равенство	0,017
Успех	0,037	Уверенность	0,017
Вера в лучшее будущее	0,037	Любовь	0,012
Удовольствие	0,033	Статус в обществе	0,012
Дружба	0,033	Развлечения	0,012
Креативность	0,033	Хитрость	0,012
Власть	0,029	Добиться высокого уровня жизни	0,012
Индивидуальность	0,029	Найти свое место	0,012

Сфера Достижения является самой часто приписываемой для постсоветского поколения (рис. 4). В нее входят: «добиться высокого уровня жизни», «успех», «хитрость» и другие ценности. Это единственное поколение, которому приписывается настолько большая значимость Достижения. Далее находится сфера Власти, в нее входят такие ценности как «статус в обществе», «власть» и «материальные ценности». В целом картина распределения ценностей по Шварцу очень похожа на результаты по поколению перестройки.

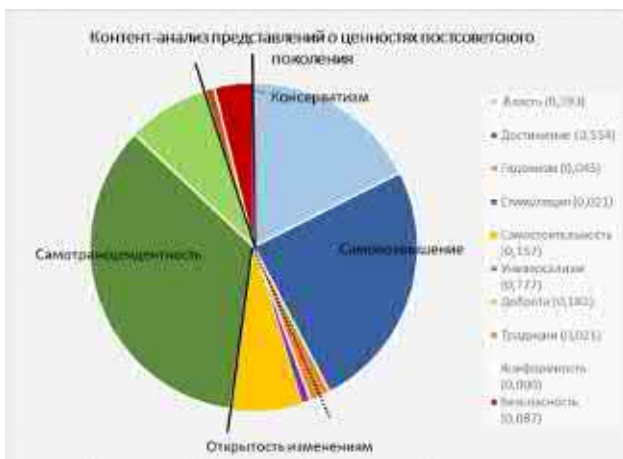


Рис. 4. Контент-анализ представлений о ценностях постсоветского поколения на основании классификации Ш. Шварца

По результатам сравнения рейтингов ценностей по результатам опросника Шварца (табл. 6) и атрибутированных послевоенному поколению ценностей (табл. 7) было выявлено, что различаются все позиции, кроме Конформности. Первую позицию по результатам опросника занимает Безопасность, а по мнению респондентов она только на пятой позиции. Также общество недооценивает ценность Самостоятельности и Стимуляции в жизни послевоенного поколения и переоценивает важность Достижения и Власть.

У советского, как и у послевоенного поколения, можно наблюдать существенное различие по ценностям Безопасность, Достижения и Власть. Кроме того, ценности Гедонизм и Стимуляция, которые не атрибутируются советскому поколению, представлены в рейтинге по результатам опросника.

Приписываемые поколению перестройки Власть и Достижения оказываются далеко не на первых позициях в рейтинге по методике. Конформность же, наоборот, находится на четвертой позиции, хотя респондентами не упоминается.

По поколению перестройки наблюдается больше всего расхождений между данными опросника и мнением респондентов по самым значимым ценностям. Вместо Достижения и Власть лидирующие позиции занимают Самостоятельность и Доброта. Безопасность и Гедонизм

оказываются более значимы, чем приписывается респондентами. Конформность, которая не атрибутируется постсоветскому поколению, занимает далеко не последнее место в рейтинге по результатам опросника.

Таблица 6

Рейтинг ценностей по результатам опросника Шварца

Послевоенное поколение		Советское поколение		Поколение перестройки		Постсоветское поколение	
Безопасность	5,386	Безопасность	4,933	Доброта	5,203	Самостоятельность	5,048
Доброта	5,03	Доброта	4,68	Безопасность	5,123	Доброта	4,581
Универсализм	4,952	Конформность	4,2	Самостоятельность	4,793	Безопасность	4,571
Конформность	4,745	Самостоятельность	4,176	Конформность	4,663	Гедонизм	4,473
Самостоятельность	4,72	Универсализм	3,995	Достижения	4,608	Достижения	4,379
Стимуляция	4,405	Достижения	3,720	Гедонизм	4,411	Универсализм	4,355
Традиции	4,353	Гедонизм	3,445	Универсализм	4,356	Стимуляция	3,978
Достижения	4,170	Традиции	3,4	Стимуляция	4,261	Конформность	3,597
Гедонизм	4,034	Стимуляция	3,389	Власть	3,729	Власть	2,907
Власть	3,2	Власть	2,9	Традиции	3,657	Традиции	2,471

Таблица 7

Рейтинг атрибутируемых ценностей

Послевоенное поколение		Советское поколение		Поколение перестройки		Постсоветское поколение	
Достижения	0,504	Достижения	0,545	Власть	0,574	Достижения	0,554
Универсализм	0,463	Доброта	0,442	Достижения	0,302	Власть	0,393

Послевоенное поколение		Советское поколение		Поколение перестройки		Постсоветское поколение	
Доброта	0,397	Универсализм	0,347	Доброта	0,194	Доброта	0,182
Конформность	0,248	Конформность	0,247	Самостоятельность	0,165	Самостоятельность	0,157
Безопасность	0,091	Безопасность	0,148	Безопасность	0,140	Безопасность	0,087
Традиция	0,062	Власть	0,132	Универсализм	0,041	Универсализм	0,070
Власть	0,054	Традиция	0,086	Гедонизм	0,033	Гедонизм	0,045
Самостоятельность	0,017	Самостоятельность	0,016	Стимуляция	0,025	Традиции	0,021
Гедонизм	0,012	Гедонизм	0	Традиция	0,021	Стимуляция	0,021
Стимуляция	0,012	Стимуляция	0	Конформность	0,000	Конформность	0,000

Выводы:

1. В структуре ценностей, атрибутируемых разным поколениям, устойчиво преобладают ценности «семья», «материальные ценности», «труд», «карьера», «образование», «патриотизм», «стабильность», «целеустремленность», «духовность» которые приписываются всем без исключения поколениям. Специфическими ценностями, атрибутируемыми поколениям, являются: для послевоенного поколения — Универсализм («патриотизм», «мир», «коллективизм», «восстановление страны», «равенство», «жизнь», «вера в людей», «человек»); для советского — Доброта («семья», «дружба», «любовь»); для поколения перестройки — Власть («материальные ценности», «власть», «статусность», «сила», «связи»); для постсоветского поколения — Достижение («добиться высокого уровня жизни», «карьера, «образование, «успех», «целеустремленность», «уверенность», «хитрость», «труд», «креативность»).
2. Рейтинги ценностей по результатам методики Шварца для изучения ценностей личности и рейтинги атрибутируемых ценностей различаются для всех поколений: у послевоенного поколения различия есть для всех ценностей, кроме Конформности; у советского

по всем ценностям; у поколения перестройки различаются позиции всех ценностей, кроме Стимуляции; у постсоветского — кроме Универсализма.

Литература

- Карандашев В. Н. *Методика Шварца для изучения личности: концепция и методическое руководство*. СПб.: Речь, 2004. 72 с.
- Мочалова Ю. А. Особенности образа мира и ценностных ориентаций у представителей различных национальностей. *Психология обучения*. 2014. № 2. С. 39–47.
- Постникова М. И. Межпоколенные отношения в контексте социокультурных изменений в современной России. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2008. № 81. С. 265–276.
- Юлдашева М. Р. Ценностная ориентация современной молодежи как аспект саморегуляции экономического поведения. *Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований*. 2013. № 3. С. 48–52.
- Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. *Методические проблемы социальной психологии*. М., 1975. С. 89–105.
- Sitaram K. S., Cogdell R. T. *Foundations of intercultural communication*. Columbus, 1976. P. 26.

Психологические проблемы в математическом образовании

Брусникина Ирина Валерьевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Irina V. Brusnikina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Психология

Психологические проблемы в математическом образовании

Научный руководитель — Н. П. Паттурина, канд. психол. наук

br0909irina@gmail.com

Метод диагностики математической тревожности у учащихся средних классов

Аннотация. В данной статье рассматриваются методы диагностики математической тревожности. Автором статьи предлагается метод экспертной оценки для диагностирования математической тревожности у учащихся средних классов, где экспертом является учитель математики данного класса. По прохождению опросника учитель сможет не только оценить математическую тревожность, но и изменять на основе полученных результатов структуру своей работы в пользу уменьшения математической тревожности в классе.

Ключевые слова: математическая тревожность, метод диагностики, учащиеся средних классов, метод экспертной оценки, учитель математики, опросник.

Method of diagnosing mathematical anxiety among middle school students

Abstract. This article explores methods used to diagnose mathematical anxiety. A method of expert assessment is put forward, it is aimed at diagnosing mathematical anxiety among middle school students, and the teacher of the class in question assumes the expert's role in this regard. Upon completion of the questionnaire, the teacher may not only assess mathematical anxiety, but also change the structure of their work so as to reduce mathematical anxiety in the class.

Key words: mathematical anxiety, method of diagnosis, middle school students, method of expert assessment, questionnaire.

Нередко у школьников возникают стрессовые ситуации, связанные с образовательной деятельностью. Многие из них испытывают тревогу, потому что считают, что ситуация для них содержит некую угрозу. В свою очередь, тревога способствует началу работы психологической защиты, базисом которой является тревожное состояние. В психологии существует такой термин, как математическая тревожность. Н. Бетц обнаружил, что уровень математической тревожности взаимосвязан с личностной и тестовой тревожностью [Betz, 1978, p. 441–448]. С. Луттенбергер и другие авторы отметили, что воздействие математической тревожности распространяется на людей всех возрастных категорий в их академической деятельности [Luttenberger, Wimmer, Paechter, 2018,

р. 311–322]. Актуальность данной работы заключается в том, что математическая тревожность существует как явление, но игнорируется в общеобразовательных учреждениях.

В своей работе 1972 года Ричардсон и Суин предложили Шкалу оценок математической тревожности (Mathematics Anxiety Rating Scale), которая состояла из 98 пунктов [Richardson & Suinn, 1972, p. 551–554]. Каждый пункт содержит в себе описание различных ситуаций, с которыми может столкнуться любой человек в жизни. Например, выполнение операции сложения трехзначных чисел, когда кто-то находится за вашей спиной и смотрит на то, как вы выполняете данное действие. Уровень математической тревожности рассчитывается следующим образом: сначала участнику опроса предлагается ознакомиться с ситуацией и выбрать значение от 1 до 5, где 1 означает полное отсутствие тревожного состояния, а 5 — это очень тревожное состояние, а далее исследователь суммирует все выбранные участником значения и анализирует полученный результат [Richardson, Suinn, 1972, p. 551–554].

Позднее в 1989 году Александр и Мартрей предложили опросник [Alexander, Martray, 1989, p. 143–159], состоящий из 25 пунктов и являющийся сокращенной версией шкалы Ричардсона и Суина. Данный метод диагностики ориентирован на измерение числовой тревожности, возникающей, например, при решении дробно-рациональных уравнений на самостоятельных работах, тестовой тревожностью, связанной с математикой (например, мысли об итоговой контрольной работе за четверть), и тревожностью, связанной с математическими курсами (например, понимание того, что до конца четверти необходимо изучить на уроках математики 10 тем по геометрии).

В данной работе рассматривается метод экспертной оценки для измерения уровня математической тревожности у учащихся средних классов. Экспертом является учитель математики, который ведет соответствующий предмет в экспериментальном классе, в отличие от методов, представленных выше.

Преподавателю предлагается оценить уровень математической тревожности каждого обучающегося по предложенным исследователем критериям, а именно: тревожность при ожидании устных форм контроля, тревожность при выполнении заданий на оценку, страх при осуществлении устных форм контроля обучающимся, неуверенность при ответе у доски, боязнь публичных выступлений, тревожность при ожидании письменных форм контроля, тревожность перед выполнением запланированной проверочной работы, страх при осуществлении

письменных форм контроля обучающимся, неуверенность в сделанной работе, тревожность при ожидании результатов работы (таблица).

Т а б л и ц а

Критерии оценки уровня математической тревожности

Переживает, когда учитель говорит, что хочет проверить знания учеников.	_____	Спокоен, когда учитель говорит, что хочет проверить знания учеников.
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Спокоен перед выполнением заданий самостоятельно в классе на оценку.	_____	Волнуется перед выполнением заданий самостоятельно в классе на оценку.
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Ученик растерян при устном опросе.	_____	Ученик собран при устном опросе.
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Робкий, когда отвечает у доски.	_____	Решительный, когда отвечает у доски.
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Безбоязненный при высказывании своего мнения на уроке.	_____	Боязливый при высказывании своего мнения на уроке.
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Испуганный, когда учитель говорит, что в ближайшее время будет или самостоятельная, или контрольная работа.	_____	Уверенный в себе, когда учитель говорит, что в ближайшее время будет или самостоятельная, или контрольная работа.
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Перед началом проверочной работы выглядит собранным.	_____	Перед началом проверочной работы выглядит растерянным.
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
При выполнении проверочной работы испуган.	_____	При выполнении проверочной работы уверен в себе.
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
После сдачи работы спокоен.	_____	После сдачи работы взволнован.
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Перед получением работы с результатами спокоен.	_____	Перед получением работы с результатами волнуется.
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

Каждый критерий состоит из двух противоположных высказываний, которые содержат описание эмоции ученика и ситуации. Совокупность критериев можно разделить на две группы: осуществление форм контроля знаний и умений и работа на уроке.

Общий уровень математической тревожности рассчитывается следующим образом:

1. В строках под номерами 1, 3, 4, 6, 8 выбранному баллу эксперта будет соответствовать значение симметричное относительно середины шкалы;
2. В строках под номерами 2, 5, 7, 9, 10 баллы, выбранные экспертом, являются значениями неизменными;
3. Суммируются все значения, указанные в пунктах 1 и 2.

Минимальное значение баллов равно 10. Максимальное значение баллов равно 100. Чем больше значение суммы, тем выше уровень математической тревожности. При интерпретации полученных знаний можно ориентироваться на следующие оценки математической тревожности:

1. До 25 баллов — низкая;
2. 25–50 баллов — умеренная;
3. 50 и более — высокая.

При помощи данного метода учитель сможет оценивать уровень математической тревожности, определять ситуации, в которых ученик испытывает негативные эмоции, при помощи критериев, предложенных автором, анализировать педагогический процесс, рефлексировать и разрабатывать стратегии обучения математике в общеобразовательных учреждениях с учетом личностных особенностей учащихся. В отличие от других методов диагностики, этот метод отличается меньшим объемом, а также он нацелен на выявление математической тревожности именно у школьников средних классов, учитывая учебно-познавательную деятельность обучающегося.

В данном исследовании был разработан метод диагностирования уровня математической тревожности у учащихся средних классов, который был реализован на базе физико-математического лицея № 239, применительно к 8 классу. В дальнейшем необходимы исследования, связанные с методами снижения уровня математической тревожности у школьников в рамках общеобразовательного процесса.

Литература

- Alexander L., Martray C. The development of an abbreviated version of the Mathematics Anxiety Rating Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 1989. Vol. 22(3). P. 143–150.

- Betz N. E. Prevalence, distribution, and correlations of math anxiety in college students. *Journal of Counseling Psychology*. 1978. Vol. 25(5). P. 441–448.
- Luttenberger S., Wimmer S., Paechter M. Spotlight on math anxiety. *Psychol. Res. Behav. Manag.* 2018. Vol. 11. P. 311–322.
- Richardson F. C., Suinn R. M. The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*. 1972. Vol. 19(6). P. 551–554.

Раевская Екатерина Юрьевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina Yu. Raevskaya

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Психология

Психологические проблемы в математическом образовании

Научный руководитель — Н. П. Паттурина, канд. психол. наук

Raevskayakatyal707@gmail.com

УДК 159.95

Развитие устойчивости внимания на уроках математики у учащихся с различным диспозиционным оптимизмом (на примере 5 класса)

Аннотация. Данная исследовательская работа направлена на развитие устойчивости внимания учащихся за счет использования методов и форм организации учебного процесса, учитывающих диспозиционный оптимизм, а также темперамент учащихся. Основной целью работы является разработка методики, учитывающей данные психологические свойства школьников. Эффективность разработанной методики будет проверена посредством проведения формирующего эксперимента.

Ключевые слова: устойчивость внимания, диспозиционный оптимизм, темперамент, дифференциация, образовательный процесс.

Attention span development among students with varying disposition optimism as part of math classes (case study of 5th graders)

Abstract. This research focuses on developing attention span in students by using methods and forms of learning process organization that consider students' dispositional optimism and temperament. The main goal of this research is to develop a method that takes these psychological properties into account. Method impact will be tested by a formative experiment.

Keywords: attention span, dispositional optimism, temperament, differentiation, learning process.

Организация и методы психологического исследования

Внимание — психологический феномен, который присутствует в жизни каждого человека, как взрослого, так и ребенка. Более того, каждый человек интуитивно понимает значение этого слова. Советский психолог А. Р. Лурия описывает в своей работе это интуитивное понимание феномена внимания. А. Р. Лурия пишет, что на человека воздействует большое количество раздражителей, но при этом он воспринимает одни и игнорирует другие. У человека есть выбор из всевозможных движений, но из них выделяются целесообразные и тормозятся остальные. «У него возникает большое число ассоциаций, однако он сохраняет лишь немногие, существенные для его деятельности, и абстрагируется от других, мешающих целенаправленному протеканию его мышления». Отбор информации, избирательность действий, контроль над собственной деятельностью — все это многие интуитивно назовут вниманием [Лурия, 2006, с. 168].

Однако, несмотря на кажущуюся практическую ясность, данное понятие является одним из самых обсуждаемых и проблемных в педагогической практике. Психологи и педагоги уже многие десятилетия изучают и решают проблему недостатка внимания на уроках.

Многие ученые выделяют пять основных свойств внимания: объем, концентрацию, распределяемость, переключаемость и устойчивость. Наличие или отсутствие данных свойств делают внимание учащихся очень многоликим. Внимание, развитое в одном отношении, может быть достаточно слабым в другом. Например, высокий уровень концентрации часто идет в паре с рассеянностью — слабой переключаемостью. Несмотря на это, зачастую развитие одного свойства внимания влечет за собой поддержание и развитие других его свойств.

В педагогической практике проблемы, связанные с вниманием, зачастую начинаются с низкого уровня его устойчивости, особенно в более младшем возрасте, и затем представляют особую проблему в процессе всей учебной деятельности.

Ребенок может долго и не отвлекаясь смотреть на грозу за окном, но, например, геометрическая задача уже ненадолго сможет завладеть его вниманием. Когда же необходимо решать геометрические задачи весь урок, удержать внимание на их решении становится еще труднее [Титченер, 1976, с. 30].

Устойчивость внимания — важное условие продуктивной умственной деятельности, и зависит оно, в свою очередь, от ряда условий: трудность материала, то, насколько испытуемый уже знаком с данным материалом, интерес к материалу и, конечно, индивидуальные особенности личности.

Обратимся теперь к понятию диспозиционного оптимизма. Все люди имеют разные представления об окружающем нас мире, в том числе и с точки зрения позитивного или негативного отношения к предметам, явлениям, людям и ожиданию от будущего. Эти представления характеризуются понятиями «оптимизм» и «пессимизм», которые достаточно часто используются людьми при оценке себя и окружающих [Циринг, Эвнина, 2013, с. 6].

От наших взглядов на будущее во многом зависит наше поведение в настоящем: качество работы, принимаемые решения, сказанные слова. Если человек не ожидает в будущем ничего хорошего, то, как правило, его работоспособность снижается, мотивация пропадает, возникает неуверенность в себе и завтрашнем дне. Именно поэтому можно сказать, что человек с оптимистическими взглядами на будущее, настроенный на преодоление трудностей, лучше справляется с любой деятельностью, в том числе и учебной.

Учащийся, настроенный на то, что рано или поздно он сможет решить задание и успешно напишет контрольную работу, будет прилагать больше усилий: активнее работать на уроке, внимательно слушать учителя, искать пути решения задачи. Учащийся же, который думает о том, что задание он все равно не решит, и как бы он ни старался, за контрольную он получит неудовлетворительную оценку, теряет всякую мотивацию работать на уроке, его отвлекают не только посторонние раздражители, но и сами мысли о том, что у него ничего не получится. Таким учащимся нужна особая поддержка со стороны учителя, подкрепление установок и деятельности.

Учащиеся с различным уровнем диспозиционного оптимизма могут быть одинаково внимательными во время урока, однако при возникновении трудностей в процессе урока или решения конкретной задачи учащиеся-пессимисты утрачивают устойчивость внимания, перестают решать задачу, всеми силами пытаясь переключиться на другую деятельность, или же вовсе падают духом, и у них наблюдается отсутствие желания что-либо делать. Если уже формулировка задания или тема урока кажется учащемуся-пессимисту сложной, у него появляется чувство неуверенности в себе, он ожидает дальнейшие трудности и неудачи, и в качестве стратегии их преодоления может выбрать уход от проблемы и, соответственно, минимальную активность в процессе урока. Именно поэтому, подходя к вопросу развития устойчивости внимания у учащихся с разным уровнем диспозиционного оптимизма, следует учитывать особенности их поведения и переживаний в проблемных ситуациях, вербально подкрепляя установки учащихся.

Целью данной работы является изучение влияния методов и форм организации учебно-воспитательного процесса на развитие устойчивости внимания учащихся с различными типами темперамента и диспозиционным оптимизмом.

Следовательно, мы будем исходить из следующей гипотезы: повышение уровня устойчивости внимания у всех учащихся на уроках математики обеспечивается за счет разработанной с учетом их типа темперамента и диспозиционного оптимизма методики организации учебно-воспитательного процесса, направленной на развитие изучаемого свойства.

Эмпирическими задачами исследования являются следующие:

1. Выявить психологические особенности и уровень устойчивости внимания учащихся пятого класса.
2. Изучить влияние форм и методов учебно-воспитательного процесса на развитие устойчивости внимания у учащихся с различными типами темперамента и диспозиционным оптимизмом.
 - а. Разработать методику обучения математике на примере темы «Сложение и вычитание десятичных дробей», направленную на развитие устойчивости внимания, с учетом типа темперамента и диспозиционного оптимизма учащихся;
 - б. Апробировать разработанную методику в серии уроков математики в одном из пятых классов;

- с. Провести повторный тест Бурдона для определения уровня устойчивости внимания в экспериментальной и контрольной группах.
3. Провести математическую обработку полученных результатов.
4. Интерпретировать полученные результаты.
В качестве психодиагностических методов данного исследования были выбраны следующие методы:
 1. Корректирующая проба Бурдона, направленная на определение уровня устойчивости внимания.
 2. Тест-опросник Айзенка на определение типа темперамента.
 3. Тест диспозиционного оптимизма, направленный на выявление уровня диспозиционного оптимизма учащихся.

Формирующий эксперимент

Представим далее описание формирующего эксперимента, опишем результаты его проведения и огласим рекомендации для эффективного развития уровня устойчивости внимания у учащихся с различным диспозиционным оптимизмом.

В исследовании в качестве экспериментальной группы принимали участие учащиеся 5 «А» класса. Контрольной группой стали учащиеся 5 «Б» класса.

Основополагающими принципами формирующего эксперимента стали:

1. Принцип активности педагога и учащихся в образовательном процессе

Отличительной особенностью любого формирующего эксперимента является активная деятельность как со стороны экспериментатора, так и со стороны испытуемых, в рамках заранее запланированных условий с целью изучения и формирования интересующего нас свойства [Бабанский, 2006, с. 148].

Принцип активности состоит в постоянной деятельности как педагога, так и учащихся. В нашем эксперименте важно придерживаться данного принципа, потому что внимание как психический процесс, как утверждал Л. С. Выготский, развивается в ходе деятельности, и именно педагог эту деятельность направляет и контролирует. С нашей стороны принцип активности осуществляется в создании и реализации на уроках заранее запланированных методов и форм работы с учащимися, отборе заданий, контроле за протеканием учебного

процесса и работой каждого учащегося в отдельности, а также в создании условий, инициирующих развитие устойчивости внимания. Активность учащихся проявляется в их учебной деятельности: работе на уроках, выполнении необходимых заданий, взаимодействии с учителем и классом.

2. Принцип личностно-ориентированного подхода

Данный принцип основывается на индивидуализации и дифференциации учебного процесса. Необходимость придерживаться его в процессе проведения формирующего эксперимента заключается, во-первых, в потребности каждого члена экспериментальной группы в различных условиях комфортного и наиболее эффективного развития, разном уровне знаний и темпе усвоения информации, и, во-вторых, в имеющейся зависимости между устойчивостью внимания и темпераментом человека. Данный принцип в исследовании осуществляется за счет отбора индивидуальных для каждого учащегося методов и форм обучения с учетом типа темперамента и диспозиционного оптимизма учащегося, а также уровневой дифференциации учебного процесса.

Опишем далее блоки формирующего эксперимента:

1. Учет особенностей темперамента

Данный блок включен в эксперимент с целью осуществления индивидуализации обучения, а также с целью развития устойчивости внимания учащихся в соответствии с особенностями их темперамента. Первый блок заключается в методах и формах организации учебного процесса, учитывающих особенности каждого из четырех типов темперамента. Его реализация на отдельных этапах урока предполагается за счет описанных далее совокупностей действий.

Организация внимания школьников уже в начале урока — наша первая задача. Учитывая, что внимание холериков и сангвиников отличается особой подвижностью, таких учащихся будем держать в поле зрения с самого начала урока. Попросим убрать с парт все постороннее и то, что не понадобится на конкретном занятии (циркули, карандаши, линейки и пр.). Если учащиеся сильно возбуждены, например, после урока физкультуры или активной перемены, начнем с дыхательной гимнастики. Для учащихся-меланхоликов необходимо создать спокойную комфортную обстановку. Учащимся-флегматикам дадим спокойно подготовиться к уроку, аккуратно выложить все на парту. Ни в коем случае не говорим ему — «Тебя все ждут», лучше — «Я готова к уроку, хочу увидеть, что вы тоже».

В привлечении внимания всех учащихся-пятиклассников в начале урока также хорошо поможет небольшая интересная задачка на логику или воображение, необычная цитата или картинка на слайде. Главное — озвучить ответ с объяснением после 2–5 минут ее решения, чтобы учащиеся-флегматики и меланхолики не остались в мыслях об этой задаче на весь оставшийся урок.

На этапе актуализации знаний активные сангвиники и холерики будут рады ответить на вопросы: «Что было задано на сегодня?», «Что мы проходили на прошлом уроке?», «На какой странице учебника мы остановились?». Подвижных учащихся попросим не спешить поднимать руку, а сначала обдумать свой ответ.

Во время самостоятельной работы нам необходимо подходить к каждому ученику отдельно и следить за выполнением работы. Учащиеся-сангвиники могут делать ошибки из-за торопливости. Необходимо напоминать им о самопроверке и призывать не спешить при выполнении заданий. В меланхолике необходимо поддерживать чувство уверенности в себе, говорить о том, что он уже сделал правильно, не переключать его внимание дополнительными вопросами. Учащемуся-флегматику необходимо помогать увеличивать темп работы, для этого можно предложить ему засечь время выполнения упражнения и попытаться сделать такое же задание быстрее. Холерика необходимо побуждать к терпеливости и настойчивости, когда в работе встретились трудности.

2. Дифференциация в обучении математике

Уровень знаний у учащихся одного класса, как правило, различный. В связи с этим второй блок формирующего эксперимента — дифференциация обучения, заключается, во-первых, в воплощении уровневой дифференциации в процессе обучения математике. Реализация данного блока в нашем эксперименте происходит за счет включения в проверочные и контрольные работы заданий разного уровня сложности, а также дополнительных заданий для учащихся, работающих в быстром темпе, и за счет заданий разного уровня сложности для самостоятельной работы на уроках и работы дома. Вторым содержательным моментом данного блока является дифференциация по уровню диспозиционного оптимизма учащихся. Учащимся с низким уровнем диспозиционного оптимизма предлагаются задачи, разделенные на подзадачи (или пункты), по принципу «от простейшего к сложному» (возможно, даже от того, что уже решалось на уроках). Учащиеся со средним и высоким уровнем

диспозиционного оптимизма могут быть беспричинно излишне уверенными в успешном написании предстоящих работ, что может привести к неудовлетворительным результатам. Поэтому таким учащимся предлагаются задания, требующие выполнить проверку с целью исключения ошибок по невнимательности, и задания, включающие в себя нетипичные примеры или формулировки, что повысит интерес учащихся-оптимистов, а следовательно, и их внимание к заданию.

3. Вербальное подкрепление установок учащихся

Данный блок необходим в настоящем формирующем эксперименте для поддержки у учащихся с разным уровнем диспозиционного оптимизма активности и включенности в урок. Он заключается в вербальном стимулировании педагогом отдельных членов экспериментальной группы. Осуществление данного блока происходит как во время самостоятельных и проверочных работ, так и во время коллективной работы на уроке. Например, во время самостоятельной работы на уроке мы замечаем, что учащийся-пессимист не выполняет задание. Необходимо подойти к этому учащемуся и сначала обратить его внимание на то, что у него уже получилось, или, например, аккуратность оформления («Вот это задание сделано полностью верно. Молодец, в домашней работе легко самостоятельно с ним справишься»), а затем уточнить, где возникли трудности, подсказать или при необходимости предложить решить сначала похожее задание легче, сказав: «Я верю, что у тебя получится решить вот это задание, а после него попробуешь еще разок подумать над этим». Подкреплять деятельность учащихся будем и за счет положительного обращения внимания на их активность и внимательность в работе на уроке, а также придерживаться обязательного выставления положительных оценок за активную устную или письменную работу, при этом обязательно озвучивая заслуги, за которые эта оценка поставлена. Учащимся-оптимистам такая поддержка нужна в меньшей степени, но мы не забываем о ней. В случае отвлечения таких учащихся от урока предложим им после выполнения обязательных заданий возможность решить дополнительное задание на пятерку.

Результаты контрольной и экспериментальной групп были оценены с помощью G-критерия знаков и на основе этой оценки сделаны следующие выводы. Сдвиг в положительную сторону наблюдался

в обеих группах, но в контрольной он являлся недостоверным, а в экспериментальной — достоверным. На основе этого можно сделать вывод, что в контрольной группе значимых изменений не произошло, а в экспериментальной положительный сдвиг стал не случайным. Также было показано, что влияние фактора учета диспозиционного оптимизма учащихся и типа темперамента является статистически значимым при $p = 0,05$.

На основании проведенной статистической обработки результатов можно заключить, что уровень устойчивости внимания в экспериментальной группе стал выше, а в контрольной не изменился, что говорит о подтверждении гипотезы нашего исследования.

Рекомендации, составленные на основании проведенного исследования:

1. Для развития и поддержания устойчивости внимания на уроках математики педагогу необходимо учитывать такие индивидуальные особенности учащихся, как тип темперамента и уровень диспозиционного оптимизма.
2. Описанные в данной статье формы и методы организации учебного процесса могут быть использованы педагогом для учета типа темперамента и диспозиционного оптимизма учащихся.

Литература

- Бабанский Ю. К. *Проблемы повышения эффективности педагогических исследований*. М.: Юрайт, 2009. 234 с.
- Лурия А. Р. *Лекции по общей психологии*. СПб.: Питер, 2006. 320 с.
- Титченер Э. Внимание. В кн.: А. Н. Леонтьев, А. А. Пузырей, В. Я. Романов (ред). *Хрестоматия по вниманию*. М.: МГУ, 1976. С. 26–49.
- Циринг Д. А., Эвнина К. Ю. Вопросы диагностики оптимизма и пессимизма в контексте теории диспозиционного оптимизма. *Психологические исследования*. 2013. Т. 6. № 31. 6 с. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 29.04.2020).

Савенко Юлия Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Yulia S. Savenko

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Психология

Психологические проблемы в математическом образовании

Научный руководитель — Н. П. Паттурина, канд. психол. наук

juliasaveenko@gmail.com

УДК 159.99

Психолого-педагогические особенности учета педагогом параметра когнитивного стиля «импульсивность — рефлексивность» в процессе обучения математике

Аннотация. Данная исследовательская работа посвящена попытке внедрения внутренней дифференциации в процесс обучения за счет учета параметра когнитивного стиля «импульсивность — рефлексивность». Основной целью исследования является разработка методики обучения математике, учитывающей тип реагирования учащихся. Эффективность методики будет доказана посредством организации формирующего эксперимента.

Ключевые слова: когнитивный стиль, дифференциация, обучение математике, импульсивность, рефлексивность, тип реагирования.

Psychological and pedagogical features accounting teacher cognitive style «impulsivity — reflectivity» in the process of learning math

Abstract. This work is devoted to the application of internal differentiation in the learning process by taking into account the requirements of the cognitive style of “impulsivity — reflectivity”. The main goal of the research is to develop a teaching methodology for mathematics that takes into account the type of student response. The effectiveness of the method will be proved by organizing a formative experiment.

Key words: cognitive style, differentiation, teaching mathematics, impulsivity, reflectivity, type of response.

Основные характеристики психологического исследования

Введение стандарта основного общего образования обуславливает возникновение новых направлений для развития идей дифференцированного обучения в рамках различных школьных дисциплин. В основе стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает организацию образовательного процесса с учетом индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся [ФГОС ООО от 17.12.2010, с. 2]. Когнитивные стили определяются как индивидуально-своеобразные различия в процессе переработки информации о своем окружении, то есть они детерминируются как индивидуальные психологические особенности. Следовательно, современные тенденции развития и модернизации школьного образования индуцируют необходимость учета данных процессуальных особенностей познавательной деятельности учеников при обучении в рамках дифференцированного подхода. В частности, данные тенденции обуславливают необходимость учета учителем типа реагирования учащихся, а именно параметра когнитивного стиля «импульсивность — рефлексивность».

Исходя из выводов, сделанных М. А. Холодной [Холодная, 2004, с. 220], «явление когнитивного стиля не является биполярным (линейным) измерением». В частности, для когнитивного стиля «импульсивность — рефлексивность» неверным является тот факт, что данный параметр имеет только 2 полюса, а именно полюс рефлексивности и полюс импульсивности. Расщепление полюсов «импульсивность» и «рефлексивность» обуславливается тем, что тип реагирования детерминируется двумя факторами, а именно: скоростью переработки информации в процессе принятия решения и истинностью принятого решения. По первому параметру выделяют быстрых и медленных индивидов, а по второму — точных и неточных. Объединив данные факторы, мы получаем 4 субполюса параметра когнитивного стиля, определяющих тип реагирования: быстрый — точный, быстрый — неточный, медленный — точный, а также медленный — неточный.

Спектр исследований теоретического характера параметра когнитивного стиля «импульсивность — рефлексивность» достаточно широк. Изучением вышеуказанного явления занимались как отечественные психологи: М. А. Холодная, Л. А. Жердева, Л. П. Урванцев и т. д., так и зарубежные: Дж. Каган, К. Флэйк-Хобсон, Г. Клаус и т. д. Однако, несмотря на существование большого объема исследований на эту тему, актуальность проблемы построения процесса обучения на основе

учета типа реагирования учеников не уменьшается по причине того, что ни в одном из данных исследований целостно не рассматриваются вопросы организации и содержания обучения математике в системе школьного образования. Это позволяет сделать вывод о том, что имеет место **проблема**, суть которой заключается в противоречии между необходимостью дифференцированного обучения в системе школьного образования, наличием исследований параметра когнитивного стиля «импульсивность — рефлексивность» и отсутствием целостного подхода к построению дифференцированного обучения математике на основе учета типа реагирования обучающихся.

С практической точки зрения актуальность данной работы определяется тем, что, применяя дифференцированный подход в процессе обучения математике, учителю необходимо осознавать специфику переработки информации каждым учеником в классе и принимать комплексы мер по адаптации процесса обучения на основании типа реагирования учеников. Так как, в частности, причиной медлительности обучающегося может быть не отсутствие знаний или умений, а постоянный контроль своей мыслительной деятельности, который предполагает под собой затрату дополнительных временных ресурсов. Вышеуказанный довод позволяет заявить о том, что при осуществлении контроля знаний учащихся необходимо учитывать параметр когнитивного стиля «импульсивность — рефлексивность» по причине того, что это по крайней мере увеличит объективность оценки результатов деятельности учащихся. Также практическую значимость данного исследования может подтвердить пример, который обуславливает необходимость учета типа реагирования на этапе введения новых знаний на уроках математики. Учащийся во время фронтальной работы может регулярно собирать недостаточное количество информации перед принятием решения и давать вследствие этого поспешно неверные ответы на вопросы учителя, приобретая регулярно неудачный опыт при условии, если учитель будет деструктивно реагировать на его ответы. Для осуществления именно педагогического общения между учеником и учителем, высшей ценностью которого является индивидуальность как обучающегося, так и учителя [Исханова, 2015, с. 8], в описанной ранее ситуации учителю необходимо понимать специфику типа реагирования ученика.

Т. А. Сегеда определила внутреннюю дифференциацию на основе учета когнитивных стилей как «способ организации учебного процесса, позволяющий вывести всех учащихся на примерно одинаковый

уровень усвоения основного учебного материала, определяемого требованиями образовательного стандарта, путем оказания вариативной методической поддержки» [Сегеда, 2011, с. 34]. Опираясь на это определение, можно сделать предположение о том, что при выполнении условий организации данного вида дифференциации общий уровень усвоения учебного материала в классе повысится за счет того, что учащиеся с низким уровнем усвоения учебного материала выйдут примерно на один и тот же уровень в контексте усвоения *основной* части образовательной программы, что и учащиеся с более высоким уровнем.

Следовательно, в данной работе будем исходить из **гипотезы**, согласно которой обучение математике в рамках учета стилевых характеристик «импульсивность» и «рефлексивность» повысит эффективность усвоения обучающимися учебного материала. Перечислим далее **задачи** исследования.

1. Проанализировать состояние поставленной проблемы посредством психологической, педагогической и методической литературы.
2. Разработать методику обучения математике на примере темы «Арифметическая и геометрическая прогрессия» с учетом типа реагирования.
3. Осуществить апробацию данной методики и изучить влияние учета учителем типа реагирования обучающегося на эффективность усвоения учебного материала.
4. Составить рекомендации по совершенствованию педагогического процесса, направленного на учет стилевых характеристик импульсивность и рефлексивность, на основании проведенного эмпирического исследования.

Перечислим далее **методы** исследования. Во-первых, для диагностики типа реагирования и одного из показателей усвоения учебного материала был использован метод экспертных оценок. Во-вторых, для диагностики другого показателя усвоения учебного материала учениками был применен метод тестирования учебных достижений обучающихся. В-третьих, для создания возможности установления связи между эффективностью усвоения учениками учебного материала и учетом учителем типа реагирования был осуществлен формирующий эксперимент. В-четвертых, с целью констатации достоверности полученного результата использовались современные статистические методы обработки информации.

Описание формирующего эксперимента

Опишем процессуальные характеристики формирующего эксперимента, результаты проведенного эмпирического исследования, а также составим рекомендации по усовершенствованию педагогического процесса, направленного на учет типа реагирования учеников.

При реализации эмпирического исследования в качестве субъектов, входящих в выборку, были выбраны учащиеся двух 9-х классов. Один из классов был определен как контрольная группа, а второй класс — как экспериментальная группа.

Перечислим принципы, на основании которых был разработан и реализован формирующий эксперимент.

1. **Принцип лично-ориентированной направленности** базируется на таких основополагающих формах организации учебной деятельности, как индивидуализация и дифференциация. Важность следовать ему в процессе осуществления формирующего эксперимента обусловливается необходимостью учета индивидуально-своеобразного темпа переработки информации каждым конкретным членом экспериментальной группы. Данный принцип был осуществлен посредством отбора средств и форм обучения для каждого конкретного учащегося класса, исходя из его типа реагирования, а также с помощью реализации лично-ориентированного подхода.
2. **Принцип сознательности и самостоятельности учащихся** необходим для учета возрастных особенностей членов экспериментальной группы, для достижения осознания учениками специфики их типа реагирования, а также для обучения учащихся самостоятельной регуляции своего когнитивного темпа не только в процессе учебной деятельности, осуществляемой в школе, но и во время выполнения домашней работы. Выделенный принцип был реализован с помощью внедрения в учебный процесс карточек самоконтроля, посредством которых учащиеся выполняли рефлексию некоторых элементов своей когнитивной деятельности.

Назовем и опишем далее основные **блоки** формирующего эксперимента. Блок «**Создание учебной доминанты**» включен в формирующий эксперимент с целью вовлечения учащихся в образовательный процесс либо в самом начале урока, либо в тот момент, когда способность учеников к запоминанию снижается, что происходит примерно

на двадцатой минуте урока [Подходова и др., 2019, с. 48]. Средствами для создания учебной доминанты служат как занимательные задачи, так и задачи с интересной для учащихся фабулой. Например, в начале урока открытия новых знаний по теме «Арифметическая прогрессия» учащимся было предложено решить представленную ниже задачу, которая имеет актуальную для учеников 9-го класса фабулу с точки зрения современных социокультурных явлений. Допустим, что каждый день, начиная с 1 марта, вы решили бегать по утрам. Организовать тренировки вы решили одним из следующих способов. Суть первого способа заключается в том, что в первый день вы пробегаете всего-навсего 200 м, но ежедневно добавляете к пробегаемому расстоянию по 25 метров. Суть второго способа заключается в том, что в первый день марта вы пробегаете 1000 м, но раз в месяц, начиная со следующего месяца, добавляете к пробегаемому расстоянию 700 метров. Придерживаясь какого плана действий, вы будете пробегать наибольшее расстояние к 31 мая?

Блок **«Организация самоконтроля учащимися своей когнитивной деятельности»** внедрен в формирующий эксперимент с целью достижения понимания учениками своих образовательных успехов и специфики своего типа реагирования. Средством для реализации второго блока являются разработанные карточки самоконтроля, в которых ученик должен отметить то, какие математические утверждения или понятия он знает или узнал, какие умения у него имеются на данный момент времени, сколько заданий он успел выполнить, сколько ошибок он допустил, а также предполагаемую причину осуществления ошибки. На рисунке 1 представлен пример предлагаемой учащимся карточки самоконтроля на одном из уроков, который проводился в рамках формирующего эксперимента.

Блок **«Организация дифференциации в процессе обучения»** подразумевает под собой осуществление внутренней дифференциации в процессе обучения, в частности уровневой дифференциации. Уровневую дифференциацию нам удалось реализовать за счет предоставления каждому ученику в процессе выполнения самостоятельных работ права выбора средств контроля, которые отличались друг от друга уровнем сложности. Также была осуществлена дифференциация по типу реагирования учеников. Данный вид дифференциации был выполнен за счет учета типа реагирования учащихся посредством выделенных приемов в результате анализа психологической, педагогической и методической литературы. Представим далее некоторые из них.

Отметьте математические утверждения, которые вы знаете:

- ◇ Определение арифметической прогрессии.
- ◇ Формулу n -го члена арифметической прогрессии.
- ◇ Формулу суммы первых n членов арифметической прогрессии.
- ◇ Характеристическое свойство арифметической прогрессии.
- ◇ Рекуррентное задание арифметической прогрессии.

Отметьте умения, которые вы можете осуществлять:

- ◇ Определять для любой текстовой задачи: какую формулу необходимо применить для ее решения.
- ◇ Применять вышеуказанные формулы для решения текстовых задач, если мне указали на то, какая формула здесь должна использоваться.

Укажите, сколько ошибок вы допустили при выполнении данных заданий: _____

Укажите, сколько заданий вы не успели выполнить: _____

Отметьте предполагаемые вами причины ошибок:

- ◇ Я не успевал за тем темпом решения заданий, который задавал учитель.
- ◇ Я допускал ошибки из-за того, что не усвоил необходимый учебный материал на предыдущем уроке и при выполнении домашнего задания.
- ◇ Я слишком быстро читал задания и слишком быстро делал те или иные выводы, связанные с ответом на задание.
- ◇ Я не допустил ни одной ошибки.

Напишите предполагаемые вами действия, которые помогут вам в будущем не допускать данные ошибки:

Рис. 1. Карточка самоконтроля, предложенная учащимся на уроке закрепления по теме «Арифметическая прогрессия»

Описанный далее прием учителю целесообразно применять для развития стилевой гибкости неточных учащихся на уроках закрепления изученного материала. Так как «при закреплении полученных знаний с целью развития стилевой гибкости необходимо обеспечить деятельность, направленную на активизацию неприоритетных для данного учащегося компонентов мышления» [Копелевич, 2004, с. 6], то нам необходимо организовать систематическую работу неточных учеников

по поиску и ликвидации ошибок. Учеников можно просить осуществлять данную деятельность в контексте своих собственных ошибок, ошибок, допущенных другими учащимся на доске, ошибок соседа по парте и т. д. Также можно предлагать неточным учащимся выполнять задания по поиску ошибок в разработанных учителем карточках. На рисунке 2 проиллюстрирован пример такой карточки, которая предлагалась учащимся для выполнения на уроке закрепления по теме «Арифметическая прогрессия». При выполнении вышеназванных видов деятельности по поиску ошибок важно также просить учеников определять вероятную причину допущенной ошибки в устной или письменной форме.

Найдите ошибки в представленных ниже решениях, а также исправьте их.

1

Дано: (a_n) — арифметическая
 $a_1 = 3, d = 4$
 Найти: $a_{10} = ?$

Решение

$$a_n = a_1 + d(n-1)$$

$$x = 3 + 4 \cdot 10 = 57$$

2

Дано: (a_n) — арифметическая
 $(a_n) = 16, 10, 8, \dots, 0$
 Найти: $S_9 = ?$

Решение:

$$S_9 = \frac{a_1 + a_9}{2} \cdot n = \frac{16 + 0 + 16}{2} \cdot 9 = 216$$

3

Дано: (a_n) — арифметическая
 $a_1 = 10, d = 12$
 Найти: $a_{12} = ?$

Решение

$$S(2a_1 + a_1) = 10, 12, \dots$$

$$a_{12} = 114$$

Расставьте соответствия между номером изображения и номером вероятной причины допущенной ошибки.

1. Ошибка была допущена из-за невнимательности.
2. Ошибка была допущена из-за отсутствия знания формулы n-го члена арифметической прогрессии.
3. Ошибка была допущена по причине отсутствия знания формулы суммы n первых членов арифметической прогрессии.
4. Ошибка была допущена по причине отсутствия знания характеристического свойства арифметической прогрессии.

Рис. 2. Задание на поиск ошибок и на определение причины их осуществления

Следующий прием использовался нами в основном на уроках открытия нового знания. Исходя из того, что «восприятие новой

информации должно проходить в стиле, соответствующем стилю ученика» [Копелевич, 2004, с. 6], нам необходимо сделать «удобными» организуемые формы работы на уроке для учащихся с тем или иным типом реагирования. В частности, медленным учащимся целесообразно предлагать индивидуальные карточки с меньшим количеством заданий, чем быстрым учащимся. А для быстрых учеников полезно на каждом уроке иметь набор дополнительных заданий. Также для медленных учеников будет целесообразно организовывать в основном письменную форму работы, а для быстрых — устную.

После обработки результатов тестирования учебных достижений учащихся посредством оценки G-критерия знаков в контрольной и экспериментальной группе были сделаны следующие выводы. Во-первых, в контрольной группе типичным является отрицательный сдвиг, а в экспериментальной — положительный сдвиг. Во-вторых, при уровне статистической значимости, равном 0,05, мы установили факт достоверности имеющихся сдвигов как для контрольной, так и для экспериментальной группы. В-третьих, интегрируя два предыдущих вывода, мы можем сделать заключение о том, что влияние фактора учета учителем типа реагирования на усвоение учебного материала является статистически значимым при $p = 0,05$.

При анализе результатов проведенной диагностики уровня усвоения учебного материала методом экспертной оценки были сделаны следующие далее выводы. Уровень усвоения учебного материала в контрольной группе не изменился, а в экспериментальной группе изменился в лучшую сторону.

На основании проведенной обработки результатов двух диагностик можно сделать вывод о том, что уровень усвоения учебного материала в экспериментальной группе улучшился, что нельзя сказать про контрольную группу. Следовательно, гипотеза исследования подтвердилась, так как тип реагирования учеников учитывался в процессе обучения только в экспериментальной группе.

Исходя из проведенного эмпирического исследования, можно дать следующие рекомендации.

1. Для повышения эффективности усвоения учебного материала обучающимися учителю необходимо осуществлять процесс обучения с учетом типа реагирования учеников.
2. Для того чтобы учитывать тип реагирования учащихся, учитель может воспользоваться рядом приемов и организацией форм работы, описанных в данной статье.

3. При организации обучения с учетом типа реагирования учеников важно осуществлять систематический самоконтроль учащимися своей когнитивной деятельности, создавать учебную доминанту и применять уровневую дифференциацию при написании учениками самостоятельных работ.

Литература

- Исаханова М. Э. Общение учителя. *Наука. Мысль: электронный периодический журнал*. 2015. № 1. С. 7–11.
- Копелевич Ф. И. *Учет индивидуальных особенностей учащихся при обучении математике. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук*. РГПУ им. А. И. Герцена, СПб., 2004.
- Подходова Н. С. и др. *Методика обучения математике в 2 ч. Часть 1: учебник для академического бакалавриата*. М.: Издательство Юрайт, 2019. 274 с.
- Сегеда Т. А. Дифференцированное обучение школьников на основе вариантов когнитивных стилей. *Инновационные проекты и программы образования*. 2011. № 4. С. 33–37.
- Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: Министерство образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. 50 с.
- Холодная М. А. *Когнитивные стили. О природе индивидуального ума*. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 384 с.

Психология обучения

Домашич Вера Васильевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Vera V. Domashich

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Психология

Психология обучения

Научный руководитель — Я. В. Чежина, канд. психол. наук

domashich.vera@mail.ru

Оптимизм педагога как фактор психологического благополучия субъектов образовательного процесса

Аннотация. В научном докладе приводятся результаты литературного обзора по теме исследования. Работа нацелена на изучение взаимосвязи между оптимизмом педагога и психологическим благополучием субъектов образовательного процесса. Предметом исследования автора является оптимизм педагога, а объектом исследования — педагоги и обучающиеся. Автор отвечает на вопрос, как оптимизм педагога влияет на психологическое благополучие самих педагогов и их обучающихся.

Ключевые слова: педагогический оптимизм, психологическое благополучие, стрессовые ситуации.

Teacher's optimism as a factor of psychological well-being of actors of education

Abstract. This presentation provides a review of the literature on the topic of the study. The work is aimed at studying the relationship between the optimism of the teacher and the psychological well-being of actors of education. The subject of this research is the optimism of the teacher, while the area of study is teachers and students. The presentation focuses on the question how the teacher's optimism affects the psychological well-being of the teachers themselves and their students.

Keywords: pedagogical optimism, psychological well-being, stressful situation.

Особенностью профессии педагога является интенсивность межличностных коммуникаций и высокая эмоциональная вовлеченность в них. В таких условиях вероятность профессиональной деформации личности педагога и эмоционального выгорания очень высока, в свою очередь, это может нанести вред психологическому благополучию педагога [Заусенко, 2012, с. 8]. В этой связи очень актуальным является вопрос о том, как помочь педагогу обрести ресурс, позволяющий эффективно совладать со стрессом в профессиональной сфере, тем самым снижая риски эмоционального выгорания специалиста, и повышая уровень психологического благополучия субъектов образовательного процесса. В данной работе в качестве возможного ресурса рассматривается такое личностное качество, как оптимизм.

Для начала обратимся к понятию «психологическое благополучие», которое напрямую зависит от состояния среды и ее защищенности. Исследованиями по данной теме занимаются Е. Б. Лактионова, И. В. Засуенко, И. А. Джидарьян, Л. В. Куликов и др.

Описывая проблему психологического благополучия, Е. Б. Лактионова опирается на различные концепции, посвященные данному феномену [Лактионова, Тузова, 2019, с. 303]. Например, приводится многомерная концепция К. Рифф. В данной теории психологическое благополучие представляет собой наличие у человека некоторых устойчивых психологических черт, которые позволяют ему жить успешнее, чем при их отсутствии. Также автор выделяет некоторые составляющие психологического благополучия, среди которых: позитивные отношения с другими людьми, наличие цели, автономия, управление средой, личностный рост и самопринятие.

Другие исследователи выделяют в качестве компонента психологического благополучия состояние некоего комфорта. Комфорт складывается из оценки разных аспектов собственной жизни, оценки происходящего. Ряд ученых (Л. В. Куликов, М. С. Дмитриева, М. Ю. Долина и др.) определяют психологическое благополучие (душевный комфорт) как «слаженность психических процессов и функций, гармонию личности, ощущение целостности, внутреннего равновесия» [Куликов, Дмитриева и др., 1997, с. 342].

Что же касается оптимизма, исследованием по данной теме занимались такие ученые, как М. Селигман, И. И. Мечников, Ю. В. Андреева, И. А. Джидарьян.

Ведущий специалист в области изучения оптимизма личности М. Селигман под оптимизмом понимает определенный стиль мышления, при котором человек неудачи считает случайными и непостоянными во времени, а хорошие события — закономерными, естественными и интернальными. Данный стиль мышления и его особенности были выявлены в многочисленных исследованиях М. Селигмана при сопоставлении ключевых характеристик мышления оптимистов и пессимистов [Селигман, 2018, с. 6].

М. Селигман использует термин «гибкий» оптимизм. Человек, обладающий «гибким» оптимизмом, способен изменять возникающие в проблемной ситуации деструктивные мысли. «Гибкий» оптимизм, в отличие от «слепого» оптимизма, предполагает реальную оценку ситуации, в данном случае человек предполагает наличие возможных трудностей и умеет с ними справляться.

Изучение отечественной и зарубежной литературы по проблеме оптимизма в деятельности педагога позволило сделать вывод о том, что оптимизм педагога в науке рассматривается в основном как позитивное отношение учителя к обучающимся — с верой в их способности и возможности. Впервые попытка обосновать связь оптимизма педагога и психологического благополучия субъектов образовательного процесса была предпринята Я. В. Чежиной [Чежина, 2018, 139–145]. В целом проблему педагогического оптимизма как личностного качества в настоящее время можно считать недостаточно изученной.

Ю. В. Андреева отмечает в своей работе, что педагоги с оптимистичным складом мышления более уверены в себе — они отличаются тем, что осознают свои силы и ценности, понимают, каким набором качеств они обладают. Все перечисленное открывает им доступ к собственным ресурсам и позволяет достигать успехов в выбранной профессии, выступает инструментом совладающего поведения в трудностях педагогической деятельности. Ошибки в данном случае не вызывают у педагогов чрезмерную стрессовую реакцию. Оптимизм позволяет педагогам справляться с неудачами и дает возможности сохранить интерес к профессии и желание реализовываться в ней [Андреева, 2013, с. 22].

В статье З. А. Арскиевой отмечена большая роль оптимистичного настроения педагога в образовательной деятельности и подчеркнута важность чувства юмора. Педагог, обладающий чувством юмора, по-другому реагирует на свои собственные неудачи. Оптимизм в данном случае может служить эффективной копинг-стратегией для того, чтобы справиться со стрессовой ситуацией и сохранить психологическое благополучие. Также оптимистичный педагог способен научить детей принимать собственные ошибки и неудачи. Педагог с чувством юмора способен более продуктивно решать проблемы обучения и воспитания [Арскиева, 2018, с. 9].

Обучающиеся в контакте с оптимистичным педагогом также чувствуют себя увереннее, они не боятся ошибаться, потому что знают, что через ошибки лежит путь к развитию. Оптимистичный педагог ориентирован на позитивное объяснение возникающих в образовательной среде ситуаций, что позволяет учащимся актуализировать их личностные ресурсы и справиться с ситуацией неудачи [Anwar, Anis-ul-Naquee, 2014, с. 12]. В данном случае оптимистичный настрой педагога, стиль его взаимодействия с обучающимися играет большую роль в обеспечении психологически безопасной образовательной среды и сохранении психологического благополучия обучающихся.

Таким образом, в данной работе были рассмотрены такие понятия, как психологическое благополучие и оптимизм, а также рассмотрена роль педагогического оптимизма в совладании со стрессовыми ситуациями, возникающими в образовательной среде, и в обеспечении психологического благополучия субъектов образовательного процесса.

Педагогический оптимизм как позитивный стиль мышления обеспечивает надежную защиту от психотравмирующих факторов, которые являются причинами эмоционального выгорания педагогов состояния психологического дискомфорта обучающихся.

Психологически благополучные педагоги имеют возможности, ресурсы для создания благоприятных условия обучения, воспитания и развития своих учеников. Оптимизм позволяет педагогам легче переживать неудачи — не только свои, но и своих учеников, мотивируя их на достижение лучших результатов в образовательном процессе и одновременно выступая моделью научения эффективной стратегии совладания с неудачами.

Литература

- Андреева Ю. В. Педагогический оптимизм как профессионально-личностное качество учителя. *Известия ВГПУ. Непрерывное профессиональное образование*. 2013. С. 21–24.
- Арсиева З. А. Педагогический оптимизм как фактор развития успешности обучения школьников. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 8–12.
- Заусенко И. В. Психологическое благополучие педагога. *Педагогическое образование в России*. 2012. № 2. С. 28–31.
- Куликов Л. В., Дмитриева М. С., Долина М. Ю., Иванов О. В., Розанова М. А., Тимошенко Т. Г. Факторы психологического благополучия личности. *Теоретические и прикладные вопросы психологии: Матер. Юбилейной конф. «Ананьевские чтения — 97»*. Вып. 3. Ч. 1. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. С. 342–350.
- Лактионова Е. Б., Тузова А. С. К проблеме психологического благополучия субъектов образовательной среды. *Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии*. Симферополь: ООО «Издательство Типография «Ариал», 2019. С. 302–306.
- Селигман М. *Как научиться оптимизму: измените взгляд на мир и свою жизнь*. Мартин Селигман; Пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2018. 544 с.
- Чежина Я. В. Оптимизм педагога как условие психологического благополучия субъектов образования. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*. Материалы II Международной научно-практической конференции, Вып. 2. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. С. 139–145.
- Anwar M., Anis-ul-Haque M. Teacher Academic Optimism: A Preliminary Study Measuring the Latent Construct. *FWU Journal of Social Sciences*. 2014. № 8. С. 10–16.

Психология семьи и родительства

Галашева Ольга Сергеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Olga S. Galasheva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Психология

Психология развития и возрастная психология

Научный руководитель — Е. К. Веселова, д-р психол. наук

oly.g.996@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3163-0569

SPIN-код: 3438-0360

УДК 159.9.075

Субъектность подростков из семей разведенных родителей в разные периоды времени после развода

Аннотация. В статье представлены результаты исследования социально-педагогической запущенности подростков из семей разведенных родителей, которая понимается как объектная позиция, противоположная субъектности личности. Для оценки уровня субъектности использовалась методика Р. В. Овчаровой МЭДОС-3. Результаты показали, что подростки, вне зависимости от послеразводного периода, развиты в сфере самосознания. В острый период после развода диагностируется запущенность в сферах общения и деятельности, у подростков неострого периода запущенность в этих сферах не диагностирована.

Ключевые слова: подростки, развод родителей, субъектность, социально-педагогическая запущенность, социализация, подростки из семей разведенных родителей, семья после развода, развод как трудная жизненная ситуация.

Agency of adolescents with divorced parents in different periods of time after divorce

Abstract. This article presents the results of a study of social and educational neglect of adolescents with divorced parents, which manifests itself

in the level of their self-awareness, communication and activity. The level of teenager's agency, in accordance with the theory of A. V. Petrovsky, manifests itself in three areas: self-awareness, communication and activity. To study agency, I used the Rapid Neglect Assessment Test 3 Methodology by R. V. Ovcharova. The results showed that adolescents, regardless of the period that has elapsed since the divorce, can normally develop a reflexive function of self-consciousness. In the period up to one year after the divorce, a significant effect of socio-pedagogical neglect in the areas of communication and activity has been identified. Two years after the divorce or later, socio-pedagogical neglect is no longer identified in adolescents.

Keywords: teenagers, divorce (broken home), family, social-educational neglect, socialization, teenagers with divorced parents, family after divorce, divorce as a difficult life situation.

На процесс становления личности подростка непосредственное влияние оказывает ближайшее окружение и прежде всего семья [Кутеева, 2010, с. 191–195]. Именно в семье человек получает свой первый жизненный опыт, который зависит от эмоциональных взаимоотношений родителей [Баслаева, 2015; Тимофеевко, 2016, с. 103–105]. Такой ненормативный кризис семьи, как развод родителей, выступает одним из решающих факторов снижения социально-психологической адаптированности подростков [Аккерман, 2000, с. 287–307; Акьюилино, 2004, с. 295–313; Тимофеевко, 2016, с. 103–105]. Все это подкрепляется тем, что в последнее время отмечается значительный рост числа педагогически запущенных детей [Овчарова, 2014, с. 103–113]. В результате нарушения процесса семейного воспитания приостанавливается развитие субъектных свойств личности подростка: самосознания, коммуникативных качеств, способности активного включения в разные виды деятельности.

Появление отклонений в развитии личности затрудняет процесс обучения и воспитания в школе и адаптации к социуму в целом. В итоге учащиеся с проблемами в семье попадают в группу социально и педагогически запущенных подростков [Змановская, 2003]. Р. В. Овчарова рассматривает социально-педагогическую запущенность не только как неразвитость, труднообучаемость и трудновоспитуемость, но и как негативное психоэмоциональное состояние. В данном случае социально-педагогическая запущенность рассматривается как следствие такой социальной ситуации развития, в которой формируется объектная психологическая позиция личности. Данная позиция характеризуется несформированностью «Я-концепции», зависимостью

самооценки от отношения окружающих, внешним локусом контроля и снижением мотивации к деятельности, т. е. низким уровнем развития субъектных свойств, отсутствием жизненных перспектив и потребности в достижениях [Овчарова, 2014, с. 103–113].

Отставание в освоении школьной программы, слабое владение способами приобретения знаний, неразвитость учебно-познавательных мотивов являются проявлениями школьной дезадаптации [Змановская, 2003]. Семья самым существенным образом влияет на самосознание подростка. Позитивные внутрисемейные отношения, нравственные ценности и моральные нормы семьи закладывают основы отношения подростка к себе как к социальному субъекту, оказывают содействие развитию положительных качеств личности [Кутеева, 2010, с. 191–195]. Адекватный стиль семейного воспитания способствует гармоничному развитию личности ребенка [Овчарова, 2014].

Существуют исследования, в которых подтверждается значимость роли семьи в развитии личности ребенка. Таким образом, одним из факторов, влияющих на появление педагогически запущенных детей, выступает низкий уровень морально-этического развития и социальной ответственности родителей [Перке, 2015, с. 151–154; Lotzin, 2015]. Это говорит о важности личности родителей в развитии ребенка. Анализ психолого-педагогических исследований позволил выделить ряд личностных черт родителей, способствующих формированию социально-педагогической запущенности детей, среди которых выделяются: нарушения регулятивной сферы, эгоцентризм, властность, социальная незрелость, отсутствие привязанности к ребенку, попустительство [Силина, 2016, с. 405–407].

В ситуации развода негативные переживания и поведенческие проявления родителей, нарушения взаимодействия с ними сказываются на психологическом состоянии подростка и часто становятся причиной дезадаптации [Аккерман, 2000, с. 287–307; Овчарова, 2014; Lotzin, 2015]. Однако существует определенный опыт, который показывает, что, несмотря на все сложности, с которыми сталкивается неполная семья, использование специальных психолого-педагогических программ работы с дезадаптированными подростками значительно сглаживает неблагоприятное течение социализации подростков из семей разведенных родителей [Змановская, 2003].

Одним из следствий социально-педагогической запущенности является склонность к девиантному поведению, способствующая усвоению антиобщественных норм и ценностей, присвоению подростком

негативных социальных ролей и стереотипов поведения. Однако вопрос о возможностях успешной адаптации подростков в неблагоприятных ситуациях развода родителей и становлению их как полноценных участников социальных отношений остается мало изученным [Аккерман, 2000, с. 287–307; Кутеева, 2010, с. 191–195].

Цель исследования: изучить личностные особенности подростков из семей разведенных родителей.

Объект исследования: субъектность подростков из семей разведенных родителей.

Предмет исследования: особенности субъектности подростков, переживших развод родителей, в сферах самосознания, общения и деятельности.

Гипотезой исследования выступило предположение о связи уровня социально-педагогической запущенности подростков со временем, прошедшим с момента развода родителей. Можно предположить, что существуют различия у подростков в «острый» и «неострый» послеразводные периоды. Острый послеразводный период длится до одного года, далее идет фаза перестройки семьи, третий этап — «неострый» послеразводный период, который характеризуется некоторой стабилизацией семейной системы в новых условиях, что, как правило, наблюдается спустя два года после развода родителей [Косякова, 2007].

Методы исследования:

- теоретические методы: анализ научной литературы, сравнение и обобщение полученной информации;
- методы обработки данных: контент-анализ высказываний; количественный и качественный анализ эмпирических показателей разных аспектов субъектности. Статистическая обработка данных реализовывалась при помощи стандартного пакета Excel, U-критерия Манна — Уитни;
- для получения эмпирических показателей уровня субъектности подростков в сферах самосознания, общения и деятельности использовалась комплексная методика изучения субъектности в подростково-юношеском возрасте «МЭДОС-3» в модификации Р. В. Овчаровой [Овчарова, 2008].

Всего в исследовании приняли участие 145 подростков в возрасте от 14 до 16 лет. Среди участников исследования 52 человека (31 девушка и 21 юноша) — находятся в «остром» периоде после развода и 93 человека (59 девушек и 34 юношей) — «неостром».

Подростки, участвовавшие в исследовании, были заранее предупреждены о том, что все результаты полностью анонимны. Схема проведения исследования включала в себя проведение психодиагностического обследования с последующим выявлением уровня субъектности в таких сферах социализации, как самосознание, общение и деятельность. Высокий уровень субъектности свидетельствует об отсутствии социально-психологической запущенности в выделенных сферах социализации, средний уровень свидетельствует о начальной стадии дезадаптации подростка, низкий уровень свидетельствует о значительном уровне социально-педагогической запущенности подростка [Овчарова, 2014].

В ходе изучения личностных особенностей подростков из семей разведенных родителей был выявлен процент подростков с высоким, средним и низким уровнем субъектности подростков в зависимости от длительности периода времени, прошедшего с момента развода (см. рис. 1).

На рисунке 1 представлен процент подростков с низким, средним и высоким уровнем развития субъектности в двух выборках: из семей родителей, разведенных недавно («острый» период) и из семей, в которых после развода прошло уже больше одного года («неострый» период).

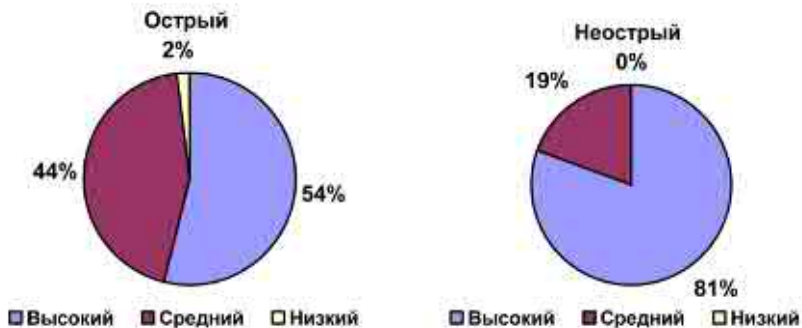


Рис. 1. Процент подростков с разным уровнем развития субъектных свойств личности из семей в «острый» и «неострый» период после развода

В группе подростков, находящихся в «остром» периоде после развода, 54% имеют высокий уровень субъектности, 44% — средний уровень и всего у 2% подростков диагностирован низкий. В группе

подростков, находящихся в «неостром» периоде, 81 % имеют высокий уровень субъектности, 19% — средний уровень, низкий уровень не диагностирован. Высокий уровень субъектности свидетельствует об отсутствии социально-педагогической запущенности и характеризуется высоким уровнем развития субъектных свойств личности. Средний уровень свидетельствует о начальной стадии запущенности и возникающих проблемах в протекании процесса социализации личности. Низкий уровень развития субъектных свойств личности характеризуется выраженной социально-педагогической запущенностью, дезадаптацией в таких сферах социализации, как самосознание, общение и деятельность, а также проблемами в школьной жизни.

В таблице 1 представлено сравнение показателей субъектности в разных сферах у подростков, находящихся в «остром» и «не остром» периодах после развода.

Таблица 1

Сравнение показателей уровня субъектности подростков в сферах самосознания, общения и деятельности в разные периоды после развода

Показатели	Период после развода		Достоверность различий	
	«Острый» (N=52)	«Неострый» (N=93)		
	Средние ранги	Средние ранги	U	P
Уровень развития самосознания	75,68	72,29	2330,500	0,642
Уровень субъектности в сфере общения	51,62	85,61	1306,000	0,000
Уровень субъектности в сфере деятельности	41,24	91,35	766,500	0,000
Общий уровень субъектности	47,35	87,97	1084,000	0,000

У подростков из группы «неострого» периода социально-педагогическая запущенность не диагностирована ни в одной из сфер социализации. Данные результаты можно интерпретировать как благоприятное завершение переживания такого ненормативного кризиса развития семейной системы, как развод родителей.

В целом результаты исследования говорят о том, что у подростков получены достаточно высокие значения уровня субъектности в сфере

самосознания вне зависимости от времени, прошедшего с момента развода родителей. У подростков из группы «острого» периода после развода диагностируется социально-педагогическая запущенность в сферах общения и деятельности, а у подростков из группы «неострого» периода социально-педагогическая запущенность не диагностирована.

Такие результаты могут быть обусловлены качественной работой специалиста, работающего с данной группой подростков, так как группа подростков из семей разведенных родителей была предоставлена педагогом-психологом образовательного учреждения, в котором стабильно проводится психологическая работа с учениками.

Также подобные результаты могут быть связаны с особенностями адаптации подростков, имеющих опыт проживания такого кризиса развития семейной системы, как развод родителей. Таким образом, подростки, имея опыт адаптации в такой «чрезвычайной ситуации» (когда происходит реорганизация семейной системы, может меняться картина мира, и взаимоотношения в целом), могут использовать данный опыт и в последующей своей жизни, тем самым проявляя себя таким образом, как того требует общество. Данный факт порождает еще больше вопросов относительно особенностей протекания процесса социализации подростков из полных семей и из семей разведенных родителей, а также вопрос о личностных особенностях подростков из семей разведенных родителей. При этом стоит помнить и о важности личностных особенностей родителей, которые могут повлиять на становление личности подростка.

Таким образом, исследование позволило выявить различия среди подростков из семей разведенных родителей в зависимости от периода после развода, что подтверждает гипотезу о наличии связи уровня социально-педагогической запущенности подростков со временем, прошедшим с момента развода родителей.

Литература

- Аккерман Н. Роль семьи в появлении расстройств у детей. *Семейная психотерапия*. СПб.: Изд-во «Питер». 2000. С. 287–307.
- Акьюилино В. С. Влияние разрушения семьи в детском возрасте на взаимоотношения с родителями у взрослых детей. *Журнал Семьи и Брака*. 2004. № 56. С. 295–313.

- Басалаева Н. В., Казакова Т. В. и др. Психолого-педагогическое сопровождение подростков, находящихся в социально-опасном положении. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 2-1.
- Змановская Е. В. *Девиантология: Психология отклоняющегося поведения*. М.: Академия, 2003. С. 438.
- Косякова О. О. *Возрастные кризисы*. Ростов н/Д: Феникс, 2007. С. 224.
- Кутеева В. П., Соловьева О. А. Семья как субъект социализации личности *Инженерные технологии и системы*. 2010. № 2. С. 191–195.
- Овчарова Р. В. Социально-педагогическая запущенность детей и подростков. Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2008. С. 365.
- Овчарова Р. В. Социально-педагогическая запущенность детей, ее генезис и динамика. *Психология трудного детства*. Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2014. С. 103–113.
- Рерке В. И., Бубнова И. С. Изучение уровня социальной ответственности родителей младших школьников с педагогической запущенностью. *Казанский педагогический журнал*. 2015. № 6. С. 151–154.
- Силина Л. А. Личность родителя как детерминант социально-педагогической запущенности ребенка младшего школьного возраста. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 405–407.
- Тимофеев Е. Е. Проблема разводов в современном мире. *Достижения науки и образования*. 2017. № 6 (19). С. 103–105.
- Lotzin A., Romer G., Schiborr J., Noga B., Schulte-Markwort M., & Ramsauer B. Gaze Synchrony between Mothers with Mood Disorders and Their Infants: Maternal Emotion Dysregulation Matters. *PLoS one*. 2015. 10(12).
- Rattay P., von der Lippe E., Mauz E., Richter F., Hölling H., Lange C., & Lampert T. Health and health risk behaviour of adolescents-Differences according to family structure. Results of the German KiGGS cohort study. *PLoS one*. 2018. 13(3).

Яковлева Анна Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anna S. Yakovleva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Психология

Психология семьи и родительства

Научный руководитель — И. Б. Терешкина, канд. психол. наук, доцент

anna281998@yandex.ru

Брачно-семейные установки студенческой молодежи

Аннотация. В статье описываются результаты исследования брачно-семейных установок у современных молодых людей. Актуальность заключается в недостаточной изученности особенностей брачно-семейных установок современной молодежи, а также наблюдаемом кризисе института семьи. В качестве эмпирических показателей брачно-семейных установок анализируются готовность и мотивация вступления в брак, а также установки по наиболее значимым сферам брачно-семейной жизни.

Ключевые слова: брачно-семейные установки, семья, мотивация вступления в брак, готовность к вступлению в брак, формы брака.

Marriage and family attitudes of student youth

Abstract. The article describes the results of a study of marriage and family attitudes in modern young people. The relevance lies in the insufficient knowledge of the characteristics of the marriage and family attitudes of modern youth, as well as the observed crisis of the family institution. As empirical indicators of marriage and family attitudes are analyzed: willingness and motivation for marriage, as well as attitudes to the most significant areas of family life.

Key words: marriage and family attitudes, family, motivation for marriage, willingness to marry, forms of marriage.

Нестабильная социальная ситуация и наблюдаемый в настоящее время кризис института семьи влечет за собой изменение отношения к браку и семье в молодежной среде. Современные исследования по проблематике семьи и брака свидетельствуют о том, что брак воспринимается многими молодыми людьми как бессмысленный, устаревший аспект жизни индивида и общества, получают распространения альтернативные формы брака (сожительство, гостевой брак и т. д.), которые освобождают от серьезных обязательств друг перед другом. Все большее количество детей воспитывается в неполных семьях или рождаются вне брака. Определенная часть молодого поколения совершает выбор в пользу бездетного и бессемейного существования, возрастает число поздних браков [Вильданова, Граничная, Мингалиева, Салыхиева, 2017, Витковский, Кузнецова, 2019]. В ситуации снижения социального контроля и ослабления

семейных традиций современная молодежь испытывает затруднения в определении собственного отношения к браку и построению гармоничных семейных отношений.

Юношеский возраст является сензитивным периодом для развития семейных ценностей. На данном возрастном этапе человек решает конфликт, который выдающийся психолог Э. Эриксон назвал «близость против изоляции». Успешным прохождением данной стадии является формирование глубоких, близких отношений. Если молодой человек не готов вступать в близость, то он решает этот конфликт в пользу дистанцирования и изоляции [Эриксон, 1996]. Восприимчивость студенческой молодежи к новым веяниям, а также противоречия между брачно-семейными установками, транслируемыми родителями и социокультурным окружением, определили актуальность изучения брачно-семейных установок в студенческой среде.

Брачно-семейные установки являются разновидностью социальных установок. Они определяются как позиция личности в отношении брака и семьи, сформированная на основе опыта взаимодействия с социальной средой и определяющая состояние готовности к браку и поведение человека в семье [Сорокина, 2007]. Имеются эмпирические данные о том, что рассогласование брачно-семейных установок супругов является ведущей психологической детерминантой деструктивных супружеских конфликтов в молодых семьях [Карташова, 2013].

Одну из главных ролей в их формировании играет то, что транслирует семья, в которой живет ребенок. Первые представления о брачно-семейных отношениях складываются из наблюдений за отношениями родителей, их способами проявления любви друг к другу и детям. Повзрослев, человек либо принимает родительскую модель за образец, либо отвергает ее и выстраивает собственную модель «от противного» [Терешкина, Родриан, 2016]. Факторами, влияющими на формирование брачно-семейных установок, являются также образовательная среда и средства массовой информации [Лукьянов, Цатуров, 2015].

Целью нашего исследования было изучение особенностей брачно-семейных установок студенческой молодежи. В исследовании приняли участие 120 студентов, из них 60 юношей и 60 девушек в возрасте от 18 до 25 лет. Все респонденты являются студентами и получают профессиональное образование, некоторые реализуют также профессиональную деятельность. 49,16% от всей выборки на момент исследования состояли в романтических отношениях. Остальная часть выборки — 50,83% студентов — не находились в романтических

отношениях. При этом никто из студентов не имел опыта состояния в брачных отношениях.

Чтобы выявить степень готовности студентов вступать в брак, респондентам предлагалось ответить на вопрос: «Готовы ли Вы вступать в брак на данный момент?».

Обращаясь к полученным данным, можно сказать, что для 76% современных студентов характерно отсутствие готовности вступать в серьезные, юридически закрепляемые отношения. Для того чтобы выяснить, какие препятствия способствуют откладыванию создания семьи и брака на более поздний срок, в разработанную нами анкету был включен вопрос «Что, по Вашему мнению, удерживает Вас от создания семьи и брака в настоящее время?». Полученные результаты представлены на рисунке 1.

Что, по Вашему мнению, удерживает Вас от создания семьи и брака в настоящее время?

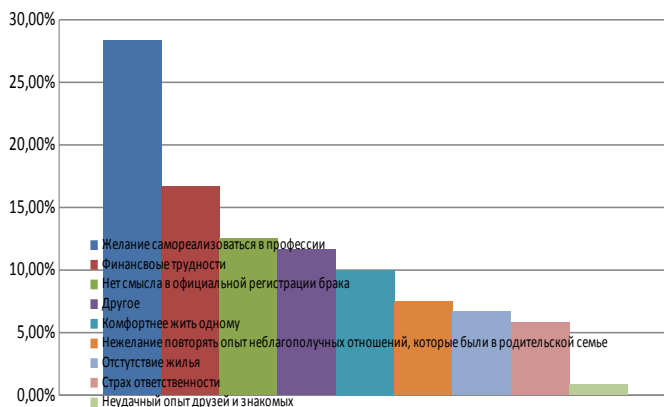


Рис. 1. Причины откладывания современными студентами брака на более поздний срок

Исходя из диаграммы, можно сказать, что доминирующей причиной откладывать вступление в брак для современной студенческой молодежи является желание самореализоваться в профессии. Она актуальна для 28,3% респондентов. Второй значимой причиной откладывания брака на будущее являются финансовые трудности (16,6% респондентов). 12,5% студентов не видят смысла в официальном заключении

брака. Таким образом, мы видим изменения в системе ценностей. Для достаточно большого количества студентов желание реализовать себя как профессионалов, достичь карьерных высот и финансового благополучия имеет приоритет перед созданием семьи. Кроме того, 30% студентов имеют негативную установку по отношению к браку, которая заключается в обесценивании официальной регистрации брака, признании большей комфортности проживания одному и нежелании повторять негативный родительский опыт.

Существуют различные формы брака: официально зарегистрированный брак, сожительство, одиноко живущий взрослый человек, гостевой брак и т. д. Чтобы изучить, как студенты относятся к различным альтернативным формам брака, мы предложили респондентам оценить по пятибалльной шкале перечень различных форм брака. Полученные результаты представляют собой средние оценки и представлены в виде гистограммы, изображенной на рисунке 2.

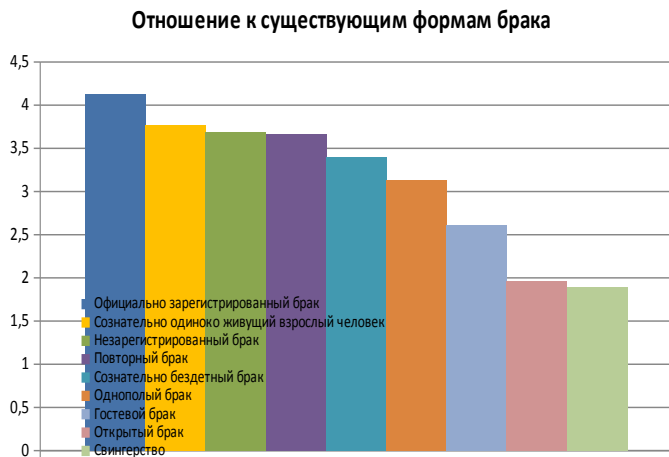


Рис. 2. Графическое изображение средних оценок отношения студенческой молодежи к современным формам брака

Из диаграммы видно, что, несмотря на актуальное отсутствие готовности заводить семью, традиционная форма брака оценивается студентами положительно — 71,6% опрошенных студентов оценивали данную форму в 4 и 5 баллов, что говорит об их одобрении официально

зарегистрированных брачных отношений. 55% опрошенных считают приемлемым и незарегистрированный брак. В меньшей степени одобряются такие альтернативные формы брака, как свингерство и открытый брак, в котором супруги могут иметь интимные отношения с другими людьми.

Далее респондентам был предложен перечень мотивов, которыми руководствуются люди при регистрации брака. На рисунке 3 представлена гистограмма, которая отражает средние значения полученных оценок по предложенному перечню мотивов вступления в брак.

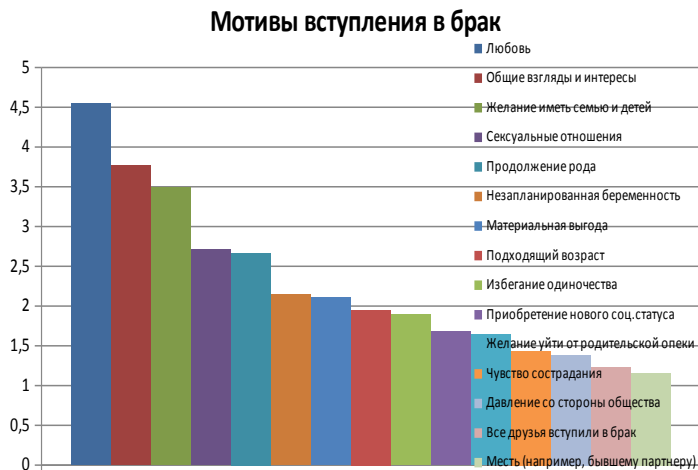


Рис. 3. Мотивация вступления в брак у современных молодых людей

Анализируя диаграмму, можно заметить, что лидирующими мотивами вступления в брак для современной студенческой молодежи является любовь и общность взглядов и интересов, желание иметь семью и детей. На последнем месте оказался такой мотив вступления в брак, как месть бывшему партнеру. Он значим только для 10,9% студентов. Давление со стороны общества, чувство сострадания к будущему брачному партнеру, желание не отставать от женатых и замужних друзей также не является для студентов значимым мотивом вступления в брак. Таким образом, для современных студентов характерна тенденция романтизации отношений, поиск общности с партнером, которая выступает детерминантой вступления в брачные отношения. В брачных

отношениях для молодежи важно соответствие взглядов и интересов. Они менее подвержены социальному давлению, чем поколение их родителей, и предпочитают принимать решение в этом вопросе самостоятельно.

Далее с целью выявить наиболее значимые аспекты брачно-семейных отношений мы предложили ответить студентам на вопрос: «Что в семье является наиболее значимым для Вас?». Полученные данные изображены графически на рисунке 4.

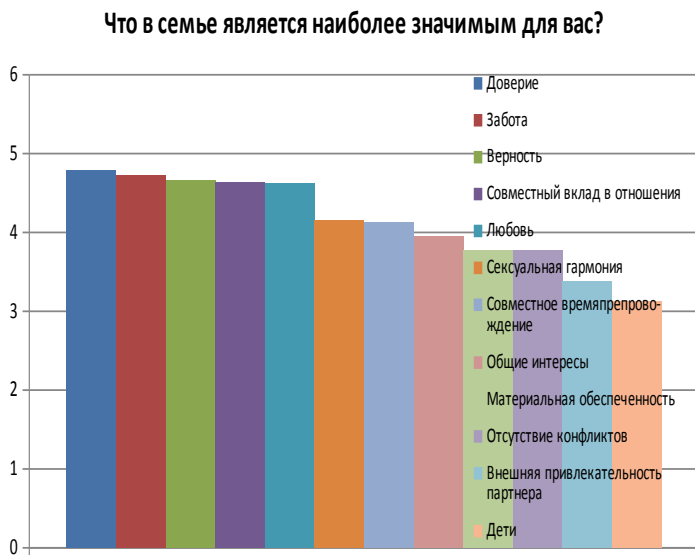


Рис. 4. Графическое изображение средних оценок, отражающих степень значимости различных аспектов брачно-семейных отношений

Как видно на диаграмме, для студентов наиболее ценными в семье являются доверие, забота, верность, совместный вклад в отношения обоих партнеров и любовь. Далее с небольшим отрывом следуют сексуальная гармония и совместное времяпрепровождение. Интересно отметить, что на последнем месте по степени значимости для создания семьи оказались дети. Таким образом, можно заключить, что родительство не является приоритетным в брачно-семейных установках молодых людей.

Вступление в брак и создание семьи — важный и ответственный шаг для каждого человека. Чтобы создать крепкие и долговременные брачные отношения, важно выбрать достойного супруга. Мы решили выяснить, важно ли для современной молодежи мнение собственных родителей по поводу выбора будущего брачного партнера.

Анализируя полученные данные, можно заметить, что только 2,5 % юношей и девушек готовы полностью довериться родительскому мнению в вопросе выбора брачного партнера. Большинство — 45 % респондентов — при выборе супруга выслушают мнение родителей, но при этом не изменят свою позицию относительно своего будущего партнера и поступят по-своему. 43,3 % студентов сообщили о том, что будут пытаться изменить мнение родителей о будущем брачном партнере в свою пользу. Таким образом, большинству современной студенческой молодежи свойственна установка на независимость от мнения родителей при выборе брачного партнера.

Родительская модель брачно-семейных отношений является первичным источником формирования брачно-семейных установок. Мы решили выяснить, насколько современные студенты при создании собственной семьи опираются на образец брачно-семейных отношений родителей. Студентам был задан вопрос: «Хотели бы Вы создать семью на основе образа Вашей родительской семьи?». Как показали полученные данные, 63,2 % студентов отвергают возможность строить будущую семью по образцу родительской. Только 9,1 % юношей и девушек имеют твердую установку на создание собственной семьи по подобию родительской модели. Следовательно, для студенческой молодежи характерна установка на создание брака и семьи, кардинально отличающихся от модели отношений, которые были в родительской семье.

В течение всего жизненного цикла семьи все супруги сталкиваются с теми или иными трудностями: конфликты, ревность, измена, развод и т. д. Мы решили изучить установки, касающиеся вышеперечисленных аспектов брачно-семейных отношений.

Анализируя данные, можно сказать, что подавляющее большинство студентов в ситуации конфликта ориентированы на обсуждение проблем с брачным партнером и принятие общего решения. Однако, при наличии только установки на конструктивное сотрудничество и партнерство в решении конфликта, только 13,33 % респондентов заявили, что готовы делать первый шаг к примирению с брачным партнером.

Существуют различные точки зрения на ревность, рассматривающие данное явление как с положительной, так и с отрицательной стороны. Одни придерживаются позиции, что ревность — показатель любви к партнеру, а другие, наоборот, считают ее разрушительной для отношений. В нашем исследовании мы решили рассмотреть, как относится к ревности студенческая молодежь.

Оказалось, что 58% студентов имеют негативную установку по отношению к ревности, видят ее опасность для отношений. Тем не менее 27,5% положительно относятся к ревности, веря в миф, что она является показателем любви и внимания к партнеру.

Супружеская измена в религии на протяжении многих веков считается тяжким грехом и порицается нормами морали. Измена в современном обществе сохранила свое негативное значение и представляет собой деструктивный механизм, приводящий к нарушению целостности брака и дисгармоничным отношениям между супругами.

В нашем исследовании мы решили выявить установку, которая отражает поведение студентов в ситуации супружеской измены со стороны брачного партнера. Полученные результаты показывают, что для 57,5% юношей и девушек измена является весомой причиной для разрыва отношений и расторжения брака. При этом 34,1% студентов верят в то, что серьезный разговор с брачным партнером может помочь сохранить семью. Таким образом, можно констатировать, что измена воспринимается большинством студентов как непростительное поведение, служащее веской причиной для разрыва отношений.

На сегодняшний день развод является актуальной проблемой современного общества. Если раньше к расторжению брака относились негативно, то в наше время наблюдается либеральное отношение к данному феномену. Мы предложили студентам оценить по пятибалльной шкале перечень мотивов, которыми руководствуются люди при расторжении брака. На рисунке 5 представлено графическое изображение полученных результатов.

На диаграмме видно, что наиболее значимыми причинами расторжения брака для студентов являются: физическое/психологическое насилие со стороны партнера (его не приемлют 94,1% студентов), измена супруга (86,6%), алкоголизм (79,1%), постоянные конфликты (77,5%). Такая причина, как неспособность иметь ребенка по причине здоровья, заняла последнее место и является достаточной причиной расторжения брака только для 24,4% студентов.

Причины расторжения брака

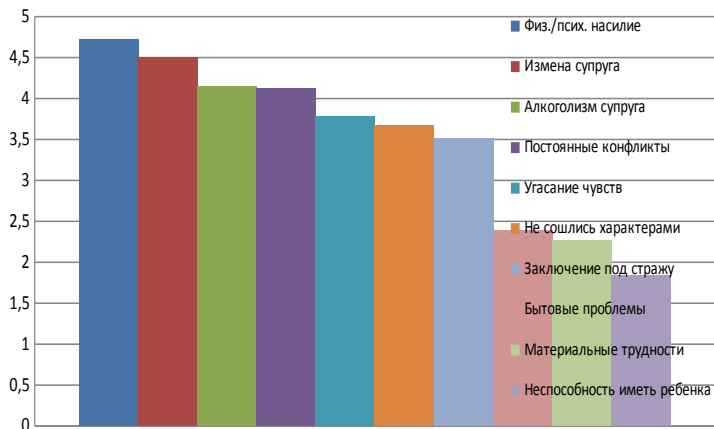


Рис. 5. Графическое изображение средних оценок значимости предложенного перечня причин расторжения брака

Подводя итог, можно сказать, что большинство современных студентов не готовы вступать в брак на данный момент. Мы также увидели в среде студенческой молодежи смену ценностных ориентаций в отношении семьи и брака относительно поколения родителей. В частности, акцент в вопросе о создании собственной семьи смещается на необходимость самореализации в профессии, «поиска себя» и достижение финансовой независимости, вследствие чего брак откладывается на неопределенный срок. Современные молодые юноши и девушки одобряют официальную регистрацию брака, при этом они довольно толерантно относятся к другим формам брака, за исключением тех, что пропагандируют свободное вступление в близкие отношения за пределами семьи. Им кажется, что альтернативные формы брака более удобные, поскольку предполагают меньше ответственности перед брачным партнером и детьми. Также при возникновении трудностей из незарегистрированных отношений легче выйти по сравнению с официальным браком. При вступлении в брачно-семейные отношения молодым людям свойственна установка на независимость от мнения родителей. В отличие от традиционной родительской модели, современные студенты не торопятся вступать в брачные отношения и заводить детей.

Ослабевает долженствование брака, то есть юноши и девушки не стремятся вступать в брак только потому, что так принято в социуме. Современная молодежь избирательна в выборе партнера. Так, обладание схожими интересами и «близость по духу» оказывается более значимым критерием, чем привлекательная внешность. В случае несоответствия партнера субъективно важным критериям выбор делается в пользу комфортного проживания в одиночестве. В семье для молодежи велика ценность эмоциональной близости. Создавая собственную модель брачно-семейных отношений, молодые люди стремятся к партнерству, в котором супруги доверяют друг другу и не прибегают к ревности. В случае измены со стороны партнера большинство студентов склонны к расторжению брака. К самому факту развода современная молодежь относится более лояльно, чем это было во времена создания брачных отношений в родительской семье. При этом родительство в брачных отношениях теряет свой приоритет, уступая место саморазвитию и стремлению к комфорту. Это говорит о том, что для современных студентов семья является большей ценностью, нежели брак, который воспринимается более негативно и теряет свою значимость в силу легкости его расторжения и вступления в повторные отношения.

Литература

- Вильданова С. М., Граничная А. А., Мингалиева А. Р., Саляхиева Л. М. Тенденции распространения ценностей чайлдфри в России и их влияние на кризис института семьи. *Мониторинг общественного мнения*. 2017. № 3. С. 192–205.
- Витковский Е. О., Кузнецова О. З. Современное отношение молодежи к семье и браку. *Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ*. 2019. № 86. 7 с.
- Карташова Т. Е. *Психологические детерминанты и особенности профилактики деструктивных супружеских конфликтов в условиях кризиса брачно-семейных отношений: автореферат дис. ... кандидата психологических наук*. СПб., 2013. 23 с.
- Лукьянов А. К., Цатуров А. А. Особенности семейно-брачных установок современной молодежи. *Международный студенческий научный вестник*. 2015. № 6. С. 183–188.
- Сорокина Т. Ю. *Особенности брачно-семейных установок студенческой молодежи: автореферат дис. ... кандидата психологических наук*. Самара, 2007. 22 с.
- Терешкина И. Б., Родриан О. Б. Представления о любви у девушек с разным типом привязанности. *Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции*. 2016. № 9. С. 87–93.
- Эриксон Э. Г. *Детство и общество*. Пер. с англ. и научн. ред. А. А. Алексеева. СПб.: «Ленато», Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.

Социальная психология образования

Беляева Анастасия Николаевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anastasia N. Belayeva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Психология

Социальная психология образования

Научный руководитель — С. А. Буркова, канд. психол. наук.

Anastasiabelayeva@mail.ru

УДК 159.923

Особенности эмпатии у студентов направления «Психолого-педагогическое образование»

Аннотация. Тема настоящей работы — «Особенности эмпатии у студентов направления “Психолого-педагогическое образование”». Эмоциональная эмпатия связана с общим состоянием здоровья человека, его социальной адаптированностью и отражает уровень развития навыков взаимодействия с людьми, что является важным для студентов данного направления обучения. В исследовании дана краткая историческая справка становления понятия «эмпатия» и представлен анализ уровней развития эмпатии студентов разных курсов, включая бакалавриат и магистратуру, и показаны их отличительные черты.

Ключевые слова: эмпатия, студенты, психолого-педагогическое образование, эмоциональная эмпатия.

Empathy in students of psychology and pedagogy

Abstract. The topic of this paper is Empathy in students of psychology and pedagogy. Emotional empathy is related to the general state of a person's health, their social adaptation and reflects the level of their personal interaction skills, which are important for students of this field. The study provides a brief historical background of the concept of “empathy” and provides an analysis

of the levels of empathy in students of different years of study, including bachelor's and master's degrees, and shows their unique features.

Keywords: empathy, students, psychological and pedagogical education, emotional empathy.

В последнее время наблюдается тенденция к индивидуализации [Косолапова, 2018, с. 23]. С учетом этой тенденции и в условиях ускоряющегося темпа жизни перед людьми все острее встает проблема дефицита теплоты отношений между людьми и их эмоциональной отзывчивости. В связи с этим особую актуальность для нашего времени приобретает процесс формирования сочувствия и сопереживания к другим как к самому себе, т. е. проявление эмпатии. Как показывает практика, психологи как профессионалы должны оставаться равнодушными и эмоционально отзывчивыми в любой ситуации [Чоодур, Силкина, 2018]. Так, на основе проведенного контент-анализа научных текстов, освещающих особенности личности психолога как специалиста-профессионала, в числе наиболее важных параметров для развития Н. Г. Брюхова выделяет такие личностно-профессиональные особенности, как ответственность и эмпатия [Брюхова, 2013]. Поскольку профессиональная деятельность практического психолога сопряжена с постоянным общением с различными возрастными и социальными группами, то не вызывает сомнения тот факт, что сама специфика его работы требует, чтобы он являлся проницательным собеседником, приносящим истинную пользу клиенту в преодолении сложных жизненных ситуаций. Отсюда вытекают высокие требования к гностической гибкости психолога, его способности эмоционально откликаться на ситуацию другого человека [Писарева, 2013, с. 201].

Проблему эмпатии рассматривали российские и зарубежные специалисты: Т. Липпс, Э. Титчнер, А. А. Бодалев, Т. П. Гаврилова, Г. М. Андреева, Р. О. Агавелян, А. Маслоу, К. Роджерс, А. П. Сопиков, А. М. Столяренко, А. Г. Ковалев, В. Н. Мясичев, В. А. Сластенин, А. В. Петровский, Д. Н. Узнадзе, Л. Б. Филонов, И. А. Джрндзян, В. П. Подвойский, М. В. Фирсов, В. С. Мухина, Н. Н. Обозов, А. Б. Орлов, И. М. Юсупов, Дж. Тибо и др.

Развитие понятия «эмпатия» начинается с его зарождения в рамках романтической философии как «вчувствования». Создатель наиболее полной теории вчувствования — Теодор Липпс, согласно рассуждениям которого эмпатия базируется на врожденной способности к моторной имитации, опосредующей наше восприятие другого человека.

Появление термина «эмпатия» в психологии произошло благодаря Эдварду Титченеру, который перевел немецкий термин «Einfühlung» на английский как «empathy» по аналогии с термином «симпатия». Титченер обобщил развивавшиеся в философской традиции идеи о симпатии с теориями вчувствования Э. Клиффорда и Т. Липса и определил эмпатию как механизм воображения, базирующийся на кинестетических ощущениях, и выступающий универсальной основой любого познавательного процесса [Карпенко, Петровский, Ярошевский, 1998].

После понятие «эмпатия» переходит в психотерапевтический дискурс и рассматривается в работах Зигмунда Фрейда. Он отмечает значение эмпатии в ходе социализации личности, выделяя в эмпатическом процессе прежде всего его имитационную природу, связывая подражательные механизмы с идентификацией. Наиболее близкое к современному понятие эмпатии было дано им в 1905 году в работе «Остроумие и его отношение к бессознательному». Фрейд указывал: «Мы учитываем психическое состояние пациента, ставим себя в это состояние и стараемся понять его, сравнивая со своим собственным» [Степанов, 2002].

В дальнейшем понятие эмпатии развивалось в работах психотерапевтов. Так, по мнению Карла Роджерса, процесс эмпатии предполагает проникновение в личный мир восприятия другого и переживание его как собственного. Эмпатия приобретает статус важной человеческой потребности за счет становления важнейшим фактором во всех «помогающих» отношениях. Он отмечал также, что само по себе переживание состояния, когда ты понят другим, значительно способствует росту личности [Роджерс, 1984].

Говоря об эмпатии в русле психотерапии, Е. Н. Васильева выделяет ее как наиболее сильный аспект деятельности психотерапевта, так как она освобождает, она подтверждает, она возвращает даже наиболее испуганного клиента в человеческий род [Васильева, 2009, с. 16].

По мнению В. Г. Крысько, эмпатия — это способность личности понимать переживания других людей и сопереживать им в процессе межличностных отношений. Эмпатия является важной составной частью коммуникативных способностей людей, основой общения в большинстве ситуаций социальной работы. Социальная работа ориентируется на использование эмпатии, развитие ее в структуре личности. При этом используются как врожденные инстинкты, так и формируемые в процессе жизнедеятельности людей [Крысько, 2006, с. 136].

В целом все множество подходов к определению эмпатии, существующих в философских, психологических, психотерапевтических источниках, можно разделить на два основных типа: понимание эмпатии как способа познания переживаний другого человека и понимание эмпатии как аффективного феномена — эмоциональной реакции и разделения чувств другого человека. Интегративный подход рассматривает эмпатию, совмещая гносеологический и этический оттенки смысла, к которым добавляется и поведенческий компонент эмпатического взаимодействия [Сизикова, 2018].

Исследование ориентировано на развитие эмпатии на основе врожденных особенностей и особенностей, формируемые в процессе жизнедеятельности людей.

Так как эмпатия является сложным и многогранным процессом, необходимым для педагогов и психологов, в исследовании принимали участие студенты педагогического вуза, психолого-педагогического направления, профиль «Детская психология» и «Детская практическая психология» в количестве 46 человек (11 — 1 курс, 10 — 2 курс, 13 — 3 курс, 8 — 4 курс и 4 студента 2 курса магистратуры).

Для исследования эмпатии использовалась методика «Шкала эмоционального отклика» (Balanced Emotional Empathy Scale — BEES). Опросник был разработан А. Меграбяном и модифицирован Н. Эпштейном. Меграбян описывает эмоциональную эмпатию как способность сопереживать другому человеку, чувствовать то, что чувствует другой, переживать те же эмоциональные состояния, идентифицировать себя с ним [Диагностика эмпатии по А. Меграбяну и Н. Эпштейну (электронный ресурс)].

Методика «Шкала эмоционального отклика» позволяет проанализировать общие эмпатические тенденции испытуемого, такие ее параметры, как уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания другого и степень соответствия/несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии. Объектами эмпатии выступают социальные ситуации и люди, которым испытуемый мог сопереживать в повседневной жизни [Диагностика эмпатии по Меграбяну и Эпштейну (электронный ресурс)].

В ходе исследования был получен следующий результат: среди студентов 1 курса 27,3% респондентов обладают очень высоким уровнем эмоциональной эмпатии, 63,7% респондентов — высоким, 9% респондентов — нормальным; среди учащихся 2 курса 50% обладают очень высоким уровнем эмоциональной эмпатии, 40% — высоким

и 10% — нормальным; из респондентов 4 курса 62,5% обладают очень высоким уровнем эмоциональной эмпатии, 37,5% — высоким; из обучающихся на 2 курсе магистратуры 50% имеют очень высокий уровень эмоциональной эмпатии, 50% — высокий. На протяжении обучения можно заметить следующие изменения: в начале обучения достаточно небольшой процент учащихся обладает очень высоким уровнем эмоциональной эмпатии, помимо студентов с высоким и очень высоким уровнем эмоциональной эмпатии наблюдаются и студенты с нормальным уровнем; с переходом на 2 и 3 курс количество студентов с очень высоким и высоким уровнем эмоциональной эмпатии колеблется, но намечается тенденция к увеличению количества студентов с очень высоким уровнем, также можно заметить постепенное снижение числа респондентов с нормальным уровнем эмоциональной эмпатии; с переходом на 4 курс бакалавриата и 2 курс магистратуры заметно полное отсутствие студентов нормальным уровнем эмоциональной эмпатии, с некоторыми колебаниями общий уровень развития эмоциональной эмпатии распределяется между высоким и очень высоким.

Эти результаты можно соотнести с оценкой эмпатии по Крысько, которая отмечает, что при развитии эмпатии задействуются как врожденные инстинкты, так и формируемые в процессе жизнедеятельности людей [Крысько, 2006, с. 136]. Результаты сравнительного анализа обнаружили сложный нелинейный характер динамики показателей всех диагностических методик у студентов разных курсов психологического факультета. Вместе с увеличением объема теоретических знаний и практических навыков происходит пересмотр значимости различных профессионально важных качеств психолога, а уровень развития эмпатии повышается [Клочков, 2018, с. 67]. Опираясь на результаты исследования, можно предположить, что обучение на специальностях, требующих эмоционального отклика и понимания эмоций собеседника, может способствовать развитию эмоциональной эмпатии.

Литература

- Бойко В. В. *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других*. М.: Физинь, 1996. 472 с.
- Брюхова Н. Г. и др. *Психологическое консультирование по проблемам жизненного пути для личностно-профессионального развития и совершенствования специалиста системы профессий «человек-человек»*. В кн.: Л. М. Митина (ред.). *Возрастная и педагогическая психология: механизмы и условия*

- психического развития и формирования личности. Новосибирск: ЦРНС, 2013. С. 95–150.
- Васильева Е. Н. *К проблеме возрастной сензитивности в проявлении эмпатии у детей дошкольного возраста*. М.: Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского., 2006. № 1. С. 15–27.
- Диагностика эмпатии по А. Мегрбяну и Н. Эпштейну*. HR Лига. URL: <https://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=847> (дата обращения: 29.04.2020).
- Клочков Д. Н. *Динамика уровня развития эмпатии и представлений о профессиональных компетенциях у студентов-психологов в процесс обучения в вузе*. Материалы всероссийской научно-практической конференции: современные проблемы клинической психологии и психологии личности. Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2018. С. 64–67.
- Косолапова Л. А. *Индивидуализация как педагогическая проблема: поиски и решения*. СПб: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2018. С. 23–27.
- Крысько В. Г. *Социальная психология: Курс лекций*. 3-е изд. М.: Омега-Л, 2006. 352 с.
- Петровский А. В. (ред.), Ярошевский М. Г. (ред.); Карпенко Л. А. (ред.-сост.). *Краткий психологический словарь*: издание 2-е, расширенное, исправленное и дополненное. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 512 с.
- Писарева В. Ю. Динамика развития эмпатии студентов-психологов. *Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии*. 2013. № 1. С. 200–206.
- Раппопорт С. Х. *Искусство и эмоции*. М.: Музыка, 1968. 168 с.
- Рибо Т. А. *Психология чувств*. М.: Изд. Ф. Павленкова, 1912. 480 с.
- Роджерс К. *Эмпатия. Психология эмоций*. М.: Прогресс, 1984. 268 с.
- Сизикова М. В. *Эмпатия как личностная черта психологов-консультантов с различным стажем практической деятельности*. М.: «Национальное здоровье». 2018. № 1 URL: <http://www.national-zdorov.ru/userfiles/file/yuxl-gxrpjmtaen7wvugsmys2tu9ryuz5l.pdf> (дата обращения: 29.04.2020).
- Степанов С. *Проникновенное сопереживание*. URL: <http://www.psy.1september.ru/article.php?id=200202118> (дата обращения: 29.04.2020).
- Чоудур А. Э., Силкина Н. В. *Развитие профессионально-важных качеств у студентов-психологов на примере «Эмпатия»*. Актуальные проблемы профориентологии на современном этапе развития общества. Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2018. С. 282–285.

СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ

Актуальные проблемы специальной психологии

Колоколова Анна Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anna S. Kolokolova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Актуальные проблемы специальной психологии

Научный руководитель — Л. С. Медникова, д-р психол. наук, профессор

a.s.kolokolova@gmail.com

УДК 376

Учебная мотивация как индикатор успешности учебной деятельности младших школьников с ЗПР

Аннотация. В докладе обсуждается проблема учебной мотивации младших школьников с ЗПР. Целью работы стало выявление особенностей мотивации учения детей с ЗПР, определение системы психолого-педагогической работы, направленной на коррекцию и формирование мотивов учения. Исследование включало методы сбора и анализа анамнестических данных, беседы, эксперимента. Полученные результаты свидетельствуют о незрелости мотивационной сферы младших школьников с ЗПР. Итоги исследования позволяют говорить о необходимости поиска эффективных условий формирования мотивов учения у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: учебная мотивация, младшие школьники с задержкой психического развития, трудности обучения, мотивы учения.

Educational motivation as an indicator of successful studies in primary school students with developmental delay

Abstract. This article discusses educational motivation in primary school students with developmental delay. The aim of the research was to analyse study motivation in primary school students with learning disabilities and to define a psychological and pedagogical framework aimed at evaluating their motives for learning. The empirical study was conducted with methods of anamnestic data collection and analysis, dedicated conversations and experimental work. The results showed that the learning motivation in primary school students with learning disabilities is quite low and immature. It is necessary to find effective methods of fostering study motivation for acquiring knowledge in primary school students with developmental delay.

Keywords: educational motivation, primary school students with developmental delay, learning disabilities, motives for acquiring knowledge.

Успешность обучения в школе обусловлена не только интеллектуальными возможностями учащегося, но и в значительной степени уровнем сформированности адекватной иерархии мотивов учения. Учебная мотивация оказывает значительное влияние на развитие личности ребенка, увеличение его познавательной активности, формирование интереса к учению, активизацию внимания в процессе обучения.

Особую важность приобретает данная проблема в связи с тем, что при поступлении в школу младший школьник оказывается в новой ситуации развития, и к нему предъявляется ряд значительно отличающихся и усложняющихся правил, ему требуется освоить особый вид деятельности — учебную деятельность. Именно в период, когда учебная деятельность является ведущей, важно построить такую систему психолого-педагогической работы по созданию условий, чтобы к концу обучения в начальных классах у ребенка сформировалась зрелая позиция школьника и учебная мотивация носила бы у него устойчивый характер, чтобы учебная деятельность стала личностно значимой для учащегося.

Н. Л. Белопольская, Т. А. Власова, И. Ю. Кулагина, Е. А. Макеева, Н. А. Менчинская, О. Н. Толстикова, У. В. Ульяновка и др. обратили внимание на особенности мотивационной сферы учащихся с задержкой психического развития. Однако в связи с тем, что категория детей с ЗПР весьма полиморфна, проблема мотивации учебной деятельности, как и прежде, останется актуальной для осуществления успешного образовательного процесса в специальных образовательных

учреждениях. Вместе с тем большая часть вопросов, связанных с обеспечением условий для формирования мотивации, побуждающей к учению детей младшего школьного возраста с ЗПР, остается малоизученной. В силу этого тема исследования имеет теоретическую и практическую значимость.

Т. О. Гордеева, характеризуя учебную мотивацию, говорит, что она «представляет собой сложную динамическую систему, включающую иерархию внутренних и внешних мотивов, учебные цели и намерения, способы реагирования на трудности и неудачи, возникающие в процессе обучения, а также ожидания и представления, касающиеся оценки собственного потенциала и собственных достижений, успехов и неудач» [Гордеева, 2006, с. 251]. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что достижение успеха в учении взаимосвязано с уровнем учебной мотивации, выполняющим роль движущей силы и обуславливающим достижения в освоении содержания учебных предметов.

Силой, побуждающей к учебной деятельности, является мотив. Мотив учения, по мнению А. К. Марковой, — это «направленность ученика на различные стороны учебной деятельности» [Маркова, 1983, с. 10]. Мотив учения Е. П. Ильин объясняет как совокупность факторов, обуславливающих проявление учебной активности: потребностей, целей, установки, чувства долга, интересов и т. п. [Ильин, 2002]. В качестве мотивов могут выступать объекты внешнего мира, чувства, идеалы, представления и т. д., вид которых принимает на себя потребность. Мотив раскрывает цель осуществления учебной деятельности. [Никулина, Снежкова, 2019, с. 91–94]. Отечественные исследователи придерживаются мнения, что мотивация и личностные свойства неразрывно связаны, поскольку свойства личности влияют на особенности мотивации, которые, в свою очередь, закрепившись, становятся характеристиками личностной сферы человека [Юсупова, Исмагилова, Саглам, 2014].

Широко распространена классификация мотивов учения на внешние и внутренние. Внутренние мотивы позволяют сформироваться гармоничной структуре учебной мотивации, придавая устойчивость и учебной деятельности, оптимально организуя процесс ее протекания. При преобладании внешних мотивов складывается неадекватная мотивация, поскольку учебный предмет становится лишь средством достижения лично значимого результата, который не относится к учебной цели. Противоположная картина структуры мотивации

учения складывается при доминировании внутренних мотивов, связанных с познавательной потребностью учащегося. При этом освоение содержания учебных предметов является целью учения, что порождает у школьника познавательную активность [Мильман, 2005].

На современном этапе получил распространение подход к изучению учебной деятельности как полимотивированной. В исследованиях А. К. Марковой мотивация рассматривается с точки зрения усложнения «структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, установление новых, более зрелых, иногда противоречащих отношений между ними» [Маркова, 1983, с. 34]. Поэтому, изучая мотивацию, следует говорить о соподчиненности мотивов, а не об отсутствии определенных мотивов, поскольку некоторые мотивы доминируют в мотивационно-потребностной сфере личности, а другие находятся ниже по иерархии.

Учащиеся с ЗПР в начальных классах, а именно при переходе от одной ведущей деятельности к другой, представляют исследовательский интерес с точки зрения изучения их учебных мотивов с целью понимания причин трудностей вовлечения в процесс обучения и выяснения механизма качественного преобразования мотивационно-потребностной сферы, способствующего смене ведущего типа деятельности.

Изучим особенности учебной мотивации младших школьников с ЗПР. В структуру личностной сферы включена мотивационно-потребностная сфера, которая у учащихся с ЗПР имеет особенности развития: незрелость, слабо выраженный характер мотивов, краткосрочность побуждений, сужение числа мотивов в структуре мотивации учения, низкий уровень социальных потребностей и потребности в познавательной активности.

У учащихся с ЗПР к началу школьного обучения обнаруживается слабость побудительных мотивов к учебной деятельности, что не дает им полностью включиться в образовательный процесс и достигать успешных результатов в учении [Власова, Певзнер, 1967].

В психолого-педагогической литературе однозначно определена тенденция ослабления учебной мотивации в связи с накоплением трудностей в учебной деятельности, периодичности повтора ситуации неуспеха. Часто младшие школьники с ЗПР в зависимости от особенностей структуры учебной мотивации демонстрируют пассивную форму негативизма, негативные эмоциональные реакции, равнодушное

отношение к исправлению ошибок в заданиях [Власова, Лубовский, Ципина, 1984]. Младшие школьники с ЗПР нуждаются в позитивном подкреплении их успехов в обучении. Н. Л. Белопольская и Т. Д. Пускаева заметили, что при сложном задании усиливается мотив отметки, а качество выполнения легкого задания ухудшается из-за господства данного мотива [Белопольская, 1975, с. 25–28].

Исследования Л. В. Кузнецовой дают следующие статистические данные: половина детей желает учиться, 34 % детей все же действуют под влиянием игрового мотива и 13 % опрошенных нацелены на выполнение практической деятельности [Кузнецова, 1981].

Проведенный теоретический анализ психолого-педагогической литературы по изучаемому вопросу позволил сконструировать диагностический комплекс для изучения учебной мотивации младших школьников с ЗПР. В констатирующем эксперименте приняли участие 45 учеников, из них 15 первоклассников с ЗПР, 15 первоклассников с умственной отсталостью и 15 нормально развивающихся их сверстников с низкой успеваемостью.

Использовались общие эмпирические методы изучения мотивации учения (констатирующий эксперимент, устный опрос, письменный опрос): методика «Определение мотивов обучения» М. Р. Гинзбурга, «Лесенка побуждений» Л. И. Божович, А. К. Марковой, «Цветные лепестки», анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой, беседа-интервью, проективная методика «Что мне нравится в школе?» Н. Г. Лускановой.

Предварительная беседа-интервью позволила установить контакт с учащимися, ввести в ситуацию обследования, а также качественно проанализировать отношение к школьной ситуации ребенка в целом. В ответах детей часто можно было услышать речевые штампы, которые были сформированы в результате услышанных мнений учителей, присвоения социальных установок и подкрепления положительных ответов за счет одобряемых взрослыми целей обучения.

Проведенное исследование по проективной методике «Что мне нравится в школе?» показывает, что содержание рисунков младших школьников с низкой успеваемостью массовой школы отражает преобладание игровой мотивации (33 %), познавательных учебных мотивов (27 %). У 20 % первоклассников отмечается направленность на внешние школьные атрибуты. Некоторые (20 %) изображали те объекты, которые получают лучше других. Такой вариант выполнения

задания был свойственен детям с завышенным уровнем притязаний и трудностями приспособления к выполнению требований школы.

Первоклассники с ЗПР (33 %) в своих рисунках чаще отражали школьные принадлежности, здание школы, одноклассников на перемене, 26 % учеников — игрушки, индивидуальные игровые увлечения, а 20 % — школьные игры, игровую зону класса, прогулки с одноклассниками. Оказалось, что в рисунках учеников с ЗПР с преобладанием обнаружилось игровой, позиционный мотивы учебной деятельности, что свидетельствует о незрелости мотивационной сферы этой группы детей.

Часть младших школьников с умственной отсталостью (27 %) отдавали предпочтение изображению внешних атрибутов школы. Равное количество детей (по 20 %) нарисовали неучебные ситуации, любимые игрушки, что свидетельствует о доминировании у них игрового мотива. Некоторым ученикам с умственной отсталостью (13 %) оказалась недоступной поставленная задача. Другие (13 %), выполняя рисунок, соскальзывали с заданной темы, коротко сообщая: «Нравится в школе учиться». Это можно объяснить тем, что целостная картина школьной жизни только начинает формироваться в сознании умственно отсталых первоклассников.

По результатам методики «Определение мотивов обучения» было выявлено, что равное распределение (по 33 % на каждый уровень) наблюдается у нормально развивающихся первоклассников, что соответствует высокому и нормальному уровню учебной мотивации, 27 % учащихся массовой школы обладают сниженным уровнем мотивации учения и 7 % — низким уровнем. Распределение учащихся с задержкой психического развития по уровням учебной мотивации выглядит следующим образом: 47 % учащихся показали высокий уровень учебной мотивации, 40 % — нормальный уровень и 13 % — сниженный уровень мотивации учения. Умственно отсталые первоклассники имеют нормальный и сниженный уровни учебной мотивации в одинаковом процентном соотношении (по 40 %) и 20 % — высокий уровень мотивации учения. Качественный анализ полученных результатов показывает, что доминирующими мотивами учебной деятельности у нормально развивающихся первоклассников являются учебный мотив, мотив отметки, одинаковое распространение получили позиционный и социальный мотивы. У младших школьников с ЗПР социальный мотив и мотив отметки преобладают, далее следуют учебный мотив и внешний

мотив. Учебную деятельность умственно отсталых первоклассников стимулируют мотив отметки, учебный, внешний мотивы.

Дополняя данные предыдущей методики, рассмотрим результаты обследования по методике «Лесенка побуждений». Наибольшее количество процентов (33 %) получил у младших школьников массовой школы широкий познавательный мотив; второе место разделили учебно-познавательный и «учительский» мотивы (по 27%); широкий познавательный мотив (40%); «учительский» мотив (53%). Иерархия мотивов, побуждающих к учебной деятельности первоклассников с ЗПР, складывается так: «учительский» мотив (40%), «родительский» мотив (40%), «родительский» мотив и широкий познавательный мотив (по 20%), учебно-познавательный мотив (27%). Для умственно отсталых учащихся начальных классов характерна следующая последовательность мотивов учения: широкий познавательный (40%), процессуальный и учебно-познавательный мотивы (по 27%), результативный мотив (40%), учебно-познавательный мотив (27%). Для многих учащихся с интеллектуальными нарушениями свойственна вышеописанная последовательность выбора представленных мотивов учебной деятельности, причем дети с ЗПР делали подобный выбор в 13% случаев, а умственно отсталые школьники в 33% случаев. Можно предположить, что причиной такого выбора является то, что выполнение задания требует от них значительного интеллектуального напряжения, включения волевой регуляции поведения.

Анализ данных анкеты «Оценка уровня школьной мотивации» позволяет сказать, что для большинства нормально развивающихся первоклассников (40%) характерен II уровень учебной мотивации, а мотивация учения как младших школьников с ЗПР, так и умственно отсталых школьников преимущественно (по 40%) находится на III уровне. Детей с интеллектуальными нарушениями в начальной школе привлекает больше внеучебная сторона школьной жизни, т. е. у них доминирует внешняя мотивация.

Обратимся к результатам, полученным в ходе методики «Цветные лепестки», и отметим степень выраженности интереса учащихся к школьным предметам. В группе первоклассников с ЗПР ранжирование предметов выглядит так: ручной труд, русский язык, литературное чтение, музыка, окружающий мир, физическая культура, ИЗО, математика, путешествие по Санкт-Петербургу, фонетическая ритмика. Однако даже после подробного объяснения содержания задания и поочередного предъявления инструкции 27% учащихся с ЗПР

последовательно раскрашивали лепестки с указанными на них учебными предметами, что является показателем несформированной способности к ранжированию своих интересов, их анализу.

Таким образом, полученные результаты исследования при всей их неоднозначности и противоречивости позволяют допустить мысль о том, что в структуре учебной мотивации детей с ЗПР все-таки существуют зачатки адекватных мотивов учения при их поступлении в школу, но отсутствие должного внимания к вопросу актуализации потенциальных резервов их учебной мотивации, а также накопление опыта неудач в обучении у детей приводят их к стойкой неуспеваемости. Важно иметь в виду, что мотивация претерпевает изменения при непосредственном включении в деятельность, поэтому на становление мотивации учения влияет адекватная возможностям ребенка организация и содержание учебной деятельности. К сожалению, внимание педагогов снижено к данной проблеме, часто мотивация учения не является предметом коррекции. Это увеличивает риск снижения уровня школьной мотивации в целом, вследствие чего происходит рост числа учащихся, имеющих школьную дезадаптацию. Существует актуальная потребность в поиске и оптимизации психолого-педагогических условий. В частности, известно, что игра для первоклассников в самом начале школьного обучения обладает наибольшим потенциалом для развития их возможностей, поскольку именно в игре наблюдается достаточная степень включенности в «учебный процесс», влекущая за собой появление интереса к содержанию учения.

Литература

- Белопольская Н. Л. Учебная мотивация детей с задержкой психического развития в условиях психического насыщения. *Дефектология*. 1975. № 1. С. 25–28.
- Власова Т. А., Певзнер М. С. *Учителю о детях с отклонениями в развитии*. М.: Просвещение, 1967. 206 с.
- Гордеева Т. О. *Психология мотивации достижения*. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. С. 251.
- Власова Т. А., Лубовский В. И., Ципина Н. А. (ред.) *Дети с задержкой психического развития*. М., 1984. 255 с.
- Ильин Е. П. *Мотивация и мотивы*. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
- Кузнецова Л. В. Использование игры в коррекционных целях. *Воспитание детей с ЗПР в процессе обучения*. 1981. № 3. С. 89–96.
- Маркова А. К. *Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя*. М.: Просвещение, 1983. 96 с.

- Мильман В. Э. *Мотивация и творчество*. М.: «Мирея и Ко», 2005. 165 с.
- Никулина И. В., Снежкова А. Э. Исследование уровня сформированности мотивации учебной деятельности обучающихся. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2019. Т. 25. № 3. С. 91–94.
- Юсупова Г. Р., Исмагилова Э. Ф., Саглам Ф. А. (сост.) *Формирование учебной деятельности в начальной школе: учеб. пособие для бакалавров*. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. 116 с.

Корнилова Антонина Анатольевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Antonina A. Kornilova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Актуальные проблемы специальной психологии

Научный руководитель — Л. С. Медникова, д-р психол. наук

kornilova.71@icloud.com

УДК 159.92

**Коммуникативное поведение умственно отсталых
младших школьников**

Аннотация. В статье освещаются результаты исследования коммуникативного поведения младших школьников с легкой степенью умственной отсталости в сравнении с нормально развивающимися детьми и детьми с задержкой психического развития. Исследование выявило бедный репертуар коммуникативных действий, недостаточный набор вербальных и невербальных средств общения у детей.

Ключевые слова: общение, коммуникативное поведение, умственная отсталость, вербальное и невербальное общение, правила общения.

Communicative behavior of mentally retarded primary school students

Abstract. The article highlights the results of a study of the communicative behavior of primary schoolchildren with a slight degree of mental retardation in comparison with normally developing children and children with a developmental delay. The study has revealed a poor repertoire of communicative tools as well as an insufficient set of verbal and non-verbal means of communication in children.

Keywords: communication, communicative behavior, mental retardation, verbal and non-verbal communication, communication rules.

Считается, что термин «коммуникативное поведение» был впервые использован в 1989 году в работе «О понятии коммуникативного поведения» доктора филологических наук И. А. Стерина. Под коммуникативным поведением подразумевают совокупность норм и традиций общения народа [Стерин, 1989, с. 4]. В контексте нашего исследования коммуникативное поведение можно рассматривать как совокупность средств вербального и невербального общения человека и способов их использования, усвоенных им в ходе онтогенеза в процессе присвоения социальных норм и правил поведения, которые при актуализации неизбежно опосредуются чертами личности, влияющими на организацию и ход общения.

Целью данного исследования являлось выявление особенностей коммуникативного поведения младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

Известно, что дети с умственной отсталостью испытывают трудности социализации. Л. С. Выготский утверждал: «Всякий телесный недостаток — будь то слепота, глухота или врожденное слабоумие — не только изменяет отношение человека к миру, но прежде всего сказывается на отношениях с людьми. Органический дефект или порок реализуется как социальная ненормальность поведения» [Выготский, 1924, с. 5].

Данные, представленные в МКБ-10, указывают на трудности формирования навыков, трудности обучения умственно отсталых детей в силу снижения их познавательных способностей. Однако лица с легкой степенью умственной отсталости могут достигать определенного уровня независимости, поддерживать социальные отношения, приносить пользу обществу при соответствующем психолого-педагогическом сопровождении [Нуллер, 1994, с. 373].

Одной из главных отличительных черт умственной отсталости является конкретность мышления, сниженная критичность, что сказывается на невозможности мыслить абстрактно, воспринимать действительность вне контекста уровня своего личностного развития и собственного опыта. Недоразвитие эмоционально-волевой сферы, способности к самоконтролю оказывается причиной возникновения неадекватных реакций у лиц с умственной отсталостью. Поведение детей чаще основывается на желании удовлетворения собственных потребностей, отличается непредсказуемостью с точки зрения социальных норм [Шипицина, 2014, с. 41].

Изучение коммуникативного поведения младших школьников с умственной отсталостью включало выявление отношения детей к значимому кругу общения, анализ личностных характеристик, оценку развития представлений о правилах общения, наблюдение за вербальным и невербальным общением детей. Были использованы следующие методы и методики: наблюдение, социометрическая проба М. А. Панфиловой «День рождения», методика диагностики отношения ребенка к правилам общения «Сюжетные картинки», методика Т. П. Гавриловой «Неоконченные рассказы», методика Л. П. Пономаренко «Дерево», методика Рене Жиля.

Были выделены параметры оценки коммуникативного поведения умственно отсталых младших школьников: потребностный (характеризует желание ребенка вступать в контакт со взрослыми и сверстниками), когнитивный (отражает знание и понимание ребенком морально-нравственных норм), коммуникативно-личностный (описывает личностные особенности ребенка с точки зрения взаимодействия с социальной средой), деятельностный (определяет степень овладения навыками общения, умение использовать вербальные и невербальные средства общения).

Проведенное исследование показало, что у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости снижена потребность в общении. С помощью методики Рене Жиля удалось получить интересующие нас данные о потребности в общении с взрослыми и сверстниками, отношениях с родителями, учителем, о стремлении к отгороженности у детей. Наивысший показатель стремления к общению оказался у нормально развивающихся детей (4,3), у детей с легкой степенью умственной отсталости он намного ниже (2,7). Дети с нормальным интеллектом при выполнении методики Рене Жиля, методики Л. П. Пономаренко, социометрической пробы М. А. Панфиловой

проявляли стремление к общению со сверстниками. Этот факт был отмечен и в ходе наблюдения. Дети с умственной отсталостью и дети с задержкой проявляли гораздо меньшую заинтересованность в общении. Привлекали внимание взрослого, предпочитали бегать или сидеть за столом на переменах. Замкнутость чаще проявлялась у девочек с легкой степенью умственной отсталости. На переменах они сидели в одиночестве, не стремились к контакту с кем-либо. У детей с задержкой психического развития отмечен наивысший показатель по шкале отношения к матери — 9,5. У детей с умственной отсталостью показатели отношения к родителям снижены. Однако члены семьи и у них остаются основными и наиболее предпочитаемыми партнерами по общению (по результатам социометрической пробы М. А. Панфиловой). Показатель стремления к уединению по методике Рене Жилия у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости составил 3,5, в то время как 2,5 у детей с задержкой психического развития и 2,4 у нормально развивающихся младших школьников.

У детей с легкой степенью умственной отсталости наблюдается недостаточное развитие коммуникативных навыков, у них отмечают слабые представления о правилах построения общения, нередко общение осложняется нарушениями речи. Все эти факторы оказывают негативное влияние и на потребность в общении, дети избегают контактов.

Проведенное обследование показало недостаточный уровень развития морально-нравственных установок, представлений о правилах общения у умственно отсталых детей. Часто испытуемые при ответах на вопросы показывали теоретические знания о нравственных нормах и правилах общения, при этом не применяли эти знания при организации диалога. Известно, что у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости затруднено формирование абстрактного мышления, слаба способность к переносу, поэтому имеющиеся у них теоретические знания не используются ими при организации общения. Кроме того, не происходит достаточного осознания получаемой ими информации, поэтому такие знания формальны и не могут использоваться детьми на практике.

Речь отличается эгоцентричностью, дети часто не стремятся выслушать собеседника. Могут задавать взрослым любые вопросы, не придерживаясь деловой формы общения. Дети с трудом отличают хорошее от плохого в абстрактных ситуациях, о чем свидетельствуют результаты методики диагностики отношения ребенка к правилам

общения «Сюжетные картинки». В обосновании выбора дети опирались на собственный опыт, отождествляя себя с героем картинки. Основывались на конкретных ситуациях своей жизни. Дети с задержкой психического развития не всегда могли обосновать свой выбор, но понимание изображенного на картинке позволяло им сделать правильный выбор. Дети с нормативным адекватно интерпретировали сюжет, стремились дать логическое обоснование своему выбору.

Результаты методики «Неоконченные рассказы» показали, что детям с легкой степенью умственной отсталости трудно ориентироваться в ситуациях, не опираясь на собственный опыт. Дети с интеллектуальной недостаточностью концентрировали свое внимание на чувствах одного героя. Разрешение проблемной ситуации они связывали с удовлетворением чувств того, кто был очевидно обижен. Нормально развивающиеся школьники проявляли способность к рефлексии, их решение проблемных ситуаций обнаруживало способность к рассмотрению позиций обиженных сторон, многофакторному анализу ситуации и поиску компромиссного решения.

О недостаточном развитии представлений о нормах и правилах организации общения у умственно отсталых детей говорят также наблюдаемые нами переходы возникающих в процессе взаимодействия детей конфликтов в драки. Дети в ситуации конфликта ориентированы на собственные чувства, не проявляют способности к саморегуляции, игнорируют социальные запреты и не могут разрешить конфликты без помощи взрослого.

Исследование показало, что младшие школьники с легкой степенью умственной отсталости отличаются замкнутостью, неадекватной оценкой себя и других. Для них характерны фрустрационные реакции. В проблемных ситуациях дети проявляют склонность обращаться за помощью к взрослому, что говорит о их низкой самостоятельности. Без помощи взрослого дети испытывают колоссальные трудности при ориентировке в социальной среде.

Методика «Дерево» выявила у большинства детей с легкой степенью умственной отсталости склонность к завышенной самооценке. Дети неадекватно подходили к выбору желаемого места, выбор оказывался спонтанным, необоснованным.

У детей с нормальным интеллектом проявлялось явное стремление к общению со сверстниками, стремление к лидерству. Дети с задержкой психического развития проявляли завышенную самооценку и были в большей степени мотивированы на развлечения. В тесте Рене Жилия

наивысшие показатели по шкале конфликтности были отмечены у детей с задержкой психического развития (4). У нормально развивающихся младших школьников этот показатель составил 2,7; у детей с умственной отсталостью — 2,9. Можно утверждать, что поведение нормально развивающихся детей поддается действию усвоенных моральных норм и запретов, легче контролируется. Дети с интеллектуальной недостаточностью сложнее усваивают запреты общества и ставят превыше всего свои чувства и желания. Они склонны к фрустрационным реакциям, стремлению решать конфликты путем физической силы.

Результаты проведенного исследования со всей очевидностью показывают, что у детей с легкой степенью умственной отсталости наблюдается недостаточное развитие коммуникативных навыков, бедный репертуар вербальных и невербальных средств общения. В высказываниях встречаются нарушения лексико-грамматического строя предложений, чаще ими используются простые предложения.

Дети довольно часто прибегают к невербальным средствам общения, позволяющим упростить задачу коммуникации, однако набор их весьма скуден, дети затрудняются в применении невербальных средств в абстрактных ситуациях, о чем свидетельствуют данные методики «Молчанка». Известно, что невербальные средства используются спонтанно, не осознаются человеком. Интересно, что испытуемые всех групп успешно справились только с обозначением согласия и приветствия, делали это общепринятым способом. При этом результаты детей с интеллектуальной недостаточностью были несколько ниже, а используемые ими невербальные средства менее выразительными. Следует отметить, что дети с умственной отсталостью часто не понимали инструкцию, действовали хаотично и вопреки правилам. Младшие школьники с задержкой психического развития в большей части случаев односложно отвечали на вопросы, часто проявляли речевую замкнутость. Речь нормально развивающихся школьников была развернутой, в общении со взрослыми дети в основном использовали деловую форму общения.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует, что у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости имеет место крайне недостаточный уровень развития коммуникативных навыков, для них характерна низкая потребность в общении с окружающими. Процесс межличностного взаимодействия у этой группы детей осложняется недостаточным развитием представлений о морально-нравственных нормах и правилах организации общения.

Литература

- Выготский Л. С. (ред.) *Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей*. М.: СПОН НКП, 1924. 157 с.
- Нуллер Ю. Л., Циркин С. Ю. (ред.) *Международная классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике*. СПб.: АДИС, 1994. 697 с.
- Прохоров Ю. Е., Стерин И. А. *Русские: Коммуникативное поведение*. М.: Флинта; Наука, 2006. 238 с.
- Шипицина Л. М. (ред.) *Психология детей с нарушениями интеллектуального развития*. М.: Академия, 2014. 224 с.

Негуляева Кристина Геннадьевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Kristina G. Negulyaeva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Актуальные проблемы специальной психологии

Научный руководитель — Д. И. Бойков, канд. психол. наук

knegulyaevag@gmail.com

УДК 159. 97

Зависимость предпочитаемых форм эмпатии у младших школьников с интеллектуальным недоразвитием от стиля семейного воспитания

Аннотация. Семья, являясь институтом первичной социализации личности, представляет собой особую малую группу, направленную на создание условий для личностного роста и самореализации всех ее членов. В статье рассматривается взаимосвязь между стилем воспитания в семье и предпочитаемой формой эмпатии у младших школьников

с интеллектуальным недоразвитием. Исследуется несколько категорий детей. Проводится качественный и количественный анализ полученных данных.

Ключевые слова: семья, стиль семейного воспитания, форма эмпатии, младший школьный возраст, интеллектуальное недоразвитие, анализ полученных данных.

The relationship between the parenting style and preferred forms of empathy in primary schoolchildren with a cognitive development disorder

Abstract. The family, being the institution of the primary socialization of the individual, is a small group aimed at creating the conditions for personal growth and self-realization of all its members. This article discusses the relationship between the style of parenting in the family and the preferred form of empathy in younger students with a cognitive development disorder. Several categories of children have been investigated. Qualitative and quantitative analysis of the data have been carried out.

Keywords: family, parenting style, form of empathy, mental handicap, data analysis.

Эмпатия — это рационально-эмоционально-интуитивная форма отражения, средство «вхождения» в пространство другого человека и преодоления его психологической защиты [Ильин, 2001, с. 368]. В следствие чего возникает возможность понять причины и следствия поступков, реакций и состояния другого, поскольку субъект эмпатии максимально проникается его переживаниями, отождествляя себя с ним, растворяясь в нем, не теряя собственное «Я». В работах отечественных исследователей данное понятие рассматривается как социальная сензитивность, доброжелательность, чуткость, эмоциональная идентификация, сопереживание, сочувствие [Шнайдер, 2016, с. 60].

Довольно спорным остается вопрос о природе данного явления. Одни считают его эмоциональным явлением, другие когнитивным, третьи сочетают два этих понятия воедино [Троицкая, 2011, с. 52–64].

В современных исследованиях, говоря об эмпатии как о процессе, ее можно разграничить с учетом преобладания в ней одного из компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Если на первое место в отражении эмоционального состояния другого человека выступает когнитивный компонент, то это является характерным

для его адекватного и правильного понимания. Эмоциональный компонент способствует возможности откликаться на переживания объекта эмпатии. Мотиватором оказания активной поддержки и помощи другому человеку является поведенческий компонент [Бенеш, 2007, с. 49–51].

Говоря о механизмах эмпатии, Ахметзянова А. Э. описывает механизм эмпатии как последовательность процессов интерпретации, идентификации, децентрации и эмоционального заражения. Опишем этот процесс подробнее. Итак, сначала запускается когнитивный компонент, включающий механизм познания, вследствие которого субъект, не изменяя своего состояния, интерпретирует эмоциональное состояние объекта. Далее происходит идентификация субъекта с объектом за счет механизмов проекции и интроекции (эмоциональный компонент). При этом обязательным условием полноценной эмпатии является децентрация как способность поставить себя на место другого человека, сопереживая ему. В итоге за счет эмоционального заражения происходит оказание помощи объекту (когнитивный, эмоциональный, поведенческий компонент) [Долгова, Мельник, 2014, с. 34].

По мнению Е. Я. Басина механизмом эмпатии являются проекция, сущность которой заключается в перенесении реального и воображаемого «Я» в ситуацию объекта, и интроекция, которая протекает совместно с проекцией и переносит воображаемое «Я» в реальные обстоятельства субъекта. Идентификация же является итогом данных процессов [Шнайдер, 2016, с. 60].

Выделяют следующие виды эмпатии: когнитивная (понимание эмоционального состояния другого человека), предикативная (способность предсказывать аффективные реакции, замысел другого в определенной ситуации с помощью «перенесения» в мысли и чувства другого), рефлексивная (понимание истинных чувств человека при искажении его поведения под действием защитных механизмов), эмоциональная (способность разделять эмоции другого человека), оценочная (оценивание действий другого человека, относящихся к его моральной сфере) и поведенческая (помощь другому на основе эмоционального соучастия) [Кузьмина, 2007]. В зависимости от того, на какие эмоции направлена эмпатия, выделяют позитивную и негативную эмпатию. Позитивная эмпатия вызывается позитивными эмоциями объекта, а негативная негативными переживаниями. Это связано с ее изначальной нейтральностью [Троицкая, 2011].

Рассматривая мотивационную основу эмпатии, выделяют альтруистическую и эгоистическую форму. Первая направлена на выражение сочувствия, оказание помощи, заботу о другом. Вторая проявляется в выражении неприязни, агрессии, физического насилия, принуждения и направлена на заботу о себе.

Поскольку эмпатия, как отмечалось выше, изначально носит нейтральный характер, то в процессе контакта с объектом она может привести либо к альтруистической, либо к эгоистической реакции. Данный механизм описывается так: сначала возникает понимание состояния другого и зарождение эмпатии; затем на уровне эмоций и понимания происходит внутренний ответ, который приводит к положительному (проявление сострадания, симпатии, альтруизма) или отрицательному (отсутствие сострадания, безразличие, относительное понимание, переходящее в антипатию или эгоизм) восприятию. В конечном итоге следует внешний ответ в виде суждений или определенных действий. Внешний ответ в данном случае будет зависеть от первичной чувствительности (наличие или отсутствие ответа, его сила), характера ответа (в зависимости от первичного переноса: своего страдания на другого, чужого страдания на себя) [Ларычева, 2013].

В норме формирование эмпатии начинается с младенческого возраста (многие авторы также указывают на ее генетическую обусловленность), когда ребенок начинает подражать эмоциям взрослого, таким образом пытаясь разделить свои переживания и принять чужие. К двум годам ребенок эмоционально откликается на переживания, не отождествляя себя с другим. В три года происходит становление самосознания, в связи с чем изменяется сущность эмпатических переживаний ребенка: в процессе общения наблюдается эмоциональная оценка себя, что является предпосылкой развития более сложных форм эмпатии [Кудрявцева, 2013]. В дошкольном возрасте у ребенка имеется некий «опыт» общения с окружающими, и форма протекания эмпатийного проявления усложняется. Для детей младшего школьного возраста характерно низкое проявление эмпатии по отношению к незнакомым людям и героям художественных произведений. Таким образом, можно наблюдать постепенное усложнение процесса эмпатии: от подражания к оказанию помощи [Дьячкова, 2016].

У детей с интеллектуальными нарушениями имеются особенности в развитии эмпатии, обусловленные наличием дефекта, который приводит к вторичным нарушениям, препятствующим гармоничному развитию личностной и эмоциональной сфер. Поскольку их

познавательная активность снижена, то они не только не пытаются познать мир вокруг, но и не стремятся взаимодействовать со сверстниками, вступать с ними в контакт или участвовать в совместной игровой деятельности. Вследствие этого способность к эмпатии находится либо на самом низком уровне, либо развивается с особенностями, проявляющимися в неспособности понять более сложные эмоции (зависть, ненависть, презрение, обида и т. д.), неумении поставить себя на место другого человека и неспособности оказывать искреннее соучастие в решении проблемы.

Также значительный вклад вносит семья, поскольку ребенок проводит в ней большую часть своего времени. Она формирует нравственную сферу ребенка, его жизненные принципы, личность в целом. На это, в большей степени, влияет стиль семейного воспитания.

В основном выделяют три стиля семейного воспитания. Демократический стиль достаточно гибок: родители умеют слушать и слышать своих детей, прислушиваться к ним, уважать их как личность. При авторитарном стиле наблюдается высокая требовательность, строгость, жестокость, подавление личности ребенка в процессе воспитания. Либеральный стиль характеризуется терпимостью по отношению к детям: потакание капризам, вседозволенность, чрезмерное проявление «любви» [Подласый, 2004, с. 354–355].

Говоря о семьях детей с интеллектуальным недоразвитием, В. В. Ткачева выделяет следующие модели дисгармонического воспитания (модель «отказ от взаимодействия»): гипоопека (чаще встречается в семьях с низким социальным статусом, когда родители не осуществляют должный уход за ребенком, не обеспечивают гармоничное развитие); гипопротекция (удовлетворение только базовых потребностей, без интереса к социальным потребностям и жизни ребенка); воспитание по типу повышенной моральной ответственности (повышенная требовательность, неадекватные требования); отвержение ребенка; «маленький неудачник» (приписывание ребенку социальной несостоятельности, «у тебя ничего не получится»); жестокое обращение; гиперопека (повышенный уровень заботы); противоречивое воспитание (разногласие в использовании воспитательных средств); авторитарная гиперсоциализация (завышение возможностей ребенка); воспитание в «культе» болезни (отношение к ребенку как к «больному»); симбиоз («растворение» в проблемах ребенка) [Ткачева, 2018, с. 90–94].

Исходя из перечисленного выше, для того, чтобы понять, какое влияние оказывает стиль семейного воспитания на преобладание

гуманистической или эгоистической формы эмпатии, было проведено исследование. В нем принимали участие младшие школьники в возрасте 8–10 лет с задержкой психического развития, легкой степенью умственной отсталости и нормально развивающиеся. Для изучения формы эмпатии и внутрисемейных отношений использовались следующие методики: «Неоконченные рассказы» (Т. П. Гавриловой), методика Рене Жилия и проективная методика «Кинетический рисунок семьи».

По результатам беседы с классными руководителями, проведения методики Рене Жилия и «Кинетический рисунок семьи» было выявлено, что у младших школьников с умственной отсталостью преобладает демократический стиль воспитания так же, как и у нормально развивающихся сверстников. В отличие от данных категорий детей, у младших школьников с задержкой психического развития ведущим является авторитарный стиль воспитания. Результаты представлены на рис. 1.



Рис. 1. Сравнение стилей семейного воспитания нормально развивающихся младших школьников, с задержкой психического развития и умственной отсталостью

По результатам методики «Неоконченные рассказы» (Т. П. Гавриловой) у младших школьников с умственной отсталостью преобладала эгоистическая форма эмпатии (в 53% случаев), в отличие от нормально развивающихся сверстников и с задержкой психического развития. Они показали одинаковые результаты: эгоистическая форма эмпатии у той и другой группы проявлялась в 20% случаев, гуманистическая в 80%.

В результате сопоставления полученных данных было выявлено, что гуманистическая форма эмпатии у нормально развивающихся школьников проявляется чаще, чем у остальных категорий детей при демократическом стиле воспитания. У младших школьников с умственной отсталостью показатели выше при авторитарном и либеральном стиле воспитания (как и у детей с задержкой психического развития). Предполагаем, что низкий уровень проявления гуманистической формы эмпатии у младших школьников с умственной отсталостью при демократическом стиле воспитания может быть связан с тем, что родители прибегают к дисгармоничным моделям воспитания: гиперопеке, воспитания в «культе болезни» или симбиозу. Подробнее результаты представлены на рис. 2.

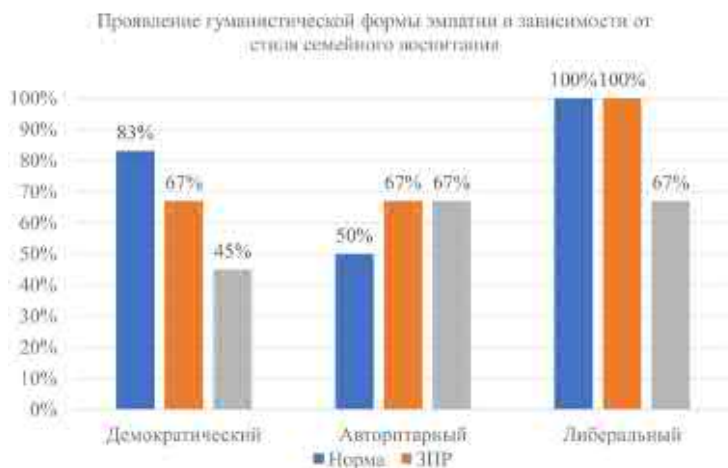


Рис. 2. Проявление гуманистической формы эмпатии в зависимости от стиля семейного воспитания у нормально развивающихся младших школьников, с задержкой психического развития и умственной отсталостью

Эгоистическая форма эмпатии у детей с умственной отсталостью проявлялась в основном при демократическом и либеральном стиле воспитания. В первом случае это может быть связано, как отмечалось выше, с использованием в воспитании дисгармоничных моделей воспитания, во втором случае это ожидаемо, поскольку либеральный стиль воспитания в меньшей мере способствует развитию гуманистической формы эмпатии. Подробнее результаты отражены на рис. 3.

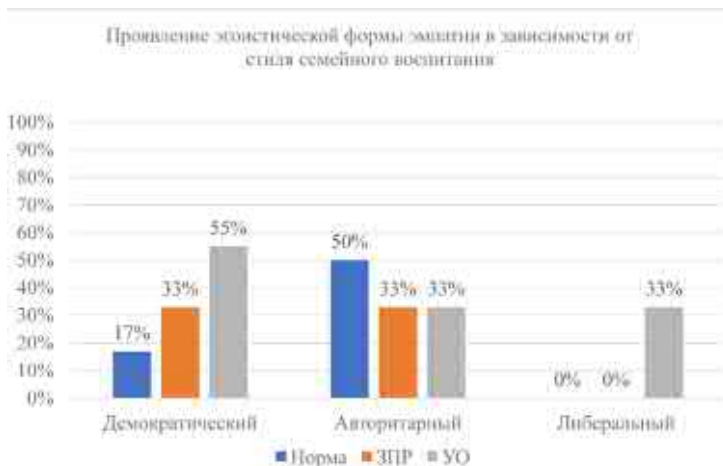


Рис. 3. Проявление эгоистической формы эмпатии в зависимости от стиля семейного воспитания у нормально развивающихся младших школьников, с задержкой психического развития и умственной отсталостью

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что у младших школьников с интеллектуальным недоразвитием при демократическом стиле воспитания преобладает эгоистическая форма эмпатии, при авторитарном и либеральном — гуманистическая. Предполагаем, что это связано с дисгармоничными моделями воспитания в первом случае и возможностью компенсации недостатка проявления эмпатии у родителей за счет общения со сверстниками, обладающими более высокими показателями эмпатии, во втором и третьем случае. Исходя из этого, очевидна необходимость проведения психокоррекционных занятий, направленных на повышение уровня гуманистической формы эмпатии, и работы с родителями.

Литература

- Долгова В. И., Мельник Е. В. *Эмпатия*. М.: «Перо», 2014. 185 с.
- Дьячкова М. А. Проблемы развития эмпатии у детей на этапе дошкольного возраста. В кн.: М. А. Дьячкова, О. Н. Томюк. *Вопросы образования: история, теория, практика*. Екатеринбург: УрГПУ, 2016. С. 192–196.
- Кудрявцева, Е. Особенности проявления эмпатии у детей 6–10 лет. В кн.: А. А. Легчилин, А. С. Солодухо. *Человек. Культура. Общество: материалы. IX науч. конф. студентов, магистрантов и аспирантов фак. филос. и соц. наук БГУ*. Минск: БГУ, 2013. С. 26–27.

- Кузьмина В. П. Теоретический аспект исследования эмпатии как актуальная проблема современной психологии. *Вестник Вятск. гос. гум. ун-та*. 2007. № 17. С. 107–112.
- Лаврычева И. Г. Влияние эмпатии на проявления альтруизма и эгоизма. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2013. № 160. С. 65–74.
- Подласый И. П. *Педагогика*. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.
- Ткачева В. В. *Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья*. М.: ИНФА-М, 2018. 281 с.
- Троицкая Е. А. Концепция эмпатии в зарубежной психологии конца XX — начала XXI века. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2011. № 7 (613). С. 52–64.
- Шнайдер М. И. Эмпатия как форма отражения другого человека. *Гуманизация образования*. 2016. № 2. 60 с.

Нетецкая Дарья Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Darya A. Netetskaya

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Актуальные проблемы специальной психологии

Научный руководитель — Н. А. Шумская, канд. психол. наук.

dnetetskaya@mail.ru

УДК 376.4

Педагогические ориентиры, направленные на развитие наглядно-образного мышления дошкольников с общим недоразвитием речи

Аннотация. Наглядно-образное мышление становится главенствующим и центральным в дошкольном возрасте. Проблема развития наглядно-образного мышления является актуальной, поскольку именно от сформированности данного вида мышления зависят познавательные возможности дошкольника, дальнейшее развитие деятельности, речи

и овладение более высокими видами мышления — понятийным и словесно-логическим, которые необходимы для полноценной учебной деятельности в школе.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, наглядно-образное мышление, старшие дошкольники, пространственные представления, коррекционная работа.

Pedagogical guidelines for developing visual and figurative cognitive skills in kindergartners with speech disorders

Abstract. Visual and figurative cognitive skills become dominant and central in preschool age. The role of visual and figurative cognitive skills in the development of the child is important, since it is these skills that determine the cognitive capabilities of the kindergartner as well as subsequent development of activity-related, speech and higher forms of thinking, i. e. conceptual, verbal and logical cognition. Children need all of these skills to fully participate in educational activities at school.

Keywords: speech disorders, visual and figurative cognitive skills, kindergartners, spatial intelligence, teaching guidelines.

Наглядно-образное мышление выступает одним из качественных новообразований дошкольного возраста, ведь именно в этот период у ребенка увеличивается познавательная активность, появляется интерес к познанию окружающего мира. Помимо внешнего вида предмета и его назначения, детям становятся интересны связи, существующие между предметами и явлениями, причинные зависимости, лежащие в их основе, а также нравственные, социальные связи и закономерности [Аюпова, 2018, с. 65; Рубинштейн, 2002, с. 321].

В развитии наглядно-образного мышления особая роль принадлежит речи. Во время осуществления мыслительной деятельности решение наглядно-образных задач сопровождается речью, которая помогает анализировать условия задачи, осуществлять план её решения и организовывать контроль за ходом ее выполнения. Все необходимые связи и свойства предметов, познаваемые в наглядно-образном плане, фиксируются, обобщаются с помощью речи [Логинава, 2015, с. 208–211; Якиманская, 2008, с. 82].

Исследования И. Т. Власенко, Ю. А. Гаркуши, Н. С. Жуковой, Р. Е. Левиной, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой и других авторов доказывают, что нарушение речи отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности дошкольников. Предполагается, что

специфика психологического и речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи (здесь и далее ОНР) проявляется в качественном своеобразии наглядно-образного мышления этих детей [Жукова и др., 2000, с. 98; Касицина, 2014, с. 24–34].

Известно, что успешность развития наглядно-образного мышления дошкольников тесно связана с уровнем развития у них процессов анализа и синтеза, способностью к детальному соотнесению схемы и реальной ситуации, полнотой и расчлененностью их пространственных представлений и степенью их дифференцированности, способностью к установлению сходства и различия, аналогий.

В исследовании принимали участие 30 детей дошкольного возраста: экспериментальную группу составили 10 детей с общим недоразвитием речи (здесь и далее ОНР) III уровня речевого развития, контрольную группу (здесь и далее КГ) — 10 дошкольников с задержкой психического развития (КГ 1) и 10 нормально развивающихся сверстников (КГ 2).

Под общим недоразвитием речи понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне при сохранном слухе и интеллекте [Жукова и др., 2000, с. 24]. Детям с ОНР III уровня речевого развития свойственны несовершенства всех сторон речи. Отмечается неточное знание и неточное употребление многих обиходных слов, замены слов по смысловому и звуковому признаку. Обнаруживается ограниченный словарный запас, неточный выбор слов, преимущественное употребление качественных прилагательных и простых предлогов. Предлоги иногда опускаются или заменяются. Грамматический строй речи сформирован недостаточно: способами словообразования дошкольники практически не пользуются, много ошибок при словоизменении, использовании падежных окончаний, видовых и временных форм глаголов. В активной речи дети чаще всего пользуются простыми предложениями. Есть трудности понимания речи со сложным грамматическим содержанием, а также выражений, отражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Для определения степени сформированности наглядно-образного мышления старшим дошкольникам с ОНР были предложены тестовые задания из методик «Цветные прогрессивные матрицы» Дж. Равена и «Лабиринты» А. Л. Венгера.

В данной статье представлены результаты выполнения вышеупомянутых методик детьми с ОНР, а также представлены методические рекомендации для успешной коррекционной работы.

Анализ данных констатирующего эксперимента позволил распределить детей с ОНР (ЭГ) в три подгруппы:

1. В первую подгруппу вошли 30 % детей с ОНР.

Для них характерна нестабильность удачных попыток выполнения задания. Дети различают пространственные признаки предметов, определяют направления в пространстве, устанавливают пространственные отношения между предметами, но допускают ошибки при ориентации на листе бумаги (путают направления поворотов, даже опираясь на схему).

Дошкольники данной подгруппы различают предметы, находят связи между частями изображения, без затруднений дополняют недостающую часть структуры, соотнося с образцом. Выполнение задач на установление простых аналогий является доступным для детей данного возраста. Понимание аналогичных изменений в пространственно и логически связанных между собой фигурах отсутствует в силу возрастных и речевых особенностей.

При выполнении заданий дошкольники комментировали и планировали свои действия, исправляли замеченные ошибки, были внимательны, без затруднений переходили от одного задания к другому.

2. Во вторую подгруппу вошли 40 % детей с ОНР.

У дошкольников этой подгруппы присутствуют единичные попытки соотнесения схемы с предложенным образцом. Дети определяют необходимый образ, группируют предметы по образному представлению, но допускают ошибки при учете пространственных параметров. Отмечается недостаточная полнота и расчлененность пространственных представлений: дошкольники различают пространственные признаки предметов, но допускают ошибки в пространственных отношениях между предметами, в понятиях право-лево, верх-низ, с затруднениями ориентируются на бумаге.

Дети способны устанавливать сходства и различия предметов, находить связи между частями образа, дополнять недостающую часть структуры, сличая фигуру с образцом. Отмечаются трудности понимания связей между элементами на основе пространственно связанного целого, нахождении аналогий между фигурами.

Таким дошкольникам свойственен низкий уровень сосредоточенности, самоконтроля. По мере усложнения заданий они начинали

сбиваться, теряли логику рассуждений, не замечали своих ошибок. Речевое проговаривание своих действий использовалось минимально.

3. В третью подгруппу попали только 30% детей с ОНР.

У данной подгруппы детей только начинает формироваться наглядно-образное мышление. Они с затруднениями различают пространственные признаки предметов и пространственные отношения между ними, путают направления в пространстве и не ориентируются на листе бумаги. Дошкольники не владеют приемами анализа образа предмета; ориентируются лишь в простых вариантах заданий, отдавая предпочтение одному параметру. Попытки установления аналогий на основе восприятия сходства и симметрии носят единичный характер. Усвоение алгоритма выполнения заданий оказалось непрочным, правильные ответы часто чередовались с неправильными. Отсутствует понимание аналогичных различий в пространственно и логически связанных между собой фигурах.

Дошкольники не заинтересованы в выполнении предложенных заданий, быстро истощаются, не комментируют свои действия, а также не проявляют интереса к перепроверке и не замечают своих ошибок. Речевое опосредование различных этапов выполнения матричных заданий и лабиринтов отсутствует или используется минимально. Отмечается достаточно быстрое пресыщение однотипным материалом.

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что у детей с ОНР снижен уровень наглядно-образного мышления. Выявленная неоднородность его развития позволяет определить направления и содержания коррекционно-развивающей работы.

Стоит отметить, что целенаправленное развитие наглядного-образного мышления следует осуществлять на протяжении всего дошкольного периода.

И. С. Якиманская выделяет 2 направления, по которым идет развитие наглядно-образного мышления дошкольников старшего возраста. Первое направление подразумевает усложнение структуры образов и их совершенствование. Второе направление формирует базу конкретизированных представлений о каждом объекте [Якиманская, 2008, с. 115]. Эти же представления помогают производить обобщение предметов. Основным содержанием работы по развитию наглядно-образного мышления является формирование способности оперирования образами и их частями. Путь развития наглядно-образного мышления идет от общего к частному, то есть ребенок учится выделять из целого основные, а затем производные части. Таким образом формируется

система аналитических действий. Далее формируются системы воспроизводящей деятельности, где ребенок учится воссоздавать основные части объекта, потом производные. Данное воспроизведение соответствует анализу от общего к частному. Это способствует развитию способности актуализации представлений об объекте, что в дальнейшем позволяет ребенку применять это представление в изобразительной деятельности и конструировании [Якиманская, studmed.ru].

В адаптированной основной образовательной программе для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи выделяются три ступени обучения. Старшему дошкольному возрасту соответствует третья ступень обучения, основой которой является всестороннее развитие ребенка. Мы остановимся на образовательной области «познавательное развитие», содержание которой подразумевает развитие у детей с тяжелыми нарушениями речи познавательной активности, обогащение их сенсомоторного и сенсорного опыта, формирование предпосылок к познавательно-исследовательской и конструктивной деятельности, а также обогащение представлений об окружающем и элементарных математических представлений [Баряева и др., 2008, с. 293–305].

В соответствии с основными показателями наглядно-образного мышления, которые были определены в ходе эксперимента, были предложены педагогические ориентиры построения коррекционно-образовательной деятельности. Следует отметить, что все предложенные в рекомендациях направления следует проводить в комплексе с другими образовательными областями и при взаимодействии различных специалистов с учетом индивидуальных особенностей детей.

Педагогические ориентиры, направленные на развитие пространственных представлений: развитие ориентировочных действий дошкольников на основе формирования у них умения предварительно рассматривать, называть и показывать по образцу и вербальной инструкции педагога-психолога форму, величину, направление в игровой ситуации, на картинке; расширение представлений детей о свойствах и отношениях объектов с использованием игры на классификацию, сериацию; развитие умения определять пространственное расположение предметов относительно себя (впереди, сзади, рядом со мной, надо/ подо мной); обучение пользоваться стрелкой-вектором, различными символами и знаками, указывающими отношения между величиной и направлениями движения; соотнесение плоскостных и объемных форм в процессе игр и игровых упражнений на основе выделения общих и различных пространственных признаков и структурных

элементов геометрических фигур; расстановка предметов и символов в соответствии с инструкцией педагога-психолога; упражнения с использованием простых планов (уменьшенного смоделированного отношения между предметами в двухмерном и трехмерном пространстве).

Педагогические ориентиры развития умений зрительного анализа и синтеза, нахождения аналогий: нахождение схожести и общего при сравнении двух объектов, картинок; нахождение отличий; задания и упражнения, направленные на дополнение недостающего элемента; поиск аналогий при назывании предметов, сходных по различным признакам; задания на нахождение и восстановление недостающего элемента; срисовывание изображений с образца; дорисовывание недостающих элементов.

Предполагается, что предложенные методические рекомендации по формированию наглядно-образного мышления позволят эффективно воздействовать на развитие познавательной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи и обеспечить их подготовку к дальнейшему школьному обучению.

Литература

- Аюпова Е. Е. *Обучение и организация различных видов деятельности и общения детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие*. Пермь: ПГГПУ, 2018. 139 с.
- Баряева Л. Б., Волосовец Т. В., Гаврилушкина О. П. *Адаптированная примерная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи*. СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2014. 448 с.
- Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. *Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников*. М.: КнигоМир, 2000. 320 с.
- Касицина М. А. Сравнительное исследование наглядного мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития. *Коррекционная педагогика: теория и практика*. 2014. № 3. С. 24–34.
- Логонова Е. А., Юдина С. А. Особенности развития неречевых психических функций у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. *Специальное образование*. 2015. № 11. С. 208–211.
- Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии*. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
- Якиманская И. С. *Психология и педагогика*. Оренбург: Руссервис, 2008. 178 с.
- Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. *Studmed.ru*. URL: http://www.studmed.ru/yakimanskaya-is-razvitiye-prostranstvennogo-myshleniya-shkolnikov_179fb117b05.html (дата обращения: 29.03.2020).

Нигматуллина Асия Азаматовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Asiia A. Nigmatullina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Актуальные проблемы специальной психологии

Научный руководитель — Ю. Т. Магасов, д-р психол. наук

nigmatullina.as@yandex.ru

УДК 376.4

Специфика понятийного мышления учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью

Аннотация. В современной специальной психологии мышление является наиболее исследованным познавательным процессом, который играет ведущую роль в общем психическом развитии и социальной адаптации детей. Тем не менее, остается актуальной проблема, связанная с изучением специфических особенностей понятийного мышления школьников с умственной отсталостью.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность, словесно-логическое мышление, младшие школьники, формирование понятий, мыслительные операции.

Conceptual thinking in primary school students with mental retardation

Abstract. In modern special psychology thinking is the most studied cognitive process that plays a leading role in the overall mental development and social adaptation of children. Nevertheless, the study of the specific features of conceptual thinking in students with mental retardation remains relevant.

Keywords: mental retardation, verbal and logical cognition, primary school students, concept formation, mental operations.

Современное образование детей с интеллектуальной недостаточностью подчинено не только задаче приобретения ими школьных знаний, но и умению развивать на этой основе различные способности,

эффективно использовать на практике полученную информацию при решении различных задач. Все это будет способствовать повышению уровня социальной адаптации детей. В этой связи специальная психология и педагогика, исходя из основополагающего принципа совпадения общих закономерностей развития психики нормально развивающихся детей и детей с нарушениями, считает актуальным осуществление сравнительного изучения различных познавательных процессов, в том числе и развития мыслительной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающихся.

Несмотря на то, что мышление является одним из наиболее изученных в специальной психологии познавательных процессов, исследование мышления, тем не менее, продолжается и в настоящее время, так как оно играет ведущую роль как в общем психическом развитии, так и в социальной адаптации детей.

Исследованием словесно-логического мышления умственно отсталых детей занимались различные авторы. Изучались особенности словесной регуляции действий, особенности смысловых связей, особенности речемыслительных операций. Но несмотря на достаточно многочисленные исследования, продолжает оставаться актуальной проблема, связанная с изучением специфических особенностей понятийного мышления школьников с умственной отсталостью. Это обуславливает актуальность данного исследования.

Цель нашего исследования заключалась в проведении сравнительного изучения специфических особенностей понятийного мышления младших школьников с интеллектуальной недостаточностью (умственно отсталые дети сравнивались с нормально развивающимися детьми и детьми с задержкой психического развития).

Для изучения специфики понятийного мышления мы провели исследование, в котором приняли участие 3 группы обучающихся младшей школы 9–10 лет: экспериментальная группа (ЭГ) — десять обучающихся с легкой умственной отсталостью (ЛЮО); контрольная группа 1 (КГ 1) — десять обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР); контрольная группа 2 (КГ 2) — десять нормально развивающихся обучающихся.

В основу констатирующего эксперимента были положены несколько методик: «Выявление осведомленности», «Сформированность обобщающих понятий» [Перселени, Мастюкова, Чупров, 1990, с. 13–15], «Исключение лишнего», «Словесные пропорции» [Марцинковская, 1997, с. 145–154], «Определение понятий» [Семаго, 2005, с. 264–266]

и «Сравнение понятий» [Римский, 1995, с. 155]. Эти методики позволяют изучить различные аспекты понятийного мышления, помогают определить его специфические особенности. В данной работе мы подробнее остановимся на результатах выполнения методик «Исключение лишнего», «Словесные пропорции», «Определение понятий» и «Сравнение понятий».

Чтобы убедиться, что все испытуемые поняли инструкции правильно, мы использовали вводный эксперимент, замысел которого состоял в том, чтобы с помощью экспериментатора испытуемый освоил принцип решения упрощенного задания перед тем, как приступить к решению основного блока заданий.

Обращает на себя внимание особенность включения разных групп испытуемых в процесс эксперимента. Учащимся ЭГ потребовалось больше времени для того, чтобы они в момент проведения вводного эксперимента поняли, что именно от них требуется. Детям контрольной группы также давался вводный эксперимент к каждому заданию. Большинство детей (КГ 1) понимали инструкции сразу, некоторым вовсе не требовался вводный эксперимент. Нормально развивающимся детям (КГ 2) вводный эксперимент понадобился только к четвертому блоку методики «Исключение лишнего». С заданиями в целом они справлялись быстрее. Также необходимо отметить, что уровень интереса и мотивации детей всех групп был достаточно высоким. Они были активны, заинтересованы в заданиях, пытались ответить правильно и быть успешными.

Результаты выполнения заданий второго блока методики «Исключение лишнего», направленной на изучение операции классификации и способности к абстрагированию, показали следующее. Дети с легкой умственной отсталостью выполняли задания менее успешно, были затруднены с опознанием лишнего понятия в категориях, связанных с единицами измерения длины и веса, вкусовых качеств. Многие испытуемые опознавали лишнее понятие правильно, но при этом либо не могли объяснить свой выбор, либо выдвигали неверное обоснование. Очень часто свой вариант дети объясняли невнятно, используя примитивные суждения, такие как «лишнее слово — это не все остальные слова». Другими словами, дети затруднялись дать обобщающее понятие ко всем другим словам, чтобы правильно объяснить свой выбор.

Учащиеся обеих контрольных групп (ЗПР и норма) справились со второй частью более успешно, затруднения были незначительны. При этом свой выбор испытуемые чаще всего объясняли правильно,

подбирая верное обобщающее слово для остальных слов. Было несколько неожиданно, что нормально развивающиеся школьники справились хуже детей с ЗПР с заданием, где надо было опознать «лишний» инструмент среди остальных инструментов. Как нам кажется, это можно объяснить тем, что под словом «клещи» они имели в виду кровососущих насекомых, а не инструмент для выдергивания гвоздей.

В заключение хочется отметить, что у всех групп возникли трудности с определением «лишнего» слова среди имен и фамилий (при этом многие учащиеся правильно дифференцировали имена и фамилии, но выбор делали неправильный). Таким образом, можно сделать вывод, что снижение уровня классификации и абстрагирования во многом объясняется недостаточной осведомленностью детей об окружающем мире.

Рассмотрим результаты выполнения четвертого блока методики констатирующего эксперимента «Словесные пропорции», направленного на выявление возможности установления логической связи между словами и понятиями. Детям нужно было по аналогии с первой парой слов, находящихся в левом столбце, выбрать правильное к слову во второй паре, находящейся в столбце справа. Обучающиеся с легкой умственной отсталостью справились гораздо хуже детей с ЗПР. Часто ошибки заключались в том, что они не опирались на аналогию, как на подсказку, которая дана была справа, и отмечали слово, связанное с главным, пренебрегая аналогией. Также многим детям было тяжело находить причинно-следственные связи в столбцах справа, особенно когда они были связаны с категорией времени. В задании, где надо было установить довольно сложную причинно-следственную связь в предложенной фразе «песню не услышит глухой, а картину не увидит слепой», никто из первой экспериментальной группы не нашел правильного ответа.

В отличие от детей с ЛУО, обучающиеся с ЗПР успешно справились с заданием, значительных трудностей не возникло. Дети правильно находили аналогии и объясняли связи даже тогда, когда этого от них не требовалось. Нормально развивающиеся школьники справились с заданием успешно, ошибки были лишь в единичных случаях.

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей с ЛУО способность выявлять логическую связь между различными словами снижена по сравнению с детьми с ЗПР и нормально развивающимися. Нам кажется, что это можно объяснить тем, что объем учебных заданий, связанных с нахождением логических связей между словами, не находит в школе

достаточного применения. Поэтому обучающиеся с ЛУО, не имея соответствующего опыта в нахождении логической связи между словами, не смогли быть успешными при выполнении этого задания.

Пятый блок заданий методики «Определение понятий» оказался самым сложным для всех экспериментальных групп. Цель этого задания заключалась в том, чтобы испытуемые попытались самостоятельно объяснить смысловую наполненность того или иного слова, т. е. фактически дать понятие. Для объяснения предлагались слова разной сложности: «самолет», «книжка», «ботинки», «гвоздь», «острый», «друг», «перья». Блок заданий этой методики оценивался только качественно.

Чтобы правильно оценить способность образовывать понятия испытуемыми всех трех групп, мы обратились к правилам составления понятий, которые сформулировал в своей работе Л. В. Сахарный [Сахарный, 1978, с. 143]. Он утверждал, что для того, чтобы дать *полное понятие* нужно назвать надкласс объекта; указать его дифференциальные свойства (то, чем отличается объект от других объектов своего класса); описать функции этого предмета, которые объясняют выделенные ранее дифференциальные признаки и описать ограничения, которые накладывают дифференциальные признаки на решаемые задачи.

Учитывая, что не всем понятиям есть возможность дать корректное определение, можно указать на приемы, которые помогают детям освоить понятие:

- описание — перечисление внешних черт предмета (помогает отличить сходные с объектом предметы, дает чувственно-наглядный образ, включает как существенные, так и не существенные признаки);
- характеристика — перечисление некоторых внутренних существенных свойств человека, явления, предмета, а не описание его внешнего вида;
- разъяснение посредством примера;
- сравнение — установление сходства сопоставляемых предметов;
- различение — установление отличия данного предмета от сходных с ним предметов [Гетманова, 2016, с. 38–39].

Таким образом, после решения детьми заданий пятого блока методики «Определение понятий» мы наметили *следующие задачи*: исследовать ответы детей, классифицировать качество этих понятий; изучить полные понятия детей разных групп, выявить их специфику.

Решая первую задачу, мы обратились к ответам детей. Нам нужно было разделить их на полные понятия, отвечающие правилам Сахарного, неполные понятия и на другие приемы, представленные выше. Следует отметить, что к полным понятиям мы относили те, в которых были указаны надкласс предмета (обобщающее слово) и его отличительные особенности и функции, которые он выполняет. Таким образом, мы исключили из правила Сахарного описание ограничений объекта.

Решая вторую задачу, мы проанализировали результаты выполнения заданий пятого блока методики всеми группами детей и распределили их по различным категориям, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Сравнение результатов проведения методики
«Определение понятий» детьми трех групп**

Группа	Всего ответов	Полные понятия	Неполные понятия	Описание	Хар-ка	Приведение примера	Сравнение
ЭГ	56 (70)	1	11	9	18	17	0
КГ 1	63 (70)	4	11	9	26	11	2
КГ 2	66 (70)	10	21	7	20	7	0

Приводим перечень основных особенностей процесса освоения понятий детьми с интеллектуальной недостаточностью. Всего было определено лишь одно полное понятие слова «самолет» (1 из 56). Неполных понятий было больше, в основном, они содержали в себе обобщающее слово и функции предмета. Больше, по сравнению с другими группами, дети с интеллектуальной недостаточностью при определении понятий используют прием описания. Также следует отметить, что больше всего необъясненных слов именно в этой группе, что объясняется недочетами интеллектуальных возможностей детей с легкой умственной отсталостью. Они не ориентировались на вводный эксперимент, где давалась определенная схема ответа, включающая в себя обобщающее слово, описание предмета и его функции.

Дети первой контрольной группы дали больше полных понятий (4 из 63). Некоторые дети давали неполные понятия, характеризующиеся пропуском либо дифференциальных признаков, либо функции.

В основном дети данной группы давали не полные понятия, а на основе использования приема «характеристика» перечисляли лишь функции объекта. Также следует обратить внимание, что такой прием объяснения понятий, как приведение примера, касался в большей части только слова «острый». Это может быть обусловлено тем, что это слово, в отличие от всех остальных, содержит в себе признак, который с трудом поддается описанию.

Приводим перечень основных особенностей процесса определения понятий нормально развивающимися детьми. Ими было дано всего 66 понятий, из них 10 полных, что намного больше, чем в остальных группах. Дети КГ 2 смогли дать полные определения сложным («острый», «перья») и простым понятиям («гвоздь», «самолет»). Также этими детьми дано наибольшее количество неполных понятий, где обычно не указывались отличительные признаки предмета, но присутствовали обобщающие слова и функции объекта. Таким образом, младшие школьники второй контрольной группы наиболее успешно справились с заданием, дали больше всех полных и неполных понятий, меньше обращались к другим приемам, чтобы дать определение словам.

Рассмотрим результаты выполнения заданий шестого блока методики «Сравнение понятий», целью которой было выявить индивидуальные различия в развитии процессов анализа и обобщения. Детям предлагалось сравнить пары понятий, указать сначала их различия, а затем сходства.

Для всех групп детей было характерным то, что детям было тяжело устанавливать сходства. Они или молчали, или, пытаясь говорить о сходстве, «соскальзывали» на перечисление различий. Дети с умственной отсталостью, в отличие от остальных категорий, в некоторых парах слов не нашли даже различий, дети с ЗПР и нормально развивающиеся дети смогли установить и различия, и сходства. Экспериментальная группа в основном давала односложные ответы, в качестве сходства выделяя только надкласс предмета. В антонимичных парах слов («острый — тупой», «друг — враг») было затруднительно установить сходства («острый — тупой» (70%), «друг — враг» (60%), «перья — чешуя» (70%). Скорее всего, сложность с определением сходств в названных выше парах понятий была связана с тем, что дети не знали обобщающего слова для определенной пары.

Испытуемые КГ 1 справились с заданием, но также испытывали затруднения в антонимичных парах понятий. Так, не нашли сходств

в парах «острый — тупой» 60% процентов детей, «друг — враг» — 40% детей, а в паре «перья — чешуя» — 20%. При нахождении сходств, в отличие от предыдущей категории детей, указывались надкласс, функции и внешняя характеристика объекта. Дети КГ 2 справились с нахождением различий и сходств успешнее остальных групп. Однако также были отмечены затруднения с нахождением сходства в антонимичных парах понятий («острый — тупой» — 50%, «перья — чешуя» — 30%, «друг — враг» — 30%). Таким образом, проведение методики «Сравнение понятий» показало, что детям ЭГ в некоторых парах понятий сложно устанавливать даже различия. Сходства им находить еще труднее, особенно это касалось антонимичных пар слов и сложных понятий, т. к. сложно было подобрать общее обобщающее слово.

Подводя итоги сравнения особенностей понятийного мышления детей с легкой умственной отсталостью, задержкой психического развития и нормально развивающихся, можно прийти к выводу, что оно развито неоднородно. Некоторые задания выполнены на одинаковом уровне, но некоторые результаты сильно отличаются. Особенно это касается умения выделять логическую связь между словами. В подобных случаях младшие школьники с легкой умственной отсталостью справились хуже всего, хотя с остальными заданиями таких трудностей не возникало. Анализ выполнения заданий пятого и шестого блока методики показал, что определение понятий вызывает особенно значительные трудности для детей с интеллектуальной недостаточностью, т. к. им трудно выделять надкласс и дифференциальные свойства объекта, которые необходимы для правильного составления понятий.

Литература

- Гетманова А. Д. *Логика: учебник*. М.: КНОРУС, 2016. 236 с.
- Марцинковская Т. Д. *Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии*. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997. 176 с.
- Переслени Л. И., Мастюкова Е. М., Чупров Л. Ф. *Психодиагностический комплекс методик для определения уровня умственного развития младших школьников*. Абакан: АГПИ, 1990. 68 с.
- Римский Р. Р (Ред.). *Альманах психологических тестов*. М.: КСП, 1995. 397 с.
- Сахарный Л. В. *Как устроен наш язык: Кн. для учащихся ст. классов*. М.: Просвещение, 1978. 160 с.
- Семаго Н. Я., Семаго М. М. *Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст*. СПб.: Речь, 2005. 373 с.

Пинегина Виктория Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Victoria A. Pinegina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Актуальные проблемы специальной психологии

Научный руководитель — Л. С. Медникова, д-р психол. наук

viktori.myr@gmail.com

УДК 159.942

Особенности страхов детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Аннотация. В статье представлены результаты исследования эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (УО) в сравнении с нормально развивающимися детьми. Особое внимание уделено описанию феноменологии страхов умственно отсталых детей.

Ключевые слова: дети с умственной отсталостью, эмоционально-волевая сфера, страхи.

Fears in primary school children with mental retardation

Abstract. This article presents the results of a study into the emotional sphere of primary school children with mental retardation in comparison with normally developing children. Special attention is paid to the phenomenology of fears in mentally retarded children.

Keywords: children with mental retardation, emotional and volitional sphere, fears.

Современная ситуация развития общества отличается все более и более возрастающей общей напряженностью, темпами жизни, все большим эмоциональным накалом. Все это приводит к тому, что возрастает количество детей с эмоциональной неустойчивостью, чаще у детей фиксируются и различного рода страхи. Причина этого кроется

в общей тревожности общества, нестабильной ситуации в стране и мире, в обесценивании института семьи и семейных традиций. У значительной части общества присутствует неопределенность в выборе жизненного пути, в избранной сфере жизнедеятельности, чувство неудовлетворенности собой и окружающими, что также может проецироваться на детей, если они воспитываются родителями, испытывающими подобные проблемы. Кроме того, эмоциональные нарушения у детей могут быть обусловлены индивидуальными психофизиологическими особенностями ребенка, индивидуальным складом его эмоциональной сферы, эмоционального реагирования на сигналы извне.

На сегодняшний день проблема общей невротизации общества усугубляется доступностью для детей негативной информации, огромное количество которой ребенок активно впитывает с экрана телевизора или компьютера. Исследователями отмечается, что появляется большое количество детей с несвойственными детскому возрасту страхами и фобиями, а также растет число детей, чье состояние можно определить как предневротическое в связи с наличием у них постоянного чувства тревожности и различного рода боязней.

Страх, наряду с другими эмоциями, является базовой эмоцией человека, обеспечивающей его выживание в окружающей среде. Его основная функция — защитная. Без наличия у человека страха невозможна его успешная социальная адаптация и безопасное взаимодействие с другими людьми, средой в целом.

Как отмечают ученые, основой становления гармоничной личности ребенка является адекватное формирование его эмоционально-волевой сферы. Особое значение при формировании эмоционально-волевой сферы стоит уделить детям с различными интеллектуальными нарушениями, так как по мнению Л. С. Выготского, между интеллектуальной и эмоциональными сферами существует определенная зависимость, которая усиливается при нарушениях интеллектуальной деятельности [Выготский, 1983, с. 251].

Состояние эмоционально-волевой сферы ребенка с умственной отсталостью (УО) зависит от нескольких факторов: в первую очередь, от локализации и структуры дефекта, а также от внешних факторов, таких как история и условия развития ребенка, определяющие его социальную ситуацию развития, родительско-детские отношения в семье, наличие или отсутствие негативных факторов социального развития и т. п.

Как отмечает Б. П. Пузанов, для эмоционально-волевой сферы умственно отсталого младшего школьника характерны недифференцированность и бедность переживаний. Чувства этих детей однообразны, имеют неустойчивую структуру проявления и часто выражаются в крайних состояниях — удовольствие и неудовольствие, которые проявляются только вследствие воздействия непосредственного внешнего раздражителя [Пузанов, 2008, с. 39]. Отсутствие и недоступность тонких эмоциональных оттенков переживаний вызывает значительные трудности в понимании эмоций окружающих. Такие дети легко могут переключаться с одной эмоции на другую, что говорит о чрезмерной лабильности эмоций и неустойчивости эмоционально-волевой сферы в целом.

Актуальность выбранной темы исследования объясняется тем, что своевременная диагностика страхов детей младшего школьного возраста с диагнозом «умственная отсталость» будет иметь сигнальное значение для психолога, а именно — для более углубленного изучения эмоционально-личностной сферы ребенка с целью дальнейшей своевременной ее коррекции. Успешное преодоление имеющихся у ребенка страхов будет одним из основных условий гармонизации личности ребенка, охваченного страхом, тормозящим процесс познания им окружающего мира. Грамотная коррекция неадекватных эмоциональных реакций, в том числе страхов и фобий, будет приводить к формированию у ребенка с УО социально-приемлемых форм поведения, а также адекватного познавательного отношения к себе и окружающим.

Существенный вклад в изучение детских страхов внесли многие исследователи. Исследовательский интерес ученых касался: проблемы эмоционального развития в целом [Выготский, 1983]; вопросов теории, диагностики, коррекции детских страхов [Акопян, 2010; Захаров, 2000]; проблемы роли семьи в возникновении и проявлении детских страхов [Карабанова, 2008]; вопроса взаимосвязи тревоги и страха [Прихожан, 2005]; вопроса диагностики детских страхов и фобий, психологических механизмов их коррекции [Борисова, 2017; Хухлаева, 2002].

Основная цель нашего исследования состоит в определении особенностей страхов детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Основным методом исследования выступил констатирующий эксперимент, в состав которого вошли следующие методики: Сказка-тест «Страх», методика выявления детских страхов М. А. Панфиловой «Страхи в домиках» [Захаров, 2000], проективная методика

А. И. Захарова «Мои страхи» [Захаров, 2000], проективная методика изучения эмоциональных проблем и трудностей взаимоотношений в семье «Рисунок семьи во время грозы». Кроме того, специально была сконструирована методика «20 предложений», состоящая из двадцати четырех утверждений, направленных на выявление скрытых страхов ребенка.

В эксперименте приняли участие младшие школьники в возрасте 8–10 лет, из них 13 учащихся с УО (ЭГ 1), 20 детей с сохранным интеллектуальным развитием (КГ). Экспериментальная работа с детьми проводилась в индивидуальной и групповой формах, в тихой, спокойной и привычной для детей обстановке, где дети не могли отвлекаться от поставленных перед ними задач. Работа с одним ребенком проходила на протяжении 20–25 минут.

В результате проведения эксперимента было установлено, что для детей младшего школьного возраста с УО характерно наличие меньшего количества страхов в сравнении с нормотипичными детьми. В связи с нарушениями в интеллектуальной сфере, дети с УО отличаются скудными представлениями об окружающем мире, что отражается в наличии у них простых, естественных форм страха и отсутствием инстинкта самосохранения в абстрактной, незнакомой ситуации. Эти дети часто не способны понять то или иное предметное содержание, способное породить страх, а в ряде случаев, даже при возникновении тревоги при столкновении с предметом или событием, им не удается «перевести» значение ненадолго возникшего волнения в образ. Кроме того, особенности восприятия часто «помогают» им не испугаться.

При выполнении методики «Сказка-тест «Страх» было выявлено отсутствие явного лидирующего страха у детей, однако на основе обобщения полученных результатов можно сделать вывод, что большинство детей боятся каких-либо персонажей, которых они когда-то видели в фильме или в компьютерной игре. Некоторые дети отвечали, что «мальчик ничего не боится», что можно объяснить в большей мере незрелостью их эмоциональной сферы и неспособностью «переводить» какой-то конкретный предмет в образ. Также отрицание страха связано с низкой критичностью детей и неумением оценивать свои силы и возможности.

По результатам методики «Страхи в домиках» можно сделать вывод, что большинство детей с УО боятся чужих людей, а также у многих присутствует страх потеряться. Также дети данной категории боятся темноты, насекомых, огня и крови. Несколько детей ответили, что

ничего не бояться, они не вписали ни один из страхов в черный домик. Скорее всего, это связано с недоразвитием эмоционально-волевой сферы: слабой дифференциацией своих и чужих эмоций, отсутствием чувства эмпатии, слабостью побуждений, а также слабым взаимодействием ее с познавательной сферой. Страхи детей с УО связаны в большей мере с конкретными ситуациями, которые они когда-либо пережили. Они отражают жизненный опыт ребенка и являются вполне реалистичными. Стоит отметить, что более половины опрошенных детей экспериментальной группы, ответивших, что ничего не бояться, были мальчики (7 из 13). Почти также распределились и девочки, немногим менее половины из них (6 из 13) сказали о том, что бояться чего-либо.

По результатам авторской методики «20 предложений» было установлено, что большинство детей младшего школьного возраста с УО боятся страшных снов, потеряться, темноты, животных. При этом страх «кошмарных снов» не был обозначен детьми в методике «Страхи в домиках». Можно предположить, что содержание методики «20 предложений» способствовало появлению ассоциаций у детей и они вспомнили о том, что когда-то испугались.

По результатам методики А. И. Захарова «Мои страхи» было выделено несколько основных страхов младших школьников с УО. Их страхи были связаны с кровью, животными, стихиями (грозой, наводнением), темнотой и «злыми людьми». Несколько участников эксперимента нарисовали персонажей компьютерных игр (например, призрачного гонщика). Большинство рисунков были нарисованы простым карандашом, без использования цветных карандашей. Жирные линии и активная штриховка могли свидетельствовать о том, что ребенок нервничал во время рисования и сильно давил на карандаш. В тоже время, такие особенности рисования являются характерными для умственно отсталых детей. Изображения на листе были преимущественно мелкими, располагались в нижней части листа, что также свойственно изобразительной деятельности детей с умственной отсталостью. В каких-то случаях это может свидетельствовать о неуверенности в своих силах и невозможности преодолеть страх.

По результатам методики «Моя семья во время грозы» можно сделать вывод о том, что дети с УО не видят какой-либо защиты в лице родителей. Почти на всех рисунках дети рисуют себя отдельно от родителей. На рисунке отсутствует дом, это может означать, что дети не чувствуют себя в нем в безопасности. С другой стороны,

на содержание рисунка могла повлиять повышенная конкретность мышления детей и они могли рисовать себя и близких во время грозы в открытом пространстве. Большинство детей использовали в своих рисунках темные, мрачные краски (черные, темно синие, коричневый смешанный с черным и красным) и активную штриховку. Это говорит о повышенной тревожности детей, наличии у них устойчивых страхов, которые могут привести к появлению фобий, что в дальнейшем способно стать препятствием для развития детей, их успешной адаптации и социализации.

Таким образом, результаты проведенного констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что количество страхов у умственно отсталых детей младшего школьного возраста значительно меньше, чем у детей с нормальным уровнем развития. Недостаточная сформированность эмоционально-волевой сферы, а также дефекты интеллектуальной деятельности препятствуют формированию специфических, точных оттенков чувств, эмоций. Большинство страхов, обнаруженных у детей с УО, характерны для детей более младшего возраста. Также у младших школьников отсутствует главный возрастной страх — «сделать что-то не так или страх несоответствия требованиям», что свидетельствует о недоразвитии и незрелости их эмоциональной сферы и неадекватной излишне завышенной самооценке. При изображении своих страхов дети используют активную штриховку, что может свидетельствовать и о повышенной тревожности младших школьников этой группы. Полное отрицание каких-либо страхов может быть связано как с завышенной самооценкой детей, так и с невозможностью адекватно и критично воспринять и оценить ситуацию.

При изображении своих страхов дети используют активную штриховку, что может свидетельствовать о повышенной тревожности детей. Дети с УО не пытаются найти поддержки или защиты от своего страха у родителей. Это может быть подтверждено результатами методики «Моя семья во время грозы», которые свидетельствуют, что большинство испытуемых не имеют тесного эмоционального контакта с родителями.

Результаты исследования показали значимость диагностики и своевременной коррекции эмоционально-волевой сферы младших умственно отсталых школьников, в частности их страхов, что является важнейшим звеном в процессе формирования гармоничной личности и преодоления социальной дезадаптации детей.

Литература

- Акопян Л. С. *Детские страхи: теория, диагностика, коррекция: монография*. Самара: ПГСГА, 2010. 164 с.
- Акопян Л. С. *Особенности преодоление страхов у детей младшего школьного возраста*. Образование и саморазвитие, 2010. № 17. С. 214–218.
- Борисова Л. А. *Диагностика детских страхов и фобий, психологические механизмы коррекции. Психология и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения*. Липецк: ООО “РаДуши”, 2017. С. 38–45.
- Выготский Л. С. Собр. Соч. в 6 томах. *Основы дефектологии Т. 5*. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
- Захаров А. И. *Дневные и ночные страхи у детей*. Серия «Психология ребенка». Санкт-Петербург: «Издательство СОЮЗ», 2000. 448 с.
- Карабанова О. А. *Роль семьи в возникновении и проявлении детских страхов: учеб.* М.: Просвещение, 2008. 200 с.
- Пузанов Б. П., Коняева Н. П., Горский Б. Б и др. *Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 272 с.
- Прихожан А. М. *Взаимосвязь тревоги и страха: учеб.* М.: Просвещение, 2005. 269 с.
- Хухлаева О. В. *Разработка программ по преодолению страхов: учеб. пособие*. М.: Просвещение, 2002. 269 с.

Рогалева Мария Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Maria S. Rogaleva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Актуальные проблемы специальной психологии

Научный руководитель — Л. С. Медникова, д-р психол. наук

maria.rogaliova@mail.ru

Особенности влияния сети Интернет на личностное развитие подростков с ЗПР

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме влияния сети Интернет на личностное развитие подростков с задержанным психическим развитием (ЗПР). Рассматриваются риски личностных деформаций у подростков, злоупотребляющих пребыванием в онлайн-пространстве. Результаты проведенного исследования свидетельствуют об особенностях личностного профиля подростков с ЗПР, чрезмерно увлекающихся доступными и привлекательными для них интернет-ресурсами, чаще содержащими деструктивный контент.

Ключевые слова: Интернет, личностная деформация, кибер-риски, нравственные установки, тревожность, стереотипность мышления.

Influence of the Internet on the personal development of adolescents with mental retardation

Abstract. This article focuses on the influence that Internet can have on personal development of adolescents with mental development disabilities. The article describes the risks of personality disorders in adolescents who abuse the online space. The results of the research show a particular psychological profile of teenagers with mental developmental delay who are strongly attracted to the Internet resources, often of violent nature.

Keywords: Internet, personality disorders, cyber risks, moral attitudes, anxiety, stereotypical thinking.

В последние десятилетия интернет-ресурсы все более уверенно входят в жизнь современного человека, независимо от его возраста и социального положения. Сеть Интернет предоставляет людям множество возможностей взаимодействия с неограниченным информационным пространством, накладывая при этом определенную ответственность за свою безопасность на самого пользователя. Очень часто деструктивный контент становится легкодоступным и для детей из-за недостаточного контроля за уровнем безопасности в цифровой среде со стороны родителей и общества в целом [Войскунский, 2004, с. 90–100]. В большинстве случаев личность взрослого человека является сформировавшейся, базовые составляющие его психики достигли определенной степени зрелости, что можно считать существенными

барьерами для негативного влияния кибер-рисков на его нравственные и этические установки. В подростковом возрасте процесс формирования моральных принципов протекает особенно активно [Запорожец, 1986, с. 260–275]. При неблагоприятных условиях воспитания и обучения подросток обращается к онлайн-пространству для восполнения дефицита взаимодействия с социумом. Часто под влиянием Интернета у юного пользователя начинают формироваться неправильные, а иногда и опасные жизненные установки, в его сознание закладываются ложные нравственные ориентиры. С течением времени при чрезмерном увлечении пребыванием в сети ситуация начинает усугубляться, пользователь становится вытеснен из подросткового коллектива по причине неспособности устанавливать продуктивные реальные социальные контакты. Переходя с одной возрастной ступени на другую, испытывая естественную для подростка и юноши тягу к общению, молодой человек все сильнее и сильнее погружается в цифровое пространство. И в том случае, если личность подростка постоянно подвергается влиянию разрушительной информации, в ней все больше и больше обнаруживаются признаки патологической трансформации. И уже во взрослом возрасте такой пользователь становится, как правило, носителем искаженных представлений о морально-нравственных ценностях и законах, лежащих в основе формирования личности. Кроме того, важно подчеркнуть, что современное поколение молодых людей является первым поколением, знакомым с новыми цифровыми технологиями с раннего возраста. Исследователи отмечают, что раннее взаимодействие с различными гаджетами оказывает прямое воздействие на способы переработки информации ребенком в подростковом возрасте, и ребенок, вырастающий в условиях всеобъемлющей цифровой среды, приобретает новый стиль мышления [Пренски, 2001].

В пубертатном возрасте возникает потребность в активной внутренней работе, способность к рефлексии. Подросток начинает оценивать не только поведение окружающих и их взаимодействие друг с другом, но и задумываться над своим местом в человеческом сообществе, над возможностью успешной реализации своих планов во взрослой жизни. В силу имеющих место особенностей личностного развития, связанных с церебрально-органической недостаточностью, подростки с ЗПР становятся особенно восприимчивыми и уязвимыми к оценкам и замечаниям со стороны других людей, у многих не складывается общение со сверстниками. Причиной этого выступает слабое развитие рефлексии, низкий уровень сформированности системы

жизненных ориентаций, более низкая потребность в саморазвитии и раскрытии внутреннего потенциала. Однако только это не может стать решающим фактором в формировании патологической личности. По мнению И. А. Коневой, дизонтогенез психического развития не оказывает такого негативного влияния на развитие личности детей с ЗПР, как неблагоприятное влияние социальной среды. Автор утверждает, что нередко подростки с задержкой психического развития подвергаются неодобрительной оценке «ненормального развития» со стороны, в связи с чем чувствуют свою дефективность и теряют уверенность в общении с окружающими [Конева, 2002, с. 132]. Практика показывает, что глубокие деформации личности подростков с ЗПР часто формируются в условиях негативного влияния среды на их развитие, что в свою очередь доказывает необходимость более глубокого изучения данного вопроса с учетом реалий современной жизни, а также целенаправленного проведения системы мероприятий по повышению уровня безопасного культурного развития современного общества [Божович, 1968, с. 324].

При исследовании влияния сети Интернет на личностное развитие подростков с задержанным развитием были использованы различные методы: анализ научной психолого-педагогической литературы, наблюдение, беседа, экспериментальные и тестовые задания. В обследовании приняли участие 15 подростков пятых классов ГБОУ школы № 522 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга в возрасте от 11 до 14 лет. Для составления личностного профиля учащихся и выявления специфики взаимодействия подростков с онлайн-пространством были использованы данные беседы и ряда методик: методика диагностики общего эмоционального состояния (тест-опросник «Оценка настроения»); методика диагностики агрессивности и тревожности (Тест руки Э. Вагнера); проективная методика «Несуществующее животное», также испытуемым было предложено нарисовать свое любимое занятие в свободное от учебы время [Барканова, 2009, 237 с.].

На первом этапе исследования мы беседовали со школьниками с ЗПР с целью выявления их интересов. Более половины учащихся говорили о том, что они не знают способов самостоятельной организации свободного времени. На протяжении всей беседы такие подростки испытывали дискомфорт, но признавались, что они были бы рады, если бы за их досуг были ответственны педагоги или родители. Пятеро испытуемых утверждали, что большую часть времени после школьных занятий у них занимает времяпрепровождение в онлайн-пространстве,

но этот вариант досуга не приносит им удовлетворения. Напротив, трое детей оказались полностью удовлетворены постоянным погружением в цифровое пространство, основным их занятием в сети Интернет были видеоигры. Из числа подростков, проводящих время за компьютером более двух часов в сутки, только два подростка использовали цифровую среду как средство получения дополнительных знаний. Эти школьники использовали онлайн-ресурсы не только для подготовки домашней работы, но и для удовлетворения познавательного интереса. Они смотрели видеоролики и презентации на интересующие их темы (археология, биология), их интересовали эксперименты с подручными материалами, машиностроение. Трое подростков из числа испытуемых утверждали, что у них нет свободного времени, так как количество домашних заданий препятствует появлению хобби. Двое учащихся были увлечены искусством, в частности живописью, активно ею занимались и серьезно были погружены в творческий процесс. Важно отметить, что некоторые подростки были настолько зациклены на своих интересах, что не могли продолжать беседу, игнорировали вопросы экспериментатора и возвращались к теме хобби.

Структурированная беседа была направлена на выявление степени вовлеченности школьника в онлайн-пространство, уровня социальной наивности и основных жизненных установок. Кроме того, вопросы беседы касались степени участия родителей в жизни подростков. Из 15-ти испытуемых с задержанным развитием одна девочка-подросток отказалась от общения, негативно отреагировав на предложение отвлечься от просмотра контента в Интернете. Оказалось, что не все испытуемые имеют постоянный доступ в Интернет, двое подростков из этого числа испытывают по этой причине трудности: не могут быстро найти нужную информацию, не могут быть вовлечены в виртуальное общение сверстников. Четверо школьников не испытывают дискомфорта из-за невозможности посещать цифровую среду, считая ее избыточным ресурсом, но при этом признают, что иногда испытывают желание узнать больше об обсуждаемом одноклассниками контенте. Трое подростков из этого числа пользуются глобальной сетью вне стен школы, а семь подростков с задержанным развитием постоянно вовлечены во взаимодействие в онлайн-среде. При этом больше половины испытуемых не разделяют понятие «избыточное время-препровождение в Интернете», считая, что цифровое пространство не может оказать на них негативное воздействие. Жизненные установки у 12 подростков с задержанным развитием имеют позитивную основу.

Среди ответов школьников стоит отметить стремление реализоваться в профессиональной сфере, отмеченную важность личностного роста и помощи родителей. Лишь треть подростков задумывается о необходимости создания семьи. Учащиеся, жизненным ориентиром которых являются семейные ценности, определяют важность человека быть внутри «ячейки общества», говорят о необходимости принадлежности к семейному коллективу. Кроме того, целью создания семьи школьники называют желание вырастить достойное следующее поколение. Четверо подростков вовсе не считают семью опорой человека в жизни, поддерживая идею саморазвития, и доверяют только своему жизненному опыту. Жизненные установки таких подростков с ЗПР свидетельствуют о их направленности на индивидуализацию [Гриффитс, 2009].

В процессе беседы и проведения дальнейших методик выяснилось, что подростки с ЗПР редко проводят время со своими родителями, 12 школьников имеют возможность провести выходные с семьей от одного до трех раз в месяц. Учащиеся не уверены в причине недостатка свободного времени у взрослых, но признаются, что им хотелось бы разделить свои интересы с родителями. В личностном профиле данных подростков проявляется пониженный эмоциональный фон, замкнутость, отсутствие веры в свои силы и благополучные перспективы будущей профессиональной и семейной жизни, низкая самооценка и тревожность, прежде всего связанная с включением в социум. В результатах Теста Вагнера у детей преобладали показатели увечности, неполноценности и страха. Половина испытуемых никогда не задумывалась о выборе профессионального пути, а четверть подростков с задержкой психического развития делают акцент на желании пойти по стопам родителей. Исследование позволило выявить, что подростки с ЗПР ознакомлены с явными коммуникационными и электронными рисками. Школьники утверждают, что не готовы раскрыть личную информацию другим пользователям Интернета. Меньше половины испытуемых сталкивались с просьбами выдать конфиденциальную информацию о себе и своих родителях. Было замечено, что школьники с задержанным развитием относятся с настороженностью к взаимодействию в цифровой среде, но при этом утверждают, что могли бы раскрыть личные данные педагогам, друзьям семьи и другим взрослым, которые знакомы с подростком.

Большая часть подростков с ЗПР, имеющих постоянный доступ в Интернет, преследуют цель занять свое свободное время. Подростки утверждают, что активно взаимодействуют с онлайн-ресурсами, чтобы

не испытывать чувства грусти и тревоги. Это является подтверждением того, что цифровая среда создает у подростка иллюзию взаимодействия с социумом, и постепенно заменяет интимно-личностное общение с другими людьми [Янг, 2000], [Солдатова, Зотова, 2012]. Результаты проективных методик указывают на взаимосвязь двух показателей: времени проведения подростком с задержанным развитием в Интернете и склонности испытуемого к вербальной и невербальной агрессии. Кроме того, оказалось, что испытуемые, проводящие в онлайн-пространстве более трех часов в сутки, чувствуют себя вытесненными из коллектива. Они необщительны, недоверчивы и с подозрением относятся к каждому слову собеседника. Двое школьников с ЗПР, злоупотребляющих ресурсами цифровой среды, имеют тенденцию к саморазрушению: вредные привычки, склонность к нанесению порезов, царапин на открытые участки тела, обкусыванию кутикул. Несмотря на это, уровень тревожности у подростков, не контактирующих с онлайн-ресурсами, и тех, кто использует их сверх меры, был одинаковым. Это характерно и для уровня агрессивности. Результаты методики «Тест руки» указал на стереотипность мышления у большинства школьников с ЗПР, но проявления ее у подростков были разными. Мышление подростков, проводящих время в Интернете, отличалось в одних случаях демонстративностью, в других — пассивной безразличностью.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать вывод, что подростки с задержанным развитием, злоупотребляющие пребыванием в Интернете, имеют более выраженные особенности личностного развития в сравнении со своими сверстниками, не имеющими возможности или желания проводить избыточное время в сети: склонность к вербальной агрессии и аутоагрессии, заикленность на негативных эмоциональных переживаниях, сниженный эмоциональный фон, неуверенность в собственных силах, низкий уровень самоконтроля, а также предрасположенность к приобретению ложных морально-нравственных установок.

Литература

- Барканова О. В. (Сост.) *Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум*. Красноярск: Литера-принт, 2009. 237 с.
- Божович Л. И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. М.: Просвещение, 1968. С. 324
- Войскунский А. Е. *Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета, Психологический журнал*. 2004. Т. 25 (1). С. 90–100.

- Гриффитс М. Избыточное применение Интернета: онлайн-овое аддиктивное поведение. *Тезисы дистантных зарубежных участников симпозиума «Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития»*. URL: <http://www.psy.msu.ru/science/conference/internet/2009/theses.html> (дата обращения: 28.03.2020).
- Запорожец А. В. *Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. 1* Психическое развитие ребенка. М: Педагогика, 1986. С. 260–275.
- Конева А. И. Особенности образа Я младших подростков с задержкой психического развития. *Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина Министерства образования России*. Н. Новгород, 2002.
- Пренски М. Аборигены и иммигранты цифрового мира. *МБОУ дополнительного профессионального образования специалистов г. Владимира «Городской информационный методический центр»*. URL: <https://clck.ru/Mxzfh> (дата обращения: 25.03.2020).
- Солдатова Г. В., Зотова Е. Ю. (2011). Дети России онлайн: риски и безопасность. *Результаты международного проекта EU Kids Online II в России*. URL: http://cyberpsy.ru/literature/russian_kids_online/ (дата обращения: 07.04.2020).
- Янг К. С. Диагноз — интернет-зависимость. *Русский народный сервер против наркотиков*. URL: <https://www.narcom.ru/ideas/common/15.html> (дата обращения: 12.04.2020).

Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с ОВЗ

Базырина Ольга Антоновна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Olga A. Bazyrina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Психолого-педагогическое сопровождение образования детей с ОВЗ

Научный руководитель — Г. Н. Пенин, д-р пед. наук, профессор

obazyrina@herzen.spb.ru

Теоретические аспекты использования вербальных и невербальных средств коммуникации в образовании лиц с нарушением слуха

Аннотация. В данной статье раскрываются теоретические аспекты использования специфических средств в учебно-воспитательном процессе образовательных организаций для глухих и слабослышащих детей. На основе научно-теоретического изучения проблемы применения жестовой и дактильной форм речи выявлены особенности и возможности их совершенствования в ходе коррекционно-развивающей деятельности школы для детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: коммуникация, вербальные и невербальные средства, жестовая речь, дактильная речь, дактилология.

Theoretical aspects of the use of verbal and nonverbal means of communication in the education of persons with a hearing impairment

Abstract. This article describes the theoretical aspects of the use of dedicated tools in the educational process of educational institutions for deaf and hard of hearing children. Research and theoretical study into using sign and dactyl forms of speech looks into the potential of their improvement in the course of correctional and developmental activities of the school for children with hearing disorders are revealed.

Keywords: communication, verbal and non-verbal tools, sign language, dactyl speech, dactylology.

Изучением проблемы овладения вербальными и невербальными средствами коммуникации детьми с нарушением слуха занимались многие известные ученые и педагоги-практики (А. И. Дьячков, С. А. Зыков, И. Ф. Гейльман, Г. Л. Зайцева, А. Г. Басова, В. Петшак и др.). В коммуникативной системе обучения языку глухих детей дактильная форма речи является исходной формой обучения и общения. Она служит основным средством для формирования коммуникации с начала обучения детей в специальной школе. В свою очередь, жестовой речи отводится роль вспомогательного средства обучения. Чаще всего она используется во внеклассное время, например, на различных

массовых мероприятиях, где для полного понимания смысла высказывания присутствующими глухими необходим его перевод на русский жестовый язык [Зыков, 1977, с. 57–59].

В основе билингвистического метода обучения глухих лежит совершенно другой подход. В рамках этой системы предполагается использование в обучении глухих детей национального (разговорного) жестового языка как основного, «родного» языка ребенка. Он служит основой всего обучения и основой в обучении словесному языку. В пользу этого подхода говорят исследования о положительной динамике влияния параллельного обучения двум языкам на умение понимать и анализировать, на развитие памяти и логического мышления [Зайцева, 2000, с. 82–84]. Однако вопрос использования специфических средств коммуникации в учебно-воспитательном процессе является дискуссионным до настоящего времени.

Дактильная азбука — это совокупность расположенных в определенном порядке пальцевых знаков — дактилем. Каждый дактильный знак обозначает определенную букву. В основе дактильной азбуки лежит буквенный алфавит. Исходя из этого дактильная форма речи является словесной формой наряду с устной и письменной речью. Специалисты отмечают, что при дактилировании необходимо придерживаться определенных правил. Например, дактилирование следует производить правой рукой. Кисть руки должна быть обращена ладонью к собеседнику. При дактилировании рука, согнутая в локте, выносится вперед настолько, чтобы кисть руки заняла удобное положение перед грудной клеткой, чуть ниже плеча. Не следует делать лишних движений, замедляющих дактильный разговор и затрудняющих чтение с дактилирующей руки. Дактильная речь должна быть четкой, ясной, выразительной, хорошо читаемой и слитной. Ее необходимо сопровождать четким произнесением соответствующего материала. Темп дактилирования должен быть максимально приближен к темпу устной разговорной речи. Техника дактилирования должна поддерживаться на неизменно высоком уровне. Дактилировать надо синхронно с устным проговариванием. Темп дактилирования и проговаривания необходимо определять в зависимости от словесного материала, уровня развития воспринимающих дактильную речь, состояния навыков чтения с дактилирующей руки. Наиболее четко передаются дактильные знаки, имеющие между собой внешнее сходство. Дактилировать необходимо слева направо, делая небольшие паузы между буквами, словами и предложениями. В словах с удвоенными

согласными следует четко дактилировать обе согласные, делая между ними паузы. Сложносокращенные слова надо дактилировать четко, выразительно и с паузами между буквами. При обучении письменной и устной речи в учебных целях следует обозначать ударение в словах путем небольшого опускания вниз кисти руки в момент дактилирования буквы, находящейся под ударением, выделять заглавные буквы небольшим поднятием вверх кисти руки, делать небольшие паузы перед пунктуационными знаками, передавать жестами все пунктуационные знаки [Геранкина, 1972, с. 17–18].

Для адекватного использования жестового языка сурдопедагог должен знать его специфические особенности. Приведем основные характеристики жестового языка как лингвистической системы. Анализ учебно-методической литературы и словарей жестов свидетельствует, что основной смысловой единицей жестового языка является речевой жест. Под речевым жестом подразумевается движение или совокупность движений рук, имеющих определенное значение. У глухих людей, обученных грамоте, жест-знак соответствует устному слову. Основные понятия, с которыми человеку с нарушением слуха приходится сталкиваться чаще всего в окружающем его мире, обозначаются речевыми жестами. Например, такие слова как: ОТЕЦ, МАТЬ, БРАТ, СЕСТРА, ДОМ, ДЕРЕВО и т. д. Есть также речевые жесты, обозначающие числительные (ОДИН, ДВА, ТРИ, ВТОРОЙ, ТРЕТИЙ и т. д.), наречия места (ЗДЕСЬ, ТАМ), слова, называющие время (ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА), и действия (СТОЯТЬ, БЕГАТЬ, ПИТЬ, ЕСТЬ, ГОВОРИТЬ, ЛЮБИТЬ и т. д.). Исходя из этого, можно прийти к выводу, что речевые жесты удовлетворяют потребности глухого человека в обозначении повседневных предметов и действий [Гейльман, 1957].

Русский жестовый язык не имеет частей речи, категорий рода, числа, падежа, наклонения, вида, лица. В нем присутствует своя особая морфология. Порядок построения фразы из слов-жестов определяется устойчивой системой правил — своеобразным «синтаксисом». Синтаксис языка жестов характеризуется рядом особенностей. Глухой человек, не обучавшийся словесной речи, сначала будет изображать предмет, о котором хочет сообщить. Затем покажет признак этого предмета. Например, не «кислый лимон», а «лимон кислый» [Зайцева, 2000, с. 29–35].

Объект, подвергающийся действию, будет показан раньше, чем само действие. Предложение будет выглядеть не «я видел интересный

фильм», а «я фильм интересный видел». Действие или состояние предмета всегда будет ставиться в конец фразы. При изображении некоторых действий (дать, взять, платить и т. п.) имеет большое значение направление жеста. Если что-то берет сам говорящий, то жест ВЗЯТЬ он направит на себя. А если действие выполняет кто-то другой, то говорящий направит жест ВЗЯТЬ от себя [Гейльман, 1957].

Отрицание в языке жестов всегда ставится после того, что отрицается («пить не», «учиться не»). Вопросительные слова обязательно будут располагаться в конце фразы («Вы живете где?»). Определенный порядок речевых жестов, при котором в начале фразы обозначается предмет (подлежащее), а в самом конце то, что он делает или что с ним происходит (сказуемое), является обоснованным, так как дает возможность глухому правильно воспринимать сообщаемую мысль. Такое построение фразы присуще только жестовой речи глухих, не овладевших словесной речью. По мере освоения глухими устной речи строгий порядок последовательности речевых жестов нарушается и строй фразы приближается к обычному построению предложения. Таким образом, возникает калькирующая жестовая речь (КЖР). КЖР повторяет лингвистическую структуру словесного языка. Жесты являются эквивалентами слов, а порядок их следования такой же, как в обычном предложении. Это вторичная знаковая система, которая усваивается на базе и в процессе изучения глухим ребенком словесной речи. Некоторые особенности, например, постановка отрицания после того, что отрицается или постановка вопроса в конце фразы сохраняются даже у некоторых грамотных глухих [Зайцева, 2000, с. 29–35].

Для полной характеристики языка жестов необходимо сравнить его со словесным языком. Во-первых, следует обратить внимание на то, что различна природа и их материальная основа. Словесный звуковой язык выражается устно, что является результатом работы речедвигательного аппарата и воспринимается на слух. Жестовый язык воспроизводится с помощью жестов, в образовании его принимают участие лицо, туловище, руки, играющие основную роль, и воспринимается зрительно. Во-вторых, имеется различие в отношении слова и жеста к предмету. Между предназначением предмета и его названием нет органической связи. Закрепление за предметом определенного слова, как звукового комплекса, не отражает его свойств и качеств. Поэтому в различных языках слово, обозначающее один и тот же предмет, звучит абсолютно по-разному. В отличие

от этого между предметом и характером жеста имеется прямая связь. Естественный речевой жест глухого всегда изображает или указывает. Следует отметить, что в большинстве случаев жестом изображается какой-либо внешний, характерный признак предмета: его величина, форма, цвет и т. п. [Гейльман, 1975].

Образность, как основной и характерный признак жеста, определяет ряд его особенностей. Первой такой особенностью является конкретность жеста. Слово, в противоположность жесту, обобщает. Нет единого жеста, соответствующего слову «мыть». Если нужно показать «мыть голову», употребляется один жест, «мыть стакан» — другой, «мыть пол» — третий. В каждом конкретном случае жест МЫТЬ будет обозначать движение, характерное для действия в данном контексте. Сказанное выше показывает ограниченность обобщения в жесте, но оно не отсутствует полностью. Глухой человек по-разному покажет «человек стоит», «поезд стоит» или же «столб стоит». Но при этом он одним и тем же жестом обозначит, независимо от того, кто стоит: женщина, мужчина или ребенок. Обобщением будет являться жест ЧЕЛОВЕК. Это различие является следствием того, что язык жестов — это результат чувственного отражения реального мира, а словесный язык — результат обобщенного, опосредствованного отражения действительности. В жестовой речи нет также натуральных жестов, обозначающих отвлеченные, абстрактные понятия, так как отвлеченное мышление осуществляется на основе слов, а жест отражает внешние связи предметов [Гейльман, 1957].

Образность жеста объясняется и другая особенность — смысловая неопределенность. Жест часто является носителем нескольких значений. Человек с нарушением слуха, изображая что-либо, не всегда разграничивает предмет и действие, предмет и признак. В языке жестов часто не дифференцируются понятия, близкие по наглядной связи. Но эта неопределенность жеста не приводит к непониманию собеседниками друг друга в разговоре, так как значение жеста определяется в речевой ситуации. Образность жеста определяется также «мимический» параллелизм. Этот термин обозначает существование нескольких жестов для обозначения одного и того же предмета. Например, для обозначения капусты имеется 3–4 речевых жеста. Существование параллельных жестов может иметь место даже в небольшом коллективе глухих. Но это не мешает пониманию между неслышащими. В процессе общения один жест вытесняется другим, более выразительным и «экономичным» по воспроизведению.

Еще одной особенностью языка жестов является его относительная универсальность. Во многих странах показываются одинаково предметы одежды, продуктов питания, обозначаются понятия действия или состояния, внешние признаки предмета. Общность жестов может быть объяснена их связью с внешней стороной предмета. Полного сходства речевых жестов у глухих разных стран нет, так как в основу жеста могут быть положены неодинаковые видимые признаки предмета. Язык жестов относительно универсален, и образность жеста, обусловленная связью с внешней стороной изображаемого предмета, быстро ведет к его пониманию и усвоению.

Многие ученые, изучая жестовый язык, предпринимали попытки дать характеристику жестов и систематизировать их. Принято деление всех жестов на естественные и искусственные, но при таком делении возникают трудности в определении принадлежности того или иного жеста. Наиболее распространенной в научной литературе является классификация, предложенная немецким психологом Вундтом, различавшим жесты описательные, которые он в свою очередь делил на обрисовывающие и пластические, имитирующие жесты и многие другие.

Подавляющее большинство жестов является образной характеристикой предмета. Когда указание какого-либо одного признака является недостаточным, так как предметы могут иметь сходные признаки, изображение предмета дается более полным, то есть жестом глухой показывает несколько признаков.

В современной классификации жесты можно разделить на две большие группы: натуральные жесты (как выражение наглядно-образного мышления) и переводные жесты (как выражение отвлеченного, словесного мышления). Эти две большие группы также можно разделить на подгруппы: жесты, сохранившие изображающий характер предмета, качества, числа, действия, признака и жесты, утратившие свой изображающий характер предмета, качества, числа, действия, признака. Данная схема речевых жестов глухих, построенная с учетом единства языка и мышления, является исчерпывающей и вместе с тем наиболее простой [Гейльман, 1957].

Таким образом, рассматриваемая нами проблема использования вербальных и невербальных средств коммуникации для современной теории и практики образования лиц с нарушением слуха является наиболее значимой и актуальной.

Литература

- Гейльман И. Ф. *Ручная азбука и речевые жесты глухонемых*. М.: КОИЗ, 1957. 596 с.
- Гейльман И. Ф. *Специфические средства общения глухих: дактилология и мимика*. Л.: ЛВЦ ВОГ, 1975. 166 с.
- Геранкина А. Г. *Практикум по дактильной речи*. М.: «Просвещение», 1972. 64 с.
- Зайцева Г. Л. *Жестовая речь. Дактилология*. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 192 с.
- Зыков С. А. *Методика обучения глухих детей языку*. М.: «Просвещение», 1977. 200 с.

Бардацкая Ксения Олеговна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ksenia O. Bardatskaia

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с ОВЗ

Научный руководитель — М. В. Ковалева, канд. пед. наук

ksenia_bard@mail.ru

УДК 376.5

Особенности эмотивной лексики у детей дошкольного возраста с психической депривацией

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения употребления выразительных средств речи детьми из детского дома. В статье представлены результаты констатирующего эксперимента по исследованию эмотивной лексики у детей старшего дошкольного возраста с психической депривацией, а именно особенности употребления выразительных средств речи в самостоятельном монологическом высказывании при составлении рассказа по серии сюжетных картин и пересказа прослушанного текста.

Ключевые слова: эмотивная лексика, психическая депривация, дети дошкольного возраста, речевое развитие, эмоциональное состояние.

Emotive vocabulary of preschool children with mental deprivation

Abstract. This article focuses on the use of expressive means of speech by institutionalized children. The article presents the results of an assessment of the emotive vocabulary used by children of an older preschool age with mental deprivation, namely the use of expressive means of speech in an independent monological statement when compiling a story on a series of narrative paintings and when retelling a heard text.

Keywords: emotive vocabulary, mental deprivation, preschool children, speech development, emotional state.

Нарушения речевого развития, отмечающиеся у детей-сирот раннего возраста, усугубляются и проявляются на протяжении дошкольного возраста.

У дошкольников, воспитывающихся в условиях психической депривации, нарушены все компоненты речевой функциональной системы, в том числе страдает лексический строй речи, особенно употребление слов с эмотивным значением. Эмоциональные переживания, выражаемые детьми в речи, бедны, примитивны и однообразны [Бордовская, 2004, 2002, Илюк, 2008].

С целью изучения особенностей эмотивной лексики у детей дошкольного возраста с психической депривацией нами было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие дети 6–6,5 лет с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи» третий уровень речевого развития, воспитывающиеся в условиях детского дома, а также дети с общим недоразвитием речи и нормальным речевым развитием, воспитывающиеся в семье (группы для сопоставительного анализа).

Полученные экспериментальным путем данные свидетельствуют о том, что дети, воспитывающиеся в детском доме, по сравнению со сверстниками, воспитывающимися в семье, испытывают выраженные трудности в распознавании эмоциональных состояний по сюжетным картинкам, пиктограммам, фотографиям взрослых и детей.

При восприятии эмоциональных состояний, выраженных невербальными средствами, у дошкольников детского дома в качестве ведущего можно выделить диффузно-локальный тип восприятия, характеризующийся тем, что дети воспринимают выраженные эмоции лишь глобально и поверхностно.

Воспитанники детского дома успешнее понимали и распознавали ярко выраженные, контрастные эмоциональные состояния (радость, печаль, злость, страх), чем более тонкие (удивление, интерес, отвращение); лучше распознавали эмоциональные состояния, выраженные с помощью мимики, пантомимики и психомоторных средств экспрессии, на основе просмотра видеозаписи.

У большинства детей с нормальным речевым развитием, воспитывающихся в семье, был зафиксирован аналитико-синтетический тип восприятия, предполагающий выделение и обобщение элементов экспрессии. У «семейных» детей с общим недоразвитием преобладал аналитический или синтетический тип восприятия эмоциональных состояний.

При определении эмоционального состояния по вербально представленной ситуации у детей из детского дома отмечался *ситуативно-конкретный уровень*, т. е. дети экспериментальной группы понимали эмоциональное состояние только через приведенную, подсказанную конкретную ситуацию; словесное обозначение эмоции либо не давали совсем, либо выбирали из предложенных экспериментатором. При этом уровень понимания эмоционального состояния по вербально обозначенной ситуации у «семейных» детей можно оценить, как *уровень осмысливания в форме истолкования и проявления эмпатии или осмысливания в форме описания*.

Успешнее распознавались эмоциональные состояния радости и печали, при понимании и обозначении остальных («гнева», «страха», «интереса» и «отвращения») — отмечались трудности в виде замен (замена эмоционального состояния «удивления» на «радость», замена эмоционального состояния «страха» на «печаль» и др.) или отказа от ответа.

Следует отметить, что у дошкольников, воспитывающихся в детском доме, отмечались трудности в подборе антонимов и синонимов к словам эмотивной лексики; недостаточная сформированность семантического поля эмотивной лексики, проявляющаяся в большом количестве случайных, фонетических и тематических реакций, а также моделей до-семантического ассоциирования.

Все это оказывает негативное влияние на возможности построения связного монологического высказывания.

С целью изучения особенностей употребления выразительных средств речи в самостоятельном монологическом высказывании детям

предлагалось составить рассказ по серии сюжетных картинок и пересказ прослушанного текста.

Выбор литературного произведения осуществлялся на основе следующих критериев: сравнительно небольшой объем; доступность содержания детям дошкольного возраста; простота сюжета; доступность языка; нравственность содержания; соответствие современным программам дошкольного образования. Для проведения исследования предлагался рассказ из книги В. А. Осеевой «Плохо», адаптированный с учетом задач исследования, путем включения в него эмотивной лексики.

Характерно, что пересказы, составленные детьми с психической депривацией, нельзя было отнести к «высокому» уровню или уровню «выше среднего» использования эмотивной лексики в связном высказывании, которые характеризовались самостоятельным и адекватным оцениванием эмоциональных состояний героев и точностью использования эмотивной лексики для их обозначения, в сравнении с детьми с нормальным речевым развитием, воспитывающимися в семье.

Большинству детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, было недоступно самостоятельное и активное использование эмотивной лексики при составлении пересказа. Дети данной группы нуждались в стимулирующей помощи, побуждении, повторных предъявлениях исходного текста, инструкций, наводящих вопросах. Самостоятельно эти дети крайне редко использовали слова с эмотивным значением.

Анализ речевой продукции воспитанников детского дома выявил существенное расхождение в использовании эмотивной лексики, объективно заданной в тексте и субъективно использованной детьми при составлении пересказа.

Так, число единиц языка, содержащихся в предложенном для пересказа тексте и несущих особую выразительную функцию, значительно превышает число таковых, сохраненных детьми в собственной речевой продукции.

При составлении рассказа по серии сюжетных картинок у дошкольников, воспитывающихся в детском доме, также были выявлены выраженные трудности в самостоятельном использовании слов с эмотивным значением в качестве выразительных средств речи.

Анализ выполнения данного задания позволил распределить детей экспериментальной группы по уровням понимания эмоциональных состояний.

Так большинство рассказов детей экспериментальной группы характеризовались наличием аграмматизмов, искажением смысла и незавершенностью. Составление рассказа было доступно только по наводящим вопросам, выразительные средства речи не использовались вовсе. При выполнении задания отмечался *ситуативно-конкретный уровень понимания эмоциональных состояний* (по Щетининой А. М.) [Щетинина, 2003, с. 25]: дети понимали эмоциональное состояние только через приведенную, подсказанную конкретную ситуацию; свое отношение к поступку через выражение эмоций либо совсем не выражали, либо выбирали из предложенных экспериментатором (то есть с подсказкой). Даже с опорой на помощь — детям было не просто выразить свое отношение к поступку, поэтому они чаще отказывались от выполнения задания.

В рассказах детей, воспитывающихся в семьях и имеющих речевые нарушения, отмечалось: стереотипность грамматического оформления, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие в рассказе связующих звеньев. Рассказы этой группы детей в основном характеризовались частичной передачей отношения к поступку через обозначение (описание) экспрессии, достаточно точным определением названия эмоционального состояния, выделением экспрессии в целом или перечислением ее элементов, что соответствовало *уровню словесного обозначения и описания экспрессии* (по Щетининой А. М.) [Щетинина, 2003, с. 25].

У небольшого числа детей, воспитывающихся в детском доме, также был зафиксирован *уровень словесного обозначения и описания экспрессии*. При этом, несмотря на правильное определение эмоционального состояния героев, дети экспериментальной группы испытывали трудности их точной вербализации, проявляющиеся в неточном словоупотреблении, преобладании слов с широким эмоционально-оценочным значением, поисках нужного слова.

«Семейные» дети с нормальным речевым развитием преимущественно успешно справились с этим заданием. Их рассказы в большинстве случаев имели все смысловые звенья, были составлены связно и последовательно, с учетом лексических и грамматических норм, с использованием эмотивной лексики, а также характеризовались использованием сложных синтаксических конструкций.

Это свидетельствует о том, что дети, воспитывающиеся в семьях, находятся на *уровне осмысливания лексических средств, проявляющемся в форме истолкования и проявления эмпатии* (по Щетининой А. М.)

[Щетинина, 2003, с. 25]. При составлении рассказа по серии сюжетных картинок большинство детей отчетливо представляли себя на месте героев и словесно описывали их эмоциональные переживания, истолковывали событие через анализ экспрессии и через самостоятельное осмысливание ситуации, проявляли эмпатию, «оречевляли» персонажей (высказывались от их лица), проявляя «яркое» эмоциональное отношение к изображенным героям (в виде восклицаний, высказываний и др.).

Стоит отметить, что в рассказах детей детского из дома из слов эмотивной лексики преобладали слова с негативным эмоциональным значением: «злились», «начал плакать», «накричали» и др. Дети же контрольных групп составляли свои рассказы с акцентом на слова с ярким эмоционально окрашенным значением: «обнимались и веселились», «обрадовались», «хорошо, что достали!», и др.

Такой характер использования слов эмотивной лексики детьми экспериментальной группы может свидетельствовать о преобладании у детей негативного эмоционального опыта, формировании специфического типа отношений со взрослыми и сверстниками в условиях учреждения интернатного типа.

Таким образом, анализ результатов исследования позволяет выявить ограниченные возможности воспроизведения текста с эмотивной лексикой, предложенного для пересказа, и составления рассказа по серии сюжетных картинок, детьми из детского дома, по сравнению с их сверстниками, воспитывающимися в семье. Это проявляется в трудности осознания эмоционального содержания ситуаций и, как следствие, в невозможности его вербализации. У этих детей практически не сформирована потребность использовать лексические средства для выражения эмоций, ограничено понимание слов, обозначающих эмоциональные состояния, доступные возрасту, и их употребление в связанном монологическом высказывании.

Ограниченность языковых знаков этой лексической группы (эмотивной лексики) не позволяет детям правильно самостоятельно подобрать слова для называния эмоций, выразить эмоциональное отношение к миру, поступкам других людей.

Указанные выше трудности в употреблении слов с эмотивным значением детьми из детского дома обусловлены негативным влиянием психической депривации, специальными условиями воспитания и проживания в закрытых учреждениях, а также особенностями социально-эмоционального, психического и речевого развития. Бедность социальных контактов этих детей, типичность взаимодействий

со сверстниками и взрослыми, незаинтересованность в установлении эмоциональных связей ведет к употреблению примитивных, бытовых средств общения, и, как следствие, к трудностям понимания и употребления слов, выражающих эмоции и чувства человека.

Литература

- Бордовская Е. В. *Дошкольники с психической депривацией: проблемы коррекционно-развивающей работы*. СПб., 2004. 99 с.
- Бордовская Е. В. *Логопедическая работа по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников с психической депривацией: Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук*. СПб., 2002. 23 с.
- Илюк М. А. *Логопедическая работа с дошкольниками в детском доме*. СПб: Каро, 2008. 208 с.
- Щетинина А. М. *Формирование эмоционально-перцептивных способностей у детей дошкольного возраста*. Великий Новгород, 2003. 124 с.

Гузь Валерия Андреевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Valeria A. Guz

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с ОВЗ

Научный руководитель — И. Н. Лебедева, канд. пед. наук

lerkagu@gmail.com

УДК 376.37

Развитие связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи на материале жанровой картины

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема поиска путей формирования связной монологической речи детей с нарушениями речи.

В публикации представлены результаты исследования характера нарушений цельности и связности высказываний старших дошкольников с общим недоразвитием речи, а также предложены методические приемы коррекции выявленных нарушений с использованием живописной жанровой картины. Методические приемы включают систему заданий, разработанных на основе технологии решения изобретательских задач (ТРИЗ).

Ключевые слова: связная речь, связность, цельность, нарушение речи, жанровая картина.

Coherent speech formation based on genre painting in preschool children with general speech underdevelopment

Abstract. This article focuses on fostering coherent monological speech in children with general speech underdevelopment, presenting the results of a study into the integrity and coherence violations of the statements produced by the senior preschoolers with the general speech underdevelopment and offering a framework for correcting observed violations using genre painting. The proposed framework includes a set of tasks developed on the basis of the Technology for Solving Invention Challenges.

Keywords: text coherence, text integrity, general speech underdevelopment, genre painting, Technology for Solving Invention Challenges.

Речезыковые умения детей дошкольного возраста изучаются многоаспектно. Теоретический анализ состояния проблемы их изучения показал, что современные исследователи рассматривают формирование связной речи в аспекте исследования нарративной способности, дискурса, языковой компетенции, сравнительного изучения различных категорий детей с ОВЗ [Балчюниене, Корнев, 2017; Лебедева, 2009; Лебедева, 2018].

Теоретические и практические аспекты формирования смыслового программирования текста и овладение языковыми средствами оформления связного высказывания у детей с ОНР рассмотрены в работах Р. И. Лалаевой, Л. Н. Ефименковой, В. П. Глухова, Т. А. Ткаченко, Т. В. Волосовец и др. В настоящее время продолжается поиск эффективных путей коррекции нарушений связной речи у детей с ОВЗ. Активно исследуются возможности коррекционной работы средствами детской художественной литературы [Арсеньева, Баряева, 2019], произведений изобразительного искусства [Лебедева, 2009; Нищева, 2017], в первую очередь, натюрморта и пейзажа.

Жанровой картиной называют художественное изображение сцен повседневной частной или общественной жизни человека, которые художник наблюдал непосредственно или заимствовал из литературы [Чирков, 2003, с. 19]. Интерпретация содержания жанровой картины зрителем представляет собой сложный процесс и определяется особенностями когнитивного и речевого развития человека. Использование жанровой картины в коррекционно-педагогической работе с детьми с общим недоразвитием речи, на наш взгляд, будет способствовать не только их речевому развитию, но и познавательному, художественно-эстетическому, социально-коммуникативному развитию.

Мы провели исследование нарушений связной монологической речи дошкольников с ОНР. В качестве объекта исследования выступает связная речь дошкольников, предметом является характер нарушений связных монологических высказываний у дошкольников с ОНР. Гипотеза исследования состояла в предположении, что нарушения связной речи у дошкольников с ОНР имеют неоднородный характер и разную степень выраженности нарушения и требуют дифференциального подхода в коррекции этих нарушений, которая может осуществляться с использованием жанровой картины.

В ходе исследования была проанализирована литература по проблеме исследования, определено содержание методики констатирующего эксперимента и проведен эксперимент, выявлены особенности связной монологической речи у дошкольников с ОНР, определены методические рекомендации по развитию связной речи у дошкольников с ОНР и разработана система заданий, направленная на развитие связной речи у дошкольников с ОНР с использованием жанровой картины.

Констатирующий эксперимент по изучению связной монологической речи проводился в группах дошкольников с ОНР III и IV уровней ($n=13$) и контрольной группе детей без выявленной речевой патологии. Была использована методика В. П. Глухова [Глухов, 2010], которая включала выполнение шести заданий на составление предложений, пересказа и рассказов с использованием наглядной и словесной опоры и без нее.

По результатам констатирующего эксперимента выявлено, что дети обеих групп (экспериментальной и контрольной) со всеми заданиями справились практически на одинаковом уровне (разница в среднем балле за выполнение каждого задания детьми обеих групп не превышает 0,7). При этом четыре задания из шести дети экспериментальной

группы выполнили лучше, чем дети контрольной группы, что мы объясняем наличием у детей с общим недоразвитием речи определенного опыта в виде накопленной «речевой практики»: им знакомы сами задания, они выполняют похожие задания с логопедом и воспитателями в дошкольном образовательном учреждении, формированию их связной речи уделяется со стороны работников ДОУ и родителей достаточное внимание. Можно предположить, что дети, посещающие группу общеразвивающей направленности, не имеют целенаправленной речевой практики в формировании навыков построения текстов рассказов и пересказов. Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что дети без речевой патологии и дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности уже при составлении высказываний на уровне отдельного предложения. Детям обеих групп оказалось сложно устанавливать или актуализировать в речи предикативные отношения, они не полностью отображают в высказывании предмет речи, делают длительные паузы, то есть испытывают затруднения при программировании содержания высказывания, а также не умеют лексически и грамматически правильно оформлять высказывание.

Трудности вызывает также выполнение заданий на составление монологического высказывания при наличии опоры. Ответы детей характеризуются нарушением цельности и связности, они содержат пропуски смысловых звеньев, многим ответам присуща фрагментарность, большинство детей не владеет средствами связи слов в предложении и предложениях. В грамматическом отношении большие трудности вызывает использование местоимений и предлогов, в лексическом — выбор соответствующей лексической единицы. Многие ответы сопровождаются длительными паузами.

Наибольшие трудности у детей обеих групп возникли при самостоятельном составлении связного рассказа. Навыки описания предмета у них сформированы на низком уровне, а навыки составления рассказа на основе личного опыта — на недостаточном уровне. Дети без речевой патологии и дети с ОНР в своих ответах использовали короткие, малоинформативные предложения, пропускали существенные моменты описания и повествования. Большинство ответов характеризовалось отсутствием цельности и связности изложения, нарушением логической последовательности изложения. Многим детям для выполнения этих заданий потребовалась помощь логопеда. Дети и экспериментальной, и контрольной группы делают длительные паузы,

затрудняются в подборе нужного слова, выбирают неправильное слово, допускают лексические повторы. Специфическими ошибками для детей с ОНР являются ошибки в использовании союзов, неумение устанавливать предикативные и атрибутивные отношения, согласовывать слова в предложении и предложения между собой.

Мы сделали неутешительный вывод, что навыки построения цельного и связного высказывания у детей дошкольного возраста не сформированы. Они плохо умеют планировать и программировать связное монологическое высказывание, не способны анализировать предмет речи, выделять основные компоненты его предметного содержания, допускают ошибки в построении предложений и в оформлении связи между предложениями. Вместе с тем, в ФГОС ДО подчеркивается важность владения родным языком для дальнейшего обучения в школе.

По результатам констатирующего эксперимента были определены две группы детей, высказывания которых характеризуются разным характером нарушений цельности и связности высказываний. Высказывания детей первой группы не являются цельными и связными, высказывания детей второй группы являются цельными высказываниями, однако им присуще нарушение связности. В соответствии с выявленными нарушениями определены задачи логопедического воздействия. С детьми первой группы необходимо работать над программированием связного высказывания и его языковым оформлением, то есть формировать у детей умение определять основное и второстепенное, устанавливать связи (логико-смысловые, пространственные, временные, причинно-следственные), определять последовательность событий, обогащать их лексический запас, работать над грамматической стороной речи. При работе с детьми второй группы в большей степени необходимо направлять усилия коррекционной работы на развитие языкового оформления высказывания, то есть расширять их активный и пассивный словарь, учить связывать слова в словосочетании и предложения друг с другом, пользоваться различными средствами выразительности.

Для формирования навыков связной речи детей обеих групп мы предлагаем использовать жанровую картину и систему заданий, составленную на основе методики И. Н. Лебедевой [Лебедева, 2009] и методики ТРИЗ [Мурашкова, 1995; Сидорчук, 1997]. Работа по обучению рассказыванию с использованием жанровой картины проводится в несколько этапов, на первом из которых происходит знакомство

детей с биографией и творчеством художника в форме интересного и доступного детям данного возраста рассказа.

Второй этап предусматривает рассматривание картины и создание эмоционального настроения для ее восприятия. С этой целью рассматривание картины сопровождается прослушиванием музыкальных произведений. Эмоциональное восприятие картины поможет ребенку лучше понять ее содержание, проникнуть в ее сущность, так как только эмоциональное отношение к увиденному развивает потребность в «выразительной словесной передаче воспринимаемых образов» [Горчак, 1965, с. 6].

Самым важным и длительным этапом является третий, который предполагает разбор содержания живописного полотна и работу над развитием лексической и грамматической сторон речи. Анализ картины поможет ребенку понять образную природу искусства, почувствовать, осмыслить и правильно оценить конкретное художественное произведение, развить умение образно мыслить и говорить. Традиционно исследователи рекомендуют использовать для этих целей беседу [Тихеева, 1972; Горчак, 1965; Лебедева, 2009; Нищева, 2017]. Такая форма анализа содержания живописного произведения хорошо подходит для детей, высказывания которых характеризуются нарушением связности. Тщательно продуманные и подобранные вопросы по сюжету и персонажам картины помогут детям понять ее содержание, выделить в ней главные и второстепенные детали, значительно расширить свой вокабуляр, научат использовать выразительные средства, дадут возможность потренировать и закрепить умение согласовывать и связывать слова в словосочетании и предложении друг с другом.

Для детей, которые не умеют программировать высказывание, оформлять его как цельное и связное, беседа по картине окажется непосильной задачей, с ними анализировать картину необходимо в игровой форме с помощью заданий, направленных на определение объектов на картине, установление связей между ними, определения последовательности и продолжительности действий, характеристику объектов и действий, описание возможных ощущений (восприятие объектов картины через разные органы чувств). Для этого используем приемы ТРИЗ-технологии: «подзорная труба» (учим детей выделять конкретные объекты, изображенные на картине, давать им соответствующие названия; учим детей операции дробления), «охота за подробностями» (учим детей структурировать выявленное, классифицировать объекты, активизируем словарь), «мы из одной семьи» (учим

детей классифицировать объекты, учим операции группировки, активизируем словарь), «угадай меня» (учим детей системному анализу объекта, развиваем связную речь), «собери обратно» (учим детей устанавливать взаимосвязи между объектами, изображенными на картине, активизируем словарь в соответствии с сюжетом картины (называть действия и взаимодействия объектов), «что чувствуешь?» (учим детей на основе восприятия объекта представлять возможные ощущения через разные органы чувств (слух, обоняние, осязание), активизировать в речи слова, характеризующие звуки, запахи и тактильные ощущения), «волшебник Времени» (учим детей составлять речевые зарисовки об изменении объекта во времени, активизировать словарь (речевые обороты, характеризующие временные отрезки) и другие. Названные задания за счет использования игровых приемов делают процесс рассматривания картины, работу с ней и составление рассказа привлекательными для дошкольников.

Таким образом, благодаря использованию ТРИЗ-технологии ребенок из объекта обучения станет его субъектом, у него развиваются все психические процессы (память, внимание, воображение, мышление), формируются такие качества мышления, как гибкость, подвижность, системность, стимулируется его поисковая активность, обогащается и активизируется словарь и развивается связная речь. Названные приемы и задания позволяют сформировать у детей интерес к познавательной деятельности и активизировать их творческий потенциал.

После того, как с детьми «разобрали» содержание картины, необходимо помочь ребенку оценить общее настроение картины, понять настроение (и замысел) художника, описать свои впечатления и чувства от картины. Особое внимание уделяем развитию у дошкольника умения объяснять смысловое содержание картины, для этого проводим работу по определению темы, идеи живописного полотна и над его названием. Это может быть обращение к оригинальному названию картины, что заставит ребенка проникнуть в замысел картины, или придумывание своего названия для картины с целью развития у дошкольников умения на основе анализа воспринимаемого отвлекаться от частных и делать обобщения.

На заключительном этапе хорошо организовать «одаривание» картины своими рассказами о ней (по ней), которое может осуществляться в разной форме (обобщенный рассказ, отдельные рассказы детей, рассказ несколькими детьми по частям и так далее) и провести оценку работы детей.

Таким образом, жанровая картина в обучении рассказыванию, во-первых, представляет собой предметное содержание для построения связного и цельного высказывания детей, во-вторых, ее использование позволит научить дошкольников «читать» картину (находить героев, понимать характер взаимоотношений между ними, определять отношение художника к изображаемому), то есть понимать смысл полотна и формировать свое отношение к ему. А включение в работу приемов технологии ТРИЗ позволит детям не только развить умение составлять творческий рассказ по конкретной картине, но и усвоить обобщенный способ составления такого рассказа.

Литература

- Арсеньева М. В., Баряева Л. Б. Основные направления развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (на материале детской художественной литературы). *Специальное образование*. 2019. № 4. С. 17–26.
- Балчюниене И., Корнев А. Н. Анализ нарративов у детей с недоразвитием речи. *Специальное образование*. 2017. № 3. С. 32–43.
- Глухов В. П. *Формирование навыков связных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с системным недоразвитием речи*. М.: «Спутник+», 2010. 371 с.
- Горчак А. Н. *Картина как средство развития речи*. М.; Л.: Просвещение, 1965. 140 с.
- Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. *Формирование правильной разговорной речи у дошкольников*. Ростов н/Д: «Феникс»; СПб.: «Союз», 2004. 224 с.
- Лебедева И. Н. *Развитие связной речи дошкольников: обучение рассказыванию по картине*. СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009. 174 с.
- Лебедева И. Н. Нарушения знаково-символической деятельности у дошкольников с задержкой психического развития. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2018. № 190. С. 36–41.
- Мурашковская И. Н., Валунос Н. П. *Картинка без запинки*. СПб.: Изд-во ТОО «ТРИЗ-ШАНС», 1995. 39 с.
- Нищева Н. В. *Четыре времени года: цикл интегрированных занятий для развития связной речи старших дошкольников при рассматривании произведений пейзажной живописи (с 6 до 8 лет)*. СПб.: Детство-пресс, 2017. 29 с.
- Сидорчук Т. А., Кузнецова А. Б. *Обучение дошкольников творческому рассказыванию по картине*. Ульяновск: УлГТУ, 1997. 73 с.
- Тихеева Е. И. *Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста)*. М.: Просвещение, 1972. 175 с.
- Чирков В. Ф. *Художественные термины и понятия*. Омск: Изд-во ОмГТУ, 2003. 175 с.

Лопатина Ольга Михайловна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Olga M. Lopatina

Herzen State Pedagogical University of Russia

St. Peterburg, Russia

Специальное (дефектологическое образование)

Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с ОВЗ

Научный руководитель — Л. В. Фомичева, канд. пед. наук

olgalasca@mail.ru

УДК 376.352

Особенности развития графомоторных умений и навыков у слабовидящих младших школьников

Аннотация. Слабовидящие дети развиваются по общим онтогенетическим закономерностям с нормально видящими детьми. Становление речи подчиняется общим законам развития. Но в силу нарушенного зрения развитие речи, а именно графомоторного навыка, имеет свои специфические особенности. В докладе описаны результаты диагностики, позволяющие выделить наиболее сложные для овладения слабовидящими младшими школьниками составляющие механизма графомоторного умения и навыка.

Ключевые слова: мелкая моторика, тонко координированные движения и действия, графический навык, зрительно-моторная координация, глазомер, форморазличение, динамическая координация движений, пространственная ориентировка движений.

Development of graphomotor abilities and skills in visually impaired primary school students

Abstract. Visually impaired children develop according to general ontogenetic laws with normally seeing children, with speech skill also following the general development trends. But due to impaired vision, the development of speech, namely graphomotor skills, has its own unique features. This report describes the assessment results that make it possible to identify the components

of the mechanism of graphomotor ability that are the most difficult to master for visually impaired primary school students.

Keywords: fine motor skills, finely coordinated movements and actions, graphic skill, hand-eye coordination, eye, shape recognition, dynamic coordination of movements, spatial orientation of movements.

Развитие речи является одной из сторон общего развития младших школьников. Речь является многокомпонентной структурой, важной ее составляющей является письмо, при котором путем начертания графических символов (графем) элементы устной речи фиксируются на бумаге. Развитие письменной речи не может оцениваться как успешное без усвоения детьми графомоторного навыка [Безруких, 1997, с. 67].

Графомоторный навык — это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные знаки и их соединения [Кириллова, Лаптева, Пузанов, 2011, с. 54].

Несмотря на то, что многие авторы (Е. В. Гурьянов, В. И. Аснин, А. Н. Соколов, Д. Г. Эльконин, Л. И. Моргайлик, А. А. Овчинникова, и другие) изучали процесс усвоения графомоторного навыка, проблема развития графомоторных умений и навыков у младших школьников с нарушением зрения мало изучена [Гурьянов, 1959, с. 92; Моргайлик, 1986, с. 32; Овчинникова, 2017, с. 241; Юрьева, 2008, с. 73].

Актуальность работы подтверждается вышесказанным. Недостаточная изученность графомоторных умений и навыков у младших школьников с нарушением зрения натолкнула на идею проведения экспериментального исследования по данной проблеме.

На данный момент существует недостаточно общепедагогической, психологической и тифлопедагогической литературы по изучению данного компонента письма у слабовидящих младших школьников.

Основываясь на высказывании Л. С. Выготского, что развитие «аномального» и нормального ребенка идет по одним законам, придерживаемся мнения, что слабовидящие дети развиваются по общим онтогенетическим закономерностям с нормально видящими детьми. Но в силу нарушенного зрения элементы, задействованные в процессе обучения письму, а именно графомоторный навык имеет свои специфические особенности.

Нарушения зрения у слабовидящих младших школьников затрудняют процесс формирования графомоторных умений и навыков. Из-за снижения остроты зрения, прослеживающей функции глаза

и локализации взора происходит ослабление процесса восприятия. Недостаточное развитие у младших школьников зрительного восприятия ведет за собой отставание в формировании пространственного ориентирования. Нарушения двигательной функции глаз отрицательно сказывается на зрительно-моторной координации [Овчинникова, 2017, с. 241].

М. М. Кольцова установила путем эксперимента, что импульсы от совершения тонко координированных движений рук влияют на развитие речевых областей в коре головного мозга. Таким образом, можно выявить взаимосвязь между развитием тонко координированных движений рук и уровнем речевого развития, они находятся в прямой зависимости друг от друга [Безруких, 1997, с. 67]. У детей младшего школьного возраста часто наблюдаются логопедические проблемы, что прямо пропорционально указывает на недостаточную сформированность тонко координированных движений рук.

По мнению Дмитриева А. А. и Турышевой А. А. основой формирования графомоторного навыка ребенка являются мелкая моторика и зрительный гнозис [Дмитриев, Турышева, 2015].

Е. В. Гурьянов, рассматривая процесс письма, пришел к заключению, что в соблюдении графических норм на высшем уровне сформированности графического навыка важную роль играет контроль движений, а также зрительный контроль графических форм. [Гурьянов, 1959, с. 92].

Нами был выделен механизм графомоторных умений и навыков, который включает: мелкую моторику, тонко координированные движения и действия, графический навык, зрительно-моторную координацию, глазомер, форморазличение, динамическую координацию движений, пространственную ориентировку движений.

Целью экспериментального исследования являлось выявление особенностей развития графомоторных навыков и умений слабовидящих младших школьников через уровень сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков.

Базой исследования выступило Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа-интернат № 2 Кировского района Санкт-Петербурга, в котором для экспериментальной группы было выбрано по 9 учеников с нарушением зрения, учащихся с 1 по 4 классы (всего 36 обучающихся). А также Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Лицей № 384 Кировского района Санкт-Петербурга выступило базой для контрольной группы. В контрольную группу были выбраны 9 учеников без зрительных

нарушений 1 класса и 9 учеников без нарушений зрения 4 класса (всего 18 обучающихся).

Характеристика зрительных нарушений детей экспериментальной группы свидетельствуют о том, что дети, участвующие в эксперименте, относятся к группе слабовидящих детей. Слабовидящие младшие школьники имеют широкий диапазон остроты зрения в оптической коррекции в пределах слабовидения (от 0 до 0,5). В экспериментальной группе 44,4% младших школьников имеют малую степень слабовидения, 44,4% имеют среднюю степень слабовидения и 11,2% имеют высокую степень слабовидения. Из них у 63,8% младших школьников наблюдаются нарушения поля зрения, у 50% — нистагм и у 36,1% наблюдается нарушение цветоощущения. Характер зрения у большинства детей экспериментальной группы бинокулярный (36,1%), альтернирующий у 30,6% слабовидящих младших школьников, монокулярный характер зрения у 27,8% детей. Зрительные диагнозы слабовидящих младших школьников узнать не удалось, так как в настоящее время диагнозы детей являются конфиденциальной информацией и их могут знать только родители и медицинский персонал.

На основе изученных научных материалов самостоятельно разработана методика, включающая 5 серий для учеников 2 и 3 классов и 6 серий для учеников 1 и 4 классов. Серия 1 «Определение уровня развития мелкой моторики рук, тонкокоординированных движений и действий» (адаптация методики Н. О. Озерецкого и Н. И. Гуревич) включала следующие задания: обследование пальчиковой и ручной моторики; пробу на динамический праксис «Кулак — ребро — ладонь»; задание «квадрату», целью которого было выявить мышечную силу кисти руки; задание «круги», целью которого являлось выявить силу нажима на карандаш при выполнении задания. Серия 2 «Обследование развития графических навыков» включала следующие задания: «Дорожки» (модифицированная методика Л. А. Венгера); Тест на развитие графического навыка (модификация методики Н. В. Нижегородцевой); «Продолжи линии», целью которой являлось выявить умение правильно штриховать, учитывая указанное направление и соблюдая расстояние между линиями. Серия 3. «Пространственная ориентировка» включает в себя графический диктант (модификация методики Д. Б. Эльконина). Серия 4 «Задания на качество графических навыков» включает в себя следующие задания: «Линии разных форм», цель которого — выявить качество графических навыков при проведении прямой, изогнутой, ломанной линий; «Геометрические фигуры», целью

которого являлось выявление качества графических навыков при срисовывании круга, квадрата, прямоугольника; «Прописи», цель которого — выявить качество графических навыков при прописывании букв разной конфигурации и разных видов соединений. В серию 5 вошли задания на выявление уровня сформированности глазомера и зрительно-моторной координации: «Длина линий», целью задания является выявление уровня сформированности глазомера по длине; «Скопируй размер фигуры», цель которого — выявить уровень сформированности глазомера по размеру. Серия 6 для 1 классов «Сформированность буквенного гнозиса» включала в себя следующие задания: узнавание букв на зашумленном фоне; узнавание букв при наложении их друг на друга (2 буквы); Узнавание букв при наложении их друг на друга (3 буквы). Серия 6 «Изучение продуктов детской деятельности» для 4 классов включала в себя диктант.

Выбранные экспериментальные методики были переработаны с учетом возрастных и зрительных особенностей детей экспериментальной группы.

Исследование проводилось в индивидуальной форме. Инструкции давались строго по тексту, указанному в методике. После озвучивания инструкции ребенку задавался вопрос, понял ли он задание и требуется ли повторное озвучивание инструкции, затем ребенок приступал к заданию.

Интерпретация полученных результатов — по набранному количеству баллов определяется уровень сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков:

Для 1 классов

- 48–36 — высокий уровень развития сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков.
- 35–23 — средний уровень сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков.
- 22 и ниже — низкий уровень сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков.

Для 2 и 3 классов

- 39–30 — высокий уровень развития сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков.
- 29–20 — средний уровень сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков.
- 19 и ниже — низкий уровень сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков.

Для 4 классов

- 42–31 — высокий уровень развития сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков.
- 30–19 — средний уровень сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков.
- 18 и ниже — низкий уровень сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков.

Полученные в результате диагностики результаты подверглись качественному и количественному анализу.

В 1 классе слабовидящих младших школьников из 9 учеников 8 детей показали средний (ближе к низкому) уровень сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков, а 1 младший школьник показал низкий уровень сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков, что можно увидеть на рисунке 1. Для слабовидящих первоклассников наиболее трудными оказались следующие задания: проба на динамический праксис «Кулак — ребро — ладонь»; «Продолжи линии»; «Прописи»; «Скопируй размер фигуры». Это показывает, что у большинства детей наблюдается в большей мере нарушение функции глазомера, качества и развитости графических навыков, динамической координации движений.

Во 2 классе слабовидящих младших школьников из 9 учеников 8 детей показали средний ближе к низкому уровень сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков, а 1 младший школьник показал низкий уровень сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков, что можно увидеть на рисунке 1. Для слабовидящих второклассников наиболее трудными оказались следующие задания: «Продолжи линии», «Геометрические фигуры». Это показывает, что у большинства слабовидящих учеников 2 класса в большей мере наблюдаются нарушения развития и качества графических навыков.

В 3 классе слабовидящих младших школьников из 9 учеников 8 детей показали средний (ближе к высокому) уровень сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков, а 1 младший школьник показал низкий уровень сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков, что можно увидеть на рисунке 1. Для слабовидящих третьеклассников наиболее трудными оказались следующие задания: «Круги», «Продолжи линии», «Скопируй размер фигуры». Это показывает, что у большинства слабовидящих учеников 3 класса в большей мере наблюдаются

нарушения функции глазмера, нажима на карандаш, развитости графических навыков.

В 4 классе слабовидящих младших школьников из 9 учеников 6 детей показали высокий уровень сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков, а трое младших школьников показали средний уровень сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков, что можно увидеть на рисунке 1. Для слабовидящих учеников 4 класса наиболее трудным оказался тест на развитие графического навыка (модификация методики Н. В. Нижегородцевой), который показывает, что у большинства слабовидящих учеников 4 класса в большей мере наблюдается недостаточная развитость графических навыков со способностью к саморегуляции, зрительно-моторной координации.

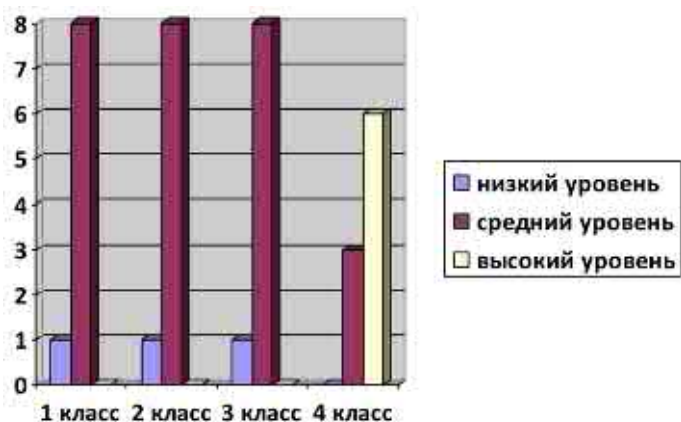


Рис. 1

В 1 классе младших школьников без зрительных нарушений из 9 учеников 4 детей показали высокий уровень сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков, а 5 младших школьников показали средний ближе к высокому уровень сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков. Сложным заданием для большинства учащихся 1 класса без нарушения зрения оказалось «Продолжи линии», что указывает на недостаточную сформированность графических навыков.

В 4 классе младших школьников из 9 учеников все дети показали высокий уровень сформированности механизмов графомоторных

действий, умений и навыков. Для нормальновидящих учеников 4 класса наиболее трудным оказалось задание «Квадраты», которое показывает, что у большинства учеников 4 класса в большей мере наблюдается недостаточная мышечная сила кисти руки.

При сравнении полученных данных детей, учащихся в 1 классе и слабовидящих детей 1 класса (таблица 1), видно, что слабовидящие дети уступают в результатах сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков нормально видящим детям, хоть и находятся практически на одном обобщенном уровне по полученным результатам диагностики.

Таблица 1

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1 класс экспериментальная группа	0	8	1
1 класс контрольная группа	4	5	0

Сравнение данных, полученных в результате проведения диагностики 4 класса слабовидящих обучающихся и 4 класса нормально видящих младших школьников (таблица 2), показали, что слабовидящие дети также уступают в результатах сформированности механизмов графомоторных действий, умений и навыков нормально видящим детям, хоть и находятся практически на одном обобщенном уровне по полученным результатам диагностики.

Таблица 2

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
4 класс экспериментальная группа	6	3	0
4 класс контрольная группа	9	0	0

Подводя итоги, из представленных результатов видно, что графомоторные навыки у слабовидящих младших школьников улучшаются с 1 по 4 класс. При сравнении результатов 1 и 4 классов слабовидящих школьников и нормально видящих школьников, слабовидящие школьники уступают нормально видящим в уровне освоения графомоторных умений и навыков. Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о проявлении у слабовидящих обучающихся особой образовательной потребности — потребности в сопровождении специалистом

(тифлопедагогом) становления графомоторного навыка с начала обучения грамоте.

Литература

- Безруких М. М. *Обучение письму: Кн. для учителя*. М.: Просвещение, 1997. 112 с.
- Гурьянов Е. В. *Психология обучения письму: Формирование графических навыков письма*. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. 264 с.
- Дмитриев А. А., Турышева А. А. *Структуризация зрительного гнозиса как компонента графомоторной компетенции у детей 6–7 летнего возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Специальное образование. Научно-методический журнал*. 2015. № 3(39).
- Кириллова Л. И., Лаптева И. А., Пузанов Б. П. *Пропедевтическая работа по овладению навыком письма с дошкольниками при нарушении зрения: методические рекомендации*. М.: ЛОГОМАГ, 2011. 88 с.
- Моргайлик Л. И. *Методика обучения русскому языку младших слабовидящих школьников: Учеб. Пособие*. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1986. 86 с.
- Овчинникова А. А. *Содержание и организация коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога по формированию зрительно-моторной координации и графомоторного навыка у детей 6–7 лет с нарушениями зрения. Открытый мир: объединяем усилия: матер. Всерос (с междунар. участием) форума (12–14 декабря 2017 г., г. Пермь, Россия)*. Пермь, 2017. 386 с.
- Юрьева М. В. *Формирование графического действия и элементарного навыка письма у младших школьников в условиях коррекционно-развивающего обучения: монография*. Мичуринск: МГПИ, 2008. 163 с.

Олина Алина Александровна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Alina A. Olina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с ОВЗ

Научный руководитель — М. В. Ковалева, канд. пед. наук

alinaalina@gmail.com

Изучение особенностей лексического строя речи старших дошкольников с психической депривацией

Аннотация. Статья посвящена вопросу влияния психической депривации на речевое развитие детей дошкольного возраста. Представлены данные констатирующего эксперимента, посвященного исследованию характера нарушений и особенностей развития лексической стороны речи, и сравнительная характеристика полученных результатов. Выявлено негативное влияние фактора проживания детей в учреждениях интернатного типа на развитие лексического строя речи.

Ключевые слова: психическая депривация, дошкольный возраст, лексический строй речи, общее недоразвитие речи.

Lexical speech structure in senior preschool children with mental deprivation

Abstract. This article discusses the influence of preschool children mental deprivation on their speech development. I present the results of a study into the nature of speech impairment, lexical speech structure and a comparative analysis of the results of the study. It is concluded that institutionalization has a negative influence on the development of lexical speech structure.

Keywords: mental deprivation, preschool age, lexical speech structure, general speech underdevelopment.

Явление психической депривации, возникающее при неудовлетворении основных жизненных потребностей в достаточной мере и в течение длительного времени [Лангмейер, Матейчек, 1984, с. 10], обнаруживается у всех детей, воспитывающихся в учреждениях закрытого типа. Это происходит ввиду отсутствия единственного близкого и значимого для ребенка взрослого, дефицита общения со взрослыми и ограниченности социальных контактов детей. Такие условия жизни не могут не отразиться негативно на речевом развитии этих детей, особенно дошкольного возраста. Такие особенности психического и речевого развития детей представлены в работах таких исследователей, как Бордовская Е. В. [Бордовская, 2004, с. 79], Шипицына Л. М. [Шипицына, 2005, с. 156], Толстых Н. Н., Прихожан А. М. [Прихожан, Толстых, 1986, с. 28], Мухина В. С. [Мухина, 1989, с. 32] и др.

Целью нашего исследования являлось выявление характера нарушений и особенностей развития лексической стороны речи детей данной категории.

После анализа теоретико-методологической литературы по проблеме исследования, определения научно-теоретических основ и содержания методики исследования нами был проведен констатирующий эксперимент. Контрольную группу составили дети, воспитывающиеся в семье, с нормальным речевым развитием, посещающие общеобразовательный детский сад. Контрольную группу № 2 составили дети, воспитывающиеся в семье, имеющие речевые нарушения (логопедическое заключение: общее недоразвитие речи 3 уровень речевого развития, стертая дизартрия); в экспериментальную группу вошли дети, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, имеющие общее недоразвитие речи (3 уровень речевого развития), стертую дизартрию. Экспериментальное исследование проходило в три этапа. На первом этапе проводились беседы с воспитателями и логопедами дошкольных образовательных учреждений, наблюдение за игровой деятельностью детей, их общением и деятельностью в ходе логопедических занятий. В ходе беседы с воспитателем группы общеобразовательного детского сада было выяснено, что уровень развития всех психических процессов у всех детей соответствует возрастной норме. Со слов психолога и воспитателя группы детей с общим недоразвитием речи, воспитывающихся в семье, по развитию психических процессов группа неоднородна: часть детей с устойчивым вниманием, но с затруднениями при переключении внимания, со сниженным объемом памяти. Другие дети недостаточно внимательны, у них снижен объем внимания, неустойчивая концентрация, уровень сформированности мыслительных процессов приближен к норме. В ходе беседы с сотрудниками учреждения, где проживают дети экспериментальной группы, было выяснено, что абсолютно у каждого ребенка детского дома имеются нарушения хода развития в течение пренатального, натального и постнатального периодов, что обуславливает не только наличие речевого нарушения у этих детей (общее недоразвитие речи, стертая дизартрия), но и других нарушений нервно-психического развития. Со слов воспитателя и логопеда, для этих детей характерна низкая работоспособность, быстрая утомляемость, недостаточная сформированность игровой деятельности. Дети характеризуются повышенной раздражительностью, ранимостью, обидчивостью и склонностью к проявлению аффективных реакций. У воспитанников детского дома наблюдаются особенности протекания

психических процессов, вследствие «стажа» проживания в условиях учреждения закрытого типа.

На втором этапе осуществлялся эксперимент по методике констатирующего эксперимента (методика исследования лексического строя речи Серебряковой Н. В. [Серебрякова, 1996, с. 60]). На третьем этапе происходило обобщение полученных данных и осуществлялся их анализ.

Анализ экспериментальных данных подтвердил, что уровень лексического развития воспитанников детского дома значительно отличается по своим качественным и количественным характеристикам по сравнению не только с детьми с нормальным речевым развитием, воспитываемыми в семье, но и с детьми, имеющими патологию речи.

Анализ результатов исследования активного и пассивного словарного запаса существительных, глаголов и прилагательных показал существенные различия не только в отношении количественного состава словаря разных групп детей, принявших участие в эксперименте, но и нарушение в соотношениях пассивного лексического запаса и активного у детей экспериментальной группы, что свидетельствует о трудностях актуализации лексем.

При исследовании лексической системности и структуры значения слова были выявлены следующие особенности в ходе проведения свободного ассоциативного эксперимента. У воспитанников детского дома оказываются несформированными семантические поля, что проявляется в преобладании случайных ассоциаций и ассоциаций по модели до-семантического ассоциирования по сравнению с воспитываемыми в семье детьми и детьми с общим недоразвитием речи. Их сверстники, имеющие нормальное речевое развитие, демонстрируют, во-первых, меньшее количество раз слов-реакций случайного типа ассоциирования и ассоциаций по модели до-семантического ассоциирования, а во-вторых, преобладание синтагматических и парадигматических, тематических типов ассоциаций, что демонстрирует усвоение смысловых связей слов (тематический тип ассоциирования) и выделение ядра семантического поля (парадигматический тип ассоциирования). Аналогичные выводы позволяет сделать анализ результатов исследования группировки и классификации слов семантически близких и далеких. Несмотря на то, что у всех детей одинаково не составила трудностей классификация на невербальном уровне, на вербальном уровне воспитанники детского дома показали результат гораздо ниже, чем сверстники с нормальным и нарушенным

речевым развитием, в выделении лишнего слова как в группе семантически близких слов, так и далеких по семантике слов.

Сравнительный анализ результатов исследования способности к выделению дифференциального семантического признака (подбор антонимов и синонимов), в свою очередь, также показал существенные различия в результатах экспериментальной и контрольных групп. Однако наблюдается одинаковая тенденция — у всех групп детей лучше сформирован навык подбора противоположного по значению слова.

Одним из наиболее показательных при исследовании структуры значения слова является задание на объяснение значения слов. Исследование выявило, что данный вид задания оказывается трудным для выполнения детьми всех групп, но особенно для детей с нарушениями речи (детей контрольной группы с общим недоразвитием речи, проживающих в семье, и воспитанников детского дома). Но если дети, воспитываемые в семье, давали словесную реакцию, то воспитанники детского дома при затруднениях чаще предпочитали отказаться от ответа. Если же дети с психической депривацией отвечали, то в ответах преобладал денотативный компонент над лексико-семантическим. Также отмечалось преобладание синтагматических связей над парадигматическими, но и синтагматических связей наблюдалось значительно меньше, чем у детей с нормальным речевым развитием и у детей с общим недоразвитием речи.

Исследование словообразовательных навыков как средства расширения лексического запаса слов также выявило недостаточный уровень их сформированности у детей, воспитываемых в детском доме. У этих детей чаще, чем у их сверстников с нормальным речевым развитием и с ОНР, отмечалось использование форм слов с ненормативным суффиксом, фиксировался нарушенный процесс комбинирования морфем (суффиксов), наблюдалась несформированность словообразовательных моделей, неправильный выбор суффиксов, что демонстрирует одновременные особенности лексического строя речи и нарушения при словообразовании детей с психической депривацией.

Все вышеизложенное еще раз доказывает, что дефицит общения и особенности организации коммуникативной деятельности детей, воспитываемых в учреждениях интернатного типа, оказывают негативное влияние на развитие всех компонентов речевой функциональной системы, в частности, лексического строя речи. В связи с этим при определении оптимальных путей коррекционно-логопедической

работы по развитию лексического строя речи необходимо учитывать особенности психического развития детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, осуществлять дифференцированный подход при построении коррекционно-развивающей работы.

Литература

- Бордовская Е. В. *Дошкольники с психической депривацией: проблемы коррекционно-развивающей работы*: учебное пособие к курсу по выбору. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 99 с.
- Лангмейер Й., Матейчек З. *Психическая депривация в детском возрасте*. пер. Г. А. Овсянникова. Прага: Авиценум, 1984. 334 с.
- Мухина В. С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа. *Вопросы психологии*. 1989. № 1. С. 32–39.
- Прихожан А. М., Толстых Н. Н. *Психологические рекомендации по воспитанию детей в детских домах и школах–интернатах (дошкольный и младший школьный возраст)*: методические рекомендации. М: Ротапринт НИИШОТСО АПН СССР, 1986. 29 с.
- Серебрякова Н. В. *Логопедическая работа по формированию лексики у дошкольников со стертой формой дизартрии. Диссертация на соискание степени канд. педаг. наук*. Рос. гос. пед. ун-т, СПб., 1996.
- Шипицына Л. М. *Психология детей–сирот*: учебное пособие. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. 443 с.

Сивенкова Кристина Александровна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Kristina A. Sivenkova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с ОВЗ

Научный руководитель — О. А. Красильникова, д-р пед. наук,

профессор

sivenkova.k@icloud.com

Возможности развития спонтанной речи у детей с кохлеарными имплантами в разных образовательных условиях

Аннотация. Статья посвящена вопросам спонтанного речевого развития детей — носителей кохлеарных имплантов (КИ) в различных образовательных условиях. В статье раскрываются результаты констатирующего исследования по выявлению необходимых условий для спонтанного речевого развития школьников с КИ. Описываются методические рекомендации по организации благоприятных условий для спонтанного речевого развития школьников с КИ с отсылкой на организацию родительской, урочной и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: спонтанное речевое развитие, школьники с кохлеарным имплантом, глухой, слабослышащий, слышащий, условия.

Potential of spontaneous speech development in children with cochlear implants in different educational environments

Abstract. This article focuses on spontaneous speech development in children with cochlear implants (CI) in different educational environments. It presents the results of a study into the conditions that are necessary for spontaneous speech development in children with CI. The paper describes methodical recommendations for organising favorable conditions for spontaneous speech development in students with CI in regards to parental, classroom and extracurricular activities.

Keywords: spontaneous speech development, children with a cochlear implants, deaf, hard of hearing, hearing, conditions.

В настоящее время протезирование кохлеарным имплантом является одним из самых эффективных методов помощи лицам с тяжелыми нарушениями слуха. Пройдя кохлеарную имплантацию и настроив имплант в соответствии с индивидуальными характеристиками, кохлеарно имплантированные дети переходят к реабилитации после кохлеарной имплантации, целью которой является достижение уровня речевого развития, приближенного к норме.

Ребенок с КИ — это ребенок, который благодаря импланту получил возможность слышать, и, как следствие, возможность перейти на путь естественного развития слухового восприятия и спонтанного овладения речью при поддержке специалистов и родителей. Новый взгляд на статус ребенка с КИ дают авторы «3П-реабилитации» после кохлеарной имплантации — «уже не глухой, но еще не слышащий» [Гончарова, Кукушкина, 2017, с. 10]. Возникает вопрос — условия в каком образовательном учреждении будут для ребенка с КИ более благоприятными для спонтанного речевого развития.

Спонтанная речь является объектом исследований многих отечественных и зарубежных лингвистов и психолингвистов. Зарождение термина «спонтанная речь» приписывают швейцарскому языковеду Ш. Балли, который связал его с категорией, характерной для диалогической речи — разговорной речи, связанной с определенной ситуацией без предварительного обдумывания [Балли, 2009]. На сегодняшний день однозначной трактовки понятия «спонтанная речь» не существует: большинство отечественных лингвистов, Л. В. Бондарко, Л. А. Вербицкая и другие, вслед за Ш. Балли употребляют термины диалогическая, разговорная, спонтанная, неподготовленная речь как синонимы [Бондарко, Вербицкая, Гейльман, 1988]; лингвист Е. А. Земская противопоставляет понятия неподготовленность и спонтанность речи, аргументируя свое видение тем, что речь может быть неподготовленной, но и не спонтанной, например, при вынужденном говорении [Земская, 1988]; языковед О. А. Лаптева выдвигает мысль о том, что не только диалогическая, но и монологическая речь, когда говорящий заранее планирует, обдумывает свое развернутое речевое высказывание, может иметь спонтанность в силу человеческого фактора [Лаптева, 2003]. В нашей работе мы будем ссылаться на определение спонтанной речи, как речи заранее непродуманной.

Научно-методологическую базу исследования, посвященную вопросам речевого развития кохлеарно имплантированных детей, составляют работы Е. Л. Гончаровой, И. В. Королевой, О. И. Кукушкиной, А. И. Сатаевой. [Гончарова, Кукушкина, 2017; Королева, 2016]. Однако еще не до конца изучен вопрос развития спонтанной речи детей после кохлеарной имплантации в разных условиях обучения.

Нами было проведено констатирующее исследование с целью выявления спонтанного развития речи школьников с кохлеарным имплантом в разных образовательных условиях. Гипотеза исследования — кохлеарно имплантированный ребенок может развиваться как глухой, как слабослышащий и как слышащий.

Задачи:

- 1) Выявить уровень речевого развития у учащихся.
- 2) Изучить опыт работы учителя-дефектолога на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и формированию произносительных навыков и учителя русского языка и литературы в 6 классах.
- 3) Определить представления родителей о спонтанном речевом развитии детей с кохлеарными имплантами.

Этапы организации исследования:

I этап: протоколирование уроков по русскому языку и литературе в 6 классах; протоколирование индивидуальных занятий по развитию слухового восприятия и формированию произносительных навыков; проведение беседы с учениками 6 классов; анкетирование классных руководителей, дефектологов и родителей кохлеарно имплантированных учеников.

II этап: анализ и обработка собранного материала.

III этап: формулирование методических рекомендаций по результатам исследования.

Эксперимент проводился на базе трех государственных образовательных школ: ГБОУ школа-интернат № 1 Выборгского района, ГБОУ школа-интернат № 33 Выборгского района, Академическая гимназия № 56.

В исследовании приняло участие 8 учеников 6 класса: 2 ученика из школы для глухих обучающихся, 4 из школы для слабослышащих учеников и 2 из массовой школы.

Все ученики в соответствии с разработанной Л. В. Нейманом классификацией степеней тугоухости при условии работы кохлеарного импланта имеют I степень тугоухости: снижение слуха в речевом диапазоне не превышает 50 дБ; объем воспринимаемых частот в пределах 125–8000 Гц; речь разговорной громкости воспринимается на расстоянии более 1 м. Данные слуховые возможности при отсутствии других сопутствующих нарушений позволяют воспринимать речь, овладевать новой лексикой и фразеологией исключительно на слух, как в норме [Нейман, Богомильский, 2001, с. 92; 100].

В соответствии с критериями, разработанными Л. П. Назаровой, уровень речевого развития испытуемых варьируется от I до IV [Назарова, 2001, с. 28–29]. Количественные показатели отражены в таблице 1.

Характеристика речевого развития учащихся

Уровень речевого развития	Количество детей
I	4
II	2
III	1
IV	1

Самый высокий уровень речевого развития, приближенного к норме, наблюдается у учеников, обучающихся в общеобразовательной школе (Академическая гимназия № 56) и у нескольких учеников из специализированной общеобразовательной школы для слабослышащих учеников (ГБОУ школа-интернат № 33), однако качественные показатели речевого развития последних по результатам беседы оказались ниже, чем у сверстников из гимназии. В школе-интернате № 33 для слабослышащих обучающихся наблюдаются ученики и со II уровнем речевого развития, чей словарный запас снижен, лишь приближается к требованиям школьной программы. У детей со II уровнем речевого развития в речи часто встречаются аграмматизмы и искаженное произнесение слов, а также снижено понимание обращенной речи. Более низких показателей среди учеников с КИ в школе для слабослышащих обучающихся зафиксировано не было. Самые низкие показатели наблюдались у учеников, обучающихся в специализированном образовательном учреждении для глухих обучающихся (ГБОУ школа-интернат № 1) — III и IV уровни речевого развития. III уровень речевого развития характеризуется ограниченным речевым запасом, значительным искажением собственных речевых произведений, большим количеством аграмматизмов и затруднениями в понимании обращенной речи. Дети с IV уровнем речевого развития имеют резко ограниченный словарный запас и в связи с этим заменяют предложения одним словом, порой не имеющим никакого отношения к контексту. Их речь аграмматична, а также ограничено понимание обращенной речи или понимание полностью отсутствует [Назарова, 2001, с. 28–29].

Анализ речевой активности кохлеарно имплантированных учеников и способы подачи речевого материала учителями на уроках по литературному чтению (в школе для глухих обучающихся) и русскому

языку (в школе для слабослышащих учащихся), а также анализ индивидуальных занятий по развитию слухового восприятия и формированию произносительных навыков и беседа с учениками и педагогами позволяют сделать выводы:

- 1) школа для слабослышащих обучающихся создает оптимальные условия для спонтанного речевого развития кохлеарно имплантированных детей;
- 2) школа для глухих учащихся создает неблагоприятную среду для спонтанного речевого развития кохлеарно имплантированных учеников. Обоснуем наши заключения.

Анализ просмотренных уроков по русскому языку в ГБОУ школе-интернате № 33 для слабослышащих обучающихся показал, что учитель выстраивает учебную деятельность таким образом, чтобы удовлетворить потребности в речевом развитии каждого ученика — и имплантированного, и со слуховыми аппаратами. Речь кохлеарно имплантированных учеников с оптимальным уровнем развития учитель старается обогащать лексикой, опережающей программу; ошибки грамматического характера и связанные с ударением педагог всегда исправляет по ходу урока и дает правильный образец; учитель старается включать в урок дополнительную лексику бытового характера, которая расширяет спонтанный словарь обучающихся; подача материала по отношению к ученикам с кохлеарными имплантами в большинстве случаев идет таким образом, чтобы ученики воспринимали его на слух, не ориентируясь на артикуляцию. В классе идет постоянное речевое общение без использования жестов и с минимальным использованием наглядности, что обеспечивает необходимую речевую среду для кохлеарно имплантированных учеников. Такие условия обучения благоприятно сказываются на спонтанном речевом развитии обучающихся.

Разбор просмотренных уроков в 6 классе по литературе в ГБОУ школе-интернате № 1 показал, что в школе для глухих учеников не обеспечивается необходимая речевая среда для спонтанного речевого развития кохлеарно имплантированных учеников по целому ряду факторов. Во-первых, на уроках ученики зачастую отвечают фразами-клише, которые заучиваются изо дня в день. Во-вторых, речь учителя адаптируется под глухих учеников, что проявляется в использовании примитивных простых коротких фраз. В-третьих, при общении между собой ученики на переменах прибегают к использованию жестовой речи. Следует отметить, что у наблюдаемых нами учеников, по словам

педагогов, есть дополнительные нарушения в развитии, которые ограничивают их возможности к сближению с возрастной нормой даже при систематической специальной помощи.

Проведя небольшое исследование посредством анкетирования по вопросу компетентности родителей в спонтанном речевом развитии детей с нарушением слуха, мы делаем вывод о том, что представления родителей зависят от поставленных ими целей и оценке возможностей своих детей: родители учениц общеобразовательной школы, желая отдать своего ребенка в среду слышащих сверстников, уделили огромное внимание коррекционным занятиям на протяжении дошкольного возраста, тем самым добились выхода ребенка на путь спонтанного речевого развития как в норме; среди родителей детей из специализированных школ лишь 20% понимают значимость дополнительного обращения к специалистам или дополнительных самостоятельных занятий по развитию речи и слуха с целью выведения детей на путь спонтанного речевого развития.

Исследование показало, что различие показателей речевого развития школьников с кохлеарным имплантом, обучающихся в разных образовательных учреждениях, может обуславливаться следующими условиями:

- возраст проведения кохлеарной имплантации, слуховой и речевой опыт до ее проведения;
- степень вовлеченности родителей в процесс реабилитации после кохлеарной имплантации;
- общее психическое развитие ребенка, отсутствие или наличие вторичных нарушений;
- речевая среда, в которой ребенок находится;
- частота занятий со специалистами по развитию слуха и речи;
- посещение дополнительных развивающих занятий.

Проанализировав учебно-воспитательный процесс в разных образовательных учреждениях и условия, направленные на спонтанное речевое развитие детей с КИ, мы пришли к следующему выводу, что кохлеарно имплантированным школьникам, не приблизившимся по показателям речевого развития к норме в дошкольный период, необходимо обязательно создавать благоприятные условия для спонтанного речевого развития по 3 направлениям. Первое — работа с семьей детей с КИ; второе — организация работы с детьми с КИ в образовательных организациях; третье — организация работы с детьми с КИ в процессе дополнительного образования.

Методические рекомендации по реализации благоприятных условий для спонтанного речевого развития:

Первое направление — *работа с семьей детей с КИ*:

1. *Проведение для родителей детей с кохлеарным имплантом интернет-конференций в системе Zoom*. Интернет-коммуникация родителей между собой с участием специалиста может способствовать обеспечению родителей необходимой информацией, которую в режиме офлайн родители по каким-либо причинам не усвоили или пропустили. Более того, данное мероприятие может оказывать дополнительную психологическую поддержку родителям, что очень важно в процессе реабилитации, так как психологическое состояние родителей может отражаться на ребенке и, соответственно, результативности работы.
2. *Организация для родителей и их детей с кохлеарными имплантами семейного клуба «Мы вместе!»*. Ввиду того, что речевые умения формируются на основе читательских умений, а в домашних условиях порой не всегда легко вызвать у ребенка интерес к книге и посвятить время на ее прочтение и, самое главное, понимание — неформальное коммуникативное пространство в форме читательских клубов может помочь родителям решить круг вышеупомянутых задач.
3. *Проведение родительских мастер-классов*. Родители, желающие помочь своему ребенку, изучившие литературу по теме и внимательно прослушавшие рекомендации специалистов и других опытных родителей, не всегда могут применить свои знания на практике. В этом случае «ключом» к достижению цели может стать проведение мастер-классов по актуальным вопросам реабилитации детей с кохлеарным имплантом, а также различным нововведениям и открытиям в этой области. Важно, чтобы мастер-классы носили не только теоретическую часть, но и практическую. Чтобы родители имели возможность попробовать под руководством специалистов применить полученные знания на практике.
4. *Проведение для родителей и их детей с кохлеарными имплантами виртуальных экскурсий с последующим обсуждением*. Чтобы речь кохлеарно имплантированного ребенка развивалась спонтанно, необходима постоянная речевая практика — как продуцирование речевых высказываний, так и слушание и понимание. В ситуациях, когда речевая практика ребенка ограничивается общением дома, например, в период летних каникул на даче, отличным коммуникативным ресурсом могут стать виртуальные экскурсии.

5. *Встречи с интересными людьми в области реабилитации и обучения детей с кохлеарными имплантами.* Такие встречи помогут родителям детей с кохлеарным имплантом и самим детям (если это встреча, например, с юношей, который решил поделиться, как проходило его/ее детство с кохлеарным имплантом, как он/она справлялся/лась с возникающими трудностями) открыть новые перспективы, узнать «фишки» в вопросах реабилитации, получить позитивный эмоциональный заряд и мотивацию к «победе» — к приближению к показателям нормально развивающихся лиц.

Второе направление — *организация работы с детьми с КИ в образовательных организациях:*

1. *Изменение организационной части в проведении уроков и индивидуальных занятий по развитию слухового восприятия и формированию произносительных навыков в специализированных общеобразовательных учреждениях.* Чтобы дать как можно больше (по возможностям учащихся) материала на уроке/занятии и отработать его в разных вариациях для полного усвоения, целесообразнее сократить до минимума организационную часть и клишированные речевые конструкции типа «Что мы будем делать?», «Будем слушать / говорить / думать», либо разнообразить ее тем речевым материалом, которому будет посвящена тема урока или занятия. Например, в начале урока/занятия вместо вопроса «Что мы будем делать?», можно дать отгадать загадку о предстоящей деятельности / теме занятия, что будет способствовать развитию слухового восприятия, логического мышления и обогащению словаря.
2. *Изменение формы организации занятий по развитию слухового восприятия и формированию произносительных навыков: чередование индивидуальных занятий с парными.* Занятия в парах могут оказать стимулирующее влияние на спонтанное речевое развитие обучающихся благодаря возникающему соревновательному микроклимату и в то же время взаимопомощи учеников при выполнении заданий в акустически благоприятных условиях под чутким контролем дефектолога. Занимаясь одновременно с двумя учениками, дефектолог сможет качественно оценивать выполнение заданий, делать поправки и обучать учеников, однако в данном случае нежелательно полностью исключать индивидуальные занятия. Чередование парных и индивидуальных занятий необходимо для того, чтобы у дефектолога была возможность доработать

возможные «пробелы» конкретного ученика, которые могут возникнуть на парных занятиях в силу индивидуальных возможностей обучающихся.

3. *Включение во внеурочную деятельность занятий по пению.* Музыкальное воспитание играет огромную роль в физическом и познавательном развитии ребенка, а также в формировании его личности. Несмотря на возможные искажения, кохлеарный имплант все же позволяет детям слушать музыку и быть причастным к музыке. Разучивание и пение различных песен позволит кохлеарно имплантированным детям совершенствовать слуховое восприятие, дыхательный, артикуляционный, голосовой аппараты, и, что самое важное, на позитивном настрое, незаметно для себя обогащать свой словарный запас. На сегодняшний день занятия по пению уже есть в некоторых специализированных школах для детей с нарушением слуха, однако не во всех, к сожалению.
4. *Организация совместных уроков со слышащими сверстниками.* Организация сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями для слышащих обучающихся и плохослышащих учеников способствует сглаживанию барьеров в коммуникации обеих сторон. В частности, у кохлеарно имплантированных учеников появится мотивация к овладению языком, чтобы легче устанавливать контакт со слышащими сверстниками; активная речевая практика будет способствовать интенсивному пополнению словарного запаса; также благодаря практике совместного обучения со слышащими сверстниками кохлеарно имплантированные ученики научатся адаптироваться к восприятию речи в шумных условиях. У слышащих сверстников благодаря такому опыту выстроится правильная философия по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья и исчезнут возможные границы в коммуникации по причине того, что они «не такие, как все».

Третье направление — *организация работы с детьми с КИ в процессе дополнительного образования.* Посещение секций совместно со слышащими детьми — это дополнительная мотивация к общению и познанию нового, к установлению взаимодействия как со сверстниками, так и со взрослыми. Среди наиболее популярных занятий среди слышащих детей можно выделить 4 вида секций, посещение которых возможно кохлеарно имплантированными учениками и может

быть рассмотрено с точки зрения дополнительных условий, благотворно влияющих на спонтанное речевое развитие: танцы, музыка (пение, игра на музыкальном инструменте, музыкально-ритмические занятия), рисование, туристические походы.

Таким образом, выявив уровень речевого развития обучающихся с КИ в разных образовательных учреждениях, изучив опыт работы учителей, работающих с кохлеарно имплантированными детьми, и определив представления родителей детей с КИ о спонтанном речевом развитии, мы можем заключить, что кохлеарно имплантированный ребенок может развиваться как глухой, как слабослышащий и как слышащий в зависимости от условий, в которых он оказывается.

Литература

- Балли Ш. *Французская стилистика*. М.: Либроком, 2009. 398 с.
- Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А., Гейльман Н. И. и др.: Н. Д. Светозаровой (Ред.). *Фонетика спонтанной речи*. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. 248 с.
- Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. *Дети с кохлеарными имплантами*. М.: «Национальное образование», 2017. 208 с.
- Земская Е. А. *Городская устная речь и задачи ее изучения*. В кн.: Земской Е. А., Шмелева Д. Н. (ред.) *Разновидности городской устной речи*. М.: Наука, 1988. С. 5–44.
- Королева И. В. *Помощь детям с нарушением слуха*. СПб.: КАРО, 2016. 304 с.
- Лаптева О. А. *Русский разговорный синтаксис*. М.: УРСС, 2003. 396 с.
- Назарова Л. П. Роль развития слухового восприятия в едином образовательном пространстве. В кн.: В. И. Селиверстова (Ред.). *Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха*. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. С. 28–29.
- Нейман Л. В. Классификация и характеристика стойких нарушений слуха у детей. В кн.: В. И. Селиверстова (Ред.). *Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи*. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. С. 92–100.

Шкирман Антонина Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Antonina S. Shkirman

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с ОВЗ

Научный руководитель — Г. Г. Голубева, канд. пед. наук

ashkirman@bk.ru

УДК 376

Нарушения фонематической системы у слепых младших школьников

Аннотация. В статье затрагивается проблема специфики формирования фонематических функций у слепых детей. Автор представляет результаты исследования состояния фонематической системы у слепых младших школьников и указывает на характер несформированности ее различных функций.

Ключевые слова: констатирующее исследование, фонематические функции, младшие школьники, слепота, речевое развитие.

Pronunciation defects in blind primary school children

Abstract. This article focuses on the development of pronunciation skills in blind children. The author presents the results of research on the state of pronunciation skills in blind primary school children and points out certain irregularities in these skills.

Keywords: assessment, pronunciation skills, primary school students, blindness, speech development.

В исследованиях различных авторов отмечается, что только полноценно сформированная фонематическая система позволяет воспринимать и различать звуки (фонемы) родного языка, оперировать ими в умственном плане, а фонематическое восприятие является узловым

образованием в формировании устной и в дальнейшем письменной речи [Левина, 1968; Орфинская, 1946].

Опираясь на данные отечественных исследователей детской речи [Винарская, 2005; Левина, 1968], можно констатировать, что в возрасте 5–6 лет у детей отмечается довольно высокий уровень фонематического развития, они правильно произносят звуки родного языка и на этой базе уже формируются сложные фонематические функции.

В дошкольном возрасте слепые дети успешно овладевают устной речью, имеют достаточно большой словарный запас, грамматически правильно выражают свою мысль [Хватцев, 1983]. Однако влияние нарушений зрения проявляется в специфичности развития речи, при этом немаловажную роль играет уровень ее сформированности в предыдущий период и социальные условия жизни слепого ребенка [Литвак, 1973]. Фонематическое восприятие у данной категории детей развивается замедленно и надолго остается несформированным.

Нами было проведено констатирующее исследование, которое охватило 19 слепых учеников первого класса (экспериментальная группа) и 30 первоклассников без нарушений зрительного восприятия (группа для сопоставительного анализа). В качестве основной цели исследования выступало выявление характера несформированности фонематической системы у детей младшего школьного возраста со слепотой.

Исследованием предусматривалось изучение:

- 1) восприятия и слуховой, слухо-произносительной дифференциации изолированных звуков, звуков на уровне слогов и слов (слова-квазиомонимы);
- 2) способности к позиционному, количественному и последовательному фонематическому анализу;
- 3) способности к фонематическому синтезу;
- 4) фонематических представлений.

В ходе констатирующего исследования школьники экспериментальной группы часто демонстрировали диаметрально противоположные результаты при оценке их ответов. По уровню сформированности тех или иных операций фонематической системы слепые младшие школьники значительно различались, что обуславливает необходимость их условного разделения на типологические группы в зависимости от специфики овладения фонематической системой. Выделение типологических групп слепых детей может способствовать разработке более дифференцированной системы логопедического воздействия, что

в перспективе определит большую эффективность коррекционной работы. Ниже приведено распределение слепых младших школьников по типологическим группам, выделенным нами по результатам констатирующего эксперимента.

1 группа (25 % детей от общей группы слепых младших школьников): слепые школьники, близкие по показателям развития фонематических процессов к нормально развивающимся сверстникам, и не имеющие нарушений звукопроизношения. Дети этой группы отлично справляются с заданиями, направленными на исследование фонематического восприятия и фонематического анализа, но в силу специфики развития процессов, сопутствующих развитию данных функций, у них отмечается лучшее выполнение более сложных вариантов заданий (восприятие и слухо-произносительная дифференциация фонем на уровне слов, последовательный и количественный фонематический анализ). Такие дети испытывают трудности при выполнении заданий на фонематический синтез, предполагающих составление слов из звуков, предлагаемых в нарушенной последовательности. При выполнении заданий, ориентированных на исследование фонематических представлений, дети демонстрировали способность быстрого подбора большого количества слов с положением заданного звука в начале, в середине и в конце слова. Речевое развитие таких детей соответствовало третьему и четвертому уровням развития речи слепых и слабовидящих по Л.С. Волковой.

2 группа (21 % от общего количества слепых младших школьников): в произношении у данной группы детей нарушен ряд звуков — чаще свистящие и шипящие, дрожащие. Слепые школьники этой группы в среднем справляются с заданиями на фонематический анализ и синтез на оценку в четыре балла из пяти возможных, но также демонстрируют особенности их выполнения, свойственные детям предыдущей группы. Выполнение заданий, направленных на исследование фонематического синтеза, вызывает у слепых детей значительные трудности. Так, младшие школьники затруднялись в составлении слов из звуков, предлагаемых в верной последовательности; у них была отмечена низкая способность составить слова из звуков, данных в нарушенной последовательности, особенно если количество звуков превышало три. При выполнении заданий на исследование фонематических представлений слепые дети не могли придумать слова, где заданный звук находился бы в слове в разных позициях (преимущественно младшие школьники называли слова со звуком в начале слова), но при этом они старались привести как можно больше примеров

слов. Речевое развитие детей этой типологической группы соответствовало третьему уровню развития речи слепых и слабовидящих по Л. С. Волковой.

3 группа (41 % от общего количества слепых младших школьников). В произношении у данной группы детей отмечается нарушение нескольких фонетических групп звуков — чаще шипящих, свистящих, дрожащих. Младшие школьники данной группы демонстрируют низкие результаты оценки процессов фонематического восприятия, выполнение ими более сложных заданий не отражает закономерность, выделенную для слепых школьников первой и второй типологических групп. Задания на исследование фонематического анализа дети выполняли с большими трудностями, фонематический синтез у таких детей характеризовался сложностью синтеза слов даже из трех звуков, а нарушение последовательности предлагаемых для синтеза звуков часто приводило к невозможности выполнения задания. Фонематические представления слепых первоклассников этой группы характеризовались низкой способностью подбора слов с заданным звуком (дети называли не более трех-четырех слов), слова подбирались исключительно с положением звука в начале слова. Речевое развитие таких детей характеризуется как третий или второй уровень речевого развития слепых и слабовидящих по Л. С. Волковой.

4 группа (13 % первоклассников от общего количества обследованных слепых детей). В произношении у данной группы детей нарушен ряд звуков — чаще свистящие и шипящие, дрожащие, в речи, наряду с искажениями и заменами звуков, может отмечаться и отсутствие нескольких звуков. Первоклассники данной группы демонстрируют чрезвычайно низкие результаты выполнения заданий на фонематическое восприятие и анализ, вплоть до полной невозможности выполнить задание. С заданиями на фонематический синтез дети также не справляются, лишь в некоторых случаях они могут составить одно-два слова из трех звуков, предложенных в верной последовательности. При выполнении заданий на исследование фонематических представлений дети часто отказывались от ответа, так как считали, что слова подобрать невозможно («Таких слов не бывает»). Речевое развитие детей данной типологической группы характеризовалось как второй или первый уровень речевого развития слепых и слабовидящих по Л. С. Волковой.

Таким образом, проведенное исследование показало, что слепые младшие школьники достаточно разнородны не только по уровню

сформированности фонематической системы, но и по характеру нарушений формирования фонематических процессов. Дети каждой типологической группы, выделенной нами по результатам констатирующего эксперимента, нуждаются в дифференцированной логопедической помощи, направленной на коррекцию нарушений развития фонематической системы, а также развитие мыслительных операций, сопутствующих формированию целостной фонематической системы.

Литература

- Винарская Е. Н. *Возрастная фонетика: учеб. пособие для студентов*. М.: АСТ: Астрель, 2005. 208 с.
- Левина Р. Е. *Основы теории и практики логопедии*. М.: Просвещение, 1968. 367 с.
- Литвак А. Г. *Теоретические вопросы тифлопсихологии: учеб. пособие*. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1973. 155 с.
- Орфинская В. К. *О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте*: в 53 т. Учен. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена, Т. 53. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1946. С. 44–52.
- Хватцев М. Е. *Недостатки речи у слепых детей и подростков и методы предупреждения и устранения их*: в 13 т. Учен. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена, Т. 13. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1983. С. 127–156.

Психолого-педагогическое сопровождение образования детей с ОВЗ

Белисова Юлия Анатольевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Yulia A. Belisova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Психолого-педагогическое сопровождение образования детей с ОВЗ

Научный руководитель — А. П. Зарин, канд. пед. наук

belisova@mail.ru

Исследование готовности детей с нарушением интеллекта к обучению математике

Аннотация. В области специальной педагогики и психологии остается ряд вопросов, которые изучены недостаточно. К их числу относится вопрос готовности детей с нарушением интеллекта к обучению математике. Нами было проведено экспериментальное исследование готовности к обучению математике первоклассников с нарушением интеллекта. В докладе представлены результаты исследования основных компонентов готовности: зрительного восприятия, количественных, геометрических, пространственных и временных представлений.

Ключевые слова: подготовка к школе, готовность к школе, специальная готовность, готовность к обучению математике, математические представления.

Readiness of children with intellectual disabilities to learn mathematics

Abstract. In the field of special pedagogy and psychology, a number of questions have not yet been studied in sufficient detail. This includes the readiness of children with intellectual disabilities to learn mathematics. I conducted an assessment of readiness to study mathematics in first-graders with impaired intelligence. The report presents the results of the study of the main components of their preparedness: visual perception, quantitative, geometric, spatial and temporal cognition.

Keywords: preparation for school, readiness for school, special readiness, readiness for learning mathematics, mathematical representations.

При поступлении в школу привычная жизнь ребенка претерпевает значительные изменения [Божович, 2008, с. 207]. Школьнику предъявляется новая система требований, а также появляются новые для него обязанности. Бывает, что ребенок с нормативным развитием может оказаться не готовым к поступлению в школу. В отношении детей с нарушением интеллекта можно сказать, что для них процесс адаптации является еще более сложным из-за особенностей интеллектуального и социального развития.

Проблемой готовности детей с умственной отсталостью к обучению в школе занимались такие психологи, как Л. С. Выготский,

Д. Б. Эльконин, Л. А. Венгер и другие. Однако и в настоящий момент эта проблема является наиболее актуальной, так как от готовности зависит успешность дальнейшего обучения и развития ребенка [Зарин, 2000]. Именно поэтому приоритетной работой детских садов является подготовка детей к поступлению в школу.

Российские психологи (Д. Б. Эльконин, 1988; Л. А. Венгер, 1994; Н. И. Гуткина, 2004 и др.) сходятся во мнении о том, что готовность ребенка к школе — это в первую очередь необходимый и достаточный для освоения школьной программы в условиях обучения в коллективе сверстников уровень психического развития ребенка. Таким образом, готовность к школе включает в себя момент равновесия между требованиями школы и возможностями ребенка их выполнить [Зарин, 2003].

На сегодняшний день нет конкретных критериев, которые позволили бы судить о готовности того или иного ребенка к школьному обучению. Однако известно, что дети с нарушениями интеллекта, поступающие в первый класс, не владеют достаточной готовностью к усвоению математических знаний, а также к освоению систематического курса других школьных дисциплин [Баряева, Зарин, 2000, с. 24].

Нами была разработана специальная экспериментальная методика для выявления готовности учащихся первого класса (второй год обучения) с умственной отсталостью к обучению математике. В методику было включено 13 заданий, разделенных на 5 блоков:

1 блок — задания, направленные на изучение сравнения множеств, счета предметов, знания порядковых числительных;

2 блок — задания, направленные на изучение знания геометрических фигур;

3 блок — задания, направленные на изучение ориентировки ребенка в пространстве;

4 блок — задания, направленные на изучение знаний о временах года;

5 блок — задания, направленные на изучение зрительного восприятия.

Обследование было проведено в первой четверти учебного года, в нем приняло участие 14 обучающихся первого класса, средний возраст составил 8 лет. Обследование было проведено индивидуально с каждым ребенком, что позволило получить максимально точные результаты.

При выполнении заданий из первого блока учащиеся показали различный уровень владения количественными представлениями. Так,

93% первоклассников умеют сравнивать множества на уровне «много»-«мало», остальные (7%) делают это с ошибками. Тождество множеств на основе сравнения самостоятельно устанавливает половина первоклассников, остальные допускают при осуществлении сравнения ошибки. Также немногим больше половины (57%) обследованных успешно пересчитывали предметы и называли итоговое число в пределах пяти. Остальные (43%) владели счетом лишь в пределах 3–4 и допускали ошибки при счете. С построением числовых рядов в порядке увеличения и уменьшения успешно справилось 57% детей, 36% при построении числового ряда допустили ошибки и 7% учащихся не поняли, что от них требуется, даже после показа выполнения задания.

Труднее всего для детей из данного блока было задание с названием порядковых числительных. Лишь 14% первоклассников могут безошибочно использовать порядковые числительные в пределах пяти. Остальные дети либо допускали ошибки, либо полностью не понимали задание.

Кроме этого, большинство учащихся первого класса (93%) не умеют осуществлять образование множеств. Только 7% обследованных первоклассников составили множества из восьми единиц, 36% — образовывали множества в пределах шести-семи, а 57% — в пределах четырех-пяти.

Таким образом, исходя из результатов выполнения учащимися первого блока заданий, прослеживается неоднородность знаний детей.

Следующий блок заданий был направлен на выявление знаний детей о геометрических фигурах. Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод, что все дети владеют представлениями о таких плоскостных фигурах, как «квадрат», «треугольник» и «круг». Относительно объемных фигур можно сказать, что они вызывают трудности у детей, они не дифференцируют плоские и объемные фигуры, например «круг» и «шар», «квадрат» и «куб». Также в большинстве случаев первоклассники не выделяли такие фигуры, как «брус», «пирамида» и «круг».

Результаты выполнения третьего блока заданий, направленного на выявление умения ориентироваться в пространстве, позволяют сделать вывод о неполноте представлений учащихся. В целом дети могут ориентироваться в пространстве, но допуская ошибки при этом. Например, все обследованные путали «левую» и «правую» стороны, но большая часть из них с помощью взрослого исправляли свои ошибки. Также

было установлено, что 29% учащихся не знали значения слов «позади» или «сзади». Если ребенок не понимал данный термин, исследователь употреблял словосочетание «за спиной», но часть детей после этого просто начинала трогать свою спину. Однако важно отметить, что первоклассникам проще определить пространственные отношения объектов по отношению друг к другу, чем самостоятельно ориентироваться в пространстве с точкой отсчета от себя.

Четвертый блок заданий был направлен на выявление знаний детей о временах года. Именно результаты за данный блок показывают, насколько разным уровнем представлений владеют первоклассники с нарушением интеллекта. Стоит, однако, отметить, что никто из обследованных детей не владел знаниями о временах года и их признаках в полном объеме. Больше половины (64%) детей узнают только самые частотные характеристики (катание на велосипеде летом, снеговик — зимой). Еще часть детей (21%) лишь путает некоторые схожие признаки времен года (относит летнюю обувь к весне, таяние снега к зиме и тому подобное). Остальные (15%) не узнавали время года на картинке и не соотносили даже основные признаки с соответствующим временем года.

Задания из последнего блока были направлены на изучение зрительного восприятия. Было установлено, что большинство первоклассников способны проводить сравнение объектов на картинке, хотя 57% делают это, допуская ошибки, и только 36% обследованных правильно находили признаки различия. Только отдельные дети (7%) не умеют правильно сравнивать предметы.

В одном из заданий данного блока детям требовалось соотнести геометрические фигуры и найти лишние. Лишь 7% учащихся полностью справились с данным заданием, 36% обследуемых устойчиво выделяли все предлагаемые виды фигур, соотносили их по размеру и рисунку, однако не могли указать на лишние фигуры. Остальные 57% устойчиво выделяли четыре фигуры, такие как круг, квадрат, прямоугольник и треугольник после продолжительного рассматривания и также не могли указать на лишние.

Следующее задание предполагало написание цифр 1 и 5 по образцу по точкам. Полученные результаты показали, что большинство детей с нарушением интеллекта (77%) способны нарисовать по точкам, опираясь на образец. Остальные первоклассники нарисовать цифры не смогли. Кроме этого, мы столкнулись с такой проблемой, как нарушение мелкой моторики практически у всех детей.

Помимо знаний и умений детей из области математики, мы также обращали внимание на понимание инструкции, использование помощи, интерес к предлагаемым заданиям и сосредоточенность на процессе их выполнения. Относительно этого можно отметить, что с непониманием инструкции мы сталкивались довольно часто. Приходилось менять формулировки заданий, вносить дополнительные разъяснения или демонстрировать пример выполнения задания. Отношение детей к помощи было положительным, они принимали ее, но за время проведения обследования ни один ребенок не попросил о ней самостоятельно. Если ученик что-то не понимал (что происходило довольно часто), он упорно продолжал делать по-своему, не обращаясь к взрослому. Однако, несмотря на все трудности, дети не отказывались от выполнения заданий. Относительно сосредоточенности учащихся на выполнении заданий следует отметить, что дети часто отвлекались, им было сложно удерживать длительное время внимание на одном задании.

Таким образом, результаты нашего экспериментального исследования подтвердили низкую готовность первоклассников с нарушением интеллекта к усвоению математики. У детей не сформированы все необходимые предпосылки для успешного изучения математики в школе. Первоклассники допускают ошибки при счете, путаются во временах года, не дифференцируют геометрические фигуры, а также испытывают трудности в ориентировке в окружающем пространстве.

Литература

- Божович Л. И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
- Баряева Л. Б., Зарин А. П. *Методика формирования количественных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000.
- Зарин А. П. К вопросу о диагностике готовности к школе детей с проблемами интеллектуального развития. *Модернизация специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции*. СПб.: Изд. РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. С. 341–346.
- Зарин А. П. К проблеме подготовки к школе детей с интеллектуальной недостаточностью. *Теоретические и прикладные проблемы образования лиц с интеллектуальной недостаточностью: Материалы международной научной конференции*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. С. 57–59.

Бугаева Екатерина Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina S. Bugaeva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Традиции и инновации в образовании детей с ОВЗ

Научный руководитель — С. В. Кудрина, канд. пед. наук

katena.bugaeva.98@mail.ru

УДК 376.4

Изучение естествоведческих представлений школьников с умственной отсталостью

Аннотация. Естествоведческие представления — существенная для социализации умственно отсталых детей группа представлений. Наиболее полно среди них сформированы представления о животных. Это позволяет использовать их для эксперимента. Наше исследование позволило установить зависимость качества формирования представлений от специфики средств обучения и определить наиболее перспективные пути организации учебной работы с учащимися с умственной отсталостью на занятиях естествоведческой направленности.

Ключевые слова: школьники с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), естествоведческие представления, представления о животных, средства обучения, мультимедийные образовательные ресурсы.

Natural science concepts in school students with mental retardation

Abstract. Natural science concepts is an essential type of knowledge for the socialization of mentally retarded children. Knowledge about animals is normally most developed in such children, which allows this knowledge to be used for experiment. The study has demonstrated that the quality of concepts depends on the training resources used. These insights have been used to determine the most promising ways of organizing natural sciences education for schoolchildren with mental retardation.

Keywords: schoolchildren with mental retardation, natural science knowledge, knowledge about animals, training resources, multimedia study resources.

Существование двух людей, у которых были бы одинаковые представления о чем-либо, мы можем себе только представить. В реальности такого не бывает, даже если это однояйцевые близнецы, которые воспитываются вместе. С рождения у детей начинают формироваться представления о наиболее доступных компонентах окружающего их мира. Скорость и качество формирования представлений у детей с нормальным развитием и детей с умственной отсталостью будут сильно отличаться в связи с особенностями представлений умственно отсталых детей. К ним относятся фрагментарность, недифференцированность, уподобление образов [Шиф, 1965, с. 54–60]. Именно поэтому дети с умственной отсталостью, в отличие от нормально развивающихся детей, нуждаются в специальной непрерывной педагогической помощи. Для оптимизации познавательной активности и увеличения жизненного опыта применяются такие методы и средства при изучении животных, которые учитывают типологические особенности данной категории детей, а также индивидуальные и групповые особенности. Обучение построено так, чтобы у учеников была возможность закрепить и применить на практике полученные представления о животных. Для этого организовывается внеклассная и внеурочная работа. При изучении и повторении животных важную роль играет соблюдение одной и той же структуры в каждой группе животных. Это позволяет представлениям учеников приобрести некоторый строй, который благоприятно сказывается на запоминании материала. Так же уже привычной структурой изучения животного учащиеся могут пользоваться самостоятельно в жизни или при составлении, например, рассказа-описания. Это сделает ответ ученика более красивым, понятным для сверстников и уменьшит вероятность неполного ответа [Кудрина, 2010, с. 8–10].

Для повышения активности или привлечения внимания учеников во время урока принято использовать максимально приближенные к натуральным наглядные пособия. Наиболее эффективным является демонстрация реального объекта. Но так как она не всегда возможна из-за многих факторов, то в современной педагогике применяется множество других средств наглядности. К ним относятся как традиционные учебные изображения или фотографии, так и различные аудиовизуальные средства обучения, все больше набирающие популярность в настоящее время [Кудрина, 2010, с. 13; Макарова, с. 3]. Из-за большого разнообразия наглядных средств, возможных к использованию при обучении детей с умственной отсталостью, возникает вопрос

разницы их эффективности. Для этого нужно определить зависимость качества сформированных представлений от характера средств их формирования.

Несмотря на то, что любые естествоведческие представления умственно отсталых школьников имеют специфические особенности и недостатки, мы выделили группу, занимающую особое место в системе естествоведческих представлений. Представления о животных находятся на более высоком уровне, нежели другие естествоведческие представления. Это обусловлено тем, что дети знают о животных не только то, что изучается на уроках в школе, но и то, что они наблюдают и узнают вне школы, например, в книгах, фильмах, зоопарке и на улице. Этот факт заинтересовал нас, так как показалось, что выбор данной группы естествоведческих представлений будет целесообразен при использовании в экспериментальной работе.

Исследование заключалось в выявлении зависимости качества представлений от характера средств обучения, использованных при их формировании. Было решено сравнить продуктивность занятий, отличающихся по использованным на них основным средствам обучения. В одной группе были занятия, основным средством обучения на которых являлся видеоролик, а в другой группе — фотографии. Животные выбирались с условием, что они не изучаются в школе, обычно не встречаются в городе в повседневной жизни, но обитают в той природной зоне, в которой живут ученики и относятся к легко наблюдаемым группам животных: птицы и звери. Как известно, об этих группах животных даже у умственно отсталых детей представления сформированы лучше.

В эксперименте участвовали ученики пятого класса, обучающиеся по адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вариант 1. Эксперимент состоит из трех этапов.

На первом этапе проходило входящее обследование уровня представлений об одном конкретном животном. Учащиеся отвечали на 12 закрытых вопросов на индивидуальных карточках.

Второй этап заключался в проведении занятия по формированию представлений об одном из выбранных животных с использованием средств обучения из одной из групп. При планировании занятия были соблюдены традиционные для обучающихся с умственной отсталостью требования к проведению урока. Знакомство с животными на всех занятиях проходило по привычному детям плану, используемомуся

традиционно при формировании представлений о животных у детей с умственной отсталостью. Кратко описывая его, можно отметить, что план имеет три главных раздела: внешний вид, место обитания, особенности взаимодействия с окружающим миром и человеком [Кудрина, 2010, с. 8–10]. На занятиях с использованием фотографии в качестве наглядного средства обучения так же проводились сюжетно-ролевая игра или дидактическая игра. На занятиях с применением видеоролика соблюдалась похожая структура, но в конце занятия проводилась небольшая обобщающая беседа. Это можно объяснить тем, что во время просмотра видеоролика ученики получили достаточное эмоциональное оживление.

На третьем этапе проводилось итоговое обследование для выявления качества представлений об изученном животном. Ученикам выдавалась карточка, содержащая в себе вопросы из входящего обследования, но имеющая другое оформление. Такой подход призван вызывать у учеников ощущение новой, ранее не встречавшейся работы.

Все результаты исследования оценивались по двум критериям: полнота ответа и правильность. Анализ результатов первого этапа показал примерно одинаковые результаты об уровне представлений обо всех выбранных животных. Получившиеся результаты дают понять, что ученики понимают вопросы и стараются на них ответить, опираясь на собственные знания о нужной группе животных или на картинку, в случае вопросов о внешнем виде или образе жизни животного. В среднем на этом этапе ученики давали 6,5 правильных ответов из 12 возможных.

Результаты третьего этапа более интересны и показывают разницу в качестве представлений, формировавшихся с использованием разных средств обучения. Так по итогам занятий с использованием фотографий ученики отвечали в среднем на 9,4 из 12 вопросов правильно, а по итогам занятия по видеоролику — 10,4. Исходя из этих данных уже можно сделать вывод о разнице эффективности использованных средств обучения.

Чтобы более четко показать разницу продуктивности занятий двух групп, мы использовали процентные вычисления. Таким образом, при занятиях, на которых использовались видеоролики, эффективность в среднем была равна 70,5%, тогда как на уроках с использованием фотографии — 42%. Достаточно весомая разница заставляет задуматься о выборе средств для использования в собственной практике.

Более подробно разбирая результаты, мы разделили вопросы на 4 блока: внешний вид, питание, место обитания, связь с человеком. Задания

первого блока активизировали визуальную память учеников. При ответе на вопросы второго блока ученики показывали свои представления о питании взрослого животного и его детеныша. Третий блок содержал вопросы о жилище животного, его возникновении, а также о жизни животного зимой. В последний блок были определены вопросы об охране животных и отношению человека к ним.

При подсчете коэффициента усвоения по блокам мы получили следующие результаты. На занятиях с использованием видеоролика информация, входящая в блок «внешний вид», была усвоена в среднем на 81 %, информация о питании — на 65 %, о месте обитания — на 71 %, о связи с человеком — на 76 %. Это вполне хорошие результаты по сравнению с результатами по занятиям с использованием фотографии. На таких занятиях коэффициент усвоения был 55 %, 38 %, 55 %, 31 % соответственно.

Хочется отметить, что в ходе проведения занятий у детей был отмечен больший интерес к занятиям с использованием видеоматериалов, нежели фотографий. При обсуждении просмотренного видеоролика ученики активно принимали участие, описывая наиболее понравившиеся моменты и проигрывали сцены из видео.

По результатам эксперимента можно сделать вывод о том, что при использовании аудиовизуальных средств, в частности, видеороликов на занятиях естественнонаучной направленности у школьников с умственной отсталостью продуктивность обучения возрастает. Это отражается на качестве и полноте сформированных представлений. Также положительно сказывается использование различных дидактических игр, как средства закрепления изученного материала. Но нельзя забывать, что эффективность приобретает только при правильной организации применения любого из средств обучения.

Литература

- Кудрина С. В. *Программно-методическое обеспечение к урокам «Окружающий мир» в 1–4 классах специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида*. М.: ВЛАДОС, 2010. 20 с.
- Макарова Т. А. *Формирование и коррекция представлений об окружающем мире у детей с нарушением интеллекта*. URL: <http://nsportal.ru/shkola/korrektcionnayapedagogika/library/formirovanie-i-korreksiya-predstavleniy-ob> (дата обращения: 11.04.2020).
- Шиф Ж. И. (Ред.). *Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы: монография*. М.: Просвещение, 1965. 343 с.

Бутылина Алёна Николаевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Alyona N. Butylina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Традиции и инновации в образовании детей с ОВЗ

Научный руководитель — Е. Ф. Войлокова, канд. пед. наук

elena_voilokova@mail.ru

УДК 376

Исследование математических представлений дошкольников с интеллектуальной недостаточностью

Аннотация. В данной статье автором описываются характерные особенности представлений о времени и пространстве у детей, принимавших участие в исследовании, проводится сравнение уровня сформированности данных представлений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью и у их нормально развивающихся сверстников. Также в статье даны методические рекомендации по формированию пространственно-временных представлений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: математическое развитие, дошкольники с интеллектуальной недостаточностью, пространственные представления, представления о времени.

Mathematical concepts in preschoolers with mental retardation

Abstract. This article describes the spatial and temporal concepts in children who participated in the study, comparing the level of such concepts in preschoolers with mental retardation and their normally developing peers. It also outlines the guidelines for promoting such concepts in pre-schoolers with mental retardation.

Keywords: mathematical development, pre-schoolers with mental retardation, spatial concepts, temporal concepts.

Для детей с интеллектуальной недостаточностью изучение математики представляет наибольшие трудности по сравнению с изучением других учебных предметов [Перова, 2001, с. 19]. При этом представления о пространстве и времени у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью оказываются наиболее несформированными [Баряева, 2003, с. 87]. Трудности формирования умения регулировать свою деятельность во времени, а также представлений о социально выделяемых отрезках времени у детей данной категории отмечаются в исследованиях С. Г. Ералиевой. Как отмечает З. М. Дунаева, несовершенство пространственной ориентировки и зрительного восприятия приводят к тому, что дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают затруднения при овладении рисованием, а в дальнейшем чтением и письмом.

Объектом нашего исследования стали математические представления детей дошкольного возраста. Предмет исследования — представления о пространстве и времени у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Цель работы заключалась в том, чтобы выявить уровень сформированности представлений о пространстве и времени у старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Гипотеза состояла в предположении, что органическое поражение центральной нервной системы у дошкольников приводит к недостаточной сформированности математических представлений, в частности пространственно-временных представлений у данной категории детей. Это проявляется:

- в трудностях различения правой и левой сторон собственного тела, и особенно при ориентировке в схеме тела человека, находящегося напротив;
- в неумении обозначить словами пространственные отношения между предметами;
- в затруднениях при ориентировке в двухмерном пространстве;
- в дифференциации преимущественно контрастных частей суток, трудностях при определении их последовательности, а также последовательности времен года и дней недели;
- в фрагментарности представлений о днях недели.

Одной из исследовательских задач предусматривалось проведение констатирующего эксперимента. В процессе психолого-педагогического обследования был выявлен уровень сформированности умения ориентироваться в схеме собственного тела и тела другого человека, ориентировки в двухмерном и трехмерном пространстве, а также

уровень сформированности представлений детей о частях суток, временах года и днях недели.

В ходе нашего исследования были использованы методики Л. Б. Баряевой, С. Д. Забрамной, Н. Я. Семаго и М. М. Семаго, Е. А. Стребелевой, Т. Д. Рихтерман, а также методика «Графический диктант» Д. Б. Эльконина. Основой для разработки критериев оценки выполнения заданий послужила Карта развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью, а также Методические рекомендации к проведению и оценке результатов обследования А. Зарин.

В констатирующем эксперименте принимал участие 21 ребенок в возрасте от 5,5 до 7 лет. Было проведено психолого-педагогическое обследование 10 детей с нормальным интеллектуальным развитием и 11 детей с задержкой психического развития. Исследование проводилось на базе ГБДОУ детский сад № 14 компенсирующего вида Василеостровского района Санкт-Петербурга, ГБДОУ детский сад № 19 комбинированного вида и ГБДОУ детский сад № 91 компенсирующего вида Центрального района Санкт-Петербурга.

Как уже было сказано, изначально в эксперименте принимал участие 21 ребенок: 10 детей с нормальным интеллектуальным развитием и 11 детей с задержкой психического развития. Однако среди детей с задержкой психического развития был ребенок-инофон, о сформированности пространственно-временных представлений которого мы не можем судить только лишь по результатам данного обследования. Поэтому было принято решение исключить результаты обследования данного ребенка из общей выборки.

В соответствии с разработанными критериями оценки результатов выполнения заданий были выделены уровни сформированности у обследуемых детей представлений о времени и пространстве.

Дети с очень низким уровнем сформированности пространственно-временных представлений могут показать основные части тела, не называя их самостоятельно, узнают на картинках одну часть суток (ночь) и одно время года (зиму), не могут назвать ни одного дня недели.

Дети с низким уровнем сформированности представлений о пространстве и времени самостоятельно могут показать и назвать основные части тела, некоторые пространственные отношения (*в* и *на*), по образцу размещают предметы на плоскости листа. У них сформированы представления о двух или трех частях суток (ночь, утро, день), зиме и лете, могут путать весну и осень, знают названия всех дней недели.

Дети со средним уровнем сформированности пространственно-временных представлений испытывают затруднения при определении правой и левой сторон тела, понимают многие пространственные отношения, хорошо ориентируются на плоскости листа, с разной степенью успешности выполняют графический диктант. Они могут затрудняться при определении последовательности частей суток и времен года, может понадобиться помощь при определении последовательности дней недели, а также выходных и рабочих дней.

Дети с высоким уровнем показывают и называют части тела, определяют стороны собственного тела, ориентируются на плоскости листа, знают названия, характерные признаки и последовательность частей суток и времен годка. Затруднения, как правило, возникают при определении сторон тела у человека, находящегося напротив. Наблюдается разная степень успешности при выполнении графического диктанта, не все дети одинаково хорошо понимают пространственные отношения между предметами.

Это позволило установить, что у половины нормально развивающихся детей, принимавших участие в констатирующем эксперименте, представления о времени и пространстве соответствуют высокому уровню их сформированности. У остальных пятерых нормально развивающихся детей и троих детей с задержкой психического развития уровень сформированности исследуемых представлений выше среднего. У семерых обследуемых детей с задержкой психического развития наблюдается средний уровень сформированности исследуемых представлений.

Наиболее сложным для детей с нормальным интеллектуальным развитием оказалось задание «Дни недели», самостоятельно с ним смогли справиться дети из подготовительной группы, остальные дети знают названия дней недели, затрудняются при определении их последовательности, рабочих и выходных дней. Полностью самостоятельно дети справились с заданиями, связанными с ориентировкой в схеме собственного тела и на плоскости листа.

Самым сложным заданием для детей с задержкой психического развития, принимавших участие в эксперименте, оказался графический диктант, четыре человека отказались его выполнять. Лучше всего дети справились с показом частей собственного тела. Следует отметить, что, в отличие от своих сверстников с нормальным интеллектуальным развитием, для дошкольников с задержкой психического развития характерна неравномерность развития представлений о пространстве и времени.

Анализ литературы по проблеме исследования, а также проведенный нами констатирующий эксперимент позволили нам разработать методические рекомендации по формированию представлений о времени и пространстве у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. В качестве средства формирования данных элементарных математических представлений была разработана система игр и занятий с природным и бросовым материалом. В качестве примера в выпускной квалификационной работе приведены восемь игр и занятий. Данная система включает в себя игры с песком и водой, занятия по изо-деятельности и аппликации из природных материалов, а также лепке из соленого теста. В качестве примера можно привести игры с песком и водой «Рисунки на песке» и «Времена года». Целью первой является формирование умения ориентироваться в двухмерном пространстве, второй — формирование умения дифференцировать времена года, закреплять знание их последовательности.

Таким образом, несмотря на то, что математическое развитие дошкольников с интеллектуальной недостаточностью подчиняется тем же закономерностям, что и нормально развивающихся детей, ему присуще качественное своеобразие. Это было подтверждено в ходе нашего исследования. Также нами были даны методические рекомендации по формированию пространственно-временных представлений у детей данной категории.

Литература

- Баряева Л. Б. *Математическое развитие дошкольников с интеллектуальной недостаточностью*: Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 287 с.
- Дунаева З. М. *Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития*: метод. пособие / З. М. Дунаева. М.: Советский спорт, 2006. 144 с.
- Ералиева С. Г. Некоторые аспекты регуляции деятельности в связи с ориентировкой во времени старших дошкольников с нарушением умственного развития. *Дефектология*. 1983. № 6. С. 56–62.
- Перова М. Н. *Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида*: Учеб. для студ. дефект. фак. педвузов. 4-е изд., перераб. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 408 с.

Мищенко Янина Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Yanina A. Mischenko

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Психолого-педагогическое сопровождение образования детей с ОВЗ

Научный руководитель — А. С. Макарова, канд. психол. наук

yanina17good@yandex.ru

УДК 376

Арт-терапия в работе с гиперактивными детьми с нарушением слуха

Аннотация. В статье поднимается проблема использования арттерапевтических технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Автором дается краткая характеристика положительных свойств арттерапевтической работы в коррекционном процессе, а также приводится описание применения арттерапевтических технологий при работе с детьми с синдромом гиперактивности и дефицита внимания.

Ключевые слова: арттерапия, дети с нарушением слуха, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, коррекционно-развивающая работа, психолого-педагогическое сопровождение.

Art therapy in working with hyperactive children with hearing impairment

Abstract. This article looks into the use of art therapy techniques in corrective and developmental work with children with special educational needs, proposing a brief description of the benefits of art therapy in corrective education, as well as a description of the use of art therapy in working with children with ADHD.

Key words: Art therapy, hearing impaired children, children with ADHD, corrective-developmental work, psycho-pedagogical support.

Современные государственные образовательные стандарты требуют не только обеспечить комфортную среду развития, воспитания и обучения, но и способствовать формированию такой личности, которая смогла бы самостоятельно продолжить свой путь самообразования [ФГОС начального общего образования]. В поиске эффективных средств коррекции развития детей с нарушениями специальная педагогика и психология все больше ориентируются на гармоничное развитие и обучение, задействуя при этом эстетическую сферу через создание и преобразование произведений искусства [Медведева, Левченко, Комиссарова, Добровольская, 2001]. Применение арттерапевтических технологий в коррекционно-развивающей работе на сегодняшний день является активно используемым методом психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушениями. На большие возможности влияния изобразительной деятельности, развитие познавательной сферы глухого и слабослышащего ребенка, его слухозрительного восприятия, эмоционального отклика и речи указывают работы [Рау, 1984; Сошина, Речицкая, 1999].

Арттерапия — это творческий диалог с миром искусства посредством преобразования предметов искусства и эмоционального их осмысления, система педагогических методов и технологий, которая направлена на развитие познавательной сферы и духовной нравственности, формирование личности, потребность в самообразовании.

А. И. Копытин и другие исследователи сходятся во мнении, что дать однозначное толкование термина «арттерапия» затруднительно, так как содержание определения в большей степени зависит от теоретических представлений в той области, в которой работает специалист [Копытин, 2002]. Можно разделить основоположников зарубежной арттерапии на два лагеря: одни придерживаются точки зрения о том, что арттерапия — это вспомогательный инструмент психотерапевта для установления доверительных отношений с клиентом, получения доступа к его глубинным переживаниям [Наумбург, 1958; Чампернон, 1963], иные стоят на позиции, что арттерапия как процесс творческой сублимации пациента уже выполняет исцеляющую функцию, отвлекая от негативных переживаний [Крамер, 1958; Хилл, 1945].

Как отмечает Л. Д. Лебедева [Лебедева, 2003], в 13 англоязычных странах под арттерапией понимают разные виды пластических искусств: живопись, графика, скульптура, танец, драма и другие, где ведущим является канал коммуникации. На основе данных иерархической классификации Л. Д. Лебедевой, арттерапию по направлениям

искусства и творческой деятельности принято делить на: арттерапию, музыкотерапию, сказкотерапию, библиотерапию, телесно-двигательную терапию, игровую терапию (драматизацию) и терапию творческим самовыражением (альтернативными художественными средствами). Все эти виды арттерапии как терапии творчеством относятся к терапии с помощью предметов искусства [Лебедева, 2003].

Терапия творчеством выполняет несколько базовых функций: *социально-педагогическую* (образовательную), *эстетическую* (художественно-речевая, музыкальная, изобразительная, театрализованно-игровая деятельность) и *катарсическую* (психологическую). *Эстетическая функция* заключается в получении наслаждения от созерцания предмета искусства. *Катарсическая* или психологическая функция представляет собой психологическое очищение после взаимодействия с искусством, переосмысление ситуации. *Социально-педагогическая функция* состоит в развитии когнитивных процессов, творческого потенциала личности, а также потребности в самообразовании и указывает на большой коррекционно-развивающий потенциал в работе с особыми детьми.

Синдром гиперактивности и дефицита внимания является частой причиной нарушений поведения и трудностей обучения в школьном возрасте. Основные трудности вызывают проявления нарушения внимания, импульсивности и гиперактивности [ФГОС начального общего образования]. В связи с этим некоторые ученые выделили таких детей в отдельную категорию и подобрали специфические для этой группы методики коррекционно-развивающей работы. Синдром гиперактивности и дефицита внимания также может выступать вторичным дефектом при более тяжелых первичных сенсорных нарушениях.

Гиперактивные дети с нарушением слуха — это особая категория детей, которая требует коррекционного вмешательства и разработки методик с учетом их первичных и вторичных нарушений. Одним из коррекционных средств может выступать терапия искусством.

Мы предлагаем собственный вариант применения арттерапевтических технологий в коррекционных целях на занятиях творчеством со слабослышащими детьми с синдромом гиперактивности и дефицита внимания. Занятия и лексический материал подобраны в соответствии с возрастом и уровнем речевого развития младших школьников и направлены на реализацию интеграции арт-терапевтических технологий [Болл, 2001] в образовательный процесс. Целью нашей работы является снижение проявлений гиперактивности, нарушения

внимания и импульсивности у детей с нарушением слуха средствами арттерапии.

В ходе реализации коррекционно-развивающих занятий перед нами поставлены следующие задачи:

Изучение теоретических данных об использовании арттерапии в работе с детьми с ОВЗ;

Выявление особенностей проявления гиперактивности и дефицитарности внимания у школьников с нарушением слуха с помощью тестов диагностики внимания;

Разработка психолого-педагогических рекомендаций для педагогов и родителей по созданию условий формирования адекватного поведения и устойчивого внимания у гиперактивных детей с нарушением слуха в процессе арттерапии.

Арттерапия с гиперактивными детьми с нарушением слуха представляет собой комплекс из 10 групповых арттерапевтических сессий, который направлен на эстетическое и коррекционное развитие ребенка.

Основными задачами на занятиях изобразительным искусством становятся: *эстетическое воспитание ребенка* (развитие художественного восприятия мира, воспитание эстетических чувств, оценивание предметов искусства категориями «красиво», «некрасиво», «нравится» и «не нравится»), *формирование у него художественно-изобразительных способностей* (развитие мелкой моторики, зрительного восприятия, наглядно-образного мышления, воображения, зрительно-двигательной памяти), *обеспечение коррекционного развития* в процессе арттерапевтических сессий (развитие словесной речи, познавательных процессов, мелкой и крупной моторики, эмоционально-волевой сферы, формирование положительных личностных качеств).

Учитывая особенности восприятия детей с нарушением слуха, дидактический материал подобран со слухо-зрительной опорой, каждая новая лексическая тема сопровождается словарем понятий, связанных с самобытностью культуры того или иного народа. Для снижения проявлений гиперактивности и дефицита внимания в работе используются методики для мышечной релаксации (по Э. Джекобсону в детском варианте), устойчивости внимания (по Х. Бархманн), развитию ассоциативного восприятия (по Векслеру и С. Д. Забрамной), а также для успешной социализации детей применяются тренинговые занятия в круге (по В. И. Габдракиповой и М. В. Киселевой).

На положительный эффект воздействия арттерапии на гиперактивных детей указывает проведенный нами на базе ГБОУ школы-интерната № 20 комплекс занятий по арттерапии для детей с нарушением внимания и гиперактивностью младшего школьного возраста (2–3 классы). После проведения занятий у ребят было отмечено: улучшение психоэмоционального состояния, снижение гиперактивности и агрессивности (повысился контроль над своим поведением и эмоциональными проявлениями), появление интереса к получению новых знаний и знакомств с разными культурами, уменьшение двигательной расторможенности и импульсивности. В дальнейшем предполагается проведение такого же цикла психокоррекционных занятий для гиперактивных детей с нарушением слуха, для разработки методики оказания психолого-педагогической поддержки данной категории детей, с учетом их особых образовательных потребностей.

Таким образом, применение арттерапевтических технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушениями развития свидетельствует о том, что создание ребенком продуктов творческой деятельности оптимизирует процесс коммуникации с окружающим миром на разных возрастных этапах развития, вызывает интерес у сверстников и родителей к результатам творчества ребенка с нарушениями, что становится дополнительным позитивным подкреплением к самопринятию ребенка с проблемами в развитии, повышает его самооценку, благоприятно влияет на мотивационно-деятельностную сферу.

Литература

- Габдракипова В. И., Эйдемиллер Э. Г. *Психологическая коррекция с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (с учетом половых различий)*. Программа, методические рекомендации. М.: УЦ «Перспектива», 2009. 44 с.
- Копытин А. И. *Теория и практика арт-терапии*. СПб., 2002. 368 с.
- Лебедева Л. Д. *Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий*. СПб.: Речь, 2003. 256 с.
- Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. *Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании*. М.: Академия, 2001. 246 с.
- Никольская О. С., Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л., Карабанова О. А., Коробейников И. А., Кантор В. З. *Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г.* М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. 120 с.

Озикова Ксения Олеговна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Kseniia O. Ozikova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Психолого-педагогическое сопровождение образования детей с ОВЗ

Научный руководитель — О. А. Красильникова, д-р пед. наук,

профессор

kseniya.ozikova.97@mail.ru

УДК 376.3

Формирование ценностных ориентаций у школьников с нарушением слуха

Аннотация. Статья посвящена изучению формирования ценностных ориентаций у школьников с нарушением слуха. На основе анализа отечественной и зарубежной литературы выделены подходы к изучению особенностей формирования ценностных ориентаций школьников с нарушением слуха и психолого-педагогические условия их формирования.

Ключевые слова: ценностные ориентации, цель, мотив, направленность личности, школьники с нарушением слуха.

Shaping value orientations in students with hearing impairment

Abstract. This article studies the process of shaping value orientations in schoolchildren with hearing impairment. Based on the analysis of Russian and foreign literature, approaches to the study of shaping value orientations of students with hearing impairment as well as psychological and pedagogical conditions for this process are highlighted.

Keywords: value orientation, purpose, motive, personality orientation.

Ценностные ориентации отражаются в сознании индивида, его отношении к окружающей действительности и проявляются в поведении и деятельности [Чижакова, 2017].

Именно ценностные ориентации выступают как звено, связующее различные подходы и системы знаний о поведении человека, как категория, с которой соотносятся различные понятия при изучении механизмов регуляции поведения [Камбарова, 2016].

По мнению С. Л. Рубинштейна, ценность может выполнять функцию ориентира поведения. Ценностные ориентиры находят себя в определенных установках сознания и поведения, которые отражаются в общественно важных делах и поступках [Рубинштейн, 1998].

Младший школьник — это ребенок, переживающий период интенсивного интеллектуального развития. Учебная деятельность предъявляет очень большие требования ко всем сторонам психики, развитие которых может иметь свои особенности у школьников с нарушениями слуха. Это обусловлено трудностями усвоения социального опыта, общения с окружающими людьми, замедлением процесса переработки информации.

Семья является уникальным институтом социализации, именно в семье происходит первый период адаптации к социальной жизни человека, перенимание системы ценностей и образцов поведения. Наибольшую устойчивость имеют личные качества, которые связаны с развитием эмоциональной сферы и отношением к другим людям. Взаимоотношения родителей в семье ребенок переносит и реализует в межличностных контактах в своей жизни, а особенно во взаимоотношениях с членами семьи, которую он создаст сам [Богданова, 2002].

На протяжении всей жизни человека с нарушениями слуха одни ценности поддерживаются и усиливаются, а другие отвергаются или видоизменяются. В итоге у каждого человека формируется индивидуальная, специфическая иерархия личностных ценностей.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 68 г. Хабаровска в 1 «Д» классе. В классе обучается 31 ребенок, 2 ученика с кохлеарным имплантом.

Цель: выявление условий формирования ценностных ориентаций младших школьников.

Задачи:

- определение условий, влияющих на формирование ценностей младших школьников;
- определение методов педагогического воздействия на воспитание ценностных ориентаций.

Основной идеей инклюзивного образования является утверждение о том, что качественное образование и успешная адаптация

в современном обществе вполне доступны для детей с ограниченными возможностями здоровья. Для этого подобным детям следует как можно больше взаимодействовать со своими сверстниками.

Школьники с разнообразными нарушениями слуха так же, как и все прочие категории детей с ограниченными возможностями здоровья, могут обучаться по основным образовательным программам общего образования при условии их полноценной включенности в общую систему школьного обучения (инклюзии). Чтобы система хорошо работала, нужно создать все необходимые условия. Важно сотрудничество с родителями, коллегами по работе и директором.

Родители находятся с ребенком рядом постоянно и лучше знают, что может подойти их ребенку. Они уже успели испробовать многие подходы и выявить лучшие в обучении и воспитании. Мы постоянно сотрудничаем с родителями, чтобы найти подходы в обучении.

Взаимодействие с коллегами тоже важный аспект работы. Многие учителя уже создавали специальные условия в своем классе для детей с нарушением слуха, включали их в коллектив сверстников, реализовывали разные подходы и методы в работе. Они всегда могут поделиться интересными приемами в своей работе.

Самое важное в работе — это найти место в коллективе ребенку с нарушением слуха. Объяснить ребятам особенности их одноклассников. В начале учебного года ребята были в недоумении, почему у двух детей из класса на ушах висит специальный аппарат, почему они по-другому говорят, иногда не слышат, общаются между собой жестами. После классных часов и бесед многие ребята из класса начали помогать им. На уроке соседи по парте объясняли еще раз, что делать. На переменах брали их в свои игры, показывали школу. Начали появляться первые друзья. Дети полностью приняли их в коллектив, они не чувствуют себя отвергнутыми. Они общаются, играют, дружат. У всех учеников развиваются ценностные ориентации дружбы, осознание того, что каждый ученик в классе уникальный, но с ним также можно дружить, делиться секретами.

Организация деятельности внутри класса выполняется учителем. Ошибочно будет предположить, что на особенных детей в классе нужно тратить много времени. Надо быть справедливым по отношению ко всем ученикам. В классе мы даем ребенку учиться по своим возможностям и способностям и с той скоростью, с которой он может. Невозможно научить ученика тому, что он сейчас не может усвоить. Им приходится трудиться намного больше, чем обычным детям.

Важным условием является создание позитивной эмоциональной атмосферы в классе, чтобы побуждать детей идти в школу с радостью.

В начальной школе закладываются многие нравственные ценности и жизненные ориентации, поэтому в этот период важно обращать внимание детей на умение выстраивать дружеские отношения, на особенности каждого человека, на свое поведение в обществе, на умение сотрудничать, на многообразие интересного и необычного в мире.

Таким образом, на формирование ценностных ориентаций влияет много условий, в том числе общество, в котором живет и воспитывается младший школьник. В обществе происходят постоянные перемены, изменяются нормы и ценности, модели поведения, которые должен освоить молодой человек.

В соответствии со второй задачей исследования мы проанализировали опыт работы учителей школы и определили методы педагогического воздействия, которые влияют на воспитание ценностных ориентаций.

Первый метод, который применяется на уроках, — это диалог. Диалог для комфортной и, прежде всего, доброжелательной ситуации. Во-вторых, диалог для поощрения активности человека, задающего вопросы, высказывающего свою точку зрения. Также это спор; попытка раскрыть истину. Для детей с нарушением слуха это отличная возможность не только послушать разную речь, но и попробовать самим принять участие при правильной организации.

Организация коллективной деятельности и общения помогает младшим школьникам осознать социальный смысл нравственной нормы как условия продуктивного сотрудничества друг с другом. В совместной деятельности ученики строят свой процесс согласованно, учатся сотрудничать, помогать друг другу. Дети с нарушением слуха сначала принимают второстепенные роли, но с подсказками учителя активно вступают в деятельность. Данные методы позволяют детям самим формулировать и обмениваться ценностями.

В инклюзивном классе много плюсов: дети с нарушением слуха помещаются в среду, где все говорят, они живут по правилам этого коллектива, они развивают свою речь, слуховое восприятие. Обычным детям тоже нужно видеть, какое разнообразие людей есть в мире. С ними также дружат, общаются, играют в игры, перешептываются на уроке.

На следующем этапе эксперимента нами планируется наиболее глубокое изучение ценностных ориентаций младших школьников в зависимости от типа образовательного учреждения.

Литература

- Богданова Т. Г. *Сурдопсихология: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений*. М.: Академия, 2002. 203 с.
- Камбарова К. У. Ценностные ориентации — важнейший компонент структуры личности. *Молодой ученый*. 2016. № 11. 1808–1810. URL <https://moluch.ru/archive/115/30381> (дата обращения: 10.02.2020).
- Рубинштейн С. Л. *Человек и мир*. М.: Мир, 1998. 438 с.
- Чижакова Г. И. Формирование ценностных ориентаций обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в современной школе. *Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева*. 2017. № 3 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsennostnyh-orientatsiy-obuchayuschih-sya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-sovremennoy-shkole> (дата обращения: 10.02.2020).

Традиции и инновации в образовании детей с ОВЗ

Колоярцева Людмила Андреевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Lyudmila A. Koloyarceva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Традиции и инновации в образовании детей с ОВЗ

Научный руководитель — О. А. Красильникова, д-р пед. наук

koloyarseval@gmail.com

УДК 376.356

Доречевые средства общения как предпосылка к обучению альтернативной и дополнительной коммуникации

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья раннего возраста доречевым

средствам общения, которые имеют большое значение для овладения альтернативной и дополнительной коммуникацией. Представлены результаты теоретического анализа по развитию средств коммуникации, методическая база исследования и данные констатирующего исследования.

Ключевые слова: альтернативная коммуникация, дополнительная коммуникация, доречевые средства общения, ранний возраст, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Preverbal communication as a prerequisite for learning alternative and augmentative communication

Abstract. This article focuses on teaching young children with disabilities to communicate with alternative and augmentative communication tools. The results of theoretical analysis on the development of communication tools, methodological basis of the research and research data are presented.

Keywords: alternative communication, augmentative communication, preverbal communication, early childhood, children with disabilities.

Актуальность

Альтернативная и дополнительная коммуникация в нашей стране начала развиваться тридцать лет назад. Различные источники указывают на то, что от 0,1 % до 1,5 % населения для общения необходимо использовать средства альтернативной и дополнительной коммуникации [Рыскина, 2018, с. 28]. Альтернативная и дополнительная коммуникация (далее АДК) применяется в работе с детьми и взрослыми, у которых отсутствует устная речь или она невнятная или для которых альтернативная и дополнительная коммуникация служит поддержкой при переходе к устной речи.

Одна из проблем в области альтернативной и дополнительной коммуникации заключается в смене системы альтернативной коммуникации, которой обучают детей. Это происходит в том случае, когда отсутствует динамика овладения системой АДК у ребенка [фон Течнер, 2014, с. 104–107]. Такая смена может повторяться, если ребенок не овладевает новой системой АДК. В результате у ребенка не формируются способы выражения своих потребностей, желаний и др. Это, в свою очередь, влияет на развитие его когнитивных способностей, личности в целом, формирования поведения.

Научно-методическая база исследования

- концепция психического развития аномальных детей, которое подчиняется тем же основным законам, что и развитие нормального ребенка (Л. С. Выготского)
- концепция деятельности: структура, мотивационное происхождение, происхождение внутренних психических процессов (А. Н. Леонтьева)
- концепция генезиса общения о роли общения в психическом развитии ребенка (М. И. Лисиной)
- положение психолингвистических закономерностей речевого онтогенеза о последовательности появления и дальнейшего развития доречевых средств коммуникации у детей (Н. И. Лепской, Е. И. Исенина)
- идея оценки навыков ребенка для подбора средств альтернативной и дополнительной коммуникации о проведении полной оценки развития (физического, психического, когнитивного, двигательного, социальной ситуации развития и др.) ребенка (С. фон Течнера, К. Стадскейв)

Объектом исследования являются коррекционно-развивающие занятия в службе ранней помощи.

Предмет исследования: использования средств дополнительной и альтернативной коммуникаций в коррекционно-развивающей работе с детьми раннего возраста с проблемами в развитии.

Цель исследования: выявить необходимые предпосылки, обеспечивающие использование детьми раннего возраста с проблемами в развитии средств альтернативной и дополнительной коммуникации и овладения ими

Задачи исследования:

- 1) теоретический анализ массива информации по проблеме исследования;
- 2) экспериментальное исследование предпосылок к овладению альтернативной коммуникацией у детей раннего возраста с ОВЗ;
- 3) разработать рекомендации по формированию предпосылок альтернативной коммуникации у детей с ОВЗ раннего возраста.

Гипотеза.

Дети должны овладеть доречевыми средствами общения для того, чтобы овладеть навыками использования альтернативной и дополнительной коммуникации.

Констатирующий эксперимент

Цель констатирующего эксперимента: определить уровень сформированности доречевых средств общения у детей с рисками недоразвития речевых средств общения.

Методика констатирующего эксперимента включала два этапа: предварительное педагогическое изучение детей, участвующих в исследовании; исследование довербальных средств общения в обеих группах.

Первый этап (предварительного педагогического изучения) позволил охарактеризовать детей, входящих в состав испытуемых. На данном этапе формировались две основные группы: дети, имеющие трудности в овладении устной речью и не использующие средства АДК («Обучающиеся»), и дети, использующие средства АДК для общения («Использующие»).

На втором этапе исследование довербальных средств общения детей проводилось с помощью специально разработанного опросника, составленного на основе психолингвистических закономерностей речевого онтогенеза (Е. И. Исениной). Опросник предоставлялся родителям детей для заполнения в домашних условиях. Полученные ответы переведены в баллы и внесены в таблицу для проведения последующего анализа.

Исследование первой группы проводилось на базе Реабилитационного центра для детей с ограниченными возможностями здоровья — «Апрель» (г. Казань). В исследовании приняли участие 5 детей (от 1 г. 6 мес. до 3 г. 1 мес.), составившие группу «Обучающиеся».

Категории детей различаются: дети с генетическими синдромами, детским церебральным параличом, аутизмом, недоношенностью, нарушением слуха, зрения, мышечного тонуса.

Трое детей из группы «Обучающие» имеют актуальные навыки, соответствующие подготовительному этапу развития довербальных средств общения, и примерно половину навыков с первого основного этапа, соответствующего от 7–8 мес. до 12 мес. У двоих детей из группы доречевые средства общения соответствуют возрасту от 7–8 мес. до 12 мес., и уже родители отмечают навыки, соответствующие 12–18 мес.

Одного ребенка из группы начинали обучать системе альтернативной коммуникации PECS. Однако ребенок не смог справиться со второй ступенью обучения. На момент беседы со специалистом ребенок делал выбор еды, показывая на картинки, но не использовал их для других ситуаций общения. У этого ребенка отмечаются некоторые

навыки возраста от 7–8 мес. до 12 мес. (взгляд 2/3, жесты 2/3, вокознаки 2/2, миммознаки 3/3, физиознаки 0/6) и возраста 12–18 мес. (жесты 3/5, вокознаки 1/3, физиознаки 1/3).

Методические рекомендации

Методические рекомендации разработаны для специалистов, работающих с детьми, и родителей детей. Целью методических рекомендаций является развитие у детей навыков использования доречевых средств коммуникации в общении.

Рекомендации составлялись на основе психолингвистических закономерностей речевого онтогенеза: дословесный период (Е. И. Исенина [Исенина, 1983]), Денверская модель раннего вмешательства (Салли Дж. Роджерс, Джеральдин Доусонн [Роджерс, Доусонн, 2019]), иллюстрированное руководство по обучению жестам детей раннего возраста (Кэджен Н. [Кэджен, 2013]), обучение детей раннего возраста жестам (Л. Акредоло, С. Гудвин, Д. Абрамс [Акредоло, Гудвин, Абрамс, 2007]). Далее описаны общие рекомендации, которые изменяются для каждого ребенка с учетом его моторного, когнитивного и психического развития.

Рекомендации разделены по направлениям: развитие навыков имитации; развитие понимания невербальных сигналов; обучение доречевым средствам общения; общие рекомендации.

Развитие навыков имитации связано с тем, что дети обучаются благодаря навыку имитации. Чем лучше и больше ребенок умеет копировать, тем выше вероятность того, что он начнет использовать довербальные средства общения через подражание. Данный навык развивается в процессе игры и общения от сложного к простому: имитация действий с предметами, имитация моторных действий (без предмета); имитация мимики; имитация вокализаций.

Параллельно с развитием навыков имитации ведется работа над развитием понимания невербальных сигналов. Для этого необходимо в общении с ребенком сопровождать свою речь выразительными жестами, мимикой; преувеличивать ключевые жесты; использовать жесты как подсказки для ребенка, когда он хочет что-нибудь попросить.

Для обучения жестам специалистам и родителям предложена структура для создания ситуаций, в которых можно обучить ребенка использованию жестов. Для этого выбираются игры, в которые ребенок может играть только с участием и помощью взрослого. Взрослый показывает

игру, делает паузу в игре. Демонстрирует ребенку способ, которым можно попросить о продолжении игры. Когда ребенок делает похожее движение, то взрослый незамедлительно продолжает игру. Так же взрослый может использовать подсказку «рука в руке» для помощи ребенку.

Развитие физиознака происходит за счет частой встречаемости предмета в конкретной ситуации. В связи с этим родителям и специалистам предлагается играть с одним предметом, сохраняя одну и ту же ситуацию (помещение, взрослый). Когда ребенок начинает использовать предмет для просьбы, можно расширять ситуацию взаимодействия: менять помещение, в котором происходит процесс взаимодействия; расширять круг взрослых, которые вступают с ребенком в данную ситуацию взаимодействия; расширять способы взаимодействия с участием этого предмета. А также ребенка обучают указательному жесту. Указательный жест позволяет привлечь внимание взрослого на предмет (физиознак), если ребенок не может достать до предмета.

В общих рекомендациях содержится информация о том, как стоит вести себя родителям для того, чтобы у детей возникали доречевые средства общения: делать меньше, чтобы дети делали больше; делать вид, что не понимаете ребенка (но при этом помогать ему и давать подсказки, образцы); воспринимать случайные движения ребенка за коммуникативные; развитие жестов из естественных движений ребенка.

Перспективы исследования

В дальнейшем планируется проведение опросника на группе детей «Использующие». Полученные ответы родителей переведутся в баллы и проведется анализ результатов. С детьми из группы «Обучающиеся» проведение цикла занятий по формированию доречевых средств общения. По завершению цикла планируется повторное заполнение родителями детей опросника и беседа со специалистами, работающими с детьми из данной группы, на тему развития навыков использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации.

Литература

Акредоло Л., Гудвин С., Абрамс Д. *Детские знаки, или как разговаривать с ребенком, который еще не умеет говорить*. М.: Поппури, 2007. 192 с.
Исенина Е. И. *Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза: (Дословес. период)*. Иваново: ИвГУ, 1983. 78 с.

- Кэджен Н. *Самый простой способ «говорить» с ребенком! Просто как 1 2 3*. М.: Астрель, 2013. 320 с.
- Прохоров А. М. *Большая советская энциклопедия*: 30 т. М.: Сов. энциклопедия, 1969–1978 г. 719 с.
- Роджерс С., Доусон Дж. *Учебник по Денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом. Развиваем речь, умение учиться и мотивацию*. М.: ИП Толкачев, 2019. 432 с.
- Рыскина В. Л. (ред.) *Альтернативная коммуникация. Технологии невербальной коммуникации. Информационно-методические материалы*. СПб.: СПб ГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья», 2018. 28 с.
- Течнер С. Ф., Мартинсен Х. *Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра*. М.: Теревинф, 2014. 428 с.

Морозова Инна Александровна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Inna A. Morozova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Традиции и инновации в образовании детей с ОВЗ

Научный руководитель — А. С. Чижова

Inna.inna.2801@mail.ru

УДК 376

Использование жанра былины в работе с учащимися с недоразвитием интеллекта на уроках внеклассного чтения

Аннотация. В докладе рассматривается значимость ознакомления школьников с недоразвитием интеллекта с устным народным творчеством и, в частности, с жанром «былина». Автором предлагаются вариативные

виды работы по использованию былинного эпоса в работе с умственно отсталыми детьми на уроках внеклассного чтения.

Ключевые слова: былина, недоразвитие интеллекта, уроки внеклассного чтения, устное народное творчество.

The use of the epic genre in working with students with intellectual disabilities in extracurricular reading lessons

Abstract. This report discusses the importance of folklore and, in particular, the genre of traditional Russian epic in working with mentally retarded children. It also provides a number techniques for using the genre when working with mentally retarded children in extracurricular reading lessons.

Keywords: epic, intellectual disabilities, extracurricular reading lessons, folklore.

Школа несет непосредственную ответственность за реализацию основной образовательной программы, условия, необходимые для ее осуществления, и самое главное — за результаты освоения ее учащимися. Руководство школы должно распределить время на урочную и внеурочную работу, подобрать такие формы организации всего времени и способы их чередования, чтобы в полной мере были удовлетворены индивидуальные потребности всех детей.

Педагогически правильная организация союза урочной и внеурочной деятельности позволяет создать единое образовательное и культурное пространство в школе, в котором у каждого появляется возможность реализовать себя.

Одними из самых важных составляющих внеурочной деятельности являются уроки внеклассного чтения, отличающиеся свободой выбора не только содержания, но и форм изучения материала. Данный вид чтения расширяет и углубляет школьную программу, а также учитывает разнообразные литературные предпочтения детей. Именно удовлетворение индивидуальных читательских вкусов и наклонностей, самостоятельность учащихся, с которой происходит выбор и ознакомление с произведением, делают внеклассное чтение одним из важнейших средств умственного, духовно-нравственного развития и воспитания личности.

В основе современного подхода к организации учебной работы лежит идея поиска путей формирования целостной и современной

системы представлений о природном и социальном мире. В этом контексте уроки внеклассного чтения становятся не столько продолжением или дополнением какого-либо отдельного учебного предмета, а являются междисциплинарным педагогическим мероприятием, направленным на расширение кругозора детей, пробуждение и развитие их интереса к происходящим вокруг событиям, учебе и взаимодействию с различными людьми. Данный подход повышает эффективность учебной деятельности, позволяет школьникам с интеллектуальным недоразвитием достигать более высоких результатов социальной и трудовой адаптации. Поэтому, подбирая материал и формы организации урока внеклассного чтения, очень важно ориентироваться на возрастные особенности, уровень знаний и умений детей, их интересы, возможность участия близких людей, наличие учреждений культуры с возможностью посещения в месте проживания и обучения учащегося и программу учебных дисциплин.

Значительным воспитательным потенциалом обладают разнообразные формы устного народного творчества. В них заключаются представления о личности, обществе, государстве, а также социально-бытовые взгляды людей, живших много лет назад.

Все искусство, созданное в широких народных массах, что пришло к нам из глубины веков, мы теперь называем фольклором. Самые первые произведения возникли задолго до появления письменности и передавались из уст в уста многие столетия.

Устное народное творчество включает в себя многообразие жанров, каждый из которых оказывает влияние на умственные способности ребенка, развивает речь, а также влияет на его духовную сферу и фантазию [Яковлева, 2014]. Выделяются большие и малые фольклорные жанры. К большим фольклорным жанрам можно отнести: сказки, легенды, былины, баллады, а к малым — загадки, считалки, пословицы и поговорки, игровые песни, колыбельные.

Былина — это жанр, основу сюжета которого составляют героические события и важные эпизоды истории, происходившие в XI–XVI веке.

Былинный эпос вносит неоценимый вклад в развитие и воспитание подрастающей молодежи: во-первых, обогащает представления и речь детей, а во-вторых, предлагает им ситуации для размышления о добре и зле, дружбе и предательстве, лени и труде, честности и лжи и многие другие.

В примерной адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в 5–9 классах былины совместно с народными и авторскими сказками, баснями, рассказами, стихотворениями и легендами входят в жанровое разнообразие литературного чтения. В 10–12 классах в содержание устного народного творчества включаются былины, мифы, легенды и сказки народов мира, песни, пословицы и поговорки «как отражение культурных и этических ценностей народов» [Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), 2015].

Осознание былинного эпоса является довольно сложной задачей для учащихся с интеллектуальным недоразвитием. С одной стороны, детям трудно понять его ритмико-композиционные особенности и поэтому их чтение не характеризуется выразительностью. С другой стороны, они часто не замечают отличительные черты этого жанра и нередко ошибаются в определении — былинный, мифологический или сказочный герой перед ними [Дергилева, 2018].

В связи со специфическими особенностями былин время на их изучение в школьной программе отводится крайне мало, но вследствие их значимости в осуществлении межпредметных связей, включение былинного эпоса в уроки внеклассного чтения является с методической точки зрения верным и обоснованным решением, способствующим не только совершенствованию технической стороны чтения, но и расширению кругозора учащихся.

Так в 7 классе на уроках русского языка дети пишут сочинение по картине В. М. Васнецова «Три богатыря». В дополнение к обязательной подготовительной работе на уроках внеклассного чтения можно прочитать и разобрать сокращенные былины: «Добрыня Никитич и Змей Горыныч», в начале которой дано описание внешности и характера героя; читая «Битву с басурманами» можно увидеть, что Илья Муромец обладал невероятной смелостью и силой; а из былины «Добрыня Никитич и Алеша Попович» мы видим, что не всегда славный богатырь Алеша Попович поступал правильно. Такая работа облегчит написание сочинения, так как обучающиеся будут иметь запас необходимых для этого представлений.

Также увлекательной работой будет сравнение сюжета мультфильма «Илья Муромец: Пролог» (Союзмультфильм) с былиной «Исцеление

Ильи Муромца». Учащимся предлагается прочитать и полностью разобрать текст на уроках внеклассного чтения. После того, как они смогут пересказать события своими словами, следует приступить к просмотру мультфильма. Для помощи детям в выделении различий учитель заранее готовит вопросы для сравнения, например, «Как появился конь у Ильи Муромца в былине / в мультфильме?». Данная деятельность вызовет всеобщий интерес благодаря просмотру мультфильма, а также созданию ситуации успеха, которая так важна для учащихся с интеллектуальными нарушениями.

Важно отметить, что учащиеся встречаются с былинным эпосом и на уроках истории. Так в 7 классе есть тема: «Былины — источник знаний о Древней Руси», в которой говорится о русских богатырях, в частности подробно рассказывается о Никите Кожемяке. В качестве продолжения данной темы для осуществления межпредметных связей на уроке внеклассного чтения можно познакомиться с былинной о Никите Кожемяке и Змее. В процессе ее чтения важно раскрывать общественную значимость описываемого события и взаимоотношений героев. Вопросы и задания, предлагаемые обучающимся, должны выявлять понимание ими сюжета и их умение оценивать действия и поступки главных действующих лиц [Федотова].

Связь с уроком музыки может обеспечить изучение адаптированной былины «Садко» (в сокращении). На ее мудрости было воспитано не одно поколение. В планируемых результатах освоения обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) адаптированной основной общеобразовательной программы по предмету «Музыка» в 5 классе в достаточном уровне овладения сказано о том, что учащиеся должны иметь представления о народных музыкальных инструментах и их звучании, в число которых входят гусли, поэтому перед изучением былины можно включить детям запись с их звучанием, а также показать, как они выглядят.

Подводя итоги, важно отметить, что, несмотря на трудности восприятия и понимания такого жанра устного народного творчества, как былина, он несет в себе большие воспитательные и развивающие возможности. Вследствие сложностей данную работу эффективнее всего осуществлять на уроках внеклассного чтения, так как именно здесь появляется возможность изучения материала в интересной и увлекательной форме, порой недоступной на традиционных уроках литературного чтения.

Литература

- Дергилева М. А. *Использование проектного метода при изучении былины младшими школьниками*. Саратов, 2018.
- Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)* от 22 декабря 2015 г.
- Федотова О. Б. *Роль языка и детской литературы в нравственном воспитании детей*. Барнаул.
- Яковлева И. А. Русский фольклор и его роль в умственном развитии детей. *Молодой ученый*. 2014. № 10 (69). С. 463–465.

Скворцова Яна Юрьевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Yana Yu. Skvortsova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Традиции и инновации в образовании детей с ОВЗ

Научный руководитель — А. А. Коржова, канд. пед. наук

sk.vls@yandex.ru

УДК 376

Индивидуально-дифференцированный подход в обучении младших школьников с нарушением слуха

Аннотация. В статье рассматривается понятие «индивидуально-дифференцированный подход». Актуальность темы работы обусловлена тем, что в начальном образовании детей с ОВЗ большое внимание уделяется индивидуальным особенностям школьников. Данный подход учителя начальных классов применяют в зависимости от контингента постоянного состава групп обучаемых, работающих вместе. В статье

представлены результаты изучения передового опыта обучения детей с нарушением слуха (наблюдение на уроках; беседы с учителями).

Ключевые слова: индивидуализация, дифференциация, индивидуальный подход, дифференцированный подход, личность.

Individually differentiated approach to teaching primary school children with hearing impairment

Abstract. This article focuses on the concept of *individually differentiated approach*. In primary education, much attention is paid to the individual characteristics of students. Primary school teachers use this approach depending on the traits of students working together. The article presents the results of a study into the experience of teaching children with hearing disorders: observation in classes; conversations with teachers.

Keywords: individualization, differentiation, individual approach, differentiated approach, personality.

В современном начальном образовании детей с нарушением слуха примерные АООП начального общего образования глухих и АООП начального общего образования слабослышащих и позднооглохших содержат требования и варианты программ обучения детей. Данное явление связано с тем, что как глухие, так и слабослышащие представляют собой неоднородную группу детей. Всем известно, что главной целью работы учителя и важнейшим требованием педагогики является всесторонне развитие школьника, что возможно при осуществлении действий, направленных на повышение эффективности процесса обучения. Все вышеперечисленные факторы подталкивают учителей классов детей с нарушением слуха на реализацию принципа индивидуально-дифференцированного подхода в процессе обучения.

В настоящее время в общей и специальной педагогике широко применяется термин «индивидуально-дифференцированный подход», четкое определение которого не удалось найти, поэтому рассмотрим такие понятия как «индивидуализация» и «дифференциация». Необходимо отметить, что многие ученые не только по-разному трактуют, но и устанавливают разные связи между данными терминами. В данной работе мы придерживаемся мнений И. Э. Унт и Е. С. Рабунского, которые разделяют данные понятия, но не отрицают их связи между собой.

В научной литературе можно встретить взаимосвязанные понятия: «индивидуализация» и «индивидуальный подход». С точки зрения И. Э. Унт, индивидуальный подход — это принцип обучения, предполагающий учет индивидуальности каждого ученика (личности), в то время как индивидуализация — это проявление данного принципа на практике с применением специфических для данного принципа форм, методов и приемов обучения [Унт, 1990, с. 8].

Стоит отметить, что под понятием «личность» в психологии понимают человека, который обладает психологическими характеристиками, обусловленными социумом и проявляющимися в общественных связях и отношениях. Личность обладает индивидуальностью, то есть теми индивидуальными и личностными свойствами человека, сочетание которых отличает каждого человека от другого — наличие разного жизненного опыта, знаний, умений, убеждений; в различиях характера и темперамента [Немов, 2010, с. 336–338].

Рассматривая структуру личности, Р. С. Немов включает в нее следующие компоненты, представленные на рис. 1.



Рис. 1. Структура личности

Важно рассмотреть, что под каждым термином понимают психологи. Так, под способностями понимают индивидуальные постоянные свойства человека, определяющие успех в какой-либо деятельности. При определении темперамента утверждают, что он включает качества, от которых зависят реакции человека на других людей и социальные обстоятельства, в то же время при объяснении понятия «характер» отмечают наличие тех качеств, которые определяют поступки человека в отношении других людей. При толковании термина «волевые качества» указывают, что данное понятие охватывает несколько специальных личностных свойств, которые влияют на стремление человека к достижению поставленных целей. В общей психологии эмоции и мотивацию интерпретируют как переживания и побуждения к деятельности, а социальные установки как убеждения и отношения людей [Немов, 2010, с. 338].

Таким образом, можно сказать, что в процессе реализации индивидуального подхода необходимо учитывать личностные свойства обучающегося. Отметим, что, на наш взгляд, нужно также включить и особенности развития познавательной сферы ученика, особенно ребенка с ОВЗ.

Рассмотрим современные представления определения «дифференциация обучения» в общей педагогике. Стоит обратить внимание, что Г. К. Селевко в своих трудах не разграничивает понятия «дифференциация обучения» и «дифференцированный подход в обучении», считая их синонимами. Ученый понимает под данным понятием не только создание условий обучения для школ (лицей, гимназий), профильных классов с целью учета особенностей детей, но и как комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение группы (класса), объединенного общими качествами [Селевко, 1998, с. 82].

Необходимо отметить мнение дефектолога В. П. Глухова, который в учебном пособии по специальной педагогике отмечает, что дифференцированный подход — это принцип обучения, предусматривающий учет вариативности и специфичности структуры нарушения, а также уровня развития детей. На основании данного принципа осуществляется разделение детей на подгруппы, подбирается вариативное содержание, методы и средства обучения и различные виды помощи (направляющая, стимулирующая или обучающая) [Глухов, 2020, с. 226].

Таким образом, Г. К. Селевко рассматривает организацию обучения класса, состав которого имеет общие качества, значимые для учебного процесса. Реализация данного принципа проявляется в создании лицеев, гимназий, профильных классов, специальных школ. В то же время Г. П. Глухов отмечает осуществление данного принципа в классе. Другими словами, ученые рассматривают разные формы дифференциации: внутренняя дифференциация — это внутриклассовая, а внешняя — остальные ее уровни (профильный класс; различные образовательные программы и их варианты; определенный тип школы — гимназия, лицей, специальная и так далее).

На основе анализа большого количества источников под термином «индивидуально-дифференцированный подход» можно понимать следующее: в процессе обучения необходимо осуществлять развитие обучающихся, для этого надо изучить индивидуальные особенности каждого из них, на основе которых классифицировать учащихся на типологические группы по выявленным признакам, что позволит составить для каждой группы индивидуально-групповые задания и использовать их в процессе обучения.

Важно отметить применение данного подхода в школах для детей с нарушением слуха. Ранее мы упоминали о наличии разных вариантов образовательных программ для глухих и слабослышащих. В образовательных учреждениях комплектуют классы по вариантам обучения, но даже такое наполнение учебной группы не гарантирует, что дети не будут одного общего и речевого развития. Именно поэтому мы провели беседы с учителями начальных школ, предназначенных для детей со слуховой депривацией, темы которых имели следующее название: «Реализация индивидуально-дифференцированного подхода в классе».

Цель бесед трактовалась следующим образом: «Выявить особенности применения индивидуально-дифференцированного подхода на уроках в школе для детей с нарушением слуха». В процессе проведения беседы учителям были заданы заранее подготовленные вопросы: «Применяете ли вы индивидуальный и дифференцированный подход?», «Какими критериями руководствовались при делении детей на группы?», «На сколько групп вы поделили класс и как их называете?», «Какие приемы вы используете в работе с разными детьми при изучении разных предметов?», «При применении индивидуального подхода какие особенности детей выделяете? Какую помощь предлагаете?». Отметим, что вопросы задавались в представленном порядке,

однако иногда учителей просили ответить на дополнительные вопросы, если это требовалось.

Практически все учителя ответили положительно на первый вопрос. Заметим, что некоторые учителя, ответившие на этот вопрос «Да», сначала задумывались, а потом поясняли, что применяют иногда только индивидуальную помощь ученику. После этого педагоги утверждали, что в целом дети полностью справляются с программой, но иногда у них возникают трудности с тем или иным вопросом. Тогда мы заметили, что встречается три типа реализации рассматриваемого подхода в тех классах, в которых все ученики учатся по одной адаптированной образовательной программе 1.2. Рассмотрим такие классы на примерах.

Пример 1. Учитель знает, что Ученик А из 1 класса обладает хорошей памятью и ему не составит труда выучить стихотворение по литературе за один день, а другому ученику потребуется несколько дней, именно поэтому второму обучающемуся задают учить стихотворение заранее.

Таким образом, есть классы, в которых общее развитие и речевое развитие детей примерно одного уровня. Как и всем детям, так и детям такого класса свойственны свои индивидуальные особенности, которые учителя учитывают в процессе обучения. В таких классах педагоги не делят обучающихся на группы.

Пример 2. Учитель 2 класса разделяет учеников в классе на «сильных» и «слабых», ориентируясь на их способности, а также уровень умений и навыков, которыми владеют дети. В этом случае педагог подготавливает различные способы помощи. Так, для всех учеников задание «Описать картинку» (рис. 2), но для «сильного» ученика после картинки идут пустые строки, а у слабого ученика есть текст с пропущенными словами, которые необходимо вставить, опираясь на вопрос и банк ответов.

Анализируя данный пример, можно сделать вывод, что дети, обучающиеся в одном классе, по одной программе, могут иметь разные уровни речевого и общего развития, а также обладают разным уровнем способностей. Эти дети, как и предыдущие, в полной мере осваивают содержание адаптированной образовательной программы, по которой они обучаются. Важно отметить, что в таких классах учителя выделяют «сильных», «средних» и «слабых» учеников, ориентируясь на их способности, утомляемость и успеваемость.

Задание: описать картинку.



Задание: описать картинку.



На картинке время года — _____
(что?) _____, На картинке нарисован
(что?) _____, Снеговик: (какой?)
_____, У него нас — (что?) _____.
Глаза — (что?) _____. Рот тоже сде-
лан (из чего?) _____. Руки сделаны
(из чего?) _____. На голове у него
шляпа (что?) _____.

Слова для справок: снеговик, большой, зима,
из веток, из угольков, морковкой, угольки, шляпа.

Рис. 2. Задание по развитию речи для 2 класса.
Слева — для «сильного» ученика, справа — для «слабого» ученика

Пример 3. Учитель 1 класса дает одному ученику совершенно другие задания, чем всему классу. Например, на уроке математики прописывает цифры, в то время как одноклассники выполняют устный счет, а на уроке русского языка прописывает буквы, а его одноклассники соотносят картинки и предложения.

Приведенное описание показывает, что ребенок не способен в полной мере освоить содержание адаптированной образовательной программы, не имеет необходимого уровня развития и дошкольной подготовки, которые нужны для приобретения новых навыков, умений и знаний, которые соответствовали бы рабочей программе. Уточним, что таких классов в школах мало, но если и встречаются, то в них осуществляется дифференциация на две группы, одну из которых составляет тот ребенок, который не может на данный момент овладеть минимальным уровнем знаний, умений и навыков, заложенных образовательной программой.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать следующий вывод: дети, обучающиеся по одной адаптированной образовательной программе, овладевают разным уровнем знаний, умений, навыков в силу своих индивидуальных особенностей. Данное явление подталкивает педагогов осуществлять индивидуально-дифференцированный подход

в разной степени, также это связано с тем, что контингент детей отличается от класса к классу.

Совсем по-другому обстоят дела в тех классах, в которых одновременно осуществляется несколько адаптированных образовательных программ. Так, в школе проводились беседы с учителями, которые реализуют варианты 2.3. и 1.4 образовательных программ. В таких классах можно встретить тьютора и/или ассистента. Учителя отмечают, что дети в таких классах очень разные в силу не только своих способностей, но и нарушений, которые сказываются на особенностях в овладении знаниями, умениями, навыками. В качестве примера можно привести следующие ситуации.

Пример 4. Учитель 2 класса при подготовке к контрольной работе по математике за 3 четверть разработал разные задания для учеников. Так, ученику, обучающемуся по варианту 1.4, даны 4 упрощенных задания (рис. 3), некоторые из них меньше по объему, в то время как для тех, кто обучается по варианту 2.3 дано 5 заданий (рис. 4), которые больше по объему и несколько сложнее по содержанию.

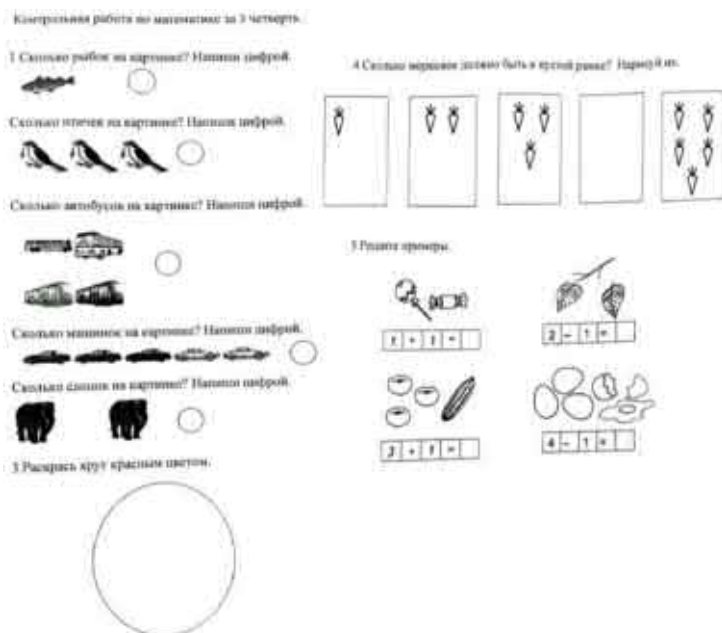


Рис. 3. Задания по математике для «слабого» ученика 2 класса

Контрольная работа по математике за 3 четверть

1 Сколько рыбок на картинке? Напиши цифрой.



Сколько птиц на картинке? Напиши цифрой.



Сколько автобусов на картинке? Напиши цифрой.



Сколько машинок на картинке? Напиши цифрой.



Сколько слонов на картинке? Напиши цифрой.



2 Поставь нужную знак (<, >, =)



3 Напиши фигуры.

Раскрась круг красным цветом.
Раскрась прямоугольник желтым цветом.
Раскрась треугольник зеленым цветом.
Раскрась квадрат черным цветом.



4 Реши примеры:

$$9 - 1 = \square$$

$$9 - 1 = \square$$

$$2 + 1 = \square$$

$$4 - 1 = \square$$

5 Задача

Было 3 бабочек. Улетела одна бабочка. Сколько стало бабочек?

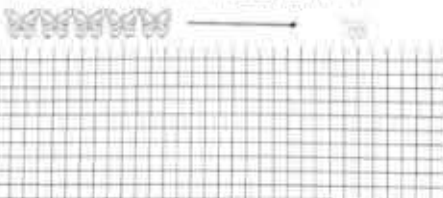


Рис. 4. Задания по математике для «сильного» ученика 2 класса

Пример 5. В 4 классе на уроке математики по теме «Сложение и вычитание типа $35 - 19$, $26 + 15$ » учитель дает двум ученицам примеры для счета в пределах 100, которые они решают в столбик. В то время трем другим ученикам примеры для счета в пределах 20, которые они решают с помощью палочек для счета методом подкладывания к числам.

В итоге хотелось бы подчеркнуть следующее: индивидуально-дифференцированный подход реализуются во всех классах, но более ярко заметен там, где реализуются адаптированные образовательные программы по вариантам 1.4 и 2.3 или 1.3. Это явление связано с тем, что в таких классах каждый ребенок является особенным, исходя из своих нарушений.

Следующие вопросы касались приемов, которые учителя применяют в процессе обучения. Как было отмечено выше, преподаватели ориентируются больше на индивидуальную помощь. Связано это с тем, что количество учеников в классе не превышает 9 человек, а также с особенностями развития детей с нарушением слуха и множественностью факторов, влияющих на индивидуальные особенности обучающихся. Далее следует рассмотреть, какие приемы часто применяют педагоги в своей практике.

В процессе изучения результатов беседы можно сказать, что учителя, не зависимо от варианта адаптивной образовательной программы, часто используют дополнительные задания для учеников, которые быстро и успешно справляются с запланированной работой. Педагоги отмечают, что «слабым» ученикам предлагают задания с вопросными схемами и\или предлагают банк ответов, а «сильные» ученики должны сами написать ответ (рис. 2, рис. 5, рис. 6). Также стоит отметить, что преуспевающим ученикам учителя часто предлагают более расширенный словарь по теме урока, а «слабым» — урезают.

Тема: рассказ «Как звери готовятся к зиме».

Задание: написать пересказ рассказа «Как звери готовятся к зиме».

План пересказа.

1. Как белка готовится к зиме.
2. Как готовится к зиме лиса.
3. Как готовится к зиме медведь.
4. Что делает волк?
5. Что делает заяц?
6. Как звери готовятся к зиме.

Тема: рассказ «Как звери готовятся к зиме».

Задание: написать пересказ рассказа «Как звери готовятся к зиме».

План пересказа.

1. Как белка готовится к зиме.
2. Как готовится к зиме лиса.
3. Как готовится к зиме медведь.
4. Что делает волк?
5. Что делает заяц?
6. Как звери готовятся к зиме.

Белка сделала в дупле (что?) _____.

Лиса вырыла (что?) _____. Медведь залез в свою (что?) _____. Волк (что делает?) _____ по лесу себе (что?) _____.

Заяц (что делает?) _____ к зиме. Все (кто?) _____ готовится к зиме.

Рис. 5. Задания по литературе для 2 класса.
Слева — для «сильного» ученика, справа — для «слабого» ученика

Имя Фамилия

1. Дополни предложения.

Прятки

Дети играли в Люба водила.
 убежала за
 притаялся за
 залез на
 нашла всех: Юлю, Андриюшу и Юру. Кто
 где спрятался?

2. Ответь на вопросы:

Как называется рассказ?

 О ком говорится в рассказе?

 О чём говорится в рассказе?

Имя Фамилия

1. Дополни предложения.

Прятки

Дети играли в Люба водила. убе-
 жала за дом. притаялся за кустом.
 залез на дерево. нашла всех: Юлю, Ан-
 дриюшу и Юру. Кто где спрятался?

2. Ответь на вопросы:

Как называется рассказ?
 Рассказ называется
 О ком говорится в рассказе?
 В рассказе говорится о
 О чём говорится в рассказе?
 В рассказе говорится

Рис. 6. Задания по чтению для 2 класса.
 Слева — для «сильного» ученика, справа — для «слабого» ученика

В некоторых классах учителя совместно с детьми создают личные справочки по предметам. Такими справочками разрешают пользоваться ученикам не только в процессе урока, но и во время самостоятельных работ. Учителя отмечают, что дети не сидят с открытым справочником, а лишь во время затруднения подглядывают в него.

Педагоги говорят, что иногда просят родителей дома еще раз разобрать тему с ребенком, а также дают дополнительные задания для отработки материала, но при этом сами стараются провести консультацию для ученика, объяснив еще раз тему урока.

Таким образом, в школе для детей с нарушением слуха учителя начальных классов часто применяют следующие приемы: справочник ученика (на уроках русского языка и математики); карточки с вопросными схемами или с написанной первой буквой слова, с началом ответа на вопрос для слабых учеников на уроках предметной области «Русский язык»; расширенный словарь по теме; дополнительные задания на уроках; дополнительное домашнее задание на закрепление пройденной темы.

Обобщая все сказанное, можно сделать вывод, что индивидуально-дифференцированный подход подразумевает: учет индивидуально-психологических особенностей каждого ученика и применение различных средств осуществления дифференциации как с типологическими группами учеников, так и с отдельными учениками, к которым

применяют разные методы, средства, приемы обучения. Такой подход реализуется в школах для детей с нарушением слуха, но в каждом классе имеет свою форму.

Литература

- Глухов В. П. *Специальная педагогика и специальная психология: учебник для академического бакалавриата*. М.: Издательство Юрайт, 2020. 323 с.
- Немов Р. С. *Психология*. В 3-х кн. Кн. 1: Общие основы психологии. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. 687 с.
- Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования глухих обучающихся*. М.: Просвещение, 2018. 416 с.
- Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования слабослышащих и позднооглохших обучающихся*. М.: Просвещение, 2018. 264 с.
- Рабунский Е. С. *Индивидуальный подход в процессе обучения школьников*. М.: Педагогика, 1975. 182 с.
- Селевко Г. К. *Современные образовательные технологии*. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
- Унт И. Э. *Индивидуализация и дифференциация обучения*. М.: Педагогика, 1990. 192 с.

Хинич Ксения Владимировна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Kseniia V. Khinich

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Традиции и инновации в образовании детей с ОВЗ

Научный руководитель — А. В. Никитина, канд. пед. наук

ksesha98kh@mail.ru

Исследование уровня развития коммуникативного компонента социального опыта дошкольников с нарушением зрения

Аннотация. В статье представлены результаты исследования уровня развития коммуникативного компонента социального опыта детей с нарушением зрения старшего дошкольного возраста. Выделены и описаны особенности творческо-игрового взаимодействия, определяющие характер развития коммуникативного компонента социального опыта.

Ключевые слова: социальный опыт, коммуникативный компонент, творческо-игровая деятельность, дети с нарушением зрения, старший дошкольный возраст.

Level of the communicative component of the social skills in preschool children with visual impairments

Abstract. This article presents the results of research into the level of development of the communicative component of the social skills of advanced preschool children with visual impairments. Features of creative game interactions that define the nature of the development of the communicative component of social experience are highlighted and described.

Keywords: social skills, communicative component, creative games activities, children with visual impairments, advanced preschool age.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования в качестве одной из образовательных областей определено «социально-коммуникативное развитие», в рамках которого приоритетное значение имеет формирование социального поведения, что, прежде всего, предполагает овладение ребенком социальным опытом в целом и коммуникативным компонентом в частности.

Исследования Выготского Л. С., Лисиной М. И., Эльконина Д. Б., Урунтаевой Г. А., Кулагиной И. Ю., Якобсона С. Г., Смирновой Е. О., Сухомлинского В. А. и других педагогов-психологов доказывают, что именно дошкольное детство является основополагающим периодом развития личности, в том числе и в отношении коммуникативных качеств и навыков. При этом авторы отмечают, что наиболее сензитивен в этом вопросе старший дошкольный возраст [Антопольская,

Журавлева, 2015, с. 9–12]. Изучение уровня сформированности коммуникативного компонента старших дошкольников позволяет своевременно выявить существующие проблемы и разработать актуальный план корректирования, поскольку овладение достаточным уровнем социально-коммуникативного развития обеспечивает готовность к школьному обучению.

Актуальность исследования уровня развития коммуникативного компонента социального опыта дошкольников с нарушением зрения обусловлена, прежде всего, ролью социального опыта в процессе интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в широкий социум. В работах Выготского Л. С., Литвака А. Г., Солнцева Л. И. отражены особенности психического развития детей с нарушением зрения, в значительной мере влияющие на ход овладения социальным опытом. В свою очередь, исследования Гаврилушкиной О. П., Ковалева В. В., Лубовского В. И., Никитиной А. В. и ряда других авторов непосредственно описывают процесс социализации лиц с ОВЗ. Среди исследователей, рассматривавших специфический характер межличностных коммуникаций, а также коммуникативную компетентность лиц с нарушением зрения в целом, значатся Григорьева Г. В., Денискина В. З., Земцова М. И., Корнилова И. Г., Никулина Г. В., Плаксина Л. И., Солнцева Л. И. и др. Коррекционные возможности различных видов деятельности, связанные с процессом социализации, представлены в работах Григорьевой Л. П., Маллаева Д. М., Плаксиной Л. И., Потёмкиной А. В., Ремезовой Л. А., Свиридюк Т. П., Солнцевой Л. И. и др.

В психолого-педагогической литературе сущность понятия «социальный опыт» рассматривается на основе совокупности системы духовно-нравственных ценностей, моделей поведения, усвоенных в результате практического взаимодействия с членами социума [Кравцов, Григорьева, 2013, с. 59]. Большинство авторов рассматривают структурную организацию социального опыта как систему четырех основных компонентов [Залаяева, Нигматуллина, 2018; Слабоспицкая, 2012, с. 23–24]: познавательного, аксиологического, коммуникативного, поведенческого. Исследователями отмечен характер глубокой взаимосвязи компонентов, которая значительно затрудняет дифференцированную оценку составляющих социального опыта.

Коммуникативный компонент социального опыта определяется как совокупность коммуникативных навыков, проявляемых в вербальном и невербальном планах, владение «всеми формами и способами

коммуникации», навыками социального взаимодействия, социальной приспособляемости.

Следуя за положением о том, что процесс социализации, то есть процесс овладения социальным опытом, возможен лишь в ходе активной включенности индивида в деятельность, будет актуальна идея ведущих видов деятельности на разных возрастных этапах. В отношении дошкольного возраста в качестве таковой определяется игровая деятельность. Тем не менее, в ключе рассуждения об условиях овладения составляющими социального опыта рядом авторов отмечается помимо эффективности ресурсов игровой деятельности также актуальность организации и реализации продуктивной и интеллектуальной деятельности (в частности, слушание выразительного чтения литературных произведений и воспроизведение дошкольниками предлагаемых образов в воображении) [Ремезова, 2016, с. 162–163]. Для более четкого обоснования выбранной позиции, на наш взгляд, необходимо использовать термин «творческо-игровая деятельность», предполагающий активное *взаимодействие* детей, которое может иметь самостоятельный характер возникновения или происходить в условиях специальной организации. Это подразумевает непосредственное участие педагога, направляющего такую деятельность детей, которая *изначально* предполагает их опосредованное взаимодействие, т. е. продуктивный, интеллектуальный виды деятельности.

Так как в период дошкольного детства ведущим средством социализации и овладения коммуникативным компонентом социального опыта в частности является творческо-игровая деятельность, в отношении детей с ОВЗ актуально определение особенностей этого вида деятельности. Анализ тифлологической литературы, а также проведенные наблюдения за свободной деятельностью дошкольников с нарушением зрения позволяют определить ряд специфических особенностей творческо-игровой деятельности: кратковременный и чаще всего индивидуальный характер взаимодействий, лишь в некоторых случаях взаимодействие может происходить в парах или микрогруппах (3–4 человека). При продуктивном характере деятельности партнеры по взаимодействию осуществляют контроль действий друг друга, однако характер его неустойчив. В отношении игровой деятельности необходимо отметить, что сюжетно-ролевая игра является наивысшей ступенью развития. У старших дошкольников с нарушением зрения этот вид игры сформирован на более низком уровне в сравнении с нормально видящими сверстниками: сюжеты не столь разнообразны

и развернуты; затруднены принятие и смена ролей; отмечается скудный ролевой диалог; как правило, игровые атрибуты не используются в полном объеме; необходима поддержка и помощь со стороны взрослого при организации игры.

Качественный характер социализации детей с нарушением зрения испытывает опосредованное влияние «аномального фактора» [Литвак, 2006] и находится в прямой зависимости от типологических особенностей творческо-игровой деятельности. Тифлологи отмечают следующие особенности коммуникативного компонента социального опыта: трудности развития коммуникативных навыков, реализации межличностных взаимодействий, скудный характер социальных контактов, отсутствие или недоразвитие перцептивного компонента взаимодействия, неустойчивость мотивационного компонента деятельности [Григорьева, 2001, с. 80–82]. С одной стороны, выделяется диспропорциональность в овладении компонентами социального опыта [Никитина, 2004], с другой стороны — несоответствие развития вербальных и невербальных коммуникативных средств [Ремезова, 2016, с. 163] и др.

Учитывая актуальность обозначенного вопроса и основываясь на вышеизложенных положениях, было проведено экспериментальное изучение уровня развития коммуникативного компонента социального опыта дошкольников с нарушением зрения. Диагностика включила три этапа. Исходя из этого, первый этап был направлен на выявление уровня развития коммуникативных навыков дошкольников, что предполагало использование методик «Два дома» (Марцинковской Т. Д.) и «Рукавички» (Цукерман Г. А.). Важным условием являлась организация проведения методики Цукерман в «нейтральных» парах с учетом личных симпатий и антипатий детей, что обусловило применение методики Марцинковской.

На следующем этапе происходило определение уровня развития коммуникабельности как желания и умения общаться с людьми [Каленникова, Борисевич, 2007, с. 15], что предполагало проведение наблюдения за свободной деятельностью дошкольников (на основе схемы наблюдения Басова М. Я.).

Третий (заключительный) этап предполагал определение уровня развития коммуникативных личностных качеств дошкольников, с целью чего был проведен опрос педагогов, работающих с детьми (по опроснику Немова Р. С.). Именно это позволило составить полную картину об уровне развития коммуникативного компонента социального опыта.

Исследование было проведено на базе ГБДОУ детский сад № 133 компенсирующего вида Выборгского района г. Санкт-Петербурга. В эксперименте приняли участие 17 детей старшего дошкольного возраста; среди них 94,1% составляют типологическую группу «дети с функциональными расстройствами зрения (амблиопией и косоглазием)»; 5,9% имеют фактическое слабовидение (средней степени). В качестве сопутствующих нарушений дети имеют особенности психофизического и речевого развития (в том числе ФФНР, ОНР 3–4 уровня).

При реализации диагностики были учтены индивидуальные и типологические особенности зрительного восприятия дошкольников, что обусловило необходимость адаптации диагностического материала — увеличение размера, использование жирных контуров, эталонных цветов; для раскрашивания в целях экономии времени предлагались два идентичных набора фломастеров. В отношении процедуры проведения методики не претерпели значительных изменений.

На основе данных, полученных в ходе первого этапа эксперимента, был сделан вывод об уровне развития коммуникативных навыков дошкольников с нарушением зрения (рис. 1): почти половина детей (47,0%) имеют *низкий уровень*. Такие дети не готовы принимать позицию партнера по взаимодействию, настаивают на своем при попытке договориться или не совершают этой попытки вовсе. Наряду с этим лишь 11,8% имеют *высокий уровень* развития навыков, что проявляется в стремлении к принятию общего решения, активном взаимодействии с партнером, осуществлении контроля совместной деятельности. Оставшиеся 41,2% имеют *средний уровень*; эти дети пытаются договориться, готовы принять позицию партнера по взаимодействию, но при этом рассчитывают на ответный отклик с его стороны (при отсутствии такого начинают привносить свою позицию без «оглядки» на партнера).

Уровень развития коммуникативных навыков у дошкольников с нарушением зрения



Рис. 1

Результаты второго этапа эксперимента (рис. 2) свидетельствуют о том, что лишь 11,8% детей имеют *низкий уровень* развития коммуникабельности. Эти дети почти не проявляют интереса к взаимодействию с другими, предпочитая индивидуальные игры; в совместной деятельности пассивны; вербальные и невербальные коммуникативные средства используются ими редко. В случае попадания в конфликтные условия не выказывают агрессию в отношении своего обидчика, предпочитая плакать в одиночестве. Подавляющее большинство дошкольников (58,8%) имеют *средний уровень*. Дети активно проявляют интерес и инициативу во взаимодействии; вербальные и невербальные средства достаточно развиты. Однако для разрешения конфликтных ситуаций им требуется помощь со стороны педагога, что свидетельствует о недостаточной развитости коммуникативных навыков. *Высокий уровень* развития коммуникабельности имеют 29,4% детей, что проявляется в частности во владении способностью к самостоятельному разрешению конфликтных ситуаций — достаточно высоком уровне развития коммуникативных навыков.

Уровень развития коммуникабельности дошкольников с нарушением зрения



Рис. 2

Сравнение результатов, полученных в условиях эксперимента и наблюдения за свободной деятельностью детей, демонстрирует значимое различие (рис. 3). На характер проявления коммуникативных навыков оказывают влияние внешние условия (в частности возможность выбора партнеров по взаимодействию), что отражает более низкий уровень владения коммуникативным компонентом социального опыта в сравнении с нормально видящими сверстниками [Трофимова, 2019, с. 214–216, 218–219].

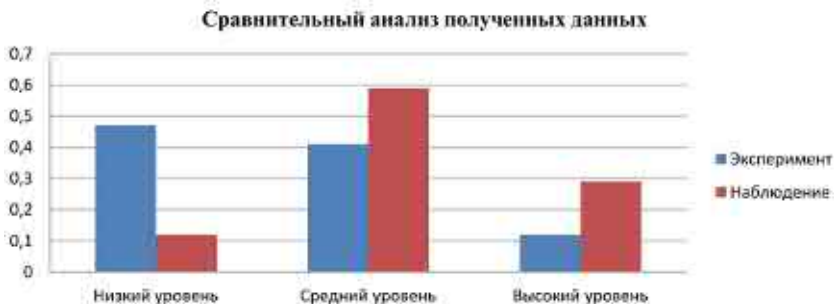


Рис. 3

Результаты, полученные на третьем этапе эксперимента, свидетельствуют о том, что 53,0% дошкольников с нарушением зрения имеют высокий уровень развития коммуникативно-личностных качеств. Эти дети в ходе взаимодействия проявляют себя как общительные, отзывчивые, вежливые, внимательные партнеры. У 47,0% детей коммуникативные качества развиты на среднем уровне, что указывает на неравномерность развития характеристик, преобладание одних над другими. Вместе с тем группы неоднородны: среди детей с высоким уровнем развития коммуникативных черт 22,2% детей находятся на «нижней» границе, 44,4%, приближены к «верхней»; в группе со средним уровнем можно выделить 25,0% детей с нарушением зрения, находящихся на «нижней» границе среднего уровня, и 25,0%, приближенных к «верхней» границе. Такая ситуация указывает: дошкольники с нарушением зрения не всегда готовы проявлять имеющиеся у них знания о выстраивании социальных взаимодействий, что доказывает выдвинутый ранее тезис о значительном влиянии фактора внешних условий на характер коммуникативных проявлений детей этой группы.

Таким образом, для формирования социального опыта в период дошкольного возраста ведущий вид деятельности не является единственно значимым, что предполагает включение дошкольника в иные виды деятельности, одним из вариантов которых является творческо-игровая деятельность, объединяющая различные виды деятельности и предполагающая активное взаимодействие детей, и это не является исключением по отношению к дошкольникам с нарушением зрения.

При этом обусловленные наличием «аномального фактора» особенности развития различных видов деятельности негативно влияют

на становление компонентов социального опыта в условиях нарушенного зрения.

Вместе с тем оценить в данной ситуации степень сформированности коммуникативного компонента социального опыта позволяет дифференцированная оценка уровня развития коммуникативно-личностных качеств, а также коммуникативных навыков данной категории детей.

У дошкольников с нарушением зрения старшего возраста наблюдается тенденция к диспропорциональности развития компонентов социального опыта внутреннего и внешнего планов — в частности, дети владеют знаниями о правилах взаимодействия в социуме, однако их применение носит *ситуативный характер*. Данное положение свидетельствует о том, что к старшему дошкольному возрасту дети с нарушением зрения *испытывают задержку в овладении компонентами социального опыта внешнего плана* (т. е. коммуникативным и поведенческим) в сравнении с нормально видящими сверстниками.

Литература

- Антопольская Т. А., Журавлева С. С. *Социально-коммуникативное развитие дошкольников: теоретическое и практическое обеспечение [Текст]: учебно-методическое пособие*. Курск: ООО «Планета +», 2015. 151 с.
- Григорьева Г. В. Развитие ведущей формы общения у дошкольников с нарушениями зрения. *Дефектология*. 2001. № 2. С. 76–83.
- Заляева Л. Д., Нигматуллина И. А. Возрастно-типологические особенности прогностической компетентности младших школьников с нарушениями речи. *Коллекция гуманитарных исследований. Электронный научный журнал*. 2018. № 6 (15). URL: [http://j-chr.com/upload/выпуск%206%20\(15\)/PDF/Заляева%206-13.pdf](http://j-chr.com/upload/выпуск%206%20(15)/PDF/Заляева%206-13.pdf) (дата обращения: 21.04.2020).
- Каленникова Т. Г., Борисевич А. Р. *Словарь психолого-педагогических понятий: справочное пособие для студентов всех специальностей очной и заочной форм обучения*. Минск: БГТУ, 2007. 68 с.
- Кравцов В. И., Григорьева О. Н. Социальный опыт личности как философско-педагогический феномен. *Вестник ОГУ*. 2013. № 5 (154). С. 57–61.
- Литвак А. Г. *Психология слепых и слабовидящих: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений*. СПб.: КАРО, 2006. 336 с.
- Никитина А. В. *Театрализованная игра как фактор развития социального опыта дошкольников с нарушением зрения: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03: СПб, 2004. 224 с. РГБ ОД, 61:04-13/2391*
- Ремезова Л. А. К проблеме социализации детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в продуктивных видах деятельности. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. № 3 (16). С. 161–165.

- Слабоспицкая М. В. Модель социализации старшеклассников средствами учебного самоуправления. *Вестник ОГУ*. 2012. № 1 (137). С. 23–27.
- Трофимова О. В. Формирование коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста. *Вопросы науки и образования*. 2019. URL: <https://scientificpublication.ru/images/PDF/2019/47/formirovaniya-kommunikativnykh.pdf> (дата обращения: 09.03.2020).

Чеботарь Полина Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Polina S. Chebotar

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Традиции и инновации в образовании детей с ОВЗ

Научный руководитель — Н. В. Воцилова, канд. психол. наук

polina.chebotar@mail.ru

УДК 376

Мобильное приложение — современная технология в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация. В данной статье рассматриваются современные подходы к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделено понятию «мобильное приложение» в системе образования. Целью исследования является выявление специфики применения информационных и коммуникативных технологий, в частности мобильного приложения, в работе со школьниками с ОВЗ. Автор приходит к выводу, что совместное использование традиционных и инновационных методов обучения детей с ОВЗ позволит повысить эффективность образовательного процесса.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, школьники с кохлеарными имплантами, грамматические категории, инновационные технологии, мобильное обучение, мобильное приложение.

Mobile application: A modern technology in the education of children with disabilities

Abstract. This article discusses the use of modern technologies in teaching children with disabilities. Particular attention is paid to the concept of mobile application in the education system. The purpose of the study is to identify how information and communication technologies, in particular a mobile application, can be used in working with schoolchildren with disabilities. It is concluded that the joint use of traditional and innovative methods of teaching children with disabilities will improve the effectiveness of the educational process.

Keywords: children with disabilities, schoolchildren with cochlear implants, grammar categories, innovative technologies, mobile education, mobile application.

Актуальность

В настоящее время содержание Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) сфокусировано на создании благоприятных условий для воспитания, обучения и личностного развития детей с особыми образовательными потребностями. Согласно Федеральному закону «Об образовании», учащиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) относятся к физическим лицам, имеющим недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [№ 273-ФЗ РФ «Об образовании»].

Дети с нарушением слуха представляют значительную популяцию лиц с ОВЗ. Внедрение кохлеарной имплантации в систему высокотехнологичной медицинской помощи создало предпосылки к выделению особой категории лиц со слуховыми отклонениями. Это обусловило новую задачу в современной сурдопедагогике — разработку подходов к реабилитации детей с кохлеарными имплантами (КИ). Кохлеарная имплантация является наиболее эффективным методом помощи людям с глубоким нарушением слуха, предусматривающим операцию по вживлению электронного прибора (кохлеарного импланта) во внутреннее ухо, а также обязательную последующую психолого-педагогическую реабилитацию.

Научно-методическая база исследования

Данная категория детей характеризуется динамичным потенциалом. В связи с этим появилась необходимость индивидуализации образовательного маршрута. На сегодняшний день в Российской Федерации используются три основных подхода к работе с детьми с КИ. В структуру «Слухового метода» (И. В. Королева, Научно-исследовательский институт уха, горла, носа и речи, г. Санкт-Петербург) входят разнообразные приемы, ориентированные на развитие и коррекцию недостатков слуха и речи в условиях естественного обучения. «ЗП-реабилитация» (Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, А. И. Сатаева, Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, г. Москва) ориентируется на перестройку взаимодействия ребенка с кохлеарными имплантами с семьей на новой сенсорной основе. В школах для детей с нарушением слуха обучение учащихся с КИ реализуется по технологиям «Устного метода с коммуникативно-деятельностным подходом» (С. А. Зыков, Б. Д. Корсунская, Е. П. Кузьмичева, Л. П. Носкова, Н. А. Рау, Ф. А. Рау и др.). Несмотря на значительное количество научных и практических разработок по вопросу реабилитации данной категории детей, на сегодняшний день нет однозначного подхода к решению этой проблемы. В ходе воспитания и обучения у школьников отмечаются трудности в восприятии речи, понимании и употреблении грамматических категорий языка, накоплении пассивного и активного словаря [Гончарова, Кукушкина, 2017; Королева, 2016].

Сегодня в системе образования осуществляется непрерывное совершенствование информационно-коммуникационных технологий обучения. Одним из таких средств является мобильное приложение (МП) — разработанное программное обеспечение, предназначенное для функционирования на смартфонах, планшетных компьютерах и других мобильных устройствах. В настоящее время данная технология только набирает популярность в системе образования и отражена в работах Е. А. Волковой, И. Н. Голицыной, Ч. Т. Доскажанова, М. Д. Жигарева, Д. В. Погуляева, Н. Л. Половниковой, Н. В. Пудова, С. В. Титовой и т. д. Ученые отмечают, что интеграция мобильных приложений в учебный процесс повышает эффективность усвоения изученного материала, оптимизирует обучение посредством внедрения большего количества коммуникативных заданий. Информационные технологии активно применяются и в практике реабилитации детей

с кохлеарными имплантами (Ю. Б. Зеленская, О. А. Красильникова, О. И. Кукушкина и др.). Однако на сегодняшний день недостаточно освещена проблема применения образовательных мобильных приложений в работе со школьниками данной категории. Это обуславливает актуальность нашей научной работы [Даденова, Доскажанов, Коккоз, 2018, с. 17–22].

Предварительный анализ изучаемой проблемы позволил нам определить *объект исследования* — средства коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха.

Предметом исследования является использование мобильных приложений как средства коррекционно-развивающего процесса в сурдопедагогике.

Целью исследования выступает оценка эффективности применения экспериментального мобильного приложения в работе с детьми среднего школьного возраста с кохлеарными имплантами.

Также нами была сформулирована *гипотеза исследования*: несмотря на использование новейших технологий в сурдопедагогике, на сегодняшний день информационные средства обучения недостаточно включены в систему помощи детям с нарушением слуха. Мы предполагаем, что применение образовательного мобильного приложения с уровневой структурой заданий повысит эффективность процесса формирования и коррекции грамматических категорий языка у детей с кохлеарными имплантами среднего школьного возраста.

Для достижения поставленной цели были определены следующие *задачи*:

1. Теоретический анализ проблемы «Средства коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха» в современной психолого-педагогической науке.
2. Оценка эффектов использования экспериментального мобильного приложения в коррекционно-развивающей работе с детьми с кохлеарными имплантами среднего школьного возраста.
3. Разработка методических рекомендаций к использованию мобильного приложения «Развитие грамматических категорий языка у детей с кохлеарными имплантами».

Проведение исследования планируется в несколько *этапов*:

На первом этапе (2019–2020 г.) был проведен теоретический анализ проблемы исследования «Специфика коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха», сформулировано теоретическое обоснование экспериментального этапа исследования. На втором

этапе (2020 г.) планируется проведение констатирующего эксперимента, создание образовательного мобильного приложения. На третьем этапе (2020–2021 г.) будет проведена экспериментальная оценка эффективности мобильного приложения, проанализированы и обобщены его результаты, разработаны методические рекомендации к использованию мобильного приложения, осуществлено техническое оформление материалов научной работы.

В рамках данного исследования предполагается реализация *проекта* по разработке обучающего мобильного приложения «Развитие грамматических категорий языка у детей с кохлеарными имплантами», направленное на повышение эффективности оказания помощи кохлеарно имплантированным учащимся в освоении речевых компетенций и развитии навыка самообразования. В качестве основы программы экспериментального обучения были взяты актуальные исследования Гончаровой, Доскажанова, Жигарева, Зеленской, Зыкова, Королевой, Красильниковой, Кукушкиной, Люкиной, Пудова, Рау, Сатаевой в соответствии с принципами системности, комплексности, учета онтогенеза, патогенеза и индивидуальных особенностей. Организация экспериментальной части исследования планируется на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения «Школа-интернат № 20» Петроградского района города Санкт-Петербурга. В целевую аудиторию войдет 8 детей с КИ. Из них экспериментальную группу составят 4 школьника среднего школьного возраста.

Методические рекомендации

Мобильные приложения могут быть рекомендованы специалистам (дефектологам, психологам, учителям), родителям детей школьного возраста с кохлеарными имплантами, а также использованы детьми для самообучения и развития.

Мобильное обучение представляет собой форму организации учебного процесса, основанного на применении приложений и программ на мобильных компьютерных устройствах (смартфонах, ноутбуках, планшетах и т. д.). Основными преимуществами мобильных приложений являются: возможность реализации непрерывного образования, персонализация процесса обучения и соответствие принципу наглядности. Однако следует учесть и недостатки применения гаджетов в учебном процессе: неструктурированное использование смартфонов

детьми, средний уровень информационно-коммуникационной компетентности преподавателей, отсутствие хорошо разработанной методической базы [Погуляев, 2006, с. 80–84; Титова, 2016].

Необходимо отметить, что не каждое мобильное приложение может выступать как образовательное. Оно должно соответствовать следующей характеристике:

1. Вся информация представляется последовательно с сохранением преемственности.
2. Предметный материал излагается в структурированной и лаконичной форме.
3. Данные несут наглядный, информативный и интерактивный характер для правильного восприятия, творческого взаимодействия и легкого запоминания.
4. Приложение способствует развитию коммуникативных навыков.
5. Программа обладает функциями контроля знаний.

По возможности применения и степени интеграции в учебный процесс обучающие мобильные приложения можно условно разделить на три группы:

- МП как дополнение к учебным пособиям;
- МП для самостоятельного изучения дисциплин;
- МП как дистанционная (мобильная) форма обучения [Титова, 2016].

Таким образом, модель мобильного обучения состоит из следующих основных элементов:

- учебное заведение как организационная структура;
- информационные ресурсы (базы данных учебно-справочных материалов, методическое сопровождение);
- технические и программные средства (мобильные устройства, средства телекоммуникаций);
- преподаватели и консультанты (тьюторы);
- обучающиеся [Погуляев, 2006, с. 80–84].

Перспективы исследования

Наше научное исследование не ограничивается вышеописанным объемом работы. В дальнейшем планируется разработка серии образовательных мобильных приложений, направленных на психолого-педагогическую помощь детям с кохлеарными имплантами для разных этапов реабилитационного процесса.

Таким образом, в ходе проведения исследования и реализации проекта мы нацелены подтвердить верность поставленной гипотезы. Мы предполагаем, что разработанное образовательное мобильное приложение «Развитие грамматических категорий языка у детей с кохлеарными имплантатами» поспособствует повышению речевой компетенции школьников с КИ. В свою очередь, интеграция традиционных и инновационных технологий в обучении детей с ОВЗ обеспечит переход к новой образовательной модели, более эффективной для усвоения учебного материала и жизненных компетенций данной категории детей.

Литература

- Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. *Дети с кохлеарными имплантатами*. М.: Национальное образование, 2017. 208 с.
- Даненова Г. Т., Доскажанов Ч. Т., Коккоз М. М. Роль мобильных приложений в системе образования. *Международный журнал экспериментального образования*. 2018. № 2. С. 17–22.
- Королева И. В. *Помощь детям с нарушением слуха: руководство для родителей и специалистов*. СПб.: КАРО, 2016. 304 с.
- Погуляев Д. В. Возможности применения мобильных технологий в учебном процессе. *Прикладная информатика*. 2006. № 5. С. 80–84.
- Титова С. В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс. *Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки*. 2016. Т. 21. Вып. 7–8. С. 7–14.
- Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»*. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 22.04.2020).

Шевцова Наталья Николаевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Natalia N. Shevtcova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Традиции и инновации в образовании детей с ОВЗ

Научный руководитель — Л. С. Измайлова, канд. пед. наук

Natashev97@yandex.ru

Информативные буклеты для обучающихся с нарушением слуха, содержащие рекомендации по формированию самообразовательной деятельности

Аннотация. В статье анализируется готовность слабослышащих старшеклассников к самообразованию с целью составления рекомендаций по улучшению качества самообразовательной деятельности учащихся. Основываясь на этих данных созданы информативные буклеты для старшеклассников с нарушением слуха.

Ключевые слова: самообразование, слабослышащие старшеклассники.

Informative booklets for students with hearing impairment, containing recommendations for self-educational activities

Abstract. The article analyzes the readiness of hearing impaired high school students to self-education in order to make recommendations on improving the quality of self-educational activities of students. Based on these data, informative booklets for high school students with hearing impairment have been created.

Key words: self-education, hard of hearing high school students.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования ориентирован на становление личностных характеристик учащихся, имеющих нарушенный слух, одной из которых является умение учиться, осознание важности образования и самообразования для жизни и деятельности, способности применять полученные знания на практике. В требованиях к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования указано, что обучающиеся к моменту выпуска должны обладать готовностью и способностью саморазвиваться, способностью ставить цели и строить жизненные планы, владеть навыками личностного самоопределения, иметь сформированную мотивацию к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, а также владеть системой значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок. Старшеклассникам особенно необходима сформированная система ценностных ориентиров и потребностей, достаточная

осведомленность, навыки, способствующие социализации и адаптации к постоянно меняющимся условиям, что обуславливает постоянные действия, направленные на самоанализ, саморазвитие и непрерывное самосовершенствование [Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897, с. 3–20].

Недостаточное владение речью оказывает влияние на психическое развитие в целом, из-за чего познавательная сфера слабослышащих учащихся становится специфичной. Недостаточность лексики, ограниченность грамматической стороны речи, неполноценность связной речи влекут за собой неточное понимание воспринимаемого, что определяет своеобразие словесных обобщений, из-за чего возможно нарушение процесса усвоения знаний и накопления информации. Как отмечает Т. Г. Богданова, учащиеся с нарушением слуха затрудняются в установлении логических связей и отношений на абстрактном материале. Слабослышащие старшеклассники опираются на наглядные ситуации: их мыслительные операции развиваются медленнее, значительно позднее модернизируются в системы. Школьники испытывают трудности в составлении умозаключений по тексту, предполагающих анализ, синтез и воспроизведение сведений, предъявленных вербально. Несмотря на то, что логически школьники оформляют ответы верно, высказывания скудны по содержанию [Богданова, 2013, с. 15–23]. Исходя из исследований Е. В. Голеновой, мыслительная деятельность слабослышащих учащихся специфична и обусловлена медленным и недостаточным развитием речи ввиду недостатка слуха: наблюдается замедленный переход с одной стадии развития мышления на другую. В старших классах некоторые ученики учатся оперировать полученными знаниями, применяя их в реальной жизни. Однако среди них есть и те, кто не овладевает умением применять исходные знания в жизни, мысля по шаблону [Голенова, 2004].

Слабослышащие старшеклассники, как подчеркивают К. Н. Фатеева и С. К. Хаидов, могут быть неудовлетворены повседневной жизнью, считая ее неинтересной. Учащиеся не стремятся жить настоящим, так как их не устраивает социальное положение, предпочитают не думать о будущем. Главным двигателем деятельности учащихся становятся: поощрение и одобрение, любовь и счастливая семейная жизнь [Фатеева, Хаидов, 2016, с. 128–130]. Реализация самообразовательной деятельности позволяет улучшить навыки самоанализа и самовосприятия, что обуславливает формирование умения осмысливать свои действия,

поступки; способствует правильным решениям, регуляции своей социальной деятельности.

Таким образом, самообразование слабослышащих старшеклассников в значительной степени зависит от уровня развития речи, индивидуальных особенностей и ориентиров на жизнь, потребностей и мотивации к деятельности, уровня сформированных знаний, умений и навыков, а также от полноценности общения с окружающими людьми.

Необходимо у школьников с нарушением слуха формировать стремление к самообразованию, включающему такие виды самообразовательной деятельности, как: умение самостоятельно добывать знания, умение работать с текстом, умения и навыки взаимодействия с окружающими людьми, навыки выделения необходимого из потока информации, анализ, синтез и воспроизведение полученных данных, применение новых знаний в повседневной жизни.

Для преодоления указанных особенностей речи слабослышащих школьников огромное значение приобретает такой вид самообразовательной деятельности как самостоятельное чтение. Через чтение старшеклассники могут развивать речь, память, мышление. Литература способствует нравственному воспитанию, разъясняя основные законы морали и этики, показывая взаимоотношения людей в разные времена. Данная информация может стать образцом, который перенимают старшеклассники — чтение способно научить правильно мыслить и действовать. Благодаря чтению слабослышащие учащиеся обогащают знания, совершенствуют умения и навыки, которые необходимы в повседневной жизни. Чтение способно научить старшеклассников правильно мыслить. Литература — источник вдохновения для школьников, так как она способна мотивировать учащихся саморазвиваться. Исходя из этого, учащимся необходимо уметь правильно работать с текстом. В этом им может помочь памятка с рекомендациями по работе над текстом, адаптированная для лучшего восприятия слабослышащими старшеклассниками:

Как работать с текстом

Прочитай то, что написано ниже. Эти приемы работы с текстом помогут понять содержание познавательных книг. Тебе станет легче читать книги.

1. Работа над названием.

Прочитай название текста. Не спеши. Подумай над этим названием. Подумай, о чем будет текст. Подумай о теме текста. Вспомни все, что знаешь по этой теме.

Подумай, на какие вопросы в тексте будут даны ответы. Перед прочтением постарайся ответить на них самостоятельно.

Начинай читать. Читай текст, сравнивай свои ответы с реальным содержанием текста.

2. Работа с текстом.

Читай внимательно. Не отвлекайся.

Если видишь в тексте непонятные слова, то ищи к ним объяснение. Можешь найти объяснение в интернете, справочнике. Можешь спросить у кого-то близкого и обсудить с ним это слово.

Если тебе трудно, то отдохни.

Если ты не понимаешь, о чем текст, подумай, почему ты не понимаешь. Может быть нужно повторить материал. Посмотри больше о непонятном в других источниках. Обсуди с кем-то близким.

3. Подумай об авторе.

Читай текст. Представь, что ты можешь поговорить о тексте с автором. Что бы ты тогда спросил(а)? Подумай, как можно ответить на этот вопрос. Подумай, что бы ответил автор. Проверь свои догадки. Найди их в тексте. Если нет ответа в тексте, поищи в других источниках.

4. Выделяй главное.

Постарайся найти главное в тексте. Подумай, в какой части текста выражена главная мысль. Представь, что эту главную мысль дополняет.

Составь устный или письменный план того, что читаешь.

Попробуй сделать схему или таблицу по тексту. В ней будет основное содержание текста. Делай пометки. Выписывай то, что тебе нужно.

Представляй то, что читаешь.

5. Проверь себя.

Подумай над своим планом. Перескажи текст по плану. Вспомни о вопросах к тексту. Ответь на них самостоятельно. Проверь себя. Найди ответы на них в тексте.

Совершенствование способностей слабослышащих школьников саморазвиваться и самореализоваться возможно путем осознанного присвоения нового социального опыта. Этим можно овладеть в процессе групповой самообразовательной деятельности (совместное прохождение курсов, посещение семинаров, прослушивание лекций). Данный вид деятельности направлен как на развитие личности каждого учащегося, так и на приобщение старшеклассника к социуму, к взаимодействию с окружением, предполагает социальное развитие слабослышащих старшеклассников. В процессе группового самообразования учащиеся помимо обогащения собственных знаний

усваивают образцы поведения, соотносят их с установившейся системой взглядов на взаимоотношения с людьми, видоизменяют и переосмысливают их. Социализация слабослышащего школьника предполагает идентификацию себя с определенными социальными ролями и статусными характеристиками, ввиду чего самообразование может изменить установившуюся систему потребностей и ценностей. Это обусловит формирование у учащихся способностей использовать на практике полученные знания и навыки, что предусмотрено в концепции универсальных учебных действий. Ввиду этого можно выделить ряд правил посещения культурных мероприятий слабослышащими старшеклассниками, при соблюдении которых увеличится объем воспринимаемого материала, появится возможность контактировать с окружающими, обсуждать услышанное или увиденное, что в конечном итоге позволит с наименьшей затратой сил и времени получать необходимые данные, а также адаптироваться под условия меняющейся среды.

Как вести себя на лекции

Прочитай то, что написано ниже. Эти приемы работы помогут правильно себя вести на лекциях. Тебе станет легче понимать то, о чем говорит докладчик. Помни, что везде надо вести себя так, чтобы всем было комфортно.

1. Слушай внимательно то, о чем говорит докладчик. Не перебивай. Следи за тем, что написано на доске или экране.

2. Старайся писать то, что дано на экране. Обычно там находится важная информация. Оставь на странице место для своих записей. Это поможет тебе записать что-то нужное. Сокращай слова. Сокращай так, чтобы тебе было понятно.

3. Записывай вопросы, которые тебе непонятны. Задавай вопросы говорящему. Это поможет лучше понять материал. Задавай вопрос или отвечай, подняв руку и получив разрешение.

4. Будь вежливым. Когда заходишь в аудиторию — здоровайся. Когда выходишь — прощайся. Поблагодари докладчика после выступления. Это — признак вежливости и воспитанности.

5. Не отвлекайся. Если говорящий видит, что ты его слушаешь, он не отвлекается. Тогда тебе будет понятно то, о чем хотел сказать докладчик.

Учащиеся старшего звена, имеющие нарушения слуха, должны быть подготовлены как психологически, так и практически к постоянно меняющемуся обществу, технологиям и информации, а также должны

уметь брать на себя ответственность и самостоятельно регулировать свое поведение в рамках нравственных и правовых норм. Одной из форм самообразовательной деятельности является поиск необходимой информации в сети Интернет. Однако необходимо учитывать специфику работы с технологиями, чтобы повысить продуктивность использования интернет-ресурсов. Также необходимо знать определенные правила его пользования.

Как вести себя в сети Интернет

Прочитай то, что написано ниже. Эти приемы работы в сети Интернет помогут тебе безопасно проводить время в поиске нужной информации. Тебе станет легче ориентироваться среди веб-источников.

1. Не всей информации, которая размещена в интернете, можно верить. Когда ты ищешь информацию, нужно сравнивать разные источники. Открой три разные ссылки в интернете по своему запросу. Затем реши, какой ссылке можно доверять.

2. Перед началом работы в сети Интернет подумай о цели поиска информации. Подумай, ответ на какой вопрос ты хочешь узнать.

3. Если ты выбрал(а) материал в интернете, обязательно укажи источник (книга, интернет).

4. Не входи на незнакомые сайты. Твой антивирус показывает, какой сайт может быть вредоносным. Если тебе пришел файл Word или Excel, проверь его на вирусы.

5. Никогда не высылай никому свой пароль от любой социальной сети. Все данные в сети Интернет могут быть использованы кем-то другим. Используй для паролей трудно запоминаемый набор цифр и букв.

6. При общении в интернете не указывай свои личные данные. Используй псевдоним (ник). Если в сети необходимо пройти регистрацию, то сделай так, чтобы в ней не было указано личной информации.

7. Соблюдай правила этики при общении в интернете. Грубость провоцирует других на такое же поведение.

8. Не размещай на страницах веб-сайтов свои фотографии и фотографии своих близких, за которые может быть стыдно.

9. Не оставляй без присмотра компьютер с важными сведениям на экране. Не сохраняй важные сведения на общедоступном компьютере.

10. Во время работы делай перерыв на 5–10 минут.

Таким образом, используя вышеуказанные памятки возможно создание информативных буклетов для слабослышащих старшеклассников,

способствующих улучшению навыков самообразовательной деятельности. Пример такого буклета представлен на рисунке 1–2.

Слабослышащие учащиеся способны через самообразовательную деятельность повышать свою компетентность, получать необходимые данные, видоизменять свои взгляды на жизнь и свое отношение к окружающим. Умение самостоятельно работать с информацией, расширять свой кругозор будет способствовать социализации и адаптации слабослышащих старшеклассников к меняющемуся миру.

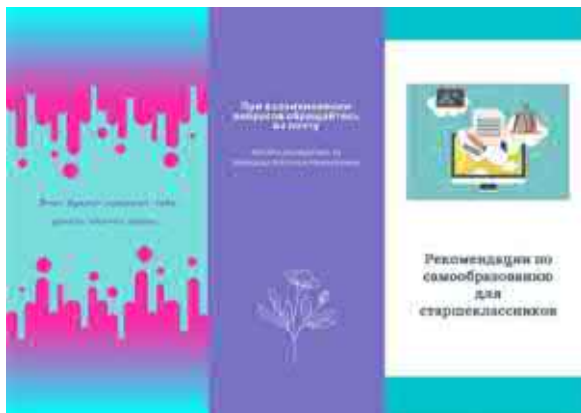


Рис. 1. Наружная сторона буклета



Рис. 2. Внутренняя сторона буклета

Литература

- Богданова Т. Г. Сравнительное исследование интеллектуального развития старшеклассников с сохранным и нарушенным слухом. *Специальное образование. Психологические науки: интернет-журнал*. 2013. № 1. С. 15–23.
- Голенева Е. В. Сравнительное исследование развития словесно-логического мышления старшеклассников с нарушенным и сохранным слухом. *Автореферат дисс. ... канд. психол. наук*. Специальность 19.00.10. МГПУ, М., 2004. *Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897*. С. 3–20.
- Фатеева К. Н., Хаидов С. К. Развитие ценностных ориентаций у слабослышащих старшеклассников. *Акмеология*. 2016. № 2. С. 128–130.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Педагогические исследования. Исторический аспект

Конькина Вероника Сергеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Veronika S. Konkina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Педагогические исследования. Исторический аспект

Научный руководитель — Н. В. Седова, д-р пед. наук

konkina.veronicka@yandex.ru

УДК 37.01

Роль семьи XIX века с точки зрения Т. Н. Мальковской

Аннотация. В статье изучается взаимное влияние власти и семьи в России XIX века. Поставленный вопрос рассматривался на основе монографии Т. Н. Мальковской «Семья в объятиях власти». В результате

проведения сравнительного анализа влияния семей разных сословий на государственную власть был сделан вывод о том, что деятельность власти не соответствовала потребностям общества в целом и семьи в частности.

Ключевые слова: семья, власть, влияние, XIX век.

The role of the family of the XIX century from the point of view of T. N. Malkovskaya

Abstract. The article studies the mutual influence of the authorities and the family in Russia in the XIX century. The posed question was considered on the basis of T. N. Malkovskaya's monograph "Family in the arms of power". As a result of the comparative analysis of the influence of families of different classes on the state power it was concluded that the activity of power did not correspond to the needs of society as a whole and the family in particular.

Key words: family, power, influence, XIX century.

Семья, как один из важнейших социальных институтов, оказывает непосредственное воздействие на воспитание, развитие и формирование мировоззрения ребенка. Ясно, что общество оказывает влияние на каждого отдельного человека, а значит, воздействию со стороны последнего подвергается и семья. Поставим вопрос: в чем проявляется данное воздействие, действительно ли оно имеет место быть? Веря в то, что на семью, как на социальный институт, оказывается влияние со стороны общества, мы не можем дать ответы на поставленные вопросы в общем виде, так как в зависимости от социально-политической и экономической ситуации в обществе наши ответы будут различны. В связи с этим рассматриваемый вопрос ограничим на временном промежутке и проследим изменения семьи в России XIX века.

Таким образом, поставлена главная цель данной работы: определить степень воздействия власти на развитие семьи, выявить проявления данного влияния в России XIX века. Работа основана на монографии Т. Н. Мальковской «Семья в объятиях власти». Для того, чтобы ответить на поставленные вопросы, необходимо оценить общественную ситуацию в России в первой половине XIX века.

Начало XIX века в Мировой истории связано с деятельностью Наполеона Бонапарта. В нашей стране знаменательным стал 1812 год, ознаменовавший Отечественную войну с Наполеоном. Не будем говорить о военных затратах. Отметим, что человек в данной ситуации является лишь средством достижения победы. Ясно, что по окончании

войны в стране встал демографический вопрос. Данная проблема ощущалась острой и потому, что Россия стояла перед новым этапом развития. На горизонте виднелся технический прогресс, ощущалась необходимость в новых заводах и фабриках. Отечественная война 1812 года показала не только необходимость в проведении реформ в России, но и усугубила ее положение. Страна была разорена. Отметим, что наиболее быстрый темп восстановления был у богатых, родовитых семей. Данное обстоятельство связано с несколькими причинами. Во-первых, эти семьи имели возможность перевезти, сохранить свое имущество. Во-вторых, уверенные корни родовитых семей давали им уверенность в завтрашнем дне. Относительно небольшие и незначительные убытки понесли промышленники. Большое уважение и почитание в обществе имели семьи священнослужителей, в связи с чем их дети имели преимущество, например, при получении образования. Безусловно, сложнее всего пришлось крестьянским семьям. Представители данного сословия должны были, по сути, обеспечить жизнь сословиям выше, но после войны делать это было нелегко.

В результате необходимости переустройства общества младшие и старшие поколения стали придерживаться разных ценностных систем. Можно говорить о конфликте поколений. В родовитых семьях связь между родителями и детьми терялась. Дети были связаны с семьей только за счет их денежного обеспечения. С самого детства детьми занимались гувернантки и няни, роль родителей в привычном для нас смысле падала. В качестве подтверждения сказанных слов отметим, что роман И. С. Тургенева «Отцы и дети» появился в 60-е годы XIX века, то есть проблема поколений действительно была и ощущалась.

Примерная ситуация сложилась и в семьях других сословий. Детям рабочих приходилось с раннего детства усердно помогать родителям в житейских делах, так как основная часть мужского населения погибла во время войны. Однако здесь все-таки нельзя говорить об обособленности детей и родителей. В данном случае родители активно передавали свой опыт подрастающему поколению. Следует также отметить, что в дальнейшем дети среднего класса окажутся перед выбором, ведь они будут знать, что имеют возможность достичь большего, чем их родители в силу социально-экономической обстановки в стране. Говорить о возможностях детей из крестьянских семей не приходится, так как крестьянский вопрос остро стоял в то время. Было не ясно будущее целого сословия.

На основании монографии Мальковской нам сложно говорить о непосредственном влиянии семьи, как целостного института общества, на власть. Можно лишь отметить, что государственные деятели все же учитывали мнение родовитых семей, поскольку они нуждались в общественной поддержке. Рассчитывать на поддержку со стороны других сословий, ясно, не приходилось.

Чем же занимались властные люди? Перед ними стояли такие важные вопросы, как создание новой Конституции, реформирование общества, создание условий для дальнейшего технического прогресса, решение крестьянского вопроса. Создавались различные проекты по разрешению многих проблем, которые старались учитывать мнение большинства граждан. Заметим, что от разрешения данных вопросов зависела возможность и степень распоряжения собой, детьми и хозяйством. В результате несогласованности действий сверху появилась разрозненность в обществе. Это отразилось, например, на понятии родства. Если раньше не возникали браки между родственниками и представителями разных сословий, то теперь были и такие примеры, что также усугубляло взаимоотношения членов семьи. Однако несмотря на внутреннюю разрозненность, семьи помогали друг другу.

Следующим важным аспектом является стремление России к достижению уровня развития других государств. В результате деятельности власти, нацеленной на определение дальнейшего развития, в семьях воцаряются русские обычаи. Так, например, французский язык теряет актуальность, в одежде появляются элементы русской культуры.

К сожалению работа власти по реформированию общества не соответствовала требованиям общества. В результате этого было недовольство родовитых семей, авторитет которых был важен. Так, например, в одном концертном зале могли оказаться представители многих сословий, но общество было не подготовлено к таким встречам.

Таким образом, деятельность власти не соответствовала потребностям общества в целом и семьи в частности. Насущные вопросы разрешались медленно, применяемые меры были малоэффективны. В результате мы фиксируем конфликт поколений, отделение детей от семьи. Возможностей влияния семьи на власть было меньше, если мы рассматриваем семью как единое целое. Основным рычагом было мнение родовитых семей, к которому властные деятели старались прислушиваться.

Может показаться, что влияние власти на семью было исключительно негативным. Однако мы не согласны с данным утверждением. Так, например, из курса истории известно, что именно XIX век в нашей

стране оказался веком технического и научного прогресса. Возможен ли он, если действия власти и семьи не согласованы между собой? Вряд ли, ответ будет положительным. Значит, взаимное влияние рассматриваемых институтов все-таки носило не только негативный характер, но и позитивный.

Литература

- Мальковская Т. Н. *Семья в объятиях власти. XIX век: монография*. СПб.: Петроглиф, 2008. С. 544.
- Ковшов Р. В., Шевелев А. Н. *Кризисы отечественного школьного воспитания: история и современность: монография*. СПб.: Любавич, 2016. С. 368.
- Ковалевская С. В. *Воспоминания детства и автобиографические очерки*. М.: АН СССР, 1945. С. 233.
- Каптерев П. Ф. *История русской педагогики*. В 2 ч. Часть 2 Общественная педагогика. М.: Юрайт, 2017. С. 271.

Николаева Ирена Алексеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Irena A. Nikolaeva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia

Самойлова Виктория Сергеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Victoria S. Samoilova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики
Педагогические исследования. Исторический аспект
Научный руководитель — С. Ю. Кондратьева, канд. пед. наук
irenanik1998@mail.ru

Особенности образовательной деятельности в блокадном детском саду (по архивным материалам музея СПб АППО)

Аннотация. Тема Великой Отечественной войны никогда не перестанет быть актуальной, ведь это очень значимое событие для истории страны и жизни каждого человека отдельно. Авторами статьи был проанализирован план работы воспитателей детского сада. Благодаря выполненной работе оказалось возможным составление списка обучавшихся в данном учреждении (детский сад № 38) детей и произведений художественной литературы, которые читались им в указанный период, а также структурирование информации о проводимых занятиях.

Ключевые слова: Блокада Ленинграда, дошкольное образование, речевое развитие, литература.

Kindergarten education during the siege of Leningrad (based on archives of Saint Petersburg Academy for Postgraduate Studies museum)

Abstract. The topic of the Great Patriotic War will never cease to be relevant, because this event is really significant both for the country in general and for everyone separately. I have analyzed the work plans of kindergarten educators from the time, making it possible to draft a list of students in kindergarten No. 38 and the list of works of fiction that were read to them. In addition, the information about classes was summarized.

Keywords: siege of Leningrad, preschool education, speech development, literature.

Времена Великой Отечественной войны и блокады оставили серьезный отпечаток в истории не только всего мира и нашей страны, но и каждой семьи. Особенное уважение заслуживают работники детских дошкольных и школьных учреждений. Воспитатели вели документы, в которых записывались план и учет выполняемой работы. Часть таких документов на сегодняшний день можно обнаружить в Педагогическом музее Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования.

В данном музее собрана коллекция блокадного архива, одним из экспонатов которой является «План работы с детьми с 26 ноября 1941 г.

по 31 января 1942 г. (Детский сад № 38 Смольнинского района)». Именно этот документ и был выбран объектом исследовательской работы.

Актуальность данного исследования определяется, с одной стороны, важностью представления об «идеале» ведения учетных записей в работе воспитателя для полноценного представления деятельности специалистов детских садов; с другой стороны, оценкой взаимосвязи системы работы дошкольного образовательного учреждения в историческом контексте, а также определением специфики способов речевого и интеллектуального развития детей с помощью художественной литературы.

Для написания работы были изучены следующие источники: Ленинградские адресно-справочные книги за 1935, 1939 и 1940 года, а также книга «Блокада. День за днем», в которой подробно описывались происшествия в городе в течение этого тяжелого для города времени.

Одной из важных задач явился перевод текста плана работы воспитателя детского сада № 38 в печатный вид (документ Microsoft Word), что позволило наиболее полно узнать деятельности педагогов и детей дошкольного учреждения во время нескольких месяцев блокады. Помимо этого, на основе записей в плане был составлен список прочитанных произведений, охарактеризованы условия чтения каждого из них, сформулированы психолого-педагогические характеристики детей на основе имеющихся записей воспитателей, а также определена специфика образовательного процесса в указанный исторический период.

При расшифровке записей, обнаруженных на тетради, удалось установить место, где она была произведена, а также найти информацию о местоположении детского сада. Согласно адресно-справочным книгам Ленинграда за 1939 и 1940 год, данное дошкольное учреждение находилось по адресу Кирилловская улица, дом 4. В более ранней адресной и справочной книге «Весь Ленинград», выпущенной в 1935 году, упоминания о расположении детского сада по данному адресу не наблюдается, однако можно отметить, что там находился так называемый «детский очаг» № 38. Таким образом, детский сад № 38 Смольнинского района по состоянию на 1935 год являлся 38-м детским очагом Володарского района. По данным архивных документов, в Смольнинском районе в первый год войны открылось 25 дошкольных учреждений [документ «Изменение сети дошкольных учреждений Смольнинского района за год Отечественной войны»]. Одним из действующих был и 38 детский сад, воспитатели которого ежедневно составляли и записывали план работы в черновой книге.

Проанализировав содержание плана работы, можно отметить, что содержание всей учетной книги разделено на несколько разделов. В первую очередь, стоит отметить, что документ велся ежедневно. На каждой странице указана страница, число (например, 12 января 1942 г.) и день недели. Далее планирование работы и его реализация представлены в таблице, которая содержит указание на время суток, в которое была проведена работа (утро и вечер), а также такие графы как собственно план и учет.

Также, что не менее важно, благодаря записям воспитателя удалось составить список детей, обучавшихся в детском саду, дать небольшую характеристику воспитателям, которые вели дневник, и систематизировать имеющиеся данные об образовательном процессе в саду.

Воспитатель, ведущий данный план, огромное значение уделяет результатам детей, а также их психологическим характеристикам. Благодаря подобному описанию, можно сделать вывод о том, что специалисты очень трепетно и внимательно относились к каждому ребенку даже несмотря на такое сложное и тяжелое время.

В дневнике упоминаются имена 40 детей. О каждом ребенке удалось записать некоторую информацию о его психологических особенностях, успеваемости и взаимоотношениях с другими детьми в коллективе.

Например, проанализировав записи плана работы, мы собрали такие сведения об Эрике Винклере: «Находился в младшей подгруппе. В дневнике отмечается, что речь и память (особенно зрительная) ребенка плохо развиты. Считать не умеет (в дальнейшем проводились индивидуальные занятия по счету), рисует плохо (далее говорится, что рисовать стал лучше). Умывается очень неаккуратно. Координация движений очень плохо развита. В середине записей воспитатель пишет о том, что Эрик стал менее рассеян, лучше занимается и «лучше сообщает».

Также можно прийти к выводу, что регулярно проводились следующие занятия:

1. Музыкальные занятия (пение и слушание музыкальных произведений, а также подготовка к праздникам);
2. Математика (счет, решение и составление задач);
3. Рисование и другие виды художественной деятельности, включающие в себя в том числе и лепку, аппликацию;
4. Индивидуальные и групповые занятия по развитию речи и навыков чтения;

5. Занятия по развитию трудовых навыков (складывание, склеивание, выкладывание, конструирование);
6. Занятия физической культурой.

Четко регламентированного распорядка дня на основе записей не прослеживается. Однако можно отметить то, что в первой половине дня проводились, как правило, более сложные для детей занятия (математика, музыкальные занятия, индивидуальные занятия), а вечером предлагались игры по выбору детей, тихие и малоподвижные игры и также индивидуальные занятия. Подобный план работы в течение дня весьма схож с тем, как организуется работа на сегодняшний день.

Несмотря на тяжелое для города время, в детском саду проводился новогодний праздник. Он был организован 4 января 1942 года в вечернее время.

Также на основе записей плана работы удалось составить список произведений, которые читались детям. Анализируя его, можно сделать вывод о том, что за время двух месяцев блокады в саду детям было прочитано около 45 различных литературных произведений, одно из которых было разыграно по ролям, а на основе еще одного детьми и педагогами была составлена и разыграна пьеса. Самым часто встречающимся жанром в представленном списке является сказка, что неудивительно для группы детей дошкольного и младшего школьного возраста. Стоит также отметить, что среди народных сказок встречаются как русские народные, так и сказки других народов.

Характеристика условий, в которых детям читались литературные произведения, показала, что литературные произведения читали детям (или же грамотные дети читали их самостоятельно) практически каждый день, иногда даже по несколько произведений в день, в различных условиях: в группе или же в бомбоубежище (также упоминается как газоубежище), иногда при отсутствии освещения. Так, в плане работы отмечено, что в период с 26 ноября по 29 ноября 1941 года ежедневно объявлялась тревога, а также утром 24 декабря, что говорило о необходимости нахождения детей и воспитателей в бомбоубежище. Действительно, в книге «Блокада день за днем» отмечается, что продолжительные артиллерийские обстрелы и бомбежки фиксировались в данный промежуток времени: только за 26 ноября враг сбросил на Ленинград 47 бомб и выпустил по нему 127 артиллерийских снарядов [Буров, 1979, с. 35–36]. На фоне таких условий в бомбоубежище проходили различные занятия (малоподвижные игры, просмотр сказок с помощью аллоскопа), однако наиболее часто во время тревоги

наблюдалось чтение книг. Отметим, что даже в таких опасных условиях воспитателями в отчете указаны не только названия произведений, но и эмоциональная реакция детей на них, что говорит об их желании честно рассказать о состоянии детей с целью выявления динамики в овладении теми или иными умениями.

Кроме того, был проведен анализ работы педагогов по развитию речи. Несмотря на беспокойную и тревожную окружающую обстановку, воспитатели данного детского сада продолжали выполнять свою работу в полном объеме, проводя занятия с детьми по различным запланированным направлениям работы. Большое количество времени уделялось чтению литературного материала, подбор большей части которого носил не случайный характер, а подчинялся определенной логике (в соответствии с временем года, государственными праздниками, возрастом детей). И, безусловно, некоторые из произведений были посвящены теме войны. Дети с интересом слушали рассказы и повести, где говорится о подвигах молодых ребят, солдат, сюжеты услышанных произведений они с удовольствием переносили на игру.

Воспитатели указывали динамику развития способности воспитанников к тому или иному виду деятельности (пересказу, рассказу на определенную тему). Так, после прослушивания большинства рассказов и сказок воспитанникам необходимо было пересказать произведения. Отметим, что детьми пересказывались не только хорошо знакомые, но и незнакомые сказки, рассказы, повести. Помимо чтения литературного материала, в целях развития речи также использовалось разучивание различных стихотворений. Также в плане работы можно было наблюдать рассказывание сказок детьми с помощью персонажей кукольного театра. Кроме того, воспитателями совместно с детьми проводилось разыгрывание по ролям литературных произведений в театрализованных играх-драматизациях. Необходимо отметить, что во время рассказывания стихотворений и разыгрывания сказок воспитатели уделяли большое внимание выразительности речи.

В качестве работы по развитию речи воспитателями также использовались игры разной степени подвижности, созданные по мотивам различных прочитанных сказок, загадки, в том числе и самостоятельное их составление детьми, игры на узнавание персонажа по действиям, задания на составление рассказа по картинке, по нескольким картинкам, связанным единым сюжетом.

Интересным является тот факт, что все перечисленные виды работ по развитию речи, использовавшиеся воспитателями и педагогами

детского сада, являются актуальными на сегодняшний день. Так, в основной образовательной программе для дошкольников в основном содержании образовательной области «Речевое развитие» перечисленные выше виды работ включены в два направления, такие как формирование связной речи и работа с литературными произведениями, что определяет актуальность содержащейся в плане работы информации для современных педагогов и воспитателей.

В заключение стоит сказать, что цель данной работы была достигнута. План работы воспитателя в детском саду № 38 был тщательно проанализирован, благодаря чему удалось систематизировать и представить в обобщенном виде характеристику образовательного процесса в данном дошкольном учреждении.

Изучение плана работы воспитателя может быть интересным широкому кругу людей: заинтересованным в истории города и страны, педагогам, родителям, школьникам и студентам. Особую важность, по нашему мнению, план несет именно педагогам (учителям, воспитателям, дефектологам), так как в нем демонстрируется высокий уровень ответственности и заинтересованности в педагогической работе.

Выполненная работа будет также полезна и Педагогическому музею АППО, так как теперь данный документ расшифрован и отражен в электронном виде, что значительно упростит специалистам его анализ, а любому заинтересованному человеку будет доступен для прочтения уже разобранный текст плана работы воспитателя блокадного Ленинграда.

Литература

- Буров А. В. *Блокада. День за днем*. Л.: Лениздат, 1979. 480 с.
- Весь Ленинград: адресная и справочная книга*. Л.: Лениздат, 1935. 1254 с.
- СПб АППО педагогический музей. Фонд «*Блокадные документы*». Дело «Планы и отчеты воспитателей детских садов». Документ «Изменение сети дошкольных учреждений Смольнинского района за год Отечественной войны».
- Ленинград. Адресно-справочная книга. 1939*. Л.: Газетно-журнальное и книжное изд-во Ленсовета, 1939. 760 с.
- Ленинград. Адресно-справочная книга. 1940*. Л.: Лениздат, 1940. 935 с.

Сюткина Марта Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Marta A. Syutkina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Педагогические исследования. Исторический аспект

tempustress@mail.ru

УДК 37.013.46

Основные тенденции в динамике читательских предпочтений школьников за последние 25 лет (1994–2019)

Аннотация. В докладе проводится сравнительный анализ диагностических исследований, опубликованных за последние двадцать пять лет и посвященных изучению читательских предпочтений школьников в возрасте 11–17 лет. Выявляются особенности методики проведенных исследований, а также форм их презентации. Обосновывается необходимость разработки унифицированной модели оформления подобных исследований. На основе проблемно-хронологического подхода прослеживается динамика литературных предпочтений школьников за двадцать пять лет, выявляются причины изменений в читательских предпочтениях.

Ключевые слова: чтение школьников, читательские интересы школьников, уроки литературы, исследования читательских предпочтений школьников.

The main trends in the reading preferences of schoolchildren over the past 25 years (1994–2019)

Abstract. This report provides a comparative analysis of studies published over the past twenty-five years and devoted to the study of reading preferences of students aged 11 to 17 years. Both their methodology and presentation are discussed. The necessity of developing a unified model for the design of such studies is substantiated. Based on the problem-chronological approach,

the dynamics of literary preferences of schoolchildren over twenty-five years is traced, the causes of changes in reading preferences are identified.

Keywords: reading schoolchildren, reading interests of schoolchildren, literature lessons, schoolchildren reading preferences.

Исследования динамики читательских предпочтений школьников позволяют не только оценить тематическую палитру и структуру чтения школьников, но также планировать и предпринимать необходимые действия по популяризации литературы, которая оказывается не востребованной учащимися (хотя при этом является важной для подростков в период взросления и формирования идентичности), а также по популяризации чтения в целом. Актуальность данного исследования вытекает из того обстоятельства, что по указанной теме регулярно проводятся мониторинги, выявляющие, во-первых, чрезмерное использование школьниками электронных гаджетов, а во-вторых, увлечение фэнтези, стимулируемое киноиндустрией, — именно эти два обстоятельства объявляются главными виновниками потери интереса школьников к чтению классической литературы. В данном исследовании предпринимается попытка выявить не только то, как менялись литературные предпочтения школьников, но и то, почему школьная программа по литературе оказывается бессильна перед подростковым увлечением фэнтези и видео. Методологической базой исследования стали контент-анализ, сравнительный анализ и проблемно-хронологический подход.

В научных публикациях, посвященных литературным предпочтениям школьников, наблюдается «провал» по количеству проводимых исследований в промежутки между 2007 и 2014 годами. В настоящий момент, напротив, наблюдается всплеск исследовательской активности в области чтения школьников. Однако подавляющее большинство работ не содержит комплексного анализа проблемы литературных предпочтений школьников, а причины потери интереса школьников непосредственно к произведениям, включенным в школьную программу по литературе, не попадают в фокус внимания ученых. В то же время эти работы содержат ряд методологических установок, представляющих конструктивными, а также широкую фактологическую базу.

Одним из недостатков многих научных статей по исследуемой тематике является отсутствие унифицированного поясняющего введения, предшествующего публикации результатов исследований. Некоторые

авторы (в частности, О. С. Брусянина), не указывают количество участников опросов и анкетирований, возраст и/или пол респондентов [Брусянина, 2015]. В некоторых опросах, например, Е. О. Кузьминых, исследуются жанровые предпочтения без указания авторов и произведений [Кузьминых, 2018]. Ряд авторов, среди которых В. С. Собкин, Д. А. Плоткин и Ю. В. Тимофеева, объединяют данные анкет, полученных от респондентов разных возрастов [Собкин, Плоткин, 2006] или же используют результаты различных опросов, которые, возможно, изначально не сопровождалась информацией об участниках [Тимофеева, 2016]. Все это вместе затрудняет процесс обработки данных и проведения сравнений между разными исследованиями.

Также Е. И. Бархатова [Бархатова, 2016] и составители опросов ВЦИОМ [Капица, 2009] смешивают или считают синонимами такие жанры, как «фэнтези» и «фантастика», хотя оба понятия появились в разное время и означают различные жанровые феномены. В то же время, как показывают опросы школьников, именно фэнтези играет в их культурной жизни заметную роль, в связи с чем смешение его с фантастикой представляется некорректным.

Так, в 2014 году в г. Череповце В. А. Беловым и В. В. Громовой было проведено исследование жанровых предпочтений молодежи, по результатам которого фэнтези оказалось популярным у 91,8% мужской аудитории и у 76,5% женской аудитории. Авторы оценили эту информацию как свидетельство наличия скорее негативных социальных тенденций, а именно поворота молодежи к более поверхностной литературе: «<...> художественная реализация этих проблем [родительских, дружеских, любовных. — М. С.] не всегда глубока: фэнтези уступает классической литературе, имеющей огромное просветительское и воспитательное значение. Тем не менее, этические и психологические темы, поднятые в фэнтези, оказываются близки и понятны подросткам» [Белов, Громова, 2014, с. 36]. Несмотря на заключительную часть вывода, авторы дают понять, что фэнтези — менее полезно для чтения школьниками, хотя и более понятно для них, чем классика. При этом незамеченным оказывается позитивный факт чтения школьниками книг в принципе, ведь у читающего фэнтези школьника больше шансов перейти к серьезной литературе, потому что у него уже развита привычка читать большие по объему книги (а книги в жанре фэнтези зачастую таковыми и являются), чем у школьника, который не читает совсем.

В то же время авторы статьи все-таки отмечают благотворное влияние фэнтези на молодого читателя: «Причина популярности фэнтези, как мы пытались показать выше, связана, прежде всего, с особенностями читательского восприятия подростков и юношества, а именно с желанием уйти от будничной реальности и погрузиться в новый, необычный мир. С нашей точки зрения, основная функция фэнтези не развлекательная, а терапевтическая, потому что фэнтези позволяет отвлечься от повседневных проблем, снять тем самым стресс, также фэнтези изображает героев (волшебных сверстников) в тех же жизненных ситуациях, с которыми сталкиваются и читатели. Герои этих произведений стремятся осмыслить серьезные нравственные проблемы» [Белов, Громова, 2014, с. 36]. Но, несмотря на столь убедительные доводы в пользу чтения фэнтези, авторы остаются недовольны тем фактом, что «книга рассматривается как продукт, дающий возможность отвлечься от насущных проблем. Это желание “убежать” в новую, иную реальность — типичное для представителей современного общества потребления — и находит отражение в чтении фэнтези-литературы» [Белов, Громова, 2014, с. 36]. Подобные выводы требуют ответа также на вопрос о конкретных причинах, по которым школьники предпочитают эскапизм посредством чтения фэнтези, однако такой исследовательской задачи авторы статьи даже не ставят.

Н. И. Ковалевская и Л. И. Петрова также принижают значение чтения подростками книг в жанре фэнтези, упоминая его в достаточно пренебрежительном контексте: «И девочки, и мальчики читают книги о вампирах. Это различные “вампирующие” саги, разные серии фэнтези. <...> Чаще всего на место приключенческих романов уходящей “золотой полки” приходит чтение таких жанров, как фэнтези и мистика/ужасы. Однако читаются, главным образом, современные авторы» [Ковалевская, Петрова, 2018, с. 108].

В свою очередь, В. Г. Риф и Е. А. Полева отмечают: «<...> фэнтези легко воспринимать из-за захватывающего сюжета-квеста и зачастую отсутствия психологической сложности и неоднозначности образов персонажей» [Риф, Полева, 2017, с. 53].

Возможно, причина недовольства российских исследователей тем фактом, что подростки предпочитают фэнтези классической литературе заключается в том, что фэнтези популярно у читателей того возраста, в котором школьная программа требует знакомства с более серьезными литературными произведениями, зачастую остающимися

без должного внимания со стороны молодежи в силу сложности данных произведений для восприятия учениками данного возраста. Здесь в пору уточнить, что современные психологические и социологические исследования свидетельствуют об увеличении у современной молодежи периода детства. Подобное стало возможно, в частности, ввиду влияния исторического контекста второй половины XX века на жизнь западного, а косвенно — и российского человека: «Указанный временной промежуток, неотягощенный глобальными экономическими, политическими, экологическими катаклизмами, “не стал рубежом, намертво отделяющим детство от зрелости, как нередко случалось с предыдущими поколениями. Детство оказалось не только приятным, — оно оказалось в пределах видимости. Фактически — в пределах досягаемости”. Одновременно наблюдался процесс легитимации “детского начала”, связанный с распространением идей психоанализа. Вышеуказанные факторы создали предпосылки для психологической “притягательности” детского опыта как особого состояния радости, игры, удовольствия, непринужденности для уже взрослой личности» [Мамычева, 2010, с. 77]. Таким образом, чтение литературы в жанре фэнтези нельзя однозначно признавать свидетельством отставания ребенка в развитии — изменились социально-культурные условия в целом и читательские предпочтения молодежи вместе с ними.

Исторический срез (по результатам избранных исследований) читательских интересов школьников за последние 25 лет позволил проследить динамику в изменении литературных предпочтений. Как уже отмечалось выше, в результатах исследований разных лет отсутствует единообразие, что не позволяет сделать релевантные выводы, но выявляет общие тенденции в литературных предпочтениях молодежи.

Во второй половине 1990-х и начале 2000-х гг. в списках любимой литературы школьников фигурировали произведения как классической русской и западной литературы, изучаемой в рамках школьной программы, так и книги, с которыми школьники познакомились самостоятельно благодаря влиянию кино и телевидения. Среди предпочитаемых авторов (по убыванию): Л. Толстой, М. Булгаков, Ф. Достоевский, М. Митчелл, А. Дюма, И. Тургенев, К. Маккалоу, И. Гончаров, А. Пушкин, Н. Гоголь. Опрос проводился среди учащихся 7-х, 9-х, 10-х и 11-х классов [Собкин, Плоткин, 2006, с. 322].

В первой половине 2000-х гг. заметно доминирование школьной программы в чтении детей и подростков, круг литературных предпочтений которых сузился до изучаемых в школе произведений. Также

подобное характерно для периода появления в жизни ребенка телевидения и компьютерных игр, отвлекающих его внимание от чтения разнообразной литературы. Среди предпочитаемых авторов (по убыванию): Ф. Достоевский, Л. Толстой, Дж. Р. Р. Толкиен, М. Булгаков, С. Лукьяненко, У. Шекспир, А. Пушкин, И. Тургенев, Дж. Роулинг, И. Гончаров. Опрос проводился среди учащихся 7-х, 9-х, 10-х и 11-х классов [Собкин, Плоткин, 2006, с. 322].

С середины 2000-х гг. происходит сдвиг в сторону чтения большего количества разнообразной массовой литературы. В результатах опроса, проведенного в 2014 году в Курганской области, по-прежнему присутствуют произведения классической литературы таких авторов, как А. Пушкин, Л. Толстой, М. Булгаков, М. Шолохов, Ф. Достоевский, М. Лермонтов, И. Гончаров, И. Тургенев, А. Чехов, В. Шукшин, Б. Васильев, но появляются и такие авторы, как А. Сапковский, Дж. Мартин, О. Уайльд, Э. М. Ремарк, М. Фрай, Д. Глуховский, Р. Докинз, К. Паолини [Бруснянина, 2015, с.37–38]. Опрос проводился среди старшеклассников двух школ, но точные данные об их количестве и возрасте автор статьи не предоставила. Как представляется, причин происходящих перемен в литературных предпочтениях молодых читателей несколько:

- насыщение книжного рынка большим количеством недорогих книг;
- доступность этих книг (продажа в киосках на улице, у касс продуктовых магазинов, на станциях метро, возможность бесплатно скачивать их в интернете и т. д.);
- легкость стиля и простота сюжета таких книг — не нужно прилагать усилия, чтобы их быстро прочитать.

В свою очередь, последнее коррелирует с тем фактом, что в указанный период времени дети изначально вырастали на культуре мультфильмов и комиксов, так что знакомство с таким «упрощенным» контентом было для этих детей уже привычным. В этой связи чтение легкой литературы для школьников становилось таким же обычным делом, как просмотр мультфильма, где упрощенный и не требующий долгого обдумывания (преимущественно событийный, а не философский) сюжет воспринимается без особой рефлексии. Позднее переход молодежи к массовой литературе может объясняться отсутствием свободного времени для чтения сложной литературы (об этом в опросах говорили сами школьники).

Классическая же литература, изучаемая в школе, остается единственным вариантом обязательного чтения, чем объясняется ее наличие

в списках читаемых книг, хотя у многих школьников любимой она перестала быть. В условиях большой академической загруженности, необходимости сдавать ОГЭ и ЕГЭ школьники стали рассматривать литературу, изучаемую в рамках школьной программы, как «техническую», чтение стало средством получения информации и выполнения тестовых заданий. Массовая же литература стала занимать свободное время подростков.

Кроме того, в условиях информационного, стремительно меняющегося мира, в социуме, который перенасыщен новостями и прочей информацией, формируется страх выпадения из контекста, отставания, старомодности. Поэтому подростки стремятся знакомиться с тем материалом, который популярен среди сверстников и в социальных сетях: новинками фильмов и сериалов, компьютерных игр, персонажи которых быстро превращаются в героев постов, мемов и фанфиков в интернете, без понимания коих порой бывает невозможно общаться со сверстниками.

Нельзя упускать из внимания и тот факт, что современные дети, с раннего детства привыкшие к ярким картинкам на различных носителях информации (как бумажных, так и электронных), лучше воспринимают красочные изображения обложек книг жанра фэнтези, которые, ко всему прочему, зачастую содержат в себе множество иллюстраций, карт и различных подарочных вложений. Скучные однотонные обложки классической литературы или устаревший вид книг из серии детской классики, как русской, так и зарубежной, не пробуждают желания взять книгу в руки.

Как представляется, потеря интересов подростков к литературе из школьной программы обусловлена также отсутствием в представленных произведениях проблематики, которая затрагивала бы актуальные для современной молодежи экзистенциальные темы (например, не «как правильно жить», а «для чего жить»). Также фактом, который обычно выпадает из поля зрения опросов школьников, но должен учитываться при выборе причин отсутствия интереса к классической литературе, является существование оппозиции «мнение учителя» (верное) и «мнение ученика» (априори неверное). Это подавляет многих юных читателей, отторгает их от чтения и отбирает у них возможность как развития критического мышления, так и всестороннего, глубокого погружения в литературный текст, что, в свою очередь, ведет к потере интереса к чтению, которое — под авторитарным воздействием — зачастую сводится к необходимости просто «понять, что

хотел сказать автор», вместо того, чтобы пережить чтение книги как внутренне значимое для ученика событие.

Таким образом, анализ научных работ, посвященных проблеме динамики читательских предпочтений школьников за последние 25 лет, позволяет сделать вывод, во-первых, о недостаточной аргументированности, а также методологической противоречивости существующих на сегодня работ, и, во-вторых, о необходимости специального и всестороннего исследования причин изменений в литературных предпочтениях детей и подростков в целях выработки эффективной стратегии привлечения школьников к чтению классической литературы.

Литература

- Бархатова Е. И. Особенности литературных предпочтений и читательской активности семиклассников общеобразовательной школы. *Юный ученый*. 2016. № 3 (6). С. 1–7.
- Белов В. А., Громова В. В. Современные читательские предпочтения подростков и юношества. *Библиосфера*. 2014. № 1. С. 31–37.
- Бруснянина О. С. Книга и чтение в жизни старшеклассника. В кн.: Н. Ю. Игнатова (ред), Ю. В. Корнеева, Е. Н. Мельникова (сост.). *Библиотека и книга в жизни горожан. 20 лет спустя: сб. материалов круглого стола (Курган, 16 февраля 2015 г.)*. Курган: МБУК «БИС г. Кургана», 2015. С. 34–39.
- Капица С. «Россию превращают в страну дураков». *Аргументы и факты: Aif.ru*. URL: <http://www.aif.ru/society/article/29249> (дата обращения: 26.04.2020).
- Ковалевская Н. И., Петрова Л. И. Гендерные различия читательских предпочтений подростков. *Труды БГТУ*. 2018. Серия 4. № 1. С. 106–113.
- Кузьминых Е. О. Динамика читательских интересов современных школьников. *Актуальные вопросы современной филологии и журналистики*. 2018. № 2 (29). С. 44–48.
- Мамычева Д. И. Трансформации категорий «детство» и «взрослость» в современной культуре. *Общество. Среда. Развитие (Terra Humana)*. 2010. № 3. С. 75–80.
- Риф В. Г., Полева Е. А. Читательские предпочтения современных пятиклассников (анализ результатов анкетирования). *Филологический класс*. 2017. № 2 (48). С. 52–56.
- Собкин В. С., Плуткин Д. А. Особенности литературного развития в подростковом возрасте: динамика социокультурных трансформаций. *Вопросы образования*. 2006. № 4. С. 310–328.
- Тимофеева Ю. В. Чтение детьми художественной литературы в библиотеках Сибири и Дальнего Востока (конец XX — начало XXI в.). *Библиосфера*. 2016. № 3. С. 31–36.

Педагогические исследования. Современный взгляд

Балицкая Мария Михайловна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Maria M. Balitskaya

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

marya_1997@mail.ru

Казина Светлана Филипповна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Svetlana F. Kazina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

svetlana_kazina01@mail.ru

Теория и история педагогики

Педагогические исследования. Современный взгляд

Научный руководитель — Н. В. Смирнова, канд. пед. наук

УДК 37

Проект «Университет вожатых» как средство перехода от последовательной к параллельной модели подготовки педагогических кадров

Аннотация. Статья посвящена обоснованию содержания проекта «Университет вожатых» как средства перехода от последовательной к параллельной модели подготовки педагогических кадров.

В работе обозначена актуальность рассматриваемой проблемы, раскрыта сущность менторского подхода к поддержке талантов, выявлены и обоснованы условия педагогического университета, которые необходимо

создать для решения проблемы предпрофессиональной подготовки старшеклассников.

Ключевые слова: старшеклассники, предпрофессиональная подготовка, детский оздоровительный лагерь, менторинг, вожатый.

University Counselors project as a means of transition from a sequential to a parallel model of teacher training

Abstract. This article focuses on the potential of the University Counselors project in the transition from a sequential to a parallel model of teacher training. The paper outlines the relevance of the problem, reveals the essence of the mentoring approach to supporting talents, identifies and describes the properties of a pedagogical university that are required for pre-vocational training of senior high school students.

Keywords: high school students, pre-vocational training, children's recreation camp, mentoring, counselor.

Выявление и поддержка одаренных детей и талантливой молодежи сегодня являются делом государственной важности и рассматриваются на разных уровнях, требуя новых решений в достижении поставленных целей. «В основе всей нашей системы образования должен лежать фундаментальный принцип — каждый ребенок одарен, раскрытие его талантов — это наша задача. В этом успех России», — говорит В. В. Путин.

Создание новой образовательной среды, которая в условиях непрерывного образования была бы направлена на смягчение этапа перехода из школы в вуз, — один из приоритетов государственной образовательной политики Российской Федерации. В связи с этим в рамках нацпроекта «Образование» при вузах страны начали создаваться *коллекторные центры* по предпрофессиональной подготовке школьников в различных научных сферах. По мнению авторов проекта, такой подход будет формировать у будущих специалистов необходимые компетенции, отвечающие вызовам сегодняшней экономики и позволяющие вступить в новый жизненный этап более осознанно.

Проект «Университет вожатых» в РГПУ им. А. И. Герцена станет одним из таких центров по подготовке педагогических кадров среди школьников Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

Реализуемые в мире модели подготовки педагогов можно условно разделить на три категории, две из которых представляют наибольший

интерес в процессе подготовки школьников к профессиональной педагогической деятельности. Это *параллельная модель*, в которой человек поступает в вуз с решением стать учителем (предметные знания и педагогические навыки преподаются ему относительно одновременно), и *последовательная модель*, в которой человеку не нужно принимать решение стать учителем на момент поступления (он в первую очередь осваивает знания по определенной дисциплине, получая соответствующий диплом с возможностью продолжить обучение, чтобы приобрести педагогические навыки и стать учителем) [Российская школа: начало XXI века., 2019, с. 222].

Актуальность выбранного способа перехода от последовательной к параллельной модели подготовки педагогических кадров обусловлена рядом обстоятельств.

Во-первых, привлечение в профессию учителя хорошо подготовленных выпускников школ — важный показатель эффективной кадровой политики в общем образовании. Позитивной тенденцией является повышение популярности вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров [Российская школа: начало XXI века, 2019, с. 222].

Во-вторых, современная система предпрофессиональной подготовки обучающихся к вступлению в профессиональные сообщества, объектом деятельности которых является человек, характеризуется применением традиционных и неэффективных методов подготовки, необходимостью поиска новых, которые будут учитывать современные тенденции и потребности в образовании.

В-третьих, широко используемая за рубежом, и, более того, перспективная форма обучения детей с выдающимися способностями, — *менторинг* — малоизвестна в России. Один из известнейших специалистов по проблемам творчества, создатель используемых во всем мире тестов креативности П. Торранс, обнаружил, что те выдающиеся дети, которые работали с менторами, достигли большего, чем их столь же талантливые сверстники, у которых менторов не было [Лейтес, 1996, с. 128].

Наконец, не имея возможности быть принятыми на работу в образовательные организации, перспективные студенты РГПУ им. А. И. Герцена, которые владеют новыми технологиями, которым нужна педагогическая практика, будут иметь возможность педагогического взаимодействия со старшеклассниками на протяжении всего периода обучения.

Замысел проекта «Университет вожатых» заключается, с одной стороны, в создании на базе института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена условий для подготовки старших школьников к педагогической

деятельности в детских оздоровительных лагерях, с другой — в ориентации старшеклассников на дальнейшее профессиональное обучение в педагогическом университете [Попп, 2019, с. 10–11].

В основе проекта лежит опыт подготовки подростков к работе в качестве организаторов полезного досуга и отдыха детей, в том числе и в условиях детского оздоровительного лагеря, в школе вожатых на базе Санкт-Петербургского городского Дворца творчества юных (клуб «Сталкер»). Идея работы клуба заключается в подготовке вожатских кадров для работы в ЦЦ ДЮТ «Зеркальный» и других лагерях СПб и ЛО. Содержание работы клуба строится на интеграции теории и практики как в учебных аудиториях, так и в условиях лагеря. Еще одной особенностью считается наличие социокультурных связей, позволяющих организовать практику в условиях города.

По результатам проведенного в 2018 году опроса, в котором приняли участие 488 человек, среди жителей Санкт-Петербурга и других городов России, было установлено, что 25 % (123 чел.) старшеклассников связывают выбор педагогической профессии с опытом жизни в детском лагере.

В связи с этим *целью* проекта «Университет вожатых» является подготовка в течение 2 лет 300 старшеклассников к профессиональной деятельности вожатого в организациях отдыха и оздоровления детей силами студентов и преподавателей института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена с возможностью выдачи документа установленного образца.

Для участия в проекте приглашаются школьники 14–18 лет (8–11 классы) школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Участие в проекте предполагает конкурсный отбор в форме собеседования и портфолио обучающегося с учетом желаний его и его родителей (в т. ч. дистанционно). Зачисление на первый курс обучения возможно в течение сентября-октября текущего учебного года по рекомендациям педагогических работников на основе конкурсного отбора.

В рамках проекта предполагается особая *система наставничества* — менторинг (как наиболее эффективный процесс взаимодействия с обучающимся в современном мире) — между старшими подростками, менти, и подготовленными студентами, менторами. Одним из типов менторинга является менторинг по принципу «равный — равному», когда ментор и его подопечный не имеют значительной разницы в возрасте и статусе, а отличаются только уровнем специфического опыта в определенной сфере (например, менторы студентов первого курса из числа старшекурсников или менторы молодых активистов в общественных организациях) [Иваник, 2015, с. 10].

Подготовка студентов — менторов — осуществляется в течение полугода до дня начала работы со школьниками силами профессорско-преподавательского состава университета и авторов проекта. Пройдя полугодичную подготовку, мотивированные студенты приступают к реализации основного этапа проекта. Каждый ментор формирует «вокруг себя» группу старшеклассников — менти — (не более 6 человек) и с каждым разрабатывает *индивидуальный образовательный маршрут* по подготовке к работе вожатым в детском оздоровительном лагере.

В маршрут включены не только теоретические и практические задания, но и организация практики в ДОЛ для школьников в качестве помощников вожатых (менторов) в летний период. Такая программа позволит обеспечить включение несовершеннолетних в профессиональную педагогическую деятельность вожатого в реальных условиях.

Важную роль в процессе обучения играет работа над созданием благоприятной среды для несовершеннолетних: учет передовых технологий образования и использование современных сетевых ресурсов; возможность не только учиться, но и учить самостоятельно, реализовывать свои идеи, воплощать свои проекты, делиться ими.

Занятия с менторами и преподавателями предполагают разнообразие *форм работы*: лекции, беседы, игры, мастерские, праздники, викторины, конкурсы, форсайт-сессии, экскурсии, коллективные творческие дела (КТД), пресс-конференции, квесты, проектирование, выезды, огоньки, вечера песен, выпускные вечера, семинары, круглые столы, олимпиады, просмотры фильмов и др. Стоит отметить, что помимо аудиторной и самостоятельной работы школьников ждет сетевое взаимодействие (сопровождение с помощью современных девайсов), экскурсии в музеи и образовательные центры города. В процессе обучения планируется посещение таких федеральных центров как «Артек» (Крым), «Орлёнок» и «Смена» (Краснодарский край), «Океан» (Приморский край), НДЦ «Зубрёнок» (Беларусь) и, конечно, ЗЦ ДЮТ «Зеркальный» (Ленинградская обл.).

Среди *преимуществ* реализации проекта выделяются следующие:

- развитие олимпиадного и конкурсного движения по педагогике и вожатскому мастерству среди российских школьников;
- систематичная коллективная и творческая деятельность по созданию периодического издания «Университета вожатых», методических разработок и т. п. с их последующей публикацией и распространением в сети Интернет;

- принадлежность к ведущему педагогическому вузу страны, который открывает новые возможности для школьников: лекции и мастер-классы от профессионалов-преподавателей, доступ к старейшей фундаментальной библиотеке, причастность к студенческой жизни и др.;
- завершение обучения с выдачей документа о профессиональной подготовке вожатого государственного образца.

Ожидаемые результаты проекта «Университет вожатых»:

- освоение элементов теории и истории педагогики, возрастной психологии, элементов педагогического мастерства, теории игры, методики воспитания, особенностей работы вожатого и специфики ДОЛ;
- получение старшеклассниками опыта педагогической деятельности в загородных лагерях Санкт-Петербурга и Ленинградской области;
- получение свидетельства о профессиональном обучении «Вожатый»;
- разработка и обогащение методических материалов РГПУ им. А. И. Герцена;
- организация и проведение олимпиад и конкурсов, мастер-классов, обучающих занятий по основам вожатского мастерства;
- осознанный выбор профессиональной педагогической деятельности участниками проекта и поступление их в РГПУ им. А. И. Герцена;
- повышение престижа педагогической профессии среди старших школьников Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

Словом, «Университет вожатых» — это новый и уникальный проект, не имеющий аналогов в Санкт-Петербурге и Ленинградской области. Он современен и актуален не только для реализации запросов государства и общества, но и для участников проекта.

Литература

- Иваник О. *Равный равному: пособие для менторов*. Киев, 2015. 56 с.
- Косарецкий С. Г., Фруммин И. Д. *Российская школа: начало XXI века*. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 432 с.
- Лейтес Н. С. *Психология одаренности детей и подростков*. М.: Издательский центр «Академия», 1996. 243 с.
- Попп И. А. *Лучшие проекты Всероссийского открытого конкурса социальных проектов «Вожатые России»: сборник молодежных проектов*. Екатеринбург, 2019. 139 с.

Божко Полина Игоревна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Polina I. Bozhko

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Педагогика и методика преподавания дисциплин

Педагогические исследования. Современный взгляд

Научный руководитель — Н. В. Примчук, канд. пед. наук

Polinabozhko96@gmail.com

УДК 37.09

Модель внутришкольной оценки качества организации воспитательной работы в школе

Аннотация. В статье рассматривается специфика организации воспитательной работы в школе, делается вывод о том, что особая роль в воспитательной работе в школе отводится педагогу-организатору. Ключевым в модели внутришкольной оценки качества организации воспитательной работы в школе выступает качество организации воспитательных мероприятий. Раскрыты результаты апробации инструментария комплексной оценки воспитательного мероприятия через оценку содержания в контексте ожидаемых результатов от мероприятий; наблюдения за организацией (подготовка и проведение) мероприятий; рефлексивные методики. Основной исследовательский вопрос, раскрываемый в статье, заключается в определении критериев, по которым можно оценивать качество воспитательной работы в школе силами педагогического коллектива.

Ключевые слова: оценка, воспитательная работа, деятельность педагога-организатора.

Model of intra-school assessment of the quality of educational work in school

Abstract. The article considers the specifics of organization educational work at school, concluding that a special role in educational work at school is given to the teacher-organizer. The quality of educational activities is the key in the school model of assessment of the quality of educational work

organization. The results of the testing of the toolkit for comprehensive evaluation of educational activities through an assessment of the content in the context of the expected results of activities, monitoring the organization (preparation and implementation) of activities, reflective methods are disclosed. The main research issue to be covered in the article is the definition of criteria by which the quality of educational work at school can be assessed by the teaching staff.

Keywords: assessment, educative work, activity of the teacher-organizer.

Создание модели оценки качества организации воспитательной работы в школе (критериев, инструментария оценки) в современных условиях является необходимым и значимым управленческим механизмом совершенствования образовательного процесса в школах, обеспечивающего достижение реальных результатов, адекватных современным требованиям общества и государственным стандартам.

Модель — есть некое идеализированное представление об оценке качества воспитания: критерии, показатели, индикаторы. Схематично модель оценки качества можно представить через логику критериев оценки, допустив некий ряд ограничений. Во-первых, нельзя использовать результаты оценки качества воспитания для поощрений или наказаний детей, также для оказания на них давления [Яшнова, 2002, с. 177]. Во-вторых, недопустимо использовать систему рейтинга для сравнения, ранжирования детей и их характеристик. Внимание необходимо обратить на то, что воспитание как процесс предопределяется целым рядом особенностей. Прежде всего, воспитание характеризуется целенаправленностью, а эффективность этого процесса предопределяется целью, которую обозначает педагог, а также степенью доступности этой цели для воспитанника и готовности им принять эту цель.

Особая роль в процессе воспитания отводится личности педагога. Дело в том, что именно мышлением педагога, его чертами характера, личностными качествами и ценностными ориентирами предопределяется направленность воспитательного процесса, а также в целом полученный результат. Более того, на ход и результаты воспитательного процесса оказывает влияние уровень профессиональной подготовки педагога, а также его мастерство и умение руководить процессом [Галева, 2011, с. 80].

Эффективность и успешность воспитательного процесса во многом зависит от того, как будет организован сам процесс. Поэтому важная роль в воспитательном процессе отводится именно педагогу, который

планирует, выстраивает взаимодействие с воспитанниками. Что касается непосредственно характера этого взаимодействия, то он напрямую зависит от того, насколько качественным является осуществление организаторской деятельности, под которой подразумевается система воспитательных мероприятий, направленных на объединение групп людей для достижения воспитательной цели. Как справедливо отмечал А. С. Макаренко, воспитательная работа является прежде всего работой организатора. Организаторская деятельность, осуществляемая педагогом, позволяет привлекать к различным видам деятельности воспитанников (учащихся) [Подымова, 2019, с. 161].

Организационная деятельность, как и любой другой вид деятельности, направлена на реализацию определенных функций. В целом функции, выполняемые организаторской деятельностью, являются достаточно специфическими и проявляются непосредственно в деятельности педагога. К основным функциям организаторской деятельности, осуществляемой педагогом в рамках общеобразовательной школы, относятся:

- функция групповой интеграции, формирование межличностного внутреннего единства коллектива;
- коммуникативная функция, которая направлена на установление связей и координацию действий между микрогруппами и вышестоящими организациями;
- организация и проведение воспитательных мероприятий [Кузьмина, 2009, с. 285].

В целом воспитательная работа проводится в урочное и внеурочное время и направлена на формирование у учащихся определенных качеств личности, при этом ключевой основой является проведение различных мероприятий, в том числе таких как праздники, конкурсы, выставки, викторины, литературно-музыкальные композиции, видеоролики, оформление рекреаций, олимпиады, фестивали и т. п. В рассмотренных нами вариативных подходах понимания качества воспитательной работы учитывается качество организации воспитательных мероприятий, в нашей работе это аспект выступает ключевым.

Проверка качества работы педагогов является принципиально важным направлением в управлении образованием, так как только благодаря получению достоверной и объективной информации, в которой содержатся данные как о самом процессе, так и о результатах деятельности педагогов школы, позволяет своевременно вносить необходимые корректировки и тем самым повышать эффективность и продуктивность

всей осуществляемой работы [Васина, 2014, с. 25]. В нашем исследовании мы считаем, что через оценку качества воспитательной деятельности педагога-организатора можно выявить специфические особенности осуществляемой деятельности, слабые и сильные стороны, а также спланировать работу, направленную на повышение эффективности и продуктивности воспитательных мероприятий, в организации которых участвует весь педагогический коллектив.

Современные условия, требующие непрерывного повышения качества деятельности педагогов, указывают на то, чтобы в результате оценки качества была получена прежде всего информация, позволяющая понять, какую помощь можно оказать педагогу. Не менее важным является и то, как сам педагог относится к системе оценки, применяемой по отношению к его профессиональной деятельности. Основываясь на этих позициях, нами разработан и апробирован инструментарий оценки качества воспитательного мероприятия, направленный на анализ содержания мероприятия (ожидаемых результатов), качество организации (подготовка, организация и проведение), а также отклик участников мероприятия (рефлексивные методики).

В процессе оценки качества воспитательной работы в школе необходимо учитывать тот факт, что каждое проводимое воспитательное мероприятие представляет собой звено общей цепи и направлено на достижение общей цели воспитания и развития личности. Вместе с тем, необходимо помнить, что каждое воспитательное мероприятие имеет свою цель, в рамках которой решаются определенные задачи по развитию личности учащихся. При этом само воспитательное мероприятие целесообразно рассматривать как сложную систему, которая состоит из взаимосвязанных этапов, в том числе таких как:

- I — этап планирования;
- II — этап организации;
- III — этап проведения;
- IV — подведение итогов.

Для каждого из выделенных этапов характерным является обращение к различным методам и приемам педагогического воздействия и взаимодействия с учащимися. Все методы и приемы, к которым обращаются в процессе планирования, организации и проведения воспитательного мероприятия, направлены на достижение цели мероприятия и решения поставленных задач. Наряду с этим все выделенные этапы отличаются своей спецификой, а их эффективность предопределяется уровнем знаний и умений педагога.

Таким образом, автором настоящего исследования предлагается проводить оценку качества организации воспитательной работы в школе поэтапно, следуя следующим основным направлениям в критериях оценки на каждом из этапов:

- для первого этапа — подготовительного — направлением для выдвигания критериев выступает позиция: изучить план подготовки и проведения мероприятия с точки зрения его способности решить поставленные воспитательные задачи;
- второй этап (этап организации) — оценка осуществления управленческой стороны этапа (ее обоснованность), особый акцент делается на установлении, чему научились учащиеся в результате приобщения к организационному этапу через проведение бесед с учащимися, которые выступают в роли организаторов и исполнителей;
- третий этап (этап проведения мероприятия) — по итогам наблюдения делаются выводы и заключение, в котором отмечаются положительные и отрицательные стороны проведенного мероприятия, особый акцент делается на поведении всех участников при форс-мажорных обстоятельствах (особенно со стороны педагога);
- четвертый этап, предполагающий подведение итогов (оцениваются результаты проведенного мероприятия), преобладающая значимость рефлексивных методик. Рефлексия учащихся на этом этапе позволяет не только получить необходимую информацию для оценки качества организации воспитательной работы в школе, но также и способствует формированию у учащихся умения правильно оценивать свою деятельность и деятельность другого, давать общую оценку.

Разработанный инструментарий был апробирован на базе ГБОУ СОШ № 617 города Санкт-Петербурга, поддержан директором и завучем школы, конструктивно принят педагогом-организатором для оценки его деятельности. В ходе анализа результатов апробированной модели внутришкольной оценки педагог-организатор выразил готовность к сотрудничеству с классными руководителями для повышения качества организации воспитательной работы в школе и готовность быть экспертом в ходе оценивания внутри классных воспитательных мероприятий. Благодаря применению модели педагог-организатор занимает позицию внутришкольного эксперта, он может системно оценивать организацию классными руководителями воспитательных мероприятий,

а также свою деятельность. Результаты исследования подтвердили, что возможна внутришкольная оценка качества организации воспитательной работы, если модель внутришкольной оценки базируется на оценке деятельности педагога-организатора, которая формируется на основе оценки качества организации воспитательных мероприятий, включающей: оценку содержания в контексте ожидаемых результатов от мероприятий; наблюдение за организацией (подготовка и проведение) мероприятий; рефлексивные методики.

Литература

- Подымова Л. С., Слостенин В. А. *Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата*. М.: Юрайт, 2019. 246 с.
- Васина О. С. Муниципальная система оценки качества образования. *Методист*. 2014. № 10. С. 25–32.
- Галеева Н. Л. Некоторые подходы к организации и планированию ВШК в соответствии с требованиями ФГОС и НСОТ. Методические рекомендации в помощь руководителям образовательных учреждений. М., 2011. С. 4–8.
- Кузьмина Е. О. Воспитательный процесс и роль педагога в его организации. *Молодой ученый*. 2009. № 2. С. 285–288.
- Яшнова О. А. Социально-педагогические факторы успешности обучения и воспитания младших школьников *Автореферат диссертации на соискание степени кандидата наук*. Институт социальной педагогики. М., 2002. С. 176–179.

Володин Павел Иванович

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Pavel I. Volodin

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Педагогические исследования. Современный взгляд

Научный руководитель — С. А. Суворова, канд. пед. наук

spbvolodin@gmail.com

Работа с текстом как способ развития коммуникативных навыков школьников

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития коммуникативных навыков у современных школьников. Особое внимание уделено тексту как средству, способствующему становлению коммуникативной компетенции. В статье анализируется зарубежный опыт, опыт ведущих школ Санкт-Петербурга, а также частных школ в решении вопроса развития коммуникативных навыков. Авторы статьи предлагают план создания программы внеурочной деятельности по русскому языку, в основе которой лежит работа с текстом.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, текст, чтение и письмо, внеурочная деятельность.

Working with text as a way of development students communication skills

Abstract. This article discusses the problem of developing communication skills in modern schoolchildren. Special attention is paid to the text as a tool that contributes to the formation of communicative competence. The article analyzes foreign experience, the experience of leading schools in St. Petersburg, as well as private schools in solving the problem of developing communication skills. The authors of the article suggest a plan for creating a program of extracurricular activities in the Russian language, which is based on working with the text.

Keywords: communication skills, text, reading and writing, extracurricular activities.

Дж. Р. Р. Толкин, автор бессмертного романа-эпопеи «Властелин колец», в одной из книг отметил: «Мир никогда уже не будет прежним, а солнце — таким же ясным, как раньше». Точность этого высказывания невозможно подвергнуть сомнению: XX век полностью изменил представления человека об устройстве мира, расширил горизонты сознания, сделал нашу жизнь качественнее. Однако великий фантаст не мог и представить, с какие новшества принесет человеку XXI век.

Жак Делор, президент Международной комиссии ЮНЕСКО по проблемам образования XXI века, назвал образование «сокрытым сокровищем» [ЮНЕСКО, 2007]. Непрерывный образовательный процесс

способен освоить и употребить открытия и достижения научного прогресса для решения главных проблем минувшего века: неравенство в экономическом и социальном уровне развития мирового сообщества, закрепившееся после Второй мировой войны, а также проблема обеспечения всеобщей безопасности, вопросы которой особенно остро встали перед человечеством с окончанием холодной войны. По мнению авторов доклада «Образование: сокрытое сокровище», четыре базовых принципа — учиться жить, учиться познавать, учиться делать, учиться сосуществовать — лежат в основе «образовательной Утопии», благодаря которой будут раскрыты все грани личности современного человека, чей потенциал будет реализован в полной мере на благо всех людей на Земле.

Совокупность описания проблем, возникающих противоречий и новообразований времени приводят Комиссию к важнейшему выводу: человек должен научиться организовывать совместную жизнь в «планетарной деревне», выстраивать коммуникацию таким образом, чтобы ее всеобщий характер позволил установить взаимопонимание между народами.

В современном русском языке под коммуникацией понимается как «путь сообщения, связь одного места с другим» [Евгеньева, Т. 2, 1999, с. 84], так и «общение, сообщение». Каждое из значений мы можем найти в понятии «всеобщая коммуникация», которую считает Жак Делор одним из новообразований, возникающих при переходе «от общины к глобальному обществу» [ЮНЕСКО, с. 4]. Действительно, развитие технологий, позволяющих устанавливать коммуникацию между людьми из разных точек земного шара, принесло множество новшеств в мир как в экономическом, так и в социальном плане. В этой связи возрастает роль коммуникативных навыков. Человек, умеющий устанавливать контакт с другим человеком, способен и получить необходимую ему информацию, и передать свои мысли. Развитие этих навыков с использованием современных средств коммуникации — одна из приоритетных задач педагогики XXI века. Их совершенствование, по мнению Комиссии, «содействует личностному и интеллектуальному развитию каждого ученика». Навыки чтения, письма и счета должны быть дополнены пониманием этики и культуры, науки и техники, экономики и социальных наук. Таким образом, авторы доклада, выделяя основные составляющие человека XXI века, наряду с памятью, способностью к размышлению, эстетическим чувством, физическими возможностями отмечают способность к коммуникации.

Данный набор свидетельствует о «расцвете» личности, которая настоящему умеет жить в современном мире.

Гонка, которую, по выражению Ж. Делора, начали страны, устремившись к «образовательной Утопии», ознаменовалась появлением такого понятия, как «навыки XXI века». Многие исследователи описывают их особенности, однако мы остановимся на точке зрения ученых НИУ ВШЭ Добряковой М. С., Юрченко О. В., Новиковой Е. Г. Авторы обобщили опыт коллег и пришли к тому, что навыки XXI века состоят из универсальных компетенций, связанных с критическим мышлением и креативностью, взаимодействием с другими людьми и социальным участием, с саморегулированием и самоорганизацией. Данные компетенции актуальны для любой сферы деятельности. Кроме них, отмечены базовые знания о каждой из сфер жизни человека: экология, финансовая грамотность, здоровьесбережение и т. д. [Добрякова, 2018, с. 8]. В рамках Всемирного экономического форума в Давосе в 2016 году Клаус Шваб, президент организации, представил десять важнейших навыков, которыми должен владеть современный человек:

1. решать комплексные задачи;
2. думать критически;
3. творчески мыслить;
4. управлять людьми;
5. работать в команде;
6. распознавать эмоции других людей и свои собственные, управлять ими;
7. формировать суждения и принимать решения;
8. ориентироваться на клиента;
9. вести переговоры;
10. быстро переключаться с одной задачи на другую.

Как мы видим, коммуникативные навыки в той или иной степени содержатся в каждом из умений. Высокий уровень читательской компетенции позволяет найти необходимую информацию при решении комплексных задач, а также способствует грамотному отбору источников информации. Чтение художественной и специализированной литературы развивает творческие навыки человека. Владение ораторским мастерством увеличивает эффективность при управлении людьми. Умелое владение словом позволяет установить контакт с людьми при работе в команде или поддержать человека, попавшего в трудное положение. Логично выстроенное устное или письменное высказывание

приносит успех при переговорах. Неслучайно отечественные специалисты на основе давосского списка сформировали «Систему 4К», одной из составляющих считается коммуникация. Коммуникативная компетенция тесным образом связана с кооперацией и состоит из следующих составляющих [Брун, 2017]:

- оценка ситуации взаимодействия и результатов взаимодействия;
- согласование своей работы с коллегами;
- разделение групповых ценностей;
- формирование понятных собеседнику сообщений;
- стремление понять партнера;
- использование вспомогательных коммуникативных средств.

Отечественная система образования также отреагировала на мировые изменения. Изданный 17 декабря 2010 г. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее — Стандарт) зафиксировал новый подход к образованию, а также закрепил новые результаты освоения основных образовательных программ. Рассматриваемые в рамках данной статьи коммуникативные навыки в Стандарте отнесены к универсальным учебным действиям, которые используются в учебной практике, при социальном взаимодействии. Кроме того, среди личностных результатов отмечено формирование коммуникативной компетентности — умение выстраивать отношения сотрудничества с людьми разного возраста в процессе различных видов деятельности: образовательной, общественной, учебно-исследовательской, творческой.

Ведущая роль в формировании данной компетенции отдана предметной области «Филология»: урокам русского языка и литературы. Предметные результаты по этим дисциплинам направлены на совершенствование видов речевой деятельности, признание определяющей роли языка в развитии интеллектуальных и творческих способностей личности. Уроки литературы содействуют формированию навыков смыслового и эстетического анализа текста. Кроме того, формирование коммуникативных навыков происходит в процессе психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

На основе Стандарта была создана спецификация контрольных измерительных материалов для проведения основного государственного экзамена (ОГЭ) по русскому языку и литературе. В данном документе мы можем познакомиться с комплексом заданий, направленных на реализацию поставленных целей.

Первая часть экзамена по русскому языку — сжатое изложение — направлена на совершенствование речевой деятельности ученика (аудирования, чтения, письма), на взаимодействие с людьми разных возрастов в различных ситуациях общения. Вторая и третья части — задания с кратким ответом и сочинение — расширяют словарный запас ученика и развивают его навыки для выражения мыслей и чувств говорящего. Таким образом, в рамках ОГЭ по русскому языку отмечены следующие содержательные разделы: речь, слушание, понимание устной речи, письменное воспроизведение текста, чтение, практическая грамотность, письмо, создание текста.

Качественным нововведением в экзамен по русскому языку стало итоговое собеседование. Согласно спецификации итогового собеседования, оно направлено на проверку коммуникативной компетенции ученика. Авторы выделяют следующие ее составляющие:

- умение создавать монологические высказывания на разные темы,
- принимать участие в диалоге,
- выразительно читать текст вслух,
- пересказывать текст с привлечением дополнительной информации.

Каждой из них отведено соответствующее задание в контрольно-измерительном материале.

Содержание и структура ОГЭ по литературе направлены на оценку предметных результатов обучения по дисциплине, а также уровень владения специализированными навыками, в том числе и коммуникативными. Согласно ФГОС, литература как учебный предмет обеспечивает «осознание коммуникативно-эстетических возможностей русского языка на основе изучения выдающихся произведений отечественной и мировой культуры». Экзаменационная программа, состоящая из заданий с развернутым ответом, содержит следующие виды работы: ответ на проблемный вопрос к предложенному тексту, сопоставление предложенного текста с другим произведением или фрагментом, сочинение на литературную тему. Связанные высказывания на литературную тему содействуют развитию половины навыков, отмеченных К. Швабом.

Таким образом, цели, которые установлены Министерством Просвещения в специализированных документах, соответствуют современным вопросам мировой педагогики. Описанные результаты освоения программы основного общего образования, а также задания, предложенные в рамках спецификации ОГЭ по русскому языку и литературе, направлены на совершенствование российской системы образования, сближение ее с лидирующими мировыми образовательными

системами, в том числе путем развития коммуникативных навыков (компетенций).

В рамках данной статьи важно отметить, каким образом образовательные учреждения России и Санкт-Петербурга решают проблему развития коммуникативных навыков.

Ленинградская педагогическая школа на протяжении нескольких столетий считается одной из ведущих в области развития отечественного образования. Многие образовательные учреждения региона сосредоточены на проведении опытно-экспериментальной работы. Инновационные площадки, созданные в Санкт-Петербурге, имеют региональное и федеральное значение, многие учреждения — десять школ — входят в Федеральную сеть инновационных школ.

В рамках направлений опытно-экспериментальной работы школ Санкт-Петербурга выделяется формирование современной цифровой среды школы как средство развития коммуникативных навыков. Эта экспериментальная работа ведется через создание виртуального читального читального зала и книгохранилища, виртуальных экспозиций школьного музея, лабораторного пространства гимназии. Интеграция разработанных пространств в электронное пространство школы и коммутация с единой централизованной системой управления образовательным контентом (ГБОУ СОШ № 528). ГБОУ СОШ № 489 занимается созданием и обновлением материально-технической базы: закупкой планшетов, созданием компьютерных классов, открывает доступ в интернет.

ГБОУ гимназия № 192 Калининского района Санкт-Петербурга «Брюсовская гимназия», являющаяся федеральной инновационной площадкой, объектом своей деятельности избрала проектирование виртуальной образовательной среды в условиях школы для межкультурной коммуникации с педагогами и учащимися дальнего и ближнего зарубежья. Работа данного образовательного учреждения направлена на создание благоприятных условий для коммуникации между подростками средствами социального проектирования в деятельности детских общественных объединений. Так, учащиеся гимназии участвуют в ежегодных форумах «Клуб лидеров», занимаются театрализацией социальной рекламы, участвуют в осенних дебатах, создают мультимедийные выставки по значимым событиям истории России, включены в проектную деятельность. Совокупность данных мероприятий, направленных на комплексное развитие коммуникативных навыков учащихся, была высоко оценена на II межрегиональном Фестивале инновационных

педагогических идей «Стратегия будущего». Авторский коллектив ГБОУ «Брюсовская» гимназия № 192 стал победителем в номинации «Воспитательная работа, дополнительное образование детей».

Таким образом, опытно-экспериментальная работа школ Санкт-Петербурга направлена на индивидуализацию и цифровизацию образования, что особенно важно в современном мире. Эти решения позволяют также решить ряд других проблем, вытекающих с течением жизни: развитие коммуникативных навыков школьников, снижение мотивации к образованию, изменение ведущего канала приема и передачи информации. Однако важно отметить, что некоторые образовательные учреждения (ГБОУ СОШ № 169, ГБОУ СОШ № 551) в своей работе исследуют влияние цифровой среды на современного учащегося, в том числе отмечая возможности создания индивидуальных образовательных маршрутов через использование современных технологий.

В общероссийском масштабе внедрение системы обучения по технологии 4К будет реализовано в случае положительной апробации данного опыта в нескольких экспериментальных центрах: лицей НИУ ВШЭ, школа «Летово», готовится к открытию «Умная школа» (г. Иркутск). На данный момент финансовую поддержку таким образовательным учреждениям оказывают благотворительные фонды, «Сбербанк», «Русагро» и др.

Московская школа «Летово» в рамках учебной программы по дисциплинам «Русский язык» и «Литература» предлагает целый комплекс задач, направленных на развитие коммуникативных навыков. Создатели программы по «Русскому языку» выделяют два ключевых направления: развитие навыков письма и развитие коммуникативности. К ним относятся следующие навыки: умение доносить свои идеи до аудитории и воспринимать чужие суждения, находить адекватную форму (письменную, устную, невербальную) для выражения своих мыслей, активно слушать, проявляя эмпатию, понимать собеседника [Международная школа «Летово», интернет-ресурс]. По мнению авторов программы, освоение данных навыков осуществляется с помощью использования дискуссионных методов (сократические семинары), современных технологий («перевернутый класс»), проектной деятельности, игровых приемов. Как мы видим, в основе деятельности лежит текст. Учащиеся учатся не только соблюдать различные нормы русского языка, но и создавать собственные тексты, участвовать в коммуникации.

Помимо учебной программы школа «Летово» предлагает обширную программу элективных курсов: ораторское искусство, практика

художественного перевода, основы журналистики, общество блогеров, литературная критика и др. Таким образом, некоторые образовательные учреждения, в первую очередь частные, в рамках своих авторских программ предлагают множество вариативных курсов, позволяющих компенсировать нехватку учебных часов по русскому языку и литературе и развить коммуникативные навыки.

Однако рядовые отечественные школы также имеют возможность развивать коммуникативные навыки школьников. Внеурочная деятельность позволяет каждому образовательному учреждению организовать кружок, клуб, секцию, участники которой обратятся к текстам современной русской литературы. В рамках проектирования опытно-экспериментальной работы школы нами был разработан план модели обучения, позволяющий решить две проблемы: низкая мотивация у учащихся 7–9 классов к чтению классической литературы, развитие коммуникативной компетенции через чтение и письмо. Как мы видим, основополагающим средством решения задачи в данной опытно-экспериментальной работе является текст. Для написания программы внеурочной деятельности необходимо осуществить следующие шаги:

- 1) Анализ инновационного опыта отечественных и зарубежных педагогов в области развития коммуникативных навыков.
- 2) Проведение психолого-педагогических исследований, направленных на определение интересов подростков, а также проблем, волнующих их.
- 3) Создание корпуса художественных текстов, в сюжете которых рассматриваются актуальные проблемы.
- 4) Разработка пакета заданий, направленных на освоение данных произведений, с учетом технологий Liber arts (Bard college) и Блума.
- 5) Создание способа оценки деятельности учащихся по модели PIRLS.

В основе каждого из этапов лежит ориентация на работу с текстовой информацией. Важно отметить, что в процессе выполнения описанных выше шагов будут получены следующие продукты:

- 1) Крупная теоретическая база по проблемам современного подростка.
- 2) Корпус художественных текстов.
- 3) Программа внеурочной деятельности.

Коммуникативные навыки — важнейшая составляющая успешной жизни в современном мире. Мировые и отечественные исследователи

уделяют много внимания развитию данных навыков. Так, на государственном уровне создаются специализированные варианты экзамена, оценивающего умения выпускников работать с текстовой информацией. В связи с этим ведущие школы Санкт-Петербурга и России ищут различные пути, благодаря которым педагоги будут способствовать развитию коммуникативных навыков. Особое место в этом процессе отведено внеурочной деятельности. В рамках данного исследования был предложен план создания программы внеурочной деятельности по русскому языку и литературе, в основе которой лежат принципы работы с текстом. Описанный опыт показывает, что Дж. Р. Р. Толкин был абсолютно прав: жизнь никогда не будет прежней. Однако педагоги на это произносят другой известный лозунг: бороться и искать, найти и не сдаваться.

Литература

- Брун И. Измерение компетенций XXI века. *Конференция «Тенденции развития образования»*. М., 2017.
- Делор Ж. Доклад Международной Комиссии по образованию для XXI века ЮНЕСКО: «Образование: сокрытое сокровище». Информация для всех. URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
- Евгеньева А. П. (Ред.) *Словарь русского языка: В 4-х т. Т. 2. К–О*. М: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. С. 84.
- Международная школа для одаренных детей «Летово»*. URL: <https://letovo.ru> (дата обращения: 01.04.2020).

Воробьев Матвей Сергеевич

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Matvei S. Vorobev

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Педагогические исследования. Исторический аспект

Научный руководитель — С. А. Суворова, канд. пед. наук

matveyvorobev1997@gmail.com

Пути решения проблемы буллинга в современной образовательной среде

Аннотация. Статья посвящена профилактике буллинга в современной школе, изучению и выявлению наиболее эффективных социально-правовых и педагогических методов сокращения уровня травли в образовательной среде, профилактике и контролю этого явления.

Ключевые слова: буллинг, образовательная среда, современная школа, способы профилактики, школьная травля.

Ways to solve the problem of bullying in the modern educational environment

Abstract. The article is devoted to the prevention of bullying in a modern school, the study and identification of the most effective socio-legal and pedagogical methods to reduce the level of school bullying, the prevention and control of this phenomenon.

Keywords: Bullying, educational environment, modern school, methods of prevention, school violence.

Актуальность проблемы пресечения буллинга в настоящее время особо высока. Преступное посягательство на честь и свободу учеников, жестокость и циничность, с которыми в школе пренебрегают не только общественными нормами, но и личными правами и свободами детей, своими конституционными обязанностями сверстники и взрослые учебных заведений, нельзя оставлять без внимания. Важность гуманистического отношения к обучающимся подчеркивает ФЗ «Об образовании в РФ», а развитие ребенка в любой среде оставляет на личности свой положительный либо же отрицательный отпечаток.

Выдающийся педагог, психолог и философ Джон Дьюи разработал систему помощи и поддержки детей в образовательной среде под названием Link stew (Команда связей). Концепция данной методики достаточно проста и эффективна: старшие школьники курируют младших. Из круга наиболее отзывчивых, позитивных и активных подростков с выраженными лидерскими способностями собирают «Команду».

«Команда» состоит из шефов и подшефных, и все они закрепляются за определенным количеством детей.

Минимум раз в день во время перемены ответственным необходимо подойти к каждому подопечному, поздороваться, проявить дружелюбие и поинтересоваться о самочувствии, настроении и наличии трудностей у ребенка. Особое внимание уделяется классам, переходящим на новую образовательную ступень (из младшей школы в среднюю, либо из средней в старшую), новеньким ученикам. Без всяких сомнений, старшеклассники лучше адаптированы к школьной образовательной среде. Пройдя все этапы обучения, они самостоятельно смогут помочь устранить многие проблемы. Чтобы процесс не выходил из-под контроля взрослых, во главе программы стоит школьный психолог, либо наиболее обаятельный педагог в школе, если участие психолога по каким-то причинам невозможно.

Благодаря таким установленным взаимоотношениям есть большая вероятность, что именно член «Команды» первым узнает о факте буллинга, следовательно, и педагоги, поэтому в таких школах затяжной травли почти никогда не бывает. В США и Канаде обучение работе в «Команде» — это целый урок, посвященный формированию умения правильно себя вести в различных экстренных и неблагоприятных ситуациях, в том числе и при обнаружении буллинга, за который ученики-участники получают оценку.

Во времена СССР подобная детская политика проводилась с помощью пионерских движений, организованных в 1922 году высокопоставленными представителями государственной власти. За основу были взяты методики Джона Дьюи. Деятельность пионерской дружины по помощи ветеранам, детям, инвалидам распространялась на небольшую территорию, порученную этой ячейке движения.

Коллин Маклафлин, международный эксперт в сфере буллинга, делится опытом борьбы с травлей в Великобритании. По мнению эксперта, самая эффективная стратегия заключается в установлении контакта между обеими сторонами конфликта и учителями, прошедшими специальную предварительную подготовку. Применяются схожие методы, что и при работе с преступниками и их жертвами. «Очная ставка» между нападающим и потерпевшим, ведение мирных переговоров и работа с пострадавшим ребенком у школьного психолога. Такой способ называется методом разделенной тревоги. Главная цель — наладить диалог между детьми. Часто хулиганы не понимают, чему подвергают своих жертв, поэтому оказаться с ними лицом к лицу

в контексте откровенного разговора — это сильное впечатление, и оно, как правило, дает результат. Кроме этого, специальный школьный урок «персонального и социального образования» (Personal and Social Education) освещает абстрактные и конкретные жизненные дилеммы и ситуации, например, там рассказывают, как противостоять травле в интернете, говорят, что о таких случаях не надо молчать (многие жертвы никому не сообщают о своих чувствах).

При проведении диалога зарубежные специалисты предлагают руководствоваться теми же принципами, что и спецслужбы в переговорах с террористами. На первый взгляд это может показаться чрезмерным, но заметьте, у нас есть ребенок, который является заложником установленного буллинга, его жизни и здоровью (как физическому, так и психологическому) угрожает опасность. К тому же правоохранительные органы имеют отработанную стратегию налаживания контакта с преступниками, а сформировавшейся антибуллинговой системы в России все еще нет.

Чтобы не фокусировать внимание исключительно на зарубежном опыте, обратимся к российскому сайту «Вместе против травли». Находящийся в публичном доступе интернет-портал собирает статистику, создает комиксы, методики и советы по преодолению буллинга в образовательной среде школ. Участники проекта стремятся:

- Сделать тему борьбы важной, модной, нужной, чтобы о недопустимости травли стали говорить как о важнейшем вопросе;
- Собрать единую базу всех проектов в России, которые работают с темой травли;
- Сделать единый календарь активностей: кинопоказов, мероприятий против травли;
- Собрать специалистов и экспертов, которые знают и понимают, как можно решить проблему травли;
- Привлечь к проблеме в школе звезд и лидеров мнений в сфере кино, тв, музыки, радио, СМИ, геймеров, стримеров, блогеров;
- Дать площадку подросткам, где они смогут говорить о травле и способах борьбы с ней сами;
- Объединить все начинания под тегом #вместепротивтравли, чтобы кампания против травли вышла на федеральный уровень;
- Собрать все рекомендации для школ, психологов, родителей;
- Внести законодательные изменения;
- Рассказывать и поддерживать все начинания, экспертов и самих подростков.

Известное объединение, появившееся в России сравнительно недавно — это автономная некоммерческая организация помощи детям «благотворительная организация “Журавлик”» (АНО «БО Журавлик»), учрежденная весной 2018 года. Основной задачей АНО «БО Журавлик» является создание безопасной и благоприятной среды для детей и в семье, и в образовательной среде, и за их пределами, поэтому ее команда, состоящая из специалистов и экспертов с большим опытом работы, для достижения цели разрабатывает и внедряет социальные проекты. Как указывают сами руководители проекта, возможности детей могут быть разными: физически ограниченными, социально ослабленными, но права детей всегда равны. С этой позицией нельзя не согласиться, так как окружающая нас среда должна предоставлять равные права и возможности для всех ее членов.

Методическое пособие для педагогов школ и школьных психологов, составленное Людмилой Петрановской при редактировании Марии Рупасовой, освещает понятие и последствия для всех субъектов буллинга, схожие с теми, что мы осветили ранее, причины его возникновения. В отдельную главу выделены действия, которые точно не стоит совершать: ждать, что издевательства пройдут сами, терпеть, искать причины и объяснения, считать, что травля — это несчастье и боль исключительно для жертвы, одной личности, а не для целой группы, давить на жалость задир, принимать происходящее за норму. Авторы методики предлагают следующие шаги:

Во-первых, важное условие в целях устранения разбираемой ситуации — присвоение проблемы. Присвоение означает готовность не отмахнуться от нее и развести руками, а принять конкретные действия для восстановления безопасной среды в классе. Чтобы победить зарождающуюся травлю, иногда достаточно пяти минут. А запущенные случаи могут отравлять жизнь годами. Этим занимается и классный руководитель, и школьный психолог, и весь педагогический коллектив в целом, если того потребует ситуация и масштабы.

Во-вторых, назвать явление своим именем, не приплетая к непопулярности, играм, шуткам происходящие побои, щепки, порчу и прятание вещей. В игре ВСЕМ весело, в нее ВСЕ играют добровольно, роли меняются и в любой момент можно прекратить.

В-третьих, дать однозначную оценку буллингу. Разумеется, искренне негативную. Как говорилось ранее, в коллективах, где дается негативная оценка, возможность возникновения освещаемой нами проблемы меньше.

В-четвертых, нужно дать понять, издевательства как болезнь для группы. Если человек не моет руки, он может подхватить инфекцию и заболеть. А если группа использует грязные способы общения, она тоже может заболеть — травлей. Это очень грустно, это всем вредно и плохо. И давайте-ка вместе срочно лечиться, чтобы у нас был здоровый, дружный класс.

В-пятых, заставить сделать правильный выбор через активизацию моральных чувств. Разрушить «стайное» поведение и устройство, способствовать индивидуализации, грамотно используя имеющиеся литературные материалы, особенно если они просты и крайне доступны («Гадкий утенок»).

В-шестых, сформулировать позитивные правила жизни в группе.

В-седьмых, одобрять и поддерживать позитивные изменения.

В-восьмых, дать возможность каждому продемонстрировать себя с позитивной стороны, стать полезным и популярным. Признак гармоничной групповой иерархии — отсутствие жестко закрепленных ролей «лидеров» и «массовки», гибкое перетекание ролей: в этой ситуации лидером становится тот, в той — другой.

Изучая и анализируя методики профилактики и прекращения буллинга, можно прийти к нескольким выводам:

1. Уровень разработанности темы сравнительно низкий, однако первые шаги в верном направлении уже сделаны многими специалистами;
2. Представленные в интернете разработки и материалы очень разные и не имеют общего единого подхода, что одновременно и дает возможность выбора стратегии педагогам, и образуют принципиальные противоречия;
3. Несмотря на то, что материалы разные, их катастрофически мало в открытом доступе;
4. В российском сегменте сложно найти достойные, качественные или просто грамотные методики с конкретными действиями по устранению буллинга. Таких единицы;
5. Ощущается острый недостаток технологических решений, тренингов, специальных предметов в школах и высших учебных заведениях для получения знаний и умений противостоять данному типу угроз;
6. В России только недавно появились настоящие проекты по борьбе с притеснениями в образовательной среде, развитие идет, но недостаточно быстро;

7. Российское общество в целом не имеет сформировавшейся позиции и представления о буллинге. Общественные лидеры, культура, образовательные учреждения редко затрагивают вопросы профилактики, не способствуют повышению социальной значимости проблемы, не раскрывают все негативные стороны этого явления.

При борьбе с буллингом взрослые должны работать незамедлительно, сообщая, оберегая в первую очередь детей и их здоровье, права, человеческое достоинство. Слаженная работа школьного коллектива должна быть направлена на создание условий успешного, приятного и дружелюбного обучения. Действовать должны педагоги, психологи, родители и работники социальной направленности. В задачи педагогов входит возвращение поколения честных, порядочных людей, чьи идеалы направлены на самосовершенствование и помощь окружающим, а не на самоутверждение за чужой счет. Прежде всего, педагог должен быть склонен к эмпатии, обращать внимание на физическое и психологическое состояние детей, иметь возможность доверительного общения, чтобы помочь в трудную минуту. Первые шаги на пути достижения безопасной школьной среды в современном российском образовании сделаны. Насколько они эффективны и успешны, покажет время.

Литература

- Лучшие методики против буллинга. *Азбука буллинга*. URL: <http://psychologia.edu.ru/azbuka-bullinga/pages/luchshie-metodiki.html> (дата обращения: 24.02.2020).
- Азбука пионерской жизни. *Музей истории комсомола и пионерии Удмуртии*. URL: <http://muzey.izhdvorec.ru/index.php/azbuka-pionerskoj-zhizni> (дата обращения: 24.02.2020).
- Как в Великобритании борются с буллингом в школах. *ЕвроПулс*. URL: <https://euro-pulse.ru/eurocampus/kak-v-velikobritanii-boryutsya-s-bullingom-v-shkolah> (дата обращения: 24.02.2020).
- Вместе против травли*. URL: <http://vmesteprotivtravli.ru/> (дата обращения: 24.02.2020).
- Наша миссия. *АНО «БО «Журавлик»* URL: <https://www.zhuravlik.org/us.php> (дата обращения: 24.02.2020).
- Методическое пособие для педагогов школ и школьных психологов. *ТравлиNet* URL: <https://www.dropbox.com/s/5dcm00c6уcy7ro4/%D0%905%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%B0%20%D0%B4%D0%BB%D1%8F%20%D0%A3%D0%A7%D0%98%D0%A2%D0%95%D0%9B%D0%95%D0%99.pdf> (дата обращения: 24.02.2020).

Воронкова Анна Алексеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anna A. Voronkova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Педагогические исследования. Современный взгляд

Научный руководитель — С. А. Суворова, канд. пед. наук

Anna.anna.voronkova@mail.ru

УДК 37.02

Экспертная оценка программы воспитания

Аннотация. В статье представлены особенности воспитания и воспитательной деятельности в образовательных учреждениях, рассмотрена новая примерная программа воспитания, разработанная институтом стратегии развития образования РАО. Также в статье описана экспертиза программ воспитательной деятельности в школах на основе примерной программы воспитания.

Ключевые слова: воспитание, воспитательная деятельность, программа воспитания, образовательное учреждение, экспертиза, экспертиза программ воспитательной деятельности.

Expert evaluation of an educative program

Annotation. This article presents the features of upbringing and educative activities in educational institutions, also it was reviewed a new sample education program, which was developed by Institute of Education Development Strategy RAE. The article describes the expertise of educational programs in schools on the basis of an approximate educational program.

Keywords: upbringing, educative activities, educational program, educational institution, expertise, expertise of educative activities.

Проблема воспитания актуальна во все времена. Практическое применение образовательного процесса невозможно без воспитательного компонента. Формирование у школьников волевых, интеллектуальных, гражданских и нравственных качеств возможно только при ведении

целенаправленной педагогической работы, которая выстраивается на взаимодействии законных представителей детей, самих детей и преподавателей.

Вопросы, к чему должны стремиться педагоги школы в своей практической деятельности, каких результатов добиваться, можно назвать ключевыми. При практическом осуществлении их цель выступает как система конкретно решаемых задач. Совершенный, всесторонне и гармонически развитый человек — высшая цель воспитания, идеал, к достижению которого стремится отечественная школа. Сегодня ее главная цель — способствовать умственному, нравственному, эмоциональному, трудовому и физическому развитию школьника, создавать предпосылки для приобщения к общечеловеческим ценностям, обеспечивать возможности для самореализации, раскрытия потенциальных возможностей, творческих способностей, достижения успеха.

Педагоги осуществляют профессиональную деятельность с целью решения воспитательной функции. Такая деятельность не ограничивается только лишь воздействием на учащегося. Она подразумевает учет особенностей окружающей школьника системы и воздействие на эту систему. Если говорить о воздействии преподавателя на учащегося в пределах реализации профессиональной функции, то такая деятельность носит название — воспитательная работа.

В процесс воспитательной работы входит реализация целого комплекса педагогических и организационных задач, которые решаются педагогом для обеспечения личностного развития учащегося, выбор методов и форм воспитания школьников в соответствии с назначенными задачами, а также процесс их реализации. Работа предполагает совместную деятельность школьников и педагогов, предусматривая регулирование отношений социальных институтов, которые воздействуют на учащихся [Гайнутдинова, 2018].

Воспитательная работа — это важный компонент воспитательного процесса. От ее адекватности в отношении актуальных педагогических ситуаций, зависит продуктивность педагогической деятельности образовательного учреждения.

В 2019 г. сотрудники Института стратегии развития образования РАО в рамках государственного задания разработали программу воспитания. Эта программа должна помочь преподавателям нашей страны не только выявить, но и реализовать воспитательный потенциал процесса образования с целью решения задач, прописанных в Указе Президента РФ от 07.05.2018.

Назначение программы — дополнить, затем реализовать работающие воспитательные программы, которые направлены на решение ряда проблем, связанных с вхождением учащихся в социальный мир, а также налаживанием взаимоотношений с социумом.

Программа демонстрирует реализацию воспитательного потенциала педагогов в совместной деятельности с школьниками, делая образовательное учреждение воспитывающей организацией.

В соответствии с ФГОС, программа ориентирована на личностное развитие школьников, кроме того, формирование у них знаний о развитии не только нашей страны, но и мира в целом.

На основании программы образовательные учреждения формируют свои рабочие программы. Разрабатывая рабочую программу, школам необходимо понимать, что программа не является инструментом воспитания: ребенка воспитывает педагог с помощью своих действий, слов и отношения. Программа позволяет скоординировать усилия педагогов, которые направлены на воспитание учащихся.

Программу воспитания следует принимать в качестве конструктора для создания рабочей программы. Она позволяет образовательному учреждению, взяв содержание ее разделов, скорректировать свою рабочую программу: добавить нужный, удалить неактуальный материал, приводя тем самым свою программу в соответствие с деятельностью, осуществляющейся школой в воспитании.

Внедрение программы воспитания в общеобразовательную деятельность возможно, если этот документ одобряют педагоги и администрация школ. Поэтому с начала учебного 2019 года началась ее апробация в образовательных учреждениях регионов страны, целью которой была доработка программы, а также подготовка методических рекомендаций по ее внедрению.

В рамках исследования нами разработана экспертная оценка программ воспитания.

В соответствии с Постановлением Правительства РФ от 17.02.2014 № 120 «О порядке проведения педагогической экспертизы проектов нормативных правовых актов и нормативных правовых актов, касающихся вопросов обучения и воспитания» определены критерии по проведению педагогической экспертизы федеральных правовых и нормативных актов, касающихся вопроса воспитания. Целью деятельности является выявление и предотвращение установления положений, которые негативно воздействуют на качественное обучение по программам, а также на их усвоение обучающимися.

К негативному воздействию на качественное обучение относятся:

1. Введение не соответствующих психофизическим и возрастным особенностям, а также потребностям учащихся средств, форм, методов воспитания и обучения.

2. Установление необоснованных требований, которые влияют на содержание и объем образования, на планируемые результаты при осуществлении образовательной деятельности.

Экспертиза образовательных учреждений — один из видов деятельности, получающий все большее распространение. Причина этого — заинтересованность разных сообществ в оценке качества образовательного и воспитательного процесса, в определении наиболее эффективных организационных форм образовательных учреждений. В силу этого экспертиза отражает интересы различных профессиональных и общественных групп. Именно в силу множественности «заказчиков» экспертизы порождается неоднозначность оценок деятельности образовательного учреждения. Какие-то факторы учитываются и реализуются в его деятельности лучше, какие-то хуже. Это ставит вопрос о форме экспертизы, позволяющей согласовать различные интересы [Плинер, 2001].

Цель экспертизы программы воспитания — обеспечение выполнения требований Стандарта, обеспечение развития планируемых результатов (развитие личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению, формирование желания и умения учиться; воспитание нравственных и эстетических чувств, эмоционально-ценностного позитивного отношения к себе и окружающему миру; освоение системы знаний, умений и навыков, опыта осуществления разнообразных видов деятельности; охрана и укрепление физического и психического здоровья детей; сохранение и поддержка индивидуальности ребенка) [Селиванова, 2012].

Экспертиза программ воспитания должна проводиться в двух направлениях. Во-первых, это оформление программы воспитания — поскольку программа воспитания представляет собой документ, выполняющий различные функции (служит характеристикой профессионального уровня педагога, является «теорией» данного педагога, предлагаемой для образования, воспитания и развития обучающихся), то оформляться он должен соответственно ГОСТам [Аникеева, 2013]. Во-вторых, это содержание, которое отражает, каким образом будет осуществляться достижение поставленных целей и задач воспитания.

В рамках каждого направления можно выделить критерии для проведения экспертизы, так, например, для оформления мы выделили: *Титульный лист.*

- Полное название органов управления образования;
- Полное название образовательного учреждения;
- Когда и кем утверждена программа;
- Полное название программы;
- Срок реализации программы;
- ФИО автора программы;
- Название населенного пункта;
- Год разработки программы.

Оглавление или содержание программы.

Данный раздел может отсутствовать в программе небольшого объема (например, годичной). Потребность в нем возникает лишь при значительном текстовом объеме программы, при большом количестве разделов и частей.

Пояснительная записка.

- Направленность программы воспитания;
- Новизна, актуальность, педагогическая целесообразность;
- Цели и задачи программы.

Содержание программы воспитания.

- Концептуальные подходы;
- Приоритетные направления воспитательной деятельности;
- Описание организационных структур, необходимых для реализации программ и способов их взаимодействия;
- Программы по определенным направлениям воспитательной деятельности (модули);
- План реализации программы;
- Итоги реализации программы;
- Анализ процесса и реализации программы.

Прогнозируемый или ожидаемый результат реализации программы.

Здесь необходимо указать конкретные результаты, к которым вы стремитесь, все, что способствует доказательству значимости и необходимости конкретной программы. Также здесь необходимо указать методики, по которым будут определяться эти результаты.

Методическое обеспечение.

Методическое обеспечение воспитательной программы включает в себя описание форм, приемов, методов воспитательной работы, а также применяемые новые воспитательные технологии.

Список литературы.

Перечень оформляется в соответствии с библиографическими требованиями в алфавитном порядке по фамилиям авторов.

Приложения.

- План массовой работы с детьми и родителями;
- План работы взаимодействия с субъектами образовательного процесса и подструктурными элементами;
- План методической работы;
- Копии дипломов, свидетельств, сертификатов и других документов, подтверждающих успешность реализации программы;
- Методические материалы;
- Сценарии воспитательных мероприятий;
- Отзывы; другие материалы.

Рецензии.

Программа воспитательной работы должна иметь две рецензии:

- Внутреннюю (например, методического совета);
- Внешнюю (сторонней организации, учебного заведения, органов управления образования для авторской программы, методических служб).

Выделяют шесть качеств, которыми должна обладать любая программа: *актуальность* — современность, ориентация на решение наиболее значимых проблем; *прогностичность* — способность соответствовать изменяющимся требованиям и условиям ее реализации; *рациональность* — соответствие между желаемым и возможным, между целями и реальными необходимыми средствами; *целостность* — полнота и согласованность действий, необходимых для достижения целей; контролируемость — *определение промежуточных целей*, т.е. реальных способов проверки получаемых результатов; *чувствительность к сбоям* — возможность оперативного обнаружения отклонений и коррекция действий.

К содержательному направлению экспертизы программ воспитания мы отнесли: *описание особенностей организуемого в школе воспитательного процесса*. Сюда относятся: особенности организации воспитания, связанные с расположением школы, ее статусом, контингентом учащихся, важными для нее принципами и традициями, постановка целей и задач воспитания, описание видов, форм и содержания деятельности, основные направления самоанализа воспитательной работы. *Описание цели и задач воспитания* — цель формулируется на основе базовых общественных ценностей, таких как: семья, труд, отечество, природа, мир, знания, культура, здоровье, человек. На основе цели

формулируются примерные задачи воспитания, способствующие ее достижению (школа может корректировать их в соответствии со своими особенностями). Планомерная реализация данных задач позволит организовать в школе интересную и событийно насыщенную жизнь детей и педагогов, что станет эффективным способом профилактики антисоциального поведения школьников. *Виды, формы и содержание деятельности* — описывается, каким образом школа организует свою воспитательную работу. Описание систематизируется в рамках нескольких инвариантных и вариативных модулей. Каждый из модулей ориентирован на одну из поставленных школой задач воспитания и соответствует одному из направлений воспитательной работы школы. Школа включает в свою программу инвариантные модули и (при необходимости) те вариативные модули, которые помогут ей реализовать свой воспитательный потенциал — с учетом имеющихся кадровых и материальных ресурсов. Школа вправе добавлять свои модули. *Основные направления самоанализа воспитательной работы* — описывается, каким образом школа осуществляет самоанализ воспитания в целях дальнейшей его корректировки. *Ежегодный календарный план воспитательной работы* — должен быть представлен в соответствии с уровнями начального, основного и среднего общего образования.

Таким образом, экспертиза позволит выявить затруднения, которые испытывают педагоги при написании текста своей рабочей программы, поможет разработать ряд мер по решению таких проблем, как непонимание педагогами воспитывающей сути таких педагогических феноменов как «самоуправление», «коллективное творческое дело», «волонтерство», незнание направлений, форм и содержания современной воспитательной деятельности.

Литература

- Аникеева Н. П., Киселева Е. В. Особенности экспертной деятельности в воспитании. *Сибирский педагогический журнал*. 2013. № 1. С. 179–184.
- Гайнутдинова И. Р., Эйгелис Г. В. *Основы педагогики. Учебно-методическое пособие*. 2018. 87 с.
- Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. *Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений*. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
- Плинер Я. Г., Бухвалов В. А. *Педагогическая экспертиза школы*. М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. 160 с.
- Селиванова Н. Л. Деятельность эксперта в оценке качества воспитания. *Вопросы воспитания*. 2012. № 3. С. 86–93.

Егорова Алина Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Alina S. Egorova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Педагогические исследования. Современный взгляд

Научный руководитель — С. П. Ильина, канд. пед. наук

alya.alinka.egorova@mail.ru

УДК 37

Взаимодействие педагога и старшеклассников с учетом гендерных особенностей

Аннотация. Взаимодействие педагогов и старшеклассников является одной из важных проблем современной школы. В сложившихся условиях предпринимаются попытки для решения данной проблемы. Но часто преподавание не соответствует особенностям развития познавательных процессов учащихся разного пола. Преподаватели не учитывают развитие личности школьника в целом, пренебрегая возрастными особенностями, которые происходят в тот или иной период взросления ученика. Целью исследования является обоснование и практическое применение подходов к взаимодействию педагогов и старшеклассников с учетом гендерных особенностей.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, гендерные особенности, старший школьный возраст.

Gender in interaction between a teacher and high school students

Abstract. Interaction between teachers and seniors high school students is one of important topics at modern school, actively studied in pedagogy. Frequently, the educational process does not take students' gender differences level of development at different ages into account. The objective of this research is to define how teachers should interact with senior students and to implement these guidelines in practice.

Keywords: pedagogical interaction, gender, advanced school age.

В современной образовательной среде предпринимаются шаги для решения проблемы учета возрастных, половых и личностных особенностей детей.

Встречаются школы, в которых помимо традиционного варианта класса существует вариант с отдельным обучением. Некоторые предметы преподаются с точки зрения разделения пола. Тем не менее, как показывает опыт в целом, взаимодействие между педагогами и учащимися не строится на учете половых и возрастных особенностей. Продолжается осуществление традиционного подхода как в сфере обучения, так и в преподавании. Рабочие программы содержания учебных предметов не учитывают индивидуальных особенностей развития познавательных процессов учащихся разных полов.

Актуальность проблемы в педагогической практике и недостаточность теоретического материала по данной проблеме определили тему исследования «Взаимодействие педагогов и старшеклассников с учетом гендерных особенностей».

Дадим определение двум важнейшим понятиям в рамках данного исследования.

Педагогическое взаимодействие — одно из важнейших понятий педагогики и научный принцип, лежащий в основе воспитания.

Педагогическое взаимодействие, которое строится на совместной деятельности учителя и учащихся на уроках и за его пределами является основной категорией педагогики, в последнее десятилетие активно изучается и имеет огромное значение при построении совместной деятельности в коллективе.

Гендер — это социально-педагогическая характеристика пола, в котором идентифицирует себя человек, то есть относит себя к группе, с помощью которой люди дают определение понятиям мужчина и женщина, отмечает Д. Мацумото [Мацумото, 2008, с. 672].

Возьмем в качестве опоры концепцию развивающегося и развивающего взаимодействия Н. Ф. Радионовой.

Профессор Н. Ф. Радионова определяет взаимодействие как социальный и педагогический феномены. Автор говорит, что взаимодействие — согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками важной или необходимой для них проблемы или задачи. В качестве общей, ведущей цели взаимодействия педагогов и учащихся как системы может быть рассмотрено развитие их отношений, которые связаны с развитием отношений друг с другом, к общению. Взаимодействие учащихся

и педагогов может рассматриваться как взаимосвязь их действий, которая подразумевает, что какие-либо действия одной из сторон всегда будут порождать действия второй стороны [Радионова, 1991, с. 470].

Анализ исследований, связанных с подростковым возрастом, показал, что на данном этапе происходит появление новых специфических особенностей и проблем в развитии школьников. Отношения подростков к учителям и школе в целом также меняется. И девочки, и мальчики подростки положительно относятся к тем учителям, которые уважают их, их мнение и мысли.

Обратимся к стратегии модернизации общего образования в современной России [Пинский, 2011]. В третьей главе этого документа говорится о том, что именно на этапе средней школы идет наибольшая перегрузка и снижение мотивации. Проблема в том, что старший школьный возраст — период трудный и непродуктивный для образовательного процесса. На основные проблемы смотрят с точки зрения обучения, многопредметности и большого объема содержания. То есть можно сказать, что современные педагогические подходы к обучению в недостаточной степени учитывают особенности развития и потребности современных старшеклассников, что приводит к проблеме отчуждения школьников от школы, взрослых и учителей, в частности. При одинаковой школьной методике обучения, при одном и том же учителе юноши и девушки достигают результатов разными путями, используя каждый свой подход и свою стратегию. Одной из причин, которая мешает гендерному подходу в обучении, является традиционное обучение.

Должны ли учителя учитывать индивидуальные, гендерные и возрастные особенности? Казалось бы, ответ на этот вопрос должен иметь один ответ. Но, к сожалению, это не так. Учителя школы по-разному относятся к проблеме учета половозрастных особенностей в образовательном процессе. Одни считают, что школа не может и не должна учитывать особенности учеников, подстраиваться под каждого. Все ученики обязаны получать одинаковые знания и внимание учителей. Никаких различий между мальчиками и девочками быть не должно. В таком подходе можно увидеть недостаток психологической и практической готовности к решению этой сложной современной педагогической задачи. Другие учителя стремятся найти способы построения образовательного процесса с учетом особенностей пола и возраста школьников. Считая, что обучение и воспитание должно

опираться и быть направленным на индивидуальные особенности каждого ученика.

Для получения данных о взаимодействии педагогов и школьников с учетом гендерных особенностей было проведено исследование по средствам анкетирования [Антипова, 1999, с. 209]. Все вопросы были разбиты на несколько блоков. В первый блок вошли вопросы, позволяющие выяснить отношение мальчиков и девочек к школе и процессу обучения в целом. Во второй блок были включены вопросы, связанные с определением отношения мальчиков и девочек к окружающим людям, к противоположному полу и себе. Третий блок был посвящен вопросам о будущей жизни, целях и профессии. По результатам анкетирования можно сделать несколько выводов.

В старшем школьном возрасте и юноши, и девушки делают множество открытий для себя. Опрос показал, что больше привлекает в школе девушек и юношей общение с товарищами, но возможность получения образования тоже очень важна, чтобы в будущем овладеть профессией. Большинство старшеклассников ладят со сверстниками, в том числе и противоположного пола. Также надо отметить, что в старшем школьном возрасте юноши и девушки знают, в чем смысл жизни и какие качества необходимы для будущей работы и семейной жизни.

Учителям тоже была предложена анкета, по средствам которой можно было выяснить отношение учителей к полу учеников, их возрасту, темпераменту и т. д. Учителя замечают различия между мальчиками и девочками, но существенных различий, требующих специального подхода, не отмечают. Это мешает продуктивному и качественному взаимодействию педагогов со школьниками.

В рамках нашего исследования мы попытались разработать рекомендации по организации взаимодействия педагога со старшеклассниками с учетом их гендерных особенностей, которые будут подходить для урока и внеурочной деятельности. Эти рекомендации заключаются в следующем:

1. Поведение учителя. Можно с уверенностью сказать, что от того, как себя ведет учитель, зависит многое. Как было сказано в первой главе, для подростков важно, чтобы их поддерживали, они положительно относятся к тем учителям, которые понимают их. Важно, чтобы учитель не сравнивал учеников между собой — как противоположного пола, так и одного. Такое сравнение испортит отношение с ребенком. Подростки ранимы, а такое действие приведет к большому эмоциональному давлению.

2. Контроль и оценки. Разделим контроль на два вида, на уроке и за его пределами. Надо отметить, что девочки всегда более тщательно выполняют задания, они более аккуратны, прилежны, но часто забывают о том, что задание должно быть выполнено правильно. Поэтому необходимо напоминать девочкам, чтобы они проверяли свою деятельность. У мальчиков все наоборот, они стараются найти новое решение задачи, они не хотят выполнять задания по алгоритму, из-за этого их работа может быть неаккуратной, запачканной. Но ни в коем случае нельзя снижать им за это оценку, нужно направлять мальчиков, так, чтобы они старались сделать работу аккуратно. Нельзя торопить учеников с выполнением задания. Возможно, можно применить тактику, при которой девочки контролируют, а мальчики делают. Таким образом, девочки удовлетворят свои потребности в помощи и заботе, а мальчики увидят пример самоконтроля и сдержанности.

3. Смена и продолжительность деятельности. Любая деятельность и в школе, и за ее пределами, может надоесть. Внимание различается, хоть и незначительно. Поэтому у мальчиков оно более рассеянное, а девочки в свою очередь легко справляются с монотонной работой. Нужно найти баланс, организовать урок или любую другую деятельность в два этапа: быстро и менее интенсивно. Закрепление материала должно происходить плавно, а объяснение быстро, с яркими примерами и, конечно же, сменой деятельности.

4. Длительность деятельности. Для мальчиков лучшим вариантом будет более короткая по продолжительности деятельность, но большая по наполнению. На уроке это невозможно, но во внеклассной и внеурочной деятельности это вполне реализуемо. Девочки вполне спокойно справляются с длительным выполнением работы. Раздельное обучение помогло бы в некоторых аспектах, но пока это не достижимо.

5. Специализация задания. Девочки чаще выполняют задания по алгоритму, это нужно понимать, до выполнения заданий необходимо тщательно разобрать принцип выполнения работы, что и как надо сделать. Но не надо всегда направлять девочек строго по алгоритму, нужно учить их действовать самостоятельно, желательнее направлять их к поиску решения. У мальчиков все наоборот: их изначально нужно включать в поиск решения, непохожего на предыдущие. Для них это будет лучше, чем пытаться загнать их в рамки.

6. Обращение к учащемуся. Очень важно понимать, что подростки стараются быть похожими на взрослых. Нужно уважать их

и общаться с ними на равных. Конечно, не переступать черту «учитель — ученик», но проявлять тактичность при общении с ними. Хорошие взаимоотношения будут помогать в школьной жизни и педагогу, и школьнику.

7. Личностная и эмоциональная окраска деятельности. У девочек, в отличие от мальчиков, более ярко выражена эмоциональная восприимчивость к окружающим вещам. Для девочек лучшим вариантом будет, если деятельность будет нести в себе личностную окраску. Это уменьшит их тревожность и дискомфорт. Мальчики выполняют поставленную задачу без вопросов, для них не очень важно, будет ли эмоциональная окраска или нет.

Литература

- Антипова А. П. *Взаимодействие педагогов и старших подростков в образовательном процессе с учетом половой дифференциации. Диссертация на соискание степени канд. педаг. наук.* Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб., 1999.
- Мацумото Д. *Человек, культура, психология. Удивительные загадки, исследования и открытия.* СПб.: Изд-во Прайм-Еврознак, 2008. 672 с.
- Пинский А. А (ред.). *Стратегия модернизации общего образования.* М: ООО «Мир книги», 2011. 104 с.
- Радионова Н. Ф. *Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе. Диссертация на соискание степени докт. педаг. наук.* Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Л., 1991.

Иванова Алёна Сергеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Alena S. Ivanova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Педагогические исследования. Современный взгляд

Научный руководитель — Г. С. Курагина, канд. пед. наук

Is_gala@mail.ru

Профилактика школьной дезадаптации младших школьников из семьи группы риска

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема профилактики школьной дезадаптации младших школьников из семьи группы риска. Раскрывается механизм подбора методов профилактики школьной дезадаптации младших школьников с учетом особенностей типа семьи группы риска.

Ключевые слова: школьная дезадаптация, младший школьный возраст, неполная семья, понятие профилактики, алгоритм и метод профилактики.

Prevention of school maladaptation of primary school children from families at risk

Abstract. This article discusses the challenge of preventing school maladaptation of younger students from families at risk. It defines how specific methods for preventing school maladaptation of younger students should be selected depending on the type of family at risk.

Keywords: school maladaptation, primary school age, incomplete family, concept of prevention, algorithm and method of prevention.

В настоящее время проблема школьной дезадаптации приобретает все большее значение. Установление успешной школьной адаптации является необходимым условием для младшего школьного возраста, в котором формируется будущей остов личности.

По результатам исследования в части определения склонности к школьной дезадаптации детей младшего школьного возраста, в рамках подготовки к дипломной работе, было выявлено, что в большинстве случаев у детей из семей группы риска наблюдаются предпосылки проявления дезадаптации в школьной среде (не развиты или плохо развиты коммуникативные навыки, отсутствуют лидерские способности, дети имеют низкую самооценку, повышенную тревожность).

Учитывая современную тенденцию увеличения количества семей, в которых ребенок воспитывается только одним родителем, особую важность приобретает решение проблемы профилактики школьной дезадаптации в таких семьях.

В исследованиях ряда ученых отмечаются проблемы социализации детей из неполных семей. Так Г. С. Курагина подчеркивает, что у детей из неполных семей «отмечается снижение познавательных установок, низкая школьная успеваемость и слабая выраженность стремления к достижениям, они значительно труднее проходят период социальной адаптации и интеграции в общество, чем дети из полных семей» [Курагина, 2015, с. 53]. Автор утверждает, что неполная семья нуждается в совершенствовании мер оказания ей социальной помощи.

По мнению Р. В. Овчаровой, школьная дезадаптация — это образование несоответствующих навыков адаптации ребенка к школьной среде, которые выражаются в форме нарушений учебной успеваемости и поведения, частых конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, чрезмерного уровня тревожности, искажений в личностном развитии [Овчарова, 1996].

К критериям школьной дезадаптации относят следующие признаки:

1. Плохая успеваемость ребенка в обучении по образовательным программам;
2. Систематически повторяющиеся нарушения школьного эмоционально-личностного отношения к обучению в целом, к педагогу, к будущей учебной перспективе;
3. Постоянные срывы и нарушения дисциплины в школьном пространстве и в процессе обучения [Денисова, 2018, с. 193–201].

В связи с вышеуказанными трудностями, с которыми сталкивается неполная семья в реализации своего потенциала в обеспечении успешной школьной адаптации детей младшего школьного возраста, необходимо своевременно проводить мероприятия, направленные на преодоление у ребенка трудностей в адаптации и социализации условий школьной среды. Наиболее эффективной в этой связи является профилактическая работа, которая позволяет на начальных этапах проявления признаков проблемы устранить ее негативные последствия и способствовать успешной школьной адаптации и социализации. Профилактикой называют совокупность предупредительных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление благоприятного состояния школьника [Журавлева, 2014, с. 80–83].

Профилактическая работа по предупреждению школьной дезадаптации с детьми из неполных семей актуальна в том числе и в связи с тем, что:

- а) педагогический состав образовательного учреждения зачастую недостаточно подготовлен к индивидуальной работе с такими детьми, и, как следствие, процесс интеграции учеников протекает стихийно;
- б) первичная диагностика находится в ведении учителей, которые часто не достаточно осведомлены в этом вопросе;
- в) практически во всех учреждениях общего образования существует острый дефицит специалистов социально-педагогического сопровождения.

Исходя из теоретических аспектов проблемы школьной дезадаптации и данных проведенного в рамках подготовки дипломной работы исследования, нами был разработан механизм подбора методов профилактики школьной дезадаптации младших школьников из неполных семей.

Алгоритм профилактики школьной дезадаптации детей младшего школьного возраста из неполных семей представлен ниже и состоит из следующих этапов.

Первый этап направлен на диагностику и оценку состояния ребенка и его социальной ситуации.

Задачей данного этапа является фиксация сигнала о проблемной ситуации в семье с целью выявления проблемы, сбора необходимой информации о клиенте.

Методы:

- анализ имеющихся документов с целью выявления родства и законности представителя несовершеннолетнего;
- беседа со специалистами учреждения, с родителями или законными представителями ребенка с целью конкретизации проблемы;
- включенное и опосредованное наблюдение.

Второй этап диагностики определяется результатами предыдущего этапа и направлен на формирование выявления проблемы ребенка, находящегося в неполной семье.

На данном этапе принимают участие различные специалисты в зависимости от индивидуального плана диагностики.

Методы и условия реализации:

1. Беседа с родителем с целью изучения:

- межличностных взаимоотношений ребенка с родителями и родственниками;
- круга и возможностей общения ребенка со сверстниками;

- особенностей ребенка;
- школьной успеваемости и проблем в усвоение образовательной программы у ребенка;
- информированности родителей о нормах сформированности коммуникативных навыков ребенка в соответствии с возрастом.

2. Беседа с учителем. Целью беседы является получение информации:

- о взаимоотношениях ребенка в классе, его роли в школьном коллективе;
- о школьной успеваемости и проблемах в усвоение образовательной программы у ребенка.

3. Работа с детьми младшего школьного возраста.

Методы:

- наблюдение за ребенком в школьной среде с целью выявления усвоения им коммуникативных навыков, особенностей его взаимодействия со сверстниками и взрослыми людьми;
- беседа с целью выявления умения ориентироваться в школьной среде;
- тестирование (Методика изучения общительности как характеристик личности по Е. А. Петровой).

Третий этап диагностики (прогностический) проводится после реализации общей комплексной работы для принятия решения о дальнейших действиях по отношению к семье и ребенку.

Составляется заключение о состоянии коммуникативных навыков ребенка, его школьной успеваемости, усвоения им школьной программы обучения и разрабатываются рекомендации по индивидуальной поддержке и развитию несовершеннолетнего ребенка.

Четвертый этап организационной работы направлен на составление плана мероприятий для осуществления первичной профилактики с родителями и учителями, где учитываются следующие направления работы:

- актуализация особенностей социализации ребенка из неполной семьи, которые могут осложнить процесс школьной адаптации;
- составление рекомендаций по содействию в оказании педагогической помощи родителям в воспитании, обучении и профессиональной подготовке детей из неполных семей с учетом специфики их социализации;
- составление рекомендаций по содействию в оказании педагогической помощи учителям в процессе обучения и профессиональной

- подготовке детей из неполных семей с учетом специфики их психического и физического состояния;
- составление рекомендаций по содействию в организации совместного досуга детей и родителей из неполных семей;
 - содействие в получении психологической поддержки;
 - консультирование.

Пятый этап организационной работы направлен на организацию взаимодействия с учебным(и) учреждением(ями) с целью осуществления просветительской деятельности по вопросам подходов воспитания и обучения ребенка из неполной семьи.

Шестой этап реализации мер профилактики направлен на сам процесс профилактической работы, такой как:

Составление графика мероприятий и согласование его с руководством учреждения.

Проведение обучающего тренинга и консультаций на родительских собраниях среди сформированных групп по вопросам затруднения обучения и социально-психологических проблем детей из неполных семей.

Метод: консультирование и тренинг.

Проведение промежуточной диагностики и мониторинга с целью корректировки дальнейших действий в отношении семьи.

Организация заседания специальной комиссии для принятия решения об эффективности просветительской деятельности, составление протокола заседания.

Седьмой этап — контрольно-оценочный — направлен на проверку соответствия поставленных целей и задач первичной профилактики с достигнутыми результатами, а также составление прогноза о будущем школьной среды: справится ли ребенок с трудностями в будущем, учтут ли рекомендации родители.

Анализ результатов обучающих мероприятий среди родителей с целью определения эффективности проведенных мероприятий для нормализации освоения программы обучения ребенком. Метод: работа с документами, включенное и опосредованное наблюдение. Количественные показатели: сколько проведено встреч, сколькими рекомендациями воспользовалась семья. Качественные изменения в работе с семьей определяются на основе наблюдений, бесед, результатов положительных изменений в поведении, личностных характеристиках [Курагина, Иванова, 2019, с. 603–605].

Таким образом, применение данного алгоритма профилактики школьной дезадаптации у младших школьников из семьи группы риска может предотвратить затруднения в процессе адаптации к школе у данной группы детей.

Литература

- Денисова И. С. *Особенности проявления школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста. Проблемы современного педагогического образования*. Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», 2018. С. 193–201.
- Журавлева В. С., Гакаме Ю. Д. Профилактика и коррекция школьной дезадаптации у учащихся начальной школы. *Наука и современность*. 2014. № 29. С. 80–83.
- Курагина Г. С., Иванова А. С. Алгоритм определения сформированности коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста из неполной семьи. *Сборник научных статей Международной научно-практической конференции «Воспитание и социализация в современной социокультурной среде»*, Санкт-Петербург, 28–29 ноября 2019. С. 603–605.
- Курагина Г. С. Особенности социализации детей из неполных семей. *Академия профессионального образования*. 2015. № 7 (49). С. 47–53.
- Овчарова Р. В. *Практическая психология в начальной школе*. М.: ТЦ «Сфера», 1996. 325 с.

Капикарнян Анна Иосифовна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anna I. Kapikarnyan

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Педагогические исследования. Современный взгляд

Научный руководитель — С. А. Суворова, канд. пед. наук

kapikarnian.ania@yandex.ru

Художественная литература как средство личностного самоопределения

Аннотация. Статья посвящена анализу современных педагогических средств личностного самоопределения старших подростков, среди которых выделяется художественная литература, обладающая богатым воспитательным потенциалом и оказывающая большое влияние на развитие личности человека.

Ключевые слова: личностное самоопределение, художественная литература, развитие личности, педагогическое средство.

Fiction as a tool for personal self-identification

Abstract. This article provides a review of the modern pedagogical methods for promoting personal self-identification in older teenagers. Fiction stands out among these methods. It has a high educational capability and can influence the evolution of one's personality.

Keywords: personal self-identification, fiction, evolution of personality, pedagogical method.

Рассматривая художественную литературу как средство личностного самоопределения подростка, следует выявить положения, на которые она влияет, а именно: формирование самосознания, характера, ценностных установок, духовно-нравственной сферы, мировоззрения и осознанности своей социальной роли [Акатов, 2014, с. 188].

Читая увлекательную книгу, подросток переносит себя в воображаемый мир, представляет себя на месте героев, пытается определить, как он поступил бы в той или иной ситуации, смог бы преодолеть трудности. Развивается воображение ребенка, поскольку события в художественных произведениях приходят к развязке [Чудинова, 2010, с. 40].

Книги, прочитанные в подростковом возрасте, становятся самыми важными в жизни подрастающего поколения, особенно в тот трудный период, когда в сознании оформляются глобальные вопросы о жизни, о человеческой несправедливости и боли, о первой любви. Читая такие творения, человек может получить ответы на волнующие его вопросы, разобраться со своим внутренним миром.

Художественная литература — это неотъемлемая часть образовательного процесса в школе. Начиная с первого класса, ребята изучают произведения разных авторов. В старшем подростковом возрасте дети уделяют большое внимание самостоятельному чтению. Они выбирают произведения осознанно, с пониманием, извлекают из прочитанного всю пользу.

Во все времена художественная литература играла одну из ведущих ролей в становлении личности подростка. Писатель Л. Н. Толстой в своих рассуждениях отмечал, что настоящая книга призвана пробуждать в человеке «добрые чувства».

Действительно, читая разные литературные произведения, подросток, с одной стороны, формирует свое индивидуальное начало, а с другой стороны, накапливает опыт социализации.

В процессе чтения художественных произведений в старшем подростковом возрасте происходит осознание себя и своего отношения к миру через сопоставление с героем книги. Читателя волнует, чем он похож на литературного героя, а чем нет, как бы он поступил, оказавшись на месте персонажа. Впечатления, которые подросток получил от прочтения художественного произведения, способны регулировать его поведение и самоощущение [Пряжников, 2009, с. 155].

К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский, А. Г. Бочаров, Д. В. Григорьев, Е. В. Колесников, В. П. Чудинова, Е. Л. Базаркина, Я. Н. Левин, И. А. Тисленкова, Ю. С. Матросова, А. С. Роботова изучали важность приобщения с самого раннего возраста детей к литературе, развития ребенка на примерах героев художественных произведений.

В исследовании современного автора А. С. Роботовой говорится о том, что, отличаясь от научно-теоретических понятий и принципов, художественный образ, который создает литературное произведение, воплощает знание вероятностное, проблематичное, ценностное, в значительной степени интуитивное. Исследователь определяет его ценность тем, что познающий субъект, то есть ребенок, испытывает влияние искусства, размышляет, постигая смысл описанного, сопереживает, сомневается, соглашается или спорит с автором, соотносит знание с опытом собственной жизни, «присваивает» его, входя в мир культуры, ценностей и смыслов [Роботова, 1996, с. 38].

Подростковая литература включает в себя многие аспекты. Произведения могут рассказывать о дружбе, любви, о внутреннем мире разных людей.

Многие авторы пишут и о самих подростках, об их проблемах, путях взросления и об их внутреннем мире. Писатели показывают многообразие мира человеческих отношений.

Другие произведения рассказывают о приключениях, стремлениях и подвигах главных героев. Такая литература позволяет подростку посмотреть на окружающий мир шире, развивать свои качества и стремиться к совершенству.

Для того, чтобы узнать, значима ли художественная литература для подростков, мы провели исследование на базе петербургского лицея, в котором приняли участие 30 учащихся 9–11 классов. Респонденты отвечали на семь открытых вопросов, беседа проходила в форме интервью.

Вопрос № 1: Находите ли Вы для себя чтение художественной литературы полезным и интересным? Почему?

Отвечая на данный вопрос, учащиеся подтвердили, что находят для себя чтение художественной литературы полезным и интересным. Ребята отмечали, что «из художественной литературы они могут извлечь важные жизненные уроки», говорили о том, что «процесс чтения художественной литературы способствует развитию мышления и внутреннего мира человека», «в художественном произведении можно увидеть точку зрения автора на разные жизненные проблемы, которые он решает сообразно сюжету», а читатель может сопоставить его мысли со своими, сравнить их и обдумать.

Таким образом, все опрошенные отмечают чтение художественной литературы полезным и интересным,

Вопрос № 2: Какая книга больше всего Вас впечатлила? Чем?

Получив ответы на данный вопрос, мы установили, что старшие подростки увлекаются разной литературой: их интересуют как старинные повести и романы, так и произведения современных авторов в жанрах фантастики, романы-эпопеи, повести. Ребята отмечали произведения не только из курса школьной программы, но и многие другие, найденные ими самостоятельно.

Книга может поразить сюжетом, героями, языком, художественным замыслом, чувствами, которые возникают при ее прочтении. Например, роман Марио Пьюзо «Крестный отец» впечатлил главными героями и повествованием, роман Джерома Сэлинджера «Над пропастью во ржи» понравился историями о «подростках, таких же, как и мы, что позволяет увидеть себя со стороны», роман Виктора Гюго «Собор Парижской Богоматери» привлек сложностью языка и насыщенной

эмоциональностью, роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» позволил увидеть «изнанку жизни» Петербурга XIX века, а повесть А. П. Чехова «Палата № 6» «поражает живостью и яркостью красок, а также заставляет размышлять человека над жизненными проблемами».

Вопрос № 3: Захотелось ли Вам поделиться мыслями во время прочтения книги и после этого? Чем затронуло и что побудило?

«Все книги своей индивидуальностью и идеей отличаются друг от друга, но каждая вносит свой вклад в восприятие человеком мира».

Половина респондентов говорили о том, что в процессе чтения книги у них «возникало невероятное количество мыслей», которыми они хотели делиться, говорить о впечатлениях, обсуждать поднятые в произведениях проблемы. Ребята отмечали, что чаще всего обменивались мыслями с друзьями, которые тоже читали данную книгу.

Другие ребята ответили, что при чтении художественной литературы у них возникают эмоции и чувства, появляются мысли, но они предпочитают не делиться ими, а обдумывать их самостоятельно. Интересными показались ответы, когда ребята записывают свои мысли и рассуждения, а затем либо делятся ими, либо оставляют для себя их.

Вопрос № 4: Могли бы Вы порекомендовать прочитанную книгу друзьям и родителям? Почему?

На данный вопрос ребята отвечали утвердительно, однако обговаривали некоторые моменты: о произведении А. П. Чехова «Палата № 6» говорили, что читать его «следует не каждому человеку, а лишь тому, кто уже изначально имеет свою четкую позицию, который сможет рассмотреть изменения мыслей». Но такие книги, как роман «Мастер и Маргарита», пьеса «Гроза», «Над пропастью во ржи», «Крестный отец», ребята с удовольствием рекомендовали бы друзьям и родителям, так как считают, что из таких произведений можно извлечь важные жизненные уроки, пережить огромное количество эмоций и чувств. Можно сделать вывод, что ребята понимают, что рекомендация книги — очень тяжелый процесс, так как у каждого человека есть свой вкус и интерес.

Вопрос № 5: Захотелось ли Вам прочитать такую же книгу, или Вы предпочитаете перейти к другому жанру?

Отвечая на данный вопрос, ребята говорили о том, что чтение книг во многом зависит от обстоятельств в жизни, от настроения. Многие упоминали о том, что с удовольствием прочитали бы книгу того же автора, так как им нравится его язык, стиль и манера описаний.

Вопрос № 6: Помогает ли Вам художественная литература в решении жизненных проблем? Если да, то как?

Респонденты отмечали, что художественная литература несомненно помогает в решении жизненных проблем, ведь в ней описываются реальные ситуации, в которых могут оказаться современные подростки.

Вопрос № 7: Заставляет ли книга Вас думать? Оставляет ли она впечатления? Ставите ли Вы себя на место героев?

«Любая книга будет и должна вызывать какие-либо мысли, чувства и эмоции. После ее прочтения остается сильное впечатление, ведь читая произведение, ты как будто смотришь на жизнь персонажей».

«Книга заставляет думать, ведь в ней всегда заложена какая-либо идея и мысль. О разных книгах складываются совершенно разные впечатления».

«Книга всегда заставляет думать и оставляет впечатления. Ставить себя на место героев — это очень увлекательное занятие, ведь каждый персонаж — это собирательный образ человека, каким задумал его автор».

«Любая книга заставляет думать, мыслить и размышлять. Из книги можно вынести точку зрения другого человека, сравнить ее со своей, задуматься о ней».

«Книга не только заставляет думать, но и учит нас этому. Некоторые мысли, идеи автора хочется оставить неизменными в памяти. Каждый человек может вынести из одной и той же книги совершенно разные ценности и установки».

Это лишь несколько ответов учеников, но уже по ним можно заметить, что респонденты считают, что любая книга заставляет задуматься о разных социальных ситуациях, о различиях времен, культур, быта. Каждая книга несет в себе разные ценностные установки, которые человек может перенимать. Любовь, смысл жизни, честь, поучительные жизненные ситуации — все это можно найти на страницах художественной литературы.

В результате проведенного исследования выявлено, что старшие подростки увлекаются чтением художественной литературы. Ребята читают самые разнообразные жанры: лирика, фантастика, приключения, исторические романы, повести. В списках прочитанных подростками произведений значатся современные российские и зарубежные

авторы, советские писатели и поэты, а также классики русской литературы. Старшие подростки осознают, что чтение книг приносит неоспоримую пользу в духовном развитии, им интересно увидеть жизненные ситуации со стороны, подумать о них, иногда мысленно представить себя на месте героя, извлечь практическую пользу для своей жизни. Подводя итог, можно еще раз отметить, что в старшем подростковом возрасте личностное самоопределение является одним из важнейших процессов, а художественная литература как педагогическое средство передает знания и опыт, а также моральные и духовные ценности.

Литература

- Акатов Л. И. Ведущие факторы и условия позитивного личностного самоопределения современных старшекласников. *Ученые записки Курского государственного университета*. 2014. № 2 (30). С. 182–190.
- Пряжников Н. С. *Профессиональное и личностное самоопределение*. М.: Институт практической психологии, 2009. 256 с
- Роботова А. С. *Художественно-образное познание педагогической действительности средствами литературы*: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01. Роботова Алевтина Сергеевна. СПб., 1996. 358 с.
- Чудинова В. П. Что читают современные подростки. В. Чудинова, Е. Голубев. *Воспитание школьников*. 2010. № 4. С. 38–44.

Книппер Виктория Дмитриевна

Выборгский филиал Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

Выборг, Россия

Viktoria D. Knipper

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Vyborg, Russia

Педагогика

Педагогические исследования. Современный взгляд

Научный руководитель — Н. А. Четверикова, канд. пед. наук

vitcherv@mail.ru

Осведомленность будущих педагогов о селфхарме как виде аддиктивного поведения школьников

Аннотация. Селфхарм — это разновидность аддиктивного поведения современных школьников, выражающийся в нанесении самоповреждений различного рода. В докладе будут рассмотрены виды и причины селфхарма, возможности его минимизации и устранения с помощью педагогического воздействия. Цель нашего доклада: затронуть проблему осведомленности будущих педагогов о видах аддиктивного поведения школьников. На основе эмпирического исследования показать насколько осведомлены учащиеся педагогических высших учебных заведений о селфхарме, выдвинуть ряд предложений по решению возникающей проблемы.

Ключевые слова: селфхарм, аддиктивное поведение, эмпирическое исследование.

Future teachers' awareness about self-harm as a form of addictive behavior of students

Abstract. Self-harm is a kind of addictive behavior of modern students, which manifests in various self-damaging acts. Knowledge of types and causes of self-harm is required to address and prevent it using proper pedagogical influence. The purpose of this report is to raise awareness of future teachers about the types of addictive behavior in students, determine the level of knowledge regarding self-harm in students of pedagogical higher educational institutions based on an empirical research and to put forward a number of proposals to solve the emerging problems.

Keywords: self-harm, addictive behavior, empirical research.

Селфхарм (self-harm) — англицизм, употребляемый в современной молодежной среде. Это слово переводится как «самоповреждение» — то есть намеренное нанесение физического вреда собственному телу. Самоповреждающее поведение, как правило, не несет суицидальных намерений и обладает следующими свойствами: целенаправленность, повторяемость, преднамеренность. Также наблюдается замена чувств перед актом самоповреждения и после акта самоповреждения: чувство напряжения и тревоги сменяется чувством облегчения. Таким образом, мы можем говорить, что акты самоповреждения неизменно сопровождаются эмоциональной нестабильностью [Польская, 2011, с. 5].

К актам самоповреждения относят: порезы на коже, удары по телу, уколы иглой, ожоги, расчесывания кожи, а также прикусывание губ. Наиболее распространенными являются порезы острыми предметами. Такие повреждения являются поверхностными и не могут нанести серьезного вреда здоровью. Также самоповреждение нередко относят к симптомам поведенческих или психических расстройств, но сами повреждения не могут являться каким-то определенным расстройством, только в совокупности с другими признаками. Выделяют следующие виды самоповреждений: импульсивные, нанесенные острыми или раскаленными предметами, значительные, такие как удаление органов или ампутация, компульсивные, связанные с освобождением от тревоги, и стереотипные. В свою очередь, стереотипные самоповреждения объединяют все вышеуказанные разновидности самоповреждения и характеризуются стойкостью, цикличностью, повторяемостью и однообразностью. Мы можем назвать следующие причины селфхарма: желание получить облечение от негативных чувств и мыслей, намерение разрешить межличностные трудности [Польская, 2010, с. 94].

Аддиктивное поведение — (от англ. addiction — склонность) согласно большому психологическому словарю, такое поведение выражается в стремлении к уходу от реальности с помощью изменения своего психического состояния. Таким образом, мы можем говорить о связи таких видов поведения, как самоповреждающее и аддиктивное: они являются способом ухода от реального, материального мира, направлены на изменение эмоционального состояния индивида [Большой психологический словарь, 2009, с. 32]. Аддикция формируется следующим образом: появляются навязчивые мысли, потом, когда индивид втягивается в вид деятельности, возникает синдром отмены: индивид становится раздражительным и нетерпеливым. Короленко называет следующие особенности поведения аддиктивной личности: комплекс неполноценности, тревожность, сниженная переносимость трудностей, стереотипность поведения [Короленко, 2012, с. 73].

Самоповреждающее поведение имеет некоторые сходства с аддиктивным поведением, а именно: цикличность, негативные эмоции, частота, желание совершить действие незамедлительно. Потому ряд исследователей объединяют их в одну группу. Также зачастую акты самоповреждения рассматриваются как фактор, сопутствующий аддиктивному расстройству или даже отягощающий его. Также самоповреждающее поведение рассматривают как вид аддиктивного.

Наибольшая вероятность формирования аддиктивного поведения наблюдается в подростковом и юношеском возрасте, потому как именно в этот период наиболее активно проходит физиологическое созревание, формируются ценности и социальные предпочтения. Также проходит процесс развития идентичности, формирование я-концепции. Самооценка подростков с аддиктивным поведением характеризуется недостаточной уверенностью в себе, повышенной уступчивостью. Таким образом, у подростков с признаками аддиктивного поведения отсутствует стремление к самопознанию и самосовершенствованию [Сирота, Ялтонская, Бузина и др., 2004, с. 38].

Целью нашего исследования является изучение вопроса осведомленности современных педагогов о селфхарме как виде аддиктивного поведения школьников. Потому как только современный педагог, знающий психологию обучающихся, сможет помочь и грамотно отреагировать. Потому как поведение аддиктивное, о нем не всегда принято говорить, ведь оно отклоняется от принятой нормы, а потому педагог не всегда ориентирован на восприятие таких детей. В школьные годы обучающиеся сталкиваются со стрессом, зачастую они очень переживают за поступление в вузы, успешную сдачу ЕГЭ. Подростки эмоционально неустойчивы, а потому им необходима поддержка окружающих. Педагоги, являющиеся образцом для подражания, должны справиться с такой нагрузкой и помочь. Нами было принято решение провести эмпирическое исследование посредством социологического опроса с целью узнать о том, знакомы ли наши коллеги с такой разновидностью аддиктивного поведения как селфхарм. В опросе приняли участие 219 студентов педагогических вузов Российской Федерации. Опрос был проведен в дистанционной форме, участникам была предложена анкета, состоящая из 16 вопросов.

У 78,2% опрошенных есть знакомые, которые наносили себе повреждения, но при этом только 56% опрошенных понимают, что сталкивались с селфхармом. Из этого можно сделать вывод, что около половины респондентов не знакомы со специфической терминологией, принятой в современной науке.

Далеко не все будущие педагоги осознают социальную значимость выбранной профессии, почти 18,1% не считают своим профессиональным долгом принимать какие-либо действия для профилактики и предотвращения такой разновидности аддиктивного поведения школьников, как селфхарм.

Почти четверть опрошенных не считают селфхарм зависимым поведением, что говорит о недостаточной компетентности студентов педагогических вузов.

Абсолютное большинство опрошенных находят взаимосвязь между самоповреждающим поведением и суицидальными наклонностями, что может говорить о слабой осведомленности респондентов о природе этих разновидностей поведения.

70 % опрошенных считают, что школьники, живущие в крупных городах и мегаполисах, чаще других сталкиваются с психологическими проблемами, также стоит сказать, что большинство опрошенных не проживают в мегаполисах. Таким образом, мы можем говорить о субъективном восприятии действительности среди будущих педагогов.

Результаты эмпирического исследования позволяют говорить о недостаточной осведомленности будущих педагогов о природе и опасности селфхарма. С каждым годом меняется уклад жизни современных школьников, они сталкиваются с новыми проблемами, которых могли не знать их родители или даже старшие товарищи. Неизменной остается потребность в защите и поддержке со стороны наставников. Возникающие новые проблемы, к сожалению, являются новыми и для педагогов. То есть педагоги не всегда компетентны в возможностях решения поставленных задач. Для решения этой проблемы постоянно меняется учебная программа в педагогических вузах. И мы считаем, что было бы не лишним изучение педагогами такой разновидности аддиктивного поведения школьников, как селфхарм. Это могло бы ориентировать педагогов на психологическую поддержку обучающихся, осознание социальной значимости выбранной профессии, а главное — студенты бы получили бесценные рекомендации по профилактике и предотвращению осложнений, вызываемых данной аддикцией.

Литература

- Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. (ред.). *Большой психологический словарь*. М.: АСТ ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.
- Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. *Аддиктология: настольная книга*. М.: Институт консультирования и системных решений, 2012. 536 с.
- Польская Н. А. Самоповреждающее поведение в клинической практике. *Обзорные психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева*. 2011. № 2. С. 4–8.

Польская Н. А. Особенности самоповреждающего поведения в подростковом и юношеском возрасте. *Известия Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика*. 2010. Т. 10. Вып. 1. С. 92–97.

Сирота Н. А., Ялтонский В. М., Бузина Т. С. и др. *Формирование мотивации на изменение поведения в отношении употребления психоактивных веществ и коррекции других проблемных форм психосоциальной адаптации у детей и подростков группы риска. Пособие для врачей*. М.: ННЦ Наркологии, 2004. 40 с.

Коновалова Евгения Игоревна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Evgeniya I. Konovalova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia

Смирнова Дарья Сергеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Daria S. Smirnova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia

Педагогика

Педагогические исследования. Современный взгляд
Научный руководитель — Т. А. Березина, канд. пед. наук
konovalovazena2@gmail.com

УДК 373.2

Особенности развития культуры общения старших дошкольников в семье

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения культуры общения старших дошкольников. В работе описывается созданный авторами

опросник для старших братьев и сестер, представлены результаты его апробации. А также раскрываются основные особенности культуры общения старших дошкольников в семье.

Ключевые слова: культура общения, старшие дошкольники, изучение умений культуры общения старших дошкольников, опросник для старших братьев и сестер.

Communication culture of senior preschoolers as manifested in family interactions

Abstract. This article focuses on communication culture in senior preschool children, describing a proposed questionnaire for siblings and presenting the results of testing this questionnaire. It also discusses the main features of the culture of communication of senior preschool children as manifested in family interactions.

Keywords: culture of communication, older preschooler, studying of skills of culture of communication of the senior preschool children, questionnaire for older siblings.

Дошкольное детство является одним из наиболее значимых периодов в жизни человека. В этом возрасте ребенок исследует огромный мир, окружающий его, в том числе и социальный. Дети по мере взросления все больше расширяют опыт взаимодействия между его отдельными социальными сторонами, развивают умение налаживать контакты с людьми из ближайшего социального окружения [Козлова, 1998].

Старший дошкольный возраст — период овладения основными правилами и нормами общения, принятыми в обществе. В школьном возрасте их недостаточное освоение может поставить ребенка в трудную ситуацию, связанную с коммуникацией и с проблемами, которые могут возникнуть на их фоне [Зотова, Четверикова, 2017, с. 6].

В прошлой нашей работе, посвященной проблемам исследования культуры общения старших дошкольников, мы говорили о том, что изучение особенностей речевого этикета происходит на основе наблюдения за детьми, проводятся беседы с ними и их ставят в экспериментальные ситуации. Также освоение культуры общения детьми анализируется и на основе анкетирования родителей [Власова, 2017, с. 57; Середкина, 2015, с. 119–121].

Однако мы предположили, что опросник для старших братьев и сестер дошкольников сможет показать нам более достоверные результаты. Поскольку сиблинги не стараются давать более социально приемлемые ответы в опросниках и анкетах, как это делают родители, которые, с одной стороны, склонны считать, что их ребенок достаточно хорошо овладевает всеми навыками и, если это не так, не хотят об этом говорить, потому что они ответственные за воспитание. А с другой стороны, результаты опросника дают понять, что часть детей с родителями общается более вежливо.

Разработанная нами методика позволяет выявить умение дошкольника слушать собеседника, не перебивая его, характер поведения ребенка, когда кто-то расстроен, и частоту использования вежливых оборотов речи. Одним из основных преимуществ предложенного нами опросника является его лаконичность и информативность. Анализ полученных результатов позволяет увидеть примерный уровень освоения культуры общения старшими дошкольниками, который соответствует количеству положительных ответов старших братьев и сестер. Стоит подчеркнуть, что опросник позволяет исследовать социальный этикет только тех детей, у которых есть старшие сиблинги. Важной особенностью опрошенных является их разница в возрасте с младшими братьями и сестрами: от девяти лет.

Опросник для старших братьев и сестер был выложен в интернет и был апробирован на тринадцати сиблингах. Его результаты показали следующее.

Почти 54 % детей нуждаются в напоминании использования слова «пожалуйста», 46 % детей самостоятельно его употребляют. Интересно, что при этом 69 % младших сиблингов в общении с родителями не забывают употребить вежливые обороты речи. Это может исказить представление взрослых об использовании их детьми вежливых оборотов речи. Соответственно, традиционные опросники и анкеты могут не дать точных представлений о культуре общения младшего поколения. 69 % дошкольников всегда начинают свою речь по телефону с приветствия. Такой показатель дает понять, что разыгрывание стереотипных ситуаций на развитие социально-коммуникативных умений в ДОУ и дома требует совершенствования. Половина детей интересуется причиной плохого настроения своего родственника и пытается его поддержать. 38 % — поинтересуется об этом у других близких людей. Остальные — избегают общения

с расстроенным человеком. Это говорит о том, что большая часть старших дошкольников не знают, как себя вести в подобных ситуациях. Интересно, что при этом лишь 38 % детей интересуется причиной плохого настроения у опрошенных. К перебиванию не склонны 23 % младших сиблингов. Это достаточно маленький показатель, который требует решения. Удовлетворительным оказался и показатель по критерию умения поддерживать беседу. Лишь 15 % опрошенных сталкиваются с трудностями в этом.

Исходя из полученных результатов можно сделать вывод о том, что дети данного возраста нуждаются в совершенствовании культуры общения: развитие речевого этикета во время телефонного разговора, развитие представлений о ситуациях, требующих распознавания настроений и умения поддержать человека, а также умение выслушивать собеседника, не перебивая его.

Также стоит отметить, что характер общения между братьями и сестрами отличается от общения с родителями. Например, детям реже надо напоминать об использовании вежливых слов в разговоре с мамой и с папой. Значит, разработанный нами опросник эффективен в исследовании коммуникативных умений старших дошкольников.

Литература

- Власова Я. М. *Средства формирования речевого этикета у детей старшего дошкольного возраста*. Сибирский федеральный университет. Красноярск. 2017. С. 57.
- Зотова И. В., Четверикова З. Д. Особенности процесса формирования этикетного речевого развития у детей старшего дошкольного возраста. *Наука, техника и образование. КиберЛенинка*. 2017. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-protsesssa-formirovaniya-etiketnogo-rechevogo-razvitiya-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 25.03.2020).
- Козлова С. А. *Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью*: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1998. 160 с.
- Середкина Н. Д., Ярыгина Т. А. *Особенности развития культуры общения у детей старшего дошкольного возраста*. Студенческая наука XXI века. 2015. № 2. С. 119–121.

Приложение. Опросник для старших братьев и сестер

1. Может ли Ваш брат (сестра) выразить свои желания или просьбу к Вам с помощью вежливых слов?

- Да, всегда использует слово «пожалуйста»
- Часто мне приходится напоминать ему (ей) о «волшебном» слове
- Никогда не произносит вежливые слова

2. Начинает ли свою речь со слов приветствия, когда отвечает или звонит родителям по телефону?

- Да, всегда
- Иногда забывает поздороваться
- Никогда не здоровается

3. Как проявляет сочувствие к родным, если они расстроены?

- Пытается избежать общения с этим собеседником
- Интересуется у близких, что произошло
- Поинтересуется, что произошло и постарается поддержать их

4. Укажите уровень самостоятельности употребления вежливых слов в общении с родителями.

- Родители всегда напоминают о том, что нужно сказать
- Иногда забывает сказать вежливые слова
- Как правило, самостоятельно употребляет вежливые обороты речи (напр., «спасибо», «пожалуйста» и т. д.)

5. Часто ли Ваш брат (сестра) перебивает Вас в разговоре?

- Всегда перебивает
- Иногда перебивает
- Почти не перебивает, старается выслушать

6. Привык(ла) ли Ваш брат (сестра) прощаться с родными, когда они оставляют его (ее) в группе детского сада?

- Всегда прощается с нами
- Иногда забывает попрощаться
- Нет, сразу убегает в группу

7. Легко ли Вам беседовать с вашим братом или сестрой?

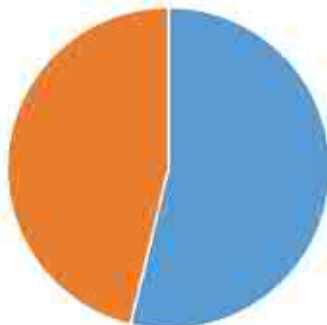
- Нет, часто в беседе он/она только дает односложные ответы на мои вопросы

- Не знаю. Он/она может дать полный ответ на вопрос, но сам(а) ничем у меня не интересуется
 - Легко. Умеет поддержать разговор, часто в беседе интересуется моими новостями
8. Как часто вмешивается в разговор старших, перебивает их?
- Часто, может перебивать по любым пустякам
 - Иногда. Может перебить, когда очень эмоционален, удивлен и т. д.
 - Когда видит, что взрослые разговаривают, старается не перебивать
9. Меняется ли поведение Вашего брата (сестры), когда он (она) видит, что кто-то из близких расстроен?
- Нет, не меняется
 - Меняется. Может растеряться, не понимая, как себя вести, уйти от разговора с этим человеком
 - Меняется. Обычно проявляет сочувствие к этому человеку в такой ситуации
10. Может ли определить причину настроения родных?
- Он (она) может только предположить причину грустного или веселого настроения
 - Иногда затрудняется определить причину настроения, за исключением грусти и радости
 - Он (она) хорошо определяет причину того или иного настроения
11. Спрашивает ли Ваш брат (сестра) о чувствах, эмоциях, которые испытывает незнакомый человек?
- Нет, он (она) обычно не интересуется этим
 - В некоторых ситуациях спрашивает
 - Часто в таких ситуациях спрашивает и предполагает причину такого настроения незнакомца
12. Если Ваш брат (сестра) увидел(а) изменения в вашем настроении, заинтересуется ли он (она), что повлияло на него?
- Он (она) обычно этого не замечает
 - Иногда интересуется
 - Всегда спрашивает, что случилось

Результаты опросника

1. Может ли Ваш брат (сестра) выразить свои желания или просьбу к Вам с помощью вежливых слов?

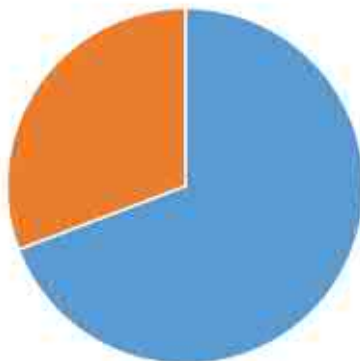
Диаграмма 1



- Часто мне приходится напоминать ему (ей) о «волшебном» слове
- Да, всегда использует слово «Пожалуйста»

2. Начинает ли свою речь со слов приветствия, когда отвечает или звонит родителям по телефону?

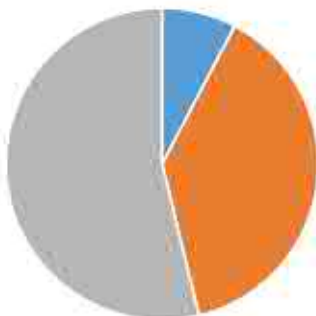
Диаграмма 2



- Да, всегда
- Иногда забывает поздороваться

3. Как проявляет сочувствие к родным, если они расстроены?

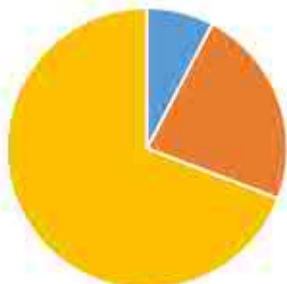
Диаграмма 3



- Пытается избежать общения с этим собеседником
- Интересуется у близких, что произошло
- Поинтересуется, что произошло и постарается поддержать их

4. Укажите уровень самостоятельности употребления вежливых слов в общении с родителями.

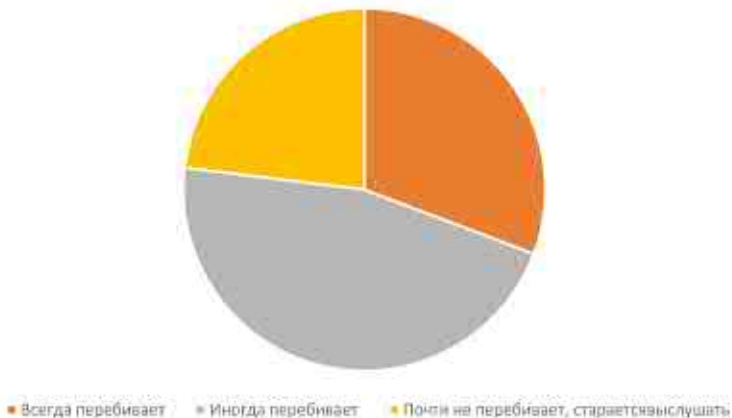
Диаграмма 4



- Родители всегда напоминают о том, что нужно сказать
- Иногда забывает сказать вежливые слова
- Как правило, самостоятельно употребляет вежливые обороты речи (напр., «спасибо», «пожалуйста» ит.д.)

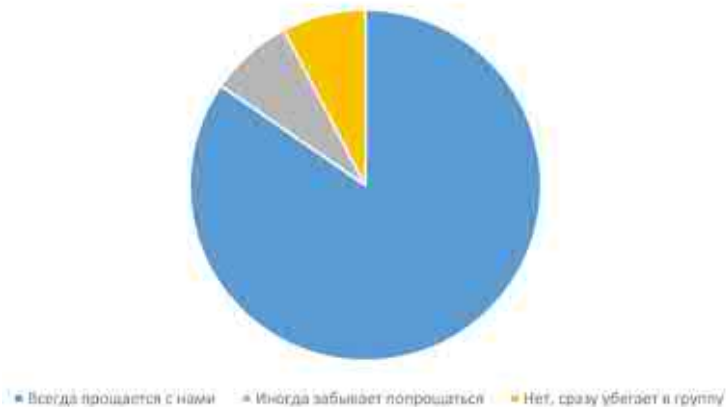
5. Часто ли Ваш брат (сестра) перебивает Вас в разговоре?

Диаграмма 5



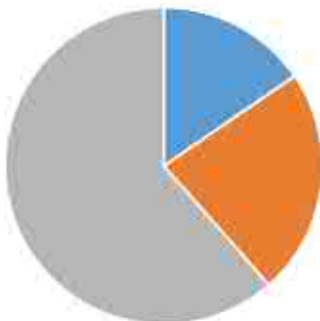
6. Привык ли Ваш брат (сестра) прощаться с родными, когда они оставляют его (ее) в группе детского сада?

Диаграмма 6



7. Легко ли Вам беседовать с вашим братом или сестрой?

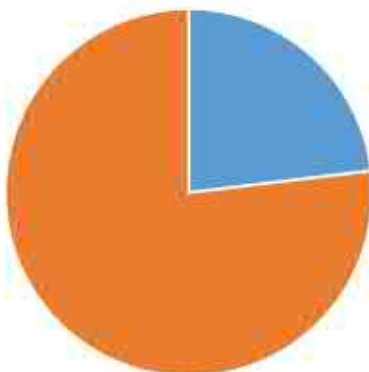
Диаграмма 7



- Нет, часто в беседе он только дает односложные ответы на мои вопросы
- Не знаю. Он может дать полный ответ на вопрос, но сам ничем у меня не интересуется
- Легко. Умеет поддержать разговор, часто в беседе интересуется моими новостями

8. Как часто вмешивается в разговор старших, перебивает их?

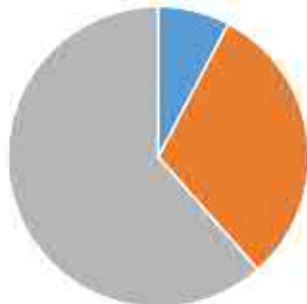
Диаграмма 8



- Часто, может перебивать по любым пустякам
- Иногда. Может перебить, когда очень эмоционален, удивлен и т.д.

9. Меняется ли поведение Вашего брата (сестры), когда он (она) видит, что кто-то из близких расстроен?

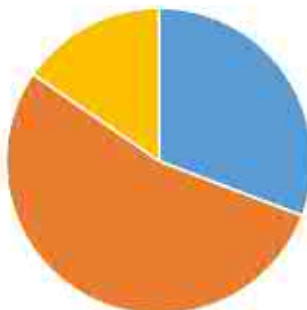
Диаграмма 9



- Нет, не меняется
- Меняется. Может растеряться, «спанимал, как себя вести, уйти от разговора с этим человеком»
- Меняется. Обычно проявляет сочувствие к этому человеку в такой ситуации.

10. Может ли определить причину настроения родных?

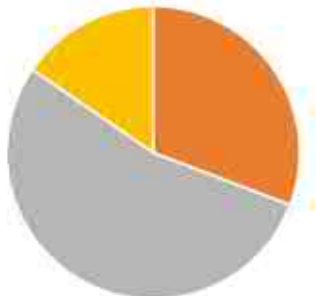
Диаграмма 10



- Он (она) может только предположить причину грустного или веселого настроения
- Иногда затрудняется определить причину настроения, за исключением грусти и радости
- Он (она) хорошо определяет причинного или иного настроения

11. Спрашивает ли Ваш брат (сестра) о чувствах, эмоциях, которые испытывает незнакомый человек?

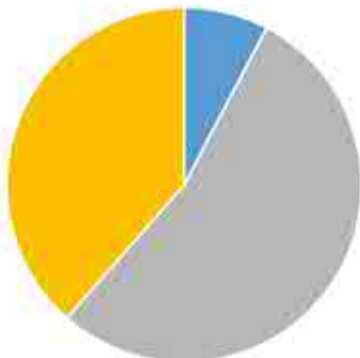
Диаграмма 11



- Нет, он обычно не интересуется этим
- В некоторых ситуациях спрашивает
- Часто в таких ситуациях спрашивает и предполагает причину такого настроения незнакомца

12. Если Ваш брат (сестра) увидел(а) изменения в вашем настроении, заинтересуется ли он (она), что повлияло на него?

Диаграмма 12



- Он (она) обычно этого не замечает
- Иногда интересуется
- Всегда спрашивает, что случилось

Константинов Василий Васильевич

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Vasili V. Konstantinov

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Педагогические исследования. Современный взгляд

Научный руководитель — Н. В. Седова, д-р пед. наук

vasya_kon1997-2012@mail.ru

УДК 37.06

Социальное партнерство школы как условие формирования положительной мотивации учения подростков

Аннотация. В статье представлены актуальность проблемы мотивации учения подростков, возрастные особенности современных подростков, результаты исследования, направленного на выявление уровня учебной мотивации обучающихся 5 класса Санкт-Петербурга. Описаны возможности социальных партнеров и формы, реализуемые проекты некоторых образовательных практик в социальном партнерстве, в частности, Гимназии № 227 Фрунзенского района Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: учебная мотивация подростков, формирование мотивации, социальное партнерство школы.

School social partnership as a condition for positive educational motivation in adolescents

Abstract. This article discusses the challenges connected to teenagers' learning motivation and its dependance on age. It also presents the results of a study aimed at identifying the level of educational motivation in 5th grade students in Saint Petersburg and describes the potential and ongoing social partnership initiatives, in Gymnasium 227 in the Frunze District of Saint Petersburg.

Keywords: educational motivation of adolescents, motivation promotion, school social partnership.

На сегодняшний день школа находится на стадии обновления. Постоянно происходит совершенствование содержания, организационных форм, инновационных технологий обучения. Однако проблема формирования мотивации учения, как и прежде, занимает центральное место в современной школе.

Особая сложность фиксируется при переходе из начальной школы в основную. Именно в пятом классе школьники вступают в новый период — подростковый. На данном этапе у обучающихся меняется классный руководитель, появляется кабинетная система, новые учителя-предметники со своими требованиями и особенностями. Дети переживают стресс и адаптацию. С начала учебного года у учеников возникает ряд сложностей организационного и учебного характера.

Как отмечал Д. И. Фельдштейн, значительная часть современных школьников не желает учиться, ограничивается их живое общение со сверстниками, растут явления одиночества, отвержения, падает уровень их учебной мотивации [Фельдштейн, 2013]. Проведенные нами исследования на базе ГБОУ Гимназия № 227 Фрунзенского района и ГБОУ Гимназия № 192 Калининского района Санкт-Петербурга (участвовало 53 респондента), также указывают на сниженный уровень учебной мотивации школьников 5 класса. Почти три четверти (71 %) учащихся 5-х классов имеют низкий уровень учебной мотивации; чуть меньше половины респондентов обладают средним уровнем внутренней мотивации при изучении математики; у нынешних пятиклассников преобладают позиционные мотивы, т. е. те мотивы, которые позволяют учащимся почувствовать себя взрослыми, повысить свой статус в глазах сверстников и взрослых. Это отмечают и современные исследователи в области педагогики и психологии: Е. П. Ильин, М. Н. Дудина, К. И. Подбурная.

Развитие мотивации учащихся к учению становится особо значимой проблемой, так как мотивация — одно из важнейших условий успешности или не успешности учения ребенка. Наличие у ребенка положительных мотивов способствует проявлению активности в отборе и запоминании необходимой информации. При низком уровне мотивации наблюдается снижение школьной успеваемости.

В учебнике по психологии Р. С. Немов приводит пример, который показывает, что мотивационная сфера человека расширяется за счет увеличения его потребностей. И эти потребности становятся мотивацией. А интерес к той или иной деятельности является неотъемлемой частью мотивации, так как положительные успехи в учении ребенка

напрямую зависят от правильной постановки цели и правильного формирования мотивации, что способствует развитию этого интереса [Немов, 2003].

Проблема развития учебной мотивации учащихся не является новоизобретенной, ее изучению положили начало еще великие мыслители древности: Аристотель, Гераклит, Демокрит, Лукреций, Платон и Сократ. Они занимались научным изучением причин активности человека, их детерминацией. После них изучением поведения, активности, потребностей в жизни человека занимались голландские и французские философы: Б. Спиноза, Э. Кондильяк, П. Гольбах, К. Гельвеций. Они считали главной побудительной силой влечения, связанные с телом и душой; потребности понимали как беспокойство, вызванное отсутствием чего-либо; также побудителями активности человека считали страсти, которые возникали из-за удовлетворения или неудовлетворения потребностей.

«Большую роль потребностям в понимании поведения человека отводил Н. Г. Чернышевский. С развитием потребностей он связывал развитие познавательных способностей» [Ильин, 2011, с. 11].

Теории мотивации, относящиеся только к человеку, как отмечал в своей работе Е. П. Ильин, появляются в 20-е годы прошлого столетия (К. Левин, 1926; Г. Олпорт, 1937). Американский психолог Г. Мюррей (1938) выделил вторичные потребности человека, возникающие в результате обучения и воспитания (потребность в достижении успеха, превашировании и привлечении внимания, избегании неудач). В 1954 году А. Маслоу представил свою пирамиду потребностей человека. Он интерпретировал мотив, соотнося понятие «мотивация» с потребностью (драйвом). Также в XX веке появляются мотивационные концепции Дж. Роттера (1954), Г. Келли (1955), Х. Хекхаузена (1955), Дж. Аткинсона, Д. Макклелландра. Из работ данных ученых в психолого-педагогической терминологии появляются следующие мотивационные понятия: социальные потребности, когнитивные факторы, когнитивный диссонанс, ценности, ожидание успеха, боязнь неудачи [Ильин, 2011].

Термин «мотивация» впервые появляется в статье А. Шопенгауэра «Четыре принципа достаточной причины» (1900–1910). Именно с этого момента данный термин входит в психологический обиход для объяснения причин поведения человека и животных.

В нашем исследовании под *мотивом* будем понимать предмет (видение предметов), определяющий выбор направленности активности

человека, ради которого она осуществляется. *Формированием мотивации* называется процесс побуждения к действию, управляющий поведением человека и задающий направленность, активность и устойчивость организма.

Среди отечественных психологов и педагогов XX столетия вопросами мотивации занимались А. Ф. Лазурский (1906), Н. Н. Ланге (1914), В. М. Боровский (1927), Л. С. Выготский (1930), Л. И. Божович (1972), Г. И. Щукина (1984), А. К. Маркова (1990), Е. П. Ильин, Д. Б. Эльконин, П. М. Якобсон. В трудах этих ученых представлены: понятия мотивации, параметры мотивов (виды, уровни, этапы, качества, проявления), условия реализации мотивации, познавательные интересы и многое другое.

Изучение литературы, опыт педагогической практики выявили противоречие между необходимостью развития мотивации учения и недостаточной разработанностью путей формирования мотивации учения в современном процессе обучения. Указанное противоречие определило проблему исследования: поиск условий, способствующих развитию учебной мотивации учащихся.

Далее мы обратились к явлению «социальное партнерство». Как показывают исследования (Лысиченковой С. А. «Влияние особенностей современных школьников на их познавательную мотивацию»), уровень учебной мотивации младших подростков снижен, поэтому встает задача развития мотивации. А социальное партнерство в образовании, как показал опыт учителей школ Санкт-Петербурга (№ 2, 73, 227, 306, 371 и др., исследование О. А. Дубиной [Седов, Седова, Рыженков, 2017]), предоставляет широкие возможности для решения важных образовательных задач и получения лучшего качества школьного образования.

В современной системе образования все большую популярность приобретает понятие «*социальное партнерство*». В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» указаны пути модернизации школьного образования России, для достижения которых необходимо образовательным учреждениям установить партнерские отношения с родителями обучающихся, с центрами дополнительного образования детей, с учреждениями культуры, здравоохранения, спорта и иными учреждениями социальной сферы [Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», 2010]. Помимо всего, ФГОС основного общего образования построен как общественный договор государства, общества, образовательного учреждения

и обучающегося [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2010].

Прежде чем вводить понятие «социальное партнерство» школы, следует отметить, что вместо данного понятия использовались такие термины, как «*сотрудничество*», «*взаимодействие*», «*поддержка*».

В контексте общей педагогики под «*взаимодействием*» подразумевают согласованную деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению значимой проблемы или задачи (Коняева Е. А., Павлова Л. Н.). А в социальной педагогике под термином «*взаимодействие*» понимают «процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающих их взаимную обусловленность и связь» [Мардахаев, 2002, с.79].

Для понятия «партнерство» в образовании существует несколько позиций: партнерство школы и семьи, школы и общества. Понятие социального партнерства имеет множество определений. В нашем исследовании под понятием «социальное партнерство» понимается предпринимаемое ОУ взаимодействие с субъектами образовательного процесса и иными организациями, имеющими добровольные и взаимовыгодные отношения, которые формируются на основе заинтересованности всех сторон в создании условий для развития обучающихся.

Для изучения вопроса социального партнерства школы обратились к статье «Ценностные ориентации как основа самоопределения школьников» Седова В. А., Седовой Н. В., Рыженкова В. Ю., авторы которой понятие «социальное партнерство» рассматривают как «средство развития ценностных ориентаций школьников, мотивации образовательной деятельности, личностно-профессиональных выборов» [Седов, Седова, Рыженков, 2017, с. 77]. Основой социального партнерства, как отмечают педагоги Гимназии № 227, являются: равноправие, добровольность взаимодействия, самостоятельность в выборе и принятии решений каждой из сторон, взаимовыгодность, осознанность.

Изучив материалы статьи, выявили, что партнерами образовательной организации являются семьи учащихся и иные организации. Так совместно с родителями учащихся Гимназии был реализован проект «Семья и семейные ценности», который включал в себя три направления: «Календарь событий Гимназии» — настенный календарь с фотографиями о событиях школьной жизни и семей учеников; «Игры нашего двора» — передача традиций младшим школьникам Гимназии через обучение дворовым играм их предков; «Семья из одного

лоскута» — изготовление кукол, характеризующих семьи. Данный проект способствовал осознанию характера и важности семейных взаимоотношений и традиций.

Проект в экологическом движении «Зеленый флаг» нацелен на овладение международным опытом работы по сохранению экологии. В школе организуются эко-уроки в младших и старших классах, занятия по изучению водного бассейна Балтийского моря, дни сбора макулатуры и прочее.

В связи с созданием школьного музея «Спецназ за отечество!» у Гимназии появилось много партнеров, благодаря которым проводятся: различные экскурсии, встречи с ветеранами ВОВ и спецназовцами, уроки патриотизма, акции, турниры («Турнир памяти А. Третьякова»), организуются исследовательские проекты школьников, учителей и родителей [Седов, Седова, Рыженков, 2017].

Исследования Гранки А. Ю., Кожурова О. Ю., проводимые в последние годы, показывают, что партнерские отношения между школой и обществом имеют много преимуществ. Это создание заботливого общества, улучшение школьных программ и психологического климата в школе, поддержка семей, повышение успеваемости учащихся, улучшение поведения, а также помощь учащимся в достижении успеха, как в школе, так и в дальнейшей жизни, развитие учебной мотивации школьников.

В рамках нашего исследования мы изучали и проанализировали сайты, например, ГБОУ «Президентский физико-математический лицей 239», который активно сотрудничает с просветительским проектом «Лекториум»; ГБНОУ «Республиканский лицей-интернат» Республики Саха (Якутия) сотрудничает с ГАУ ДО РС(Я) «Малая академия наук Республики Саха (Якутия)». В рамках этого сотрудничества учащиеся лицея посещают научно-исследовательские институты, лаборатории Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Там для них проводятся практические занятия по физике и химии, организуются встречи с учеными. Лицеисты выезжают на семинары в зимние и летние школы на физико-математический форум «Ленский край» с. Октемцы, в образовательный центр «Сириус» г. Сочи, участвуют в научно-практических конференциях.

Основываясь на данных примерах, мы выстраиваем дополнительную траекторию развития социального партнерства в Гимназии № 227. В частности, создаем образовательный дистанционный курс на платформе Stepic.org, направленный на развитие познавательных интересов

обучающихся, основываясь на уже разработанном дистанционном курсе «Математическое путешествие в Царство вечной мерзлоты».

На наш взгляд, выстроенная траектория и установленные отношения с партнерами, их потенциальные возможности при взаимодействии, сотрудничестве со школой помогут в решении вопроса формирования положительной мотивации учения подростков.

Литература

- Ильин Е. П. *Мотивация и мотивы*. СПб.: Питер, 2011. 512 с.
- Мардахаев Л. В. *Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. вузов* / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 368 с.
- Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»* (утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. № Пр-271).
- Немов Р. С. *Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн.* 4-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы психологии. 688 с.
- Седов В. А., Седова Н. В., Рыженков В. Ю. Ценностные ориентации как основа самоопределения школьников. *Современный образовательный процесс в контексте самоопределения школьника*. СПб.: Свое издательство, 2017. С. 75–84.
- Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Министерство образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2010. С. 2–13.
- Фельдштейн Д. И. Функциональная нагрузка академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества (доклад на общем собрании РАО 29 октября 2013 г.). *Проблемы современного образования*. 2013. № 5. С. 6–20.

Николаева Владислава Игоревна

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Санкт-Петербург, Россия

Vladislava I. Nikolaeva

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Saint-Petersburg, Russia

vladislavanik18@gmail.com

Новоселова Татьяна Андреевна

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Санкт-Петербург, Россия

Tatyana A. Novoselova

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Saint-Petersburg, Russia

tanya_novoselova99@mail.ru

Психология

Педагогические исследования. Современный взгляд.

Научный руководитель — Л. И. Печинская, канд. пед. наук

vladislavanik18@gmail.com

УДК 372.8

Универсальные навыки современного специалиста: парадокс или реальность

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие soft skills как актуальный аспект высшего образования. В работе описываются тенденции современного рынка труда и требования работодателей к навыкам потенциальных сотрудников. Авторы анализируют источники по изучаемой теме и предлагают свой подход к определению термина гибких навыков, а также разработанную классификацию умений и компетенций современного специалиста. Поднимается вопрос о существовании уникального набора soft skills, необходимых для успешной карьеры, и рассматривается возможность использования информационных технологий для данных умений.

Ключевые слова: soft skills, «гибкие навыки», компетенции, современные информационные технологии.

Universal skills of a modern specialist: Paradox or reality

Abstract. The article describes the concept of soft skills as a relevant aspect of higher education. The paper defines the trends in the modern labor market and the requirements of employers for the skills of potential employees. The authors analyze sources on the topic under study and offer their own approach to the definition of the term soft skills and the prepared classification of skills and competencies of a modern specialist. It raises the question about the existence

of a unique set of soft skills needed for a successful career as well as the possibility of using information technology for developing these skills.

Key words: soft skills, competence, career attributes, character traits, modern information technologies, higher education.

В течение долгого времени считалось, что успех человека в карьере напрямую зависит от уровня его профессионализма и соответствия компетенциям, присущим конкретной специальности. Однако современные тенденции и постоянные изменения мира ставят эту гипотезу под сомнение, так как уже сейчас человечество столкнулось с кардинальной сменой экономического и общественного уклада. Эти изменения происходят под влиянием ускоренного развития технологий и сопутствующих социальных трансформаций.

Кроме того, современный рынок труда характеризуется появлением новых требований к кандидату с высшим образованием и к его умениям. В настоящее время компетентным специалистом называют коммуникабельного и стрессоустойчивого человека, готового рассмотреть проблему с разных сторон и решить ее. Более того, навыки саморазвития и быстрая обучаемость способствуют карьерному росту, и, чем выше должность, тем большую роль играют soft skills («гибкие навыки»), в то время как профессиональные знания, hard skills, отходят на второй план. Так, зачастую людям, стремящимся реализовать себя как в профессиональной сфере, так и в обществе, не хватает умения быть эффективным коммуникатором. Более того, важно отметить, что в связи с ускорением темпов обновления мира и научных знаний от специалиста требуется не только хорошо разбираться в уже принятых истинах, но и в том, что отражает основные тенденции развития конкретной профессии. Востребованность молодого специалиста определяется его навыками быстрого освоения разнообразных инноваций в сфере его профессиональной деятельности.

Однако говоря о профессионализме и компетентности, нельзя не сказать о процессе приобретения навыков. На данный момент задачей системы образования становится не только обучить специальности, но и развить способности к непрерывному обучению и адаптации в условиях изменяющихся ситуаций; образование должно быть нацелено на будущее, обеспечивая освоение студентами закономерностей возникновения конкретных нововведений и их умелое применение в трудовой деятельности. Как уже говорилось ранее, темпы обновления мира набирают обороты и, к сожалению, далеко не всегда система обучения

востребованных специалистов соответствует требованиям, именно поэтому мы говорим о важности непрерывного образовательного процесса.

Прежде чем мы подробно рассмотрим сущность мягких навыков и способы их развития, необходимо проанализировать определения soft skills, сформулированные российскими и зарубежными авторами.

Несмотря на интерес научного сообщества к феномену soft skills и большому количеству научных трудов, посвященному этому явлению, единой интерпретации данного термина не существует, а исследователи, в свою очередь, расходятся в определениях [Cinque, 2010, с. 389]. Нами было отмечено, что большинство представителей российской науки отождествляют soft skills с коммуникативными навыками. Так, например, Е. Гайдученко и А. Мальшева считают, что soft skills — это навыки, которые способствуют установлению и удерживанию межличностных связей [Ивонина, 2017, с. 4]. В зарубежных исследованиях, проведенных и описанных Х. Перро и Ю. Портланд, авторы склоняются к тому, что soft skills непременно включают в себя навыки общения, однако их наличие не является единственным определяющим фактором конкурентоспособности специалиста, что указывает на широту и разносторонность мягких навыков [Ивонина, 2017, с. 11].

С нашей точки зрения, для данной работы более развернутыми являются определения, предложенные А. И. Ивониной, О. Л. Чулановой и Ю. И. Давлетшиной: авторы определяют soft skills как навыки, которые необходимы сотруднику современных компаний и делают его востребованным для работодателя. Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что ученые интерпретируют soft skills как набор личных качеств человека, включающий способности к эффективной коммуникации и самоорганизации, который отличает его от других людей, обладающих схожими профессиональными знаниями и умениями.

В ходе анализа научных источников, в которых затрагивается понятие мягких навыков, было решено сформулировать авторское определение. На наш взгляд, именно это определение является наиболее полными и затрагивает важные аспекты термина soft skills.

Таким образом, для нашего исследования наиболее исчерпывающим является следующее определение: soft skills — это совокупность компетенций человека, необходимых для самоорганизации, коммуникации, управления и приводящих к успеху в профессиональной карьере.

Опираясь на сформулированное нами определение, следует подчеркнуть, что современному специалисту недостаточно сформировать

навыки: необходимо также создать условия для их реализации, которые впоследствии способствуют развитию компетенций.

В данном случае компетенции рассматриваются как способность и готовность эффективно применять знания на практике в конкретной ситуации, в профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности.

Сформировав понятие *soft skills*, мы предположили, что определенные сформированные компетенции, которые позволяют работникам успешно реализовываться в любой профессии, составляют универсальный набор навыков. Таким образом, для того, чтобы подтвердить или опровергнуть выдвинутое предположение, необходимо выяснить, какие навыки востребованы на рынке труда.

Для проверки выдвинутой гипотезы нами были проанализированы наиболее актуальные исследования, которые проводились в различных регионах России и за рубежом. Так, мы изучили 3 исследования российского рынка, и 2 — зарубежного. Несмотря на то, что данная работа ориентирована на формирование *soft skills* у российских студентов, важно понимать, какие гибкие навыки востребованы за пределами России, так как это необходимо для создания более целостной картины.

Среди российских исследований мы проработали сравнительные данные 2014 года о представлениях работодателей Среднего Урала о востребованном на современном рынке труда специалисте [Меренков, 2014, с. 98]; анализ запросов работодателей 2017 года, который был проведен Центром содействия трудоустройству студентов Пензенского государственного университета [Гарькин, 2017, с. 55], а также исследование Высшей Школы Экономики (2018 г.) [Рудаков, 2018, с. 1].

Из зарубежных исследований было выбрано исследование, проведенное VSHM среди европейских компаний в Австрии, Болгарии, Франции, Германии, Италии и Швеции, нацеленное на выявление востребованных навыков в 2015 году [Dall'Amico, 2015, с. 53]; исследование, которое было представлено на Международном экономическом форуме в 2018 году и проведено Советом по глобальной повестке дня (Global Agenda Council) [Grey, 2016, с. 1].

В ходе исследования навыков, требуемых работодателями различных регионов России и стран Европы, удалось выявить, что многие работодатели требуют схожие *soft skills*, что говорит об их востребованности не только для отдельных фирм, но и для рынка труда в целом. Так, в 80% рассматриваемых групп работодателей выделяют креативное мышление, способность к принятию решений и коммуникативные

навыки как требуемые гибкие навыки; 60% работодателей ищут специалистов, способных к обучению, решению проблем, соблюдению трудовой дисциплины; до 50% работодателей выделяют инициативность, самостоятельность, адаптивность. Другие soft skills, такие как критическое мышление, эмоциональный интеллект, ответственность, выделяются только в двух исследованиях рынка труда, однако это не умаляет их важность.

Как уже было сказано ранее, данная тема еще не полностью изучена, многие ученые и авторы статей не имеют четкого представления о классификации гибких навыков. В результате теоретического анализа проблемы исследования нами была разработана классификация, разделяющая soft skills на две большие группы: внутриличностные и межличностные. Первые отвечают за самоорганизацию человека, личностный рост и эмоциональный интеллект. Вторая группа включает в себя базовые коммуникативные навыки и навыки эффективного мышления. Предложенная авторская классификация показана в таблице 1.

Таблица 1

Классификация soft skills

Внутриличностные	Межличностные
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Принятие решений, ответственность, способность к обучению, самостоятельность ➤ Креативность ➤ Решение проблем ➤ Инициативность ➤ Организованность ➤ Адаптивность ➤ Критическое и структурное мышление ➤ Эмоциональный интеллект ➤ Мотивация 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Навыки эффективной коммуникации ➤ Работа в коллективе ➤ Эмпатия ➤ Решение конфликтов ➤ Соблюдение трудовой дисциплины ➤ Лидерские качества

Как видно из таблицы, подобное распределение soft skills помогает разграничить компетенции, необходимые для психологического развития индивида и навыки взаимодействия с другими людьми в процессе межличностных коммуникаций. Важно также отметить, что выбранные soft skills не случайны: с нашей точки зрения, именно

эти компетенции необходимы для успешной реализации специалиста в профессиональной сфере деятельности.

Также необходимо подчеркнуть то, что на данный момент основами развития общества становятся не ресурсы, а знания. Благодаря техническому прогрессу процесс получения информации изменился, и важность внедрения новых информационных технологий (ИТ) в процесс обучения не вызывает сомнений, как и потребность в формировании ключевых социальных компетенций, которые становятся базой, определяющей возможности человека в различных областях деятельности. Так, по нашему мнению, наиболее рациональным способом развития soft skills является активное использование ИТ.

В заключение проделанной работы можно сформулировать следующие выводы: soft skills — это набор внутриличностных и межличностных компетенций, которые необходимы для успешной самореализации человека, однако гибкие навыки не могут существовать отдельно от hard skills, а непосредственно связаны с ними, так как только овладение этими группами навыков может считаться эффективным процессом. Более того, необходимо отметить, что развитие гибких навыков происходит в течение всей жизни, но определенный процент компетенций закладывается в раннем возрасте, как, например, исполнительность, аккуратность, и, тем не менее, есть ряд уникальных управленческих и лидерских навыков, которые можно освоить в любом возрасте. В эпоху современных технологий стало возможным использовать различные интернет-ресурсы и ИТ-технологии для достижения цели. В дальнейшем мы бы хотели продолжить изучение способов развития soft skills с помощью вышеупомянутых средств, а также создать методику, способствующую формированию гибких навыков.

Литература

- Гарькин И. Н., Медведева Л. М., Компетенции молодых преподавателей: требования специалистов. *Молодежный научный вестник*. 2017. С. 54–68. URL: http://www.mvnauka.ru/2017/04/04_2017.pdf#page=54
- Ивоина А. И., Чуланова О. Л., Давлетшина Ю. М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников. *Вестник евразийской науки*. 2017. № 1 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-napravleniya-teoreticheskikh-i-metodicheskikh-razrabotok-v-oblasti-upravleniya-rol-soft-skills-i-hard-skills-v-professionalnom> (дата обращения: 12.02.2020).

- Меренков А. В., Шаврин В. С. *Какой специалист востребован на рынке труда: мнение работодателей и студентов*. Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия. 2014. http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/53337/1/UM_2015_1_010.pdf (дата обращения: 09.12.2019).
- Рудаков В. Н. *Навыки и компетенции, приобретаемые студентами во время обучения в вузе: соответствие потребностям рынка труда*. 2018. URL: [https://memo.hse.ru/data/2018/04/19/1150470102/iam_13_2018\(79\).pdf](https://memo.hse.ru/data/2018/04/19/1150470102/iam_13_2018(79).pdf) (дата обращения: 21.11.2019).
- Elena Dall'Amico, Simone a Verona. *Methodological approach for a common framework of So Skills at work*. 2015. URL: https://conseil-recherche-innovation.net/sites/default/files/public/articles/vhsm_determination_of_soft_skills.pdf (дата обращения: 13.10.2019).
- Cinque M. "Lost in translation". Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 2006. URL: <http://www.tuningjournal.org/article/view/1063/1255> (дата обращения: 15.10.2019).
- Gray Alex. *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*. 2016. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> (дата обращения: 13.10.2019)

Пластинина Софья Владимировна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Sofya V. Plastinina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Педагогические исследования. Современный взгляд.

Научный руководитель — И. В. Гладкая, канд. пед. наук

sonyaplast@gmail.com

УДК 37.04

Оценка возможностей индивидуализации образовательного процесса в основной школе

Аннотация. В докладе раскрывается проблема индивидуализации образовательного процесса. Рассматриваются возможные варианты

осуществления индивидуализации образовательного процесса в школе, приводятся методы оценки условий для индивидуализации.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, индивидуальный подход, методы индивидуализации.

Potential for individual-driven education in primary schools

Abstract. This report discusses individual-driven education, identifying the potential options of and assessing conditions for such education at school.

Keywords: individualization of instruction, individual approach, methods of individualization.

Современный мир можно охарактеризовать такими словами, как прогресс, движение, изменение. В этом никогда не стоящем на одном месте мире личностные проблемы человека имеют особую сложность. Это связано с тем, что человек не всегда может осознать себя как индивида, как личность. Образование, в частности школьное образование, должно развивать у современного ребенка навыки, которые запрашивает общество: активность, инициативность, умение решать нестандартные задачи и видеть мир «под другим углом». Для того чтобы развить все эти навыки, ребенок должен находиться в такой среде, в которой его индивидуальные особенности и личностные качества раскрывались бы как можно шире, и такой средой, безусловно, должна являться школа. Классно-урочная система, которая была создана великим дидактом Я. А. Коменским еще в 17 веке, является основной образовательной системой и по сей день, но она рассчитана на среднего ученика, но раскрытие индивидуальных особенностей учащихся и учет их личностных качеств является довольно трудным процессом. Современная школа, помимо обучения и воспитания, должна осуществлять еще и такую функцию, как сопровождение учащегося для достижения избранного уровня образованности в связи с его потребностями и возможностями. В связи с этим мы все чаще и чаще сталкиваемся со словами «индивидуализация обучения» и «методы индивидуализации обучения». В новых Федеральных государственных образовательных стандартах индивидуализация должна осуществляться на каждом занятии [ФГОС СОО].

Под индивидуализацией будем понимать организацию учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения

учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению [Педагогическая энциклопедия, 1965].

Как будет осуществляться образовательный процесс, зависит только от ученика: темп, приемы и способы обучения выбираются с учетом физических и психологических особенностей каждого конкретного ребенка. Таким образом, индивидуализацию образования можно рассматривать как инструмент, позволяющий раскрыть потенциал учащегося не только в учебной сфере, но и в сфере творчества и коммуникации. Индивидуализация стимулирует личностный рост учащегося посредством внешних и внутренних факторов, развивает умение решать важные задачи самостоятельно и сознательно подходить к их решению [Збираник, 2013]. Индивидуальный подход можно реализовать на разных уровнях: в рамках урока, в рамках образовательного учреждения через индивидуальную программу, используя другие образовательные модели. Проанализировав литературу по реализации индивидуализации в основной школе, мы выявили следующие варианты осуществления индивидуального подхода: дифференциация обучения, внутриклассная индивидуализация учебной работы, использование модели смешанного обучения.

Дифференциация — это разделение учебных планов и программ с учетом склонностей и способностей учащихся. Дифференциация позволяет собрать класс с примерно равными умственными и физическими способностями, но при этом учет темперамента и характера остается без внимания. Для того чтобы дифференциация была максимально эффективной, необходимо провести диагностику учебных возможностей учащихся специалистами. Тем не менее, споры по теме разделения детей по умственным возможностям не прекращаются и в наши дни. Л. В. Занков считал такое деление учащихся неправильным и что наибольших результатов можно добиться в классе, где каждый имеет разные умственные способности и индивидуальные особенности. Поэтому перейдем ко второму подходу — внутриклассная индивидуализация.

Внутриклассная индивидуализация осуществляется в классах, где учащиеся имеют разные умственные и физические возможности к учению. Она может осуществляться и во время фронтального опроса, и при самостоятельной работе ученика, и во время проверочных и контрольных работ. В заданиях может варьироваться как сложность, так и время его выполнения. Например, более сильным ученикам даются более сложные задания или меньшее время на выполнение,

а более слабым учащимся задания дополняются вспомогательными материалами, составляются в виде таблиц и схем для упрощения восприятия материала. Такой подход предполагает большую самостоятельную работу учащихся, а роль учителя заключается в том, чтобы направлять и помогать ученикам. Внутрикласная индивидуализация является хорошим подходом для эффективной работы всего класса.

Смешанное обучение является одним из новых методов индивидуализации образования. Смешанное обучение — это совмещение онлайн-обучения и очного обучения (лицом к лицу с учителем) [Копылова, 2017]. Онлайн-обучение (дистанционное обучение) является отличной возможностью выстроить индивидуальную траекторию учащегося в рамках образовательной программы. Учитель может подобрать для учащихся материал, включающий в себя инвариантную часть и вариативную, тем самым ученик сможет самостоятельно выбрать материал, оценив возможности его выполнения. При этом учитель будет являться менеджером образовательного процесса и помогать с определением траектории обучения учащегося.

Таким образом, применяя полностью или частично данные методы, можно добиться наибольшей эффективности образовательного процесса за счет использования индивидуального подхода к каждому конкретному ученику. Но при этом на образовательное учреждение ложится большая ответственность, и ему придется столкнуться со следующими вопросами [Лебединцев, 2013]:

- Выявление индивидуальных особенностей учащихся, которые будут учитываться при построении индивидуальной программы;
- Формирование социального заказа на индивидуальные образовательные потребности;
- Разработка локальных нормативных актов по организации индивидуализации обучения в образовательном учреждении.

К сожалению, индивидуализация в образовании не абсолютна, так как:

- В большинстве случаев учитываются индивидуальные особенности не каждого ученика, а некоторой группы учащихся со схожими показателями;
- Особенности учащихся, такие как характер, темперамент, учитываются довольно редко, так как в основном идет учет индивидуальных особенностей, которые влияют непосредственно на учебную деятельность;

- В условиях современной школы, где классы могут насчитывать более 30 человек, довольно сложно осуществлять индивидуализацию в полной мере на протяжении всей учебной деятельности.

Какие же условия необходимы для эффективного введения индивидуализации в основную школу? Во-первых, это нормативно-правовые условия. Образовательное учреждение при реализации индивидуализации обучения должно опираться на нормативно-правовую базу: ФГОС, локальные нормативные акты. Во-вторых, кадровые (педагогические) условия — наличие кадров, владеющих информационно-коммуникационными технологиями и готовыми работать в условиях, отличающихся от обычных. Следующие условия — это, конечно же, материально-технические: наличие в образовательном учреждении всей необходимой материально-технической базы (высокоскоростной интернет, наличие достаточного количества ПК, специально оборудованные компьютерные классы, дополнительное финансирование, как для стимуляции педагогов, так и для улучшения материально-технической базы учреждения). И последние, но не менее важные условия — это ценностные. Педагоги, родители, учащиеся должны осознанно принимать ценности школы, иметь одну общую цель — вырастить личность, способную конкурировать и развиваться по собственной траектории.

Для того чтобы оценить условия для индивидуализации образовательного процесса в основной школе, можно воспользоваться следующими методами педагогического исследования:

1. Метод интервью. С помощью данного метода мы сможем выяснить возможности учителей и родителей, которые смогли бы обеспечить индивидуализацию обучения в полной мере; узнать у учителей и администрации образовательного учреждения, как осуществляется индивидуализация на данный момент и что можно было бы изменить в работе учителей для более эффективного образовательного процесса. Целью интервью будет являться сбор информации и поиск путей решения. Конечным результатом будет являться оценка условий для индивидуализации и составление дальнейшего плана работы.
2. Опрос (анкетирование). Данный метод исследования может быть применен к учащимся. С помощью анкеты мы узнаем, как учащиеся представляют себе индивидуализацию обучения, с помощью каких методов, по мнению учеников, индивидуализация

была бы наиболее эффективной (например, использование социальных сетей в образовательном процессе).

3. Изучение опыта. Последним методом педагогического исследования будет являться изучение опыта других образовательных организаций с целью поиска наилучшего варианта для реализации в полной мере индивидуализации обучения в школе. Также изучение опыта индивидуализации образовательного процесса с помощью внедрения онлайн-обучения (обучения с использованием сети Интернет).

Остановимся подробнее на последнем пункте — изучение опыта других образовательных учреждений. Рассмотрим несколько школ, реализующих индивидуальное обучение. Первая — это ЧОУ «СОШ “Личность”», которая находится в городе Новороссийск. В данной школе осуществляется индивидуальный подход к каждому ребенку. Обучение в 10–11 классах осуществляется по индивидуальным учебным планам. Показатели эффективности такого подхода можно оценить по результатам экзаменов (Средний балл ЕГЭ по русскому языку 80 баллов, по математике 73 балла) и олимпиад (участие и призовые места в олимпиадах различных уровней, в том числе и всероссийских). В школе созданы все условия для реализации индивидуализации обучения: своевременное повышение квалификации работников школы, наличие нескольких компьютерных классов и лабораторий, эффективное взаимодействие школы, родителей и учеников, малая наполняемость классов (до 15 человек).

Другой пример — муниципальное автономное общеобразовательное учреждение города Рязани «Лицей № 4». Лицей является специализированной школой со специализированными классами. Дифференциация по направлениям происходит с 8 класса, но уже с 5 класса происходит мягкая профилизация с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Ученики показывают достойные результаты на экзаменах, олимпиадах и конкурсах. Лицей дает возможность для самореализации учеников, поиска себя и своего дела в жизни, создает единую интеллектуально-творческую среду, реализует в полной мере требования ФГОС за счет применения образовательной технологии — индивидуальные траектории обучения. Лицей обладает хорошей материально-технической базой и кадровым составом.

Таким образом, оба учебных заведения демонстрируют возможность индивидуализации образования и возможность индивидуального подхода к каждому ученику.

Литература

- Збираник Т. В. Педагогические условия обеспечения индивидуализации обучения. *КиберЛенинка* URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualizatsiya-obucheniya-v-massovoy-shkole-usloviya-i-institutsionalnye-formy> (дата обращения: 25.04.2020).
- Копылова Н. А. Интегративная технология смешанного обучения. *КиберЛенинка* URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrativnaya-tehnologiya-smeshannogo-obucheniya> (дата обращения: 27.04.2020).
- Лебединцев В. Б. Индивидуализация обучения в массовой школе: условия и институциональные формы. *КиберЛенинка* URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualizatsiya-obucheniya-v-massovoy-shkole-usloviya-i-institutsionalnye-formy> (дата обращения: 20.04.2020).
- Педагогическая энциклопедия*. М., 1965. Т. 2. С. 201.
- Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Приказ Министерства образования и науки России от 29.12.2014.*

Прохорова Алёна Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Российская Федерация

Alena S. Prokhorova

Master student of The Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Педагогические исследования. Современный взгляд

Научный руководитель — Н. Ф. Радионова, д-р пед. наук

alena_sergeevna97@mail.ru

УДК 31.01

Развитие профессиональной компетентности студентов педагогического вуза с учетом прогнозирования потребностей регионального рынка труда

Аннотация. В статье раскрываются основные характеристики исследования, которое посвящено развитию профессиональной компетентности

студентов педагогического вуза с учетом прогнозирования потребностей регионального рынка труда. Определяются цель, задачи и методы исследования, дается характеристика основных понятий.

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, рынок труда, профессиональная деятельность, педагогический вуз.

Catering Pedagogical University students' professional competences to forecasted needs of the regional labour market

Abstract: This research focuses on using forecasted needs of the regional labour market to drive Pedagogical University students' professional competence development. The purpose, tasks and methods of research are defined, and the main concepts are described.

Keywords: competence, competence approach, labour market, professional activity, pedagogical university.

Современный этап развития образования сопровождается глобальными изменениями. На протяжении последних 20–30 лет педагогические вузы, вынужденные считаться с меняющимися условиями в стране и мире, прошли серьезный путь преобразований. Существенно модернизирован образовательный процесс, его содержание, организация, способы и формы оценивания результатов: разработаны соответствующие стандарты, программы и стратегии. Преподаватели и студенты педагогических университетов, работая в различных образовательных организациях, становятся не только исполнителями основных задач модернизации, но и ее активными разработчиками. Именно в педагогических университетах складывается новое понимание подготовки специалистов для сферы образования [Радионова, Тряпицына, 2006, с. 7–14].

Так в педагогических вузах реализуется компетентностный подход к профессиональному становлению будущих педагогов, обновляются связи с учреждениями общего, дополнительного, высшего образования. Однако, в силу того, что потребности рынка труда постоянно изменяются, к качеству подготовки педагогических кадров предъявляются все новые и новые требования. Эти требования фиксируются в различных документах, но прежде всего в профессиональных стандартах.

В современных условиях в пространстве подготовки педагогических кадров фактически существуют несколько стандартов — ФГОС общего

образования, которые задают определенные ориентиры для подготовки педагогов, ФГОС профессионального педагогического образования, определяющие свои ориентиры, и профессиональные стандарты педагогической деятельности, выражающие требования работодателей.

В указанных нормативно-правовых документах подробно излагается не только то, на что должно быть направлено современное образование [ФЗ «Об образовании в РФ», 2012], но и каким в конечном результате должен быть успешный выпускник. «Портрет выпускника», представленный ФГОС, четко акцентирует внимание на универсальных и общепрофессиональных компетенциях, позволяя педагогическим вузам устанавливать самостоятельно профессиональные компетенции [Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121].

Цель нашего исследования состоит в том, чтобы определить педагогические условия развития профессиональной компетентности будущих педагогов с учетом прогнозирования потребностей регионального рынка труда.

Задачи исследования: определить основные понятия исследуемой проблемы; сформировать исходные положения исследования; подобрать и/или разработать диагностический инструментарий выявления способов и форм подготовки студентов педагогических вузов с учетом прогнозирования потребностей регионального рынка труда; систематизировать способы и формы подготовки студентов педагогических вузов.

Методы нашего исследования: различные виды опроса (анкетирование, интервью), анализ опыта современной педагогической практики работы педагогических вузов, анализ документации, в которой фиксируются потребности регионального рынка труда, проектирование.

В своем исследовании мы опираемся на концепцию компетентного подхода, который разработан учеными РГПУ им. А.И. Герцена [Козырев, Радионова, Тряпицына, 2006, с. 46–49]. В соответствии с этим подходом профессиональная компетентность педагога — интегральная характеристика личности, определяющая способность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [Гладкая, 2013, с. 94–101].

Задачи профессиональной деятельности педагога определяются, с одной стороны, на основе сущности этой деятельности — содействие развитию другого человека педагогическими средствами, а с другой

стороны, с учетом вызова времени, в котором отражаются развивающиеся потребности рынка труда. При ужесточении конкуренции в сфере высшего образования и на рынке труда одним из определяющих факторов обеспечения конкурентоспособности вуза становится качество и рентабельность образования [Кодирова, 2016, с. 54–63]. Результат образования в данных условиях акцентируется на приобретении студентами компетенций, необходимых для осуществления ими профессиональной деятельности.

Развитие профессиональной компетентности будущих педагогов в исследовании понимается как закономерный процесс количественных и качественных изменений в способности студентов решать задачи профессиональной деятельности. Компетентность всегда проявляется в деятельности, что требует создания необходимых условий для ее проявления [Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005, с. 391]. В качестве условий реализации компетентностного подхода в педагогическом вузе можно выделить: уважение и принятие обучающегося как самоценной личности, создание соответствующей атмосферы размышлений, анализа и поиска новых значимых целей, обеспечение личностной включенности обучающихся в процесс обучения, направленность на самопознание и практикоориентированную деятельность.

Таким образом, современные педагогические вузы ведут активные поиски ответов на разного рода вызовы, обусловленные происходящими в обществе социокультурными и экономическими изменениями: ответы на глобальные изменения, на изменения на уровне государства и региона, изменения в педагогической науке.

Литература

- Гладкая И. В. Этапы становления профессиональной компетентности студентов педагогического вуза. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2013. № 155. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-stanovleniya-professionalnoy-kompetentnosti-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 27.04.2020).
- Кодирова З. Х. Компетентностный подход в образовательном процессе вуза. *Вестник ТГУПБП*. 2016. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-obrazovatelnom-protsesse-vuza-1> (дата обращения: 28.04.2020).
- Козырев В. А., Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Подготовка специалиста в области образования: компетентностный подход. *Материалы научно-практического семинара в НИИ непрерывного педагогического образования*. 2006. С. 46–49.

- Козырев В. А., Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. (ред.). *Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.
- Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. *Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход*. 2006. № 4–5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-kompetentnostnyy-podhod> (дата обращения: 27.04.2020).
- ФГОС ВО — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование. URL: https://omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/programmy-bakalavriata-fgos-3/44.03.01_pedagogicheskoe_obrazovanie.pdf (дата обращения: 27.04.2020).
- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 28.04.2020).

Сембай Андрей Антонович

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Andrey A. Sembay

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Педагогические исследования. Современный взгляд

Научный руководитель — Н. В. Седова, д-р пед. наук

sablya.andrey16032000@gmail.com

УДК 371

Имя в истории петербургской школы и Герценовского университета

Аннотация. Г. Г. Фруменков — доктор исторических наук, профессор, ректор Архангельского государственного педагогического института им. М. В. Ломоносова, почетный гражданин города Архангельска, выпускник ЛГПИ/РГПУ им. А. И. Герцена.

Ключевые слова: доктор исторических наук, ректор, почетный гражданин города Архангельска, военный корреспондент.

A name in the history of the Saint Petersburg school system and Herzen University

Abstract. G. G. Frumenkov was a doctor of sciences (history), professor, rector of the Arkhangelsk State Pedagogical Institute Named after M. V. Lomonosov, honorary citizen of the city of Arkhangelsk and graduate of the LSPI/Herzen University.

Keywords: doctor of sciences (history), rector, honorary citizen of the city of Arkhangelsk, war correspondent.

Личностью не рождаются, личностью становятся.

А. Н. Леонтьев

Профессор А. В. Репневский (Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова — САФУ) писал о Г. Г. Фруменкове: «Это человек, заслуживший своими делами, своим отношением к жизни глубокое уважение многих сотен учеников и коллег, реальное признание общества», «Георгий Георгиевич Фруменков был героем своего времени, а время требовало жить не для себя. Так и жил!». «Был Учителем с большой буквы и в самом широком смысле слова» [Фруменкова, 2010, с. 5].

Личность и деятельность Георгия Георгиевича Фруменкова заслуживают глубокого и пристального изучения. Г. Г. Фруменков — известный в Архангельске человек, почетный гражданин города, участник Великой Отечественной войны, автор более двухсот научных и научно-популярных трудов, заслуженный деятель науки РСФСР, профессор, доктор исторических наук, ректор Архангельского государственного педагогического института имени М. В. Ломоносова (АГПИ) с 1962 по 1980 год. Вклад в развитие высшего образования на Севере, в изучение истории Русского Севера, роль Георгия Георгиевича как организатора и популяризатора науки заслуживают детального изучения. Жизнь и деятельность Г. Г. Фруменкова связаны с историей Ленинградского государственного педагогического института (ЛГПИ) имени А. И. Герцена, в котором

он учился, и Архангельского педагогического института, в котором проработал более 42 лет.

Георгий Георгиевич Фруменков родился 19 декабря 1919 года в белорусском городе Рогачёве, районном центре Гомельской области. Из воспоминаний, Рогачёв представляется небольшим и уютным городом, который утопал в зелени фруктовых садов. Перед войной считался одним из самых чистых городов в СССР.

Отец, Георгий Михайлович Фруменков, уроженец гомельщины, родился в 1887 году. Георгий Михайлович был бухгалтером. В 1937 году был арестован по ложному обвинению и осужден «тройкой» НКВД. Только 14 августа 1958 года Г. М. Фруменков был реабилитирован. Георгий Михайлович умер в 1940 году в одном из крупных центров ГУЛАГа в мордовском лагере Явас (согласно документам о реабилитации).

Мать Георгия Георгиевича, Александра Федоровна Фруменкова, родилась в 1895 году, всю жизнь прожила в Рогачёве и скончалась в 1970-м. В семье было трое детей. Старшая сестра Нина болела и умерла в годы войны, младший брат Константин (родился в 1924 году) умер в Ленинграде во время блокады.

Рогачёвская средняя школа № 1 имени М. И. Калинина, в которой с 1926 по 1936 год учился Георгий Фруменков, по его собственным ощущениям и воспоминаниям его соучеников, была замечательной. Жора (так называли в родительской семье) легко учился, очень много читал, участвовал в ученическом самоуправлении, а в старших классах был председателем ученического комитета (учкома). В 1936 году окончил школу с отличными оценками и уехал учиться в Ленинград. 26 июля 1937 года Г. Г. Фруменков написал заявление на имя директора ЛГПИ с просьбой допустить его «к приемным испытаниям на первый курс института» [Архив РГПУ им. А. И. Герцена, с. 1]. Ленинградский пединститут в 1930-е годы являлся одним из ведущих педагогических вузов страны. Вторым по численности из 7 его факультетов был исторический. Срок обучения составлял 4 года. Очень сильным был преподавательский состав факультета. Георгий Георгиевич любил вспоминать о своих преподавателях: академиков Б. Д. Грекове, В. В. Струве, Е. В. Тарле, профессоре С. И. Ковалёве. Долгие годы дружил с В. В. Мавродиным, С. Б. Окунем, Н. А. Корнатовским.

Его сокурсниками были будущие учителя истории: А. А. Коржевский, Е. В. Сигаев, А. В. Ерохин, И. И. Бауло, Е. Н. Бобров (впоследствии директор школы, заведующий областным отделом народного

образования), Н. И. Шеховцов (военный историк, генерал), доцент Новгородского педагогического института П. Г. Трофимов и доцент Курганского педагогического института З. А. Атлас, офицеры Я. П. Змановский и Л. И. Дисман.

З. А. Атас вспоминал: «Юрочка был необыкновенным человеком. Он обладал блестящими способностями и феноменальной памятью, никто из его друзей в этом отношении не мог с ним сравниться. Прочитанные исторические работы и художественные произведения он не только глубоко анализировал, но мог их почти дословно воспроизвести по памяти... В студенческие годы на первом месте была у него учеба. Был чрезвычайно любознателен и досконален. Не случайно его выступления на практических и семинарских занятиях были доказательными и поражали своей научностью как сокурсников, так и преподавателей. Но мало сказать, что он был одаренным человеком. Ему была присуща чрезвычайная организованность, собранность» [Фруменкова, 2010, с. 21].

В характеристике студента IV курса (1940–1941 учебный год) сообщалось, что «тов. Фруменков очень глубоко изучал учебный план, систематически работал над всей рекомендуемой литературой» и являлся «отличником учебы» [Архив РГПУ им. А. И. Герцена, с. 3]. В студенческие годы он увлекался историей Древнего мира и под руководством Б. Б. Пиотровского (с 1964 по 1990 г. — директор Эрмитажа) занимался историей государства Урарту. Уже после войны профессор В. Н. Бернадский, вспоминая о студенческих годах Г. Г. Фруменкова, писал, что он «выделялся отличными успехами и высоким интересом к историческим дисциплинам. Чрезвычайно успешно работал и в семинарах, и в научном кружке. Обладает широким кругом знаний, начитан, знает и любит книгу» [Фруменкова, 2010, с. 21]. Такие характеристики подтверждаются и данными выписки из зачетной книжки студента Фруменкова: по всем предметам в ней значатся отличные оценки. Исключения составляют латинский язык (оценка «хорошо») и военная подготовка — «средственно».

Студенческая жизнь не была безоблачной. Когда администрация вуза узнала о том, что его отец был репрессирован, то встал вопрос об исключении. Неизвестно, кто именно из представителей руководства вуза помог Георгию Георгиевичу, но учебу он продолжил. Товарищи вспоминали, что никто из однокурсников ни разу не напомнил ему о трагедии его семьи: «Он был равным среди равных, и, глубоко сочувствуя

ему, мы делились с ним всем, чем могли делиться» [Фруменкова, 2010, с. 22].

Георгий Георгиевич рассказывал, что в 1939 году, как и многие его однокурсники, он хотел уйти добровольцем на финский фронт и принять участие в войне с Финляндией, однако ему как сыну «врага народа» в этом было отказано.

Тяжелым было материальное положение студента Фруменкова. Студенческие годы были полуголодные, на помощь из дома рассчитывать не приходилось. Из Рогачёва иногда приходили только посылки с овощами и фруктами.

Человек яркий и запоминающийся своим товарищам, Юра Фруменков, судя по официальным документам, не был идеальным студентом. Дисциплина в то время во всех государственных учреждениях была очень суровой. В марте 1940 года ему был объявлен выговор «за прогулы и опоздания». Возможно, прогулы и опоздания объяснялись необходимостью работать или влюбленностью. Как раз зимой и весной 1940 года Фруменков общался с В. А. Щепотьевой. Поскольку дисциплина в вузе соблюдалась строжайшим образом, то основанием для выговора мог стать один пропуск или единственное опоздание.

В упомянутой выше характеристике отмечалось, что Г. Г. Фруменков «в общественной работе себя не проявил, поручений избегал». Известно, что во «взрослой жизни» его отличала чрезвычайная пунктуальность, точность и аккуратность как следствие одной из главных черт его характера — повышенного чувства ответственности за свое дело. Возможно, Фруменков был потрясен тем, что случилось в его семье и, оставшись в институте, старался «не высовываться», к тому же был счастливо влюблен. С Варварой Александровной Щепотьевой, которая станет его первой женой, он познакомился, когда учился на втором курсе. 16 июня 1940 года был заключен брак в бюро ЗАГСа Куйбышевского района Ленинграда.

Весной и в начале лета 1941 года Георгий Фруменков оканчивал институт и сдавал государственные экзамены. Сохранившаяся в его личном деле выписка из протоколов сообщает о результатах пяти государственных экзаменов. Все государственные экзамены сдал на «отлично». Первый экзамен по истории СССР Г. Г. Фруменков и его товарищи сдавали 9 мая, следующий — по истории Средних веков — состоялся 29 мая. До начала Великой Отечественной войны оставалось сдать последний госэкзамен.

Много лет спустя в письме к редактору газеты «Советский учитель» Георгий Георгиевич вспоминал: «Да, диплом с отличием вручил мне, как и другим выпускникам, председатель государственной экзаменационной комиссии, известный историк античности, профессор Сергей Иванович Ковалёв 28 июня 1941 года в коридоре. Без всяких церемоний! Не до этого было! Вторую неделю полыхала война» [Фруменкова, 2010, с. 28]. 7 июля 1941 года были выданы документы об окончании института.

«12 июля, — писал далее в редакцию Г. Г. Фруменков, — наш батальон занял оборону на Луге в районе станции Толмачёво. Там я получил боевое крещение. Увидел первых пленных врагов. Дальше начались фронтовые будни» [Фруменкова, 2010, с. 28]. В военном билете Г. Г. Фруменкова записано, что он находился на Ленинградском фронте в составе Ленинградской армии народного ополчения (ЛАНО) в должности комсорга батальона с 26 июля 1941 года. Г. Г. Фруменков вместе с частями народного ополчения сражался на подступах к Ленинграду. С досадой и горечью вспоминал неравные бои с хорошо вооруженным противником.

В октябре 1941 года в ходе реформирования воинских соединений (дивизии ЛАНО влились в части Красной армии) Георгий Георгиевич последний раз увиделся с женой. В составе войск Волховского фронта в декабре 1941 года он участвовал в освобождении Тихвина. Солдаты, защищавшие Ленинград, недоедали. Противник знал об этом. Г. Г. Фруменков рассказывал, что во многих оставленных гитлеровцами землянках и блиндажах были накрыты сытные праздничные столы, нередко заминированные, что приводило к гибели голодных советских солдат. Сам он попал в эту первую зиму блокады в госпиталь с ранением и дистрофией, очевидно, еще и потому, что пытался помочь жене, оставшейся в блокадном Ленинграде. Обстоятельства пребывания в госпитале почти неизвестны.

Весной 1942 года часть, в которой воевал Г. Г. Фруменков, была придана 2-й ударной армии генерала А. А. Власова, перед которой была поставлена задача прорвать блокаду Ленинграда. Попытка, как известно, не удалась, наступавшие подразделения Красной армии были окружены и уничтожены превосходящими силами противника, а генерал А. А. Власов со своим штабом сдался в плен. Георгий Фруменков чудом выжил в аду Мясного бора. Раненый, он полз из окружения по телам погибших товарищей. Из всего полка выбралось около 30 человек.

В июне 1942 года Г. Г. Фруменков был назначен заместителем командира роты по политчасти, в марте 1943-го — помощником начальника политотдела по комсомолу, воевал в составе войск Волховского фронта. Он рассказывал, что фронтовые будни в дни и часы затишья не давали выхода всем его размышлениям и переживаниям, и вскоре молодой замполит начал писать заметки во фронтовую газету.

Образованных, владеющих словом людей в то время на фронтах было не слишком много, и в апреле 1943 года, после прорыва блокады Ленинграда, когда военная ситуация стабилизировалась, Г. Г. Фруменков получил вызов в редакцию. Он стал литературным сотрудником редакции газеты «Фронтовой дорожник» (орган 8-го военно-дорожного управления Волховского фронта, с июля 1944г. — 2-го Прибалтийского фронта), родившейся на Дороге жизни. Георгий Георгиевич имел не много военных наград, потому что высшее начальство не утверждало наградных представлений его непосредственных командиров, впрочем, как и представлений к офицерскому званию, из-за упоминаний в послужном списке 2-й ударной армии под командованием изменника — генерала А. А. Власова. Выше всех своих орденов и медалей, как и многие фронтовики-ленинградцы, он ценил скромную медаль «За оборону Ленинграда».

Самой трагической в жизни Георгия Фруменкова, как и многих ленинградцев, явилась первая ленинградская блокадная зима. В осажденном городе остались его молодая жена, студентка четвертого выпускного курса истфака ЛГПИ, вся ее семья, а также брат Константин, студент железнодорожного техникума. В 1942 году беременная жена, ее родители и младший брат Георгия Георгиевича скончались.

До освобождения Рогачёва Г. Фруменков ничего не знал о судьбе матери и других оказавшихся в оккупации родственников. Личная трагедия, которую ему пришлось пережить, думается, завершила формирование характера Г. Фруменкова. Не случайно Д. Ф. Легкодух, один из фронтовых товарищей, служивших вместе в Г. Г. Фруменковым в редакции «Фронтowego дорожника», вспоминает, что молодой человек был чаще молчалив. Позже, когда боль утраты притихла, молодость взяла свое, и веселый, общительный нрав по-прежнему стал его отличительной чертой.

Однако, внешне открытый, доброжелательный, общительный, Георгий в то же время был внутренне чрезвычайно закрытым человеком. То, что являлось для него самым дорогим, то, что его ранило и причиняло острую боль, то, что могло представлять опасность для

него самого и его близких, он тщательно оберегал от окружающих, включая членов своей семьи. Скорее всего, такую установку сформировали у него жизненные обстоятельства. Отчасти, впрочем, Г. Г. Фруменков искренне считал, что именно так должен вести себя настоящий мужчина — пережить свое горе, не вовлекая в его орбиту других людей. Д. Ф. Легкодух рассказывал: «В начале 1943 г. в редакцию газеты Волховского фронта прибыл стройный, русоволосый, ясноглазый сержант, которого все называли просто Жора. Жоре все симпатизировали за доброту характера, культуру поведения. Был он молчаливым, скромным и аккуратным корреспондентом фронтовой газеты. Он хорошо знал историю, литературу, искусство и очень интересно рассказывал про Ленинград. Его называли «ходячей энциклопедией» [Фруменкова, 2010, с. 35].

Согласно приказу № 143 от 16 июля 1943 года по войскам 2-го Прибалтийского фронта, Военный совет фронта утвердил Фруменкова в офицерской должности ответственного секретаря редакции.

Во фронтовой газете появились первые печатные труды Г. Г. Фруменкова. В архиве Г. Г. Фруменкова сохранилась пачка тех экземпляров «Фронтового дорожника». Большая часть статей и заметок находится в русле тематики газеты, рассказывая об отличившихся дорожниках, о недостатках их работы. Впоследствии сам автор больше всего ценил статьи, посвященные знаменитым русским полководцам из цикла «Наши великие предки»: «Дмитрий Донской», «М. И. Кутузов», «А. В. Суворов». Вероятно, появление этой рубрики стало возможным, когда в редакцию поступил на службу профессиональный историк.

Журналистская работа оказала большое влияние на историка Фруменкова. Два с половиной года службы в газете приучили уделять особое внимание стилю изложения, его точности и образности, ярким заголовкам статей.

24 февраля 1944 года войска 1-го Белорусского фронта освободили Рогачёв. Георгий Фруменков узнал, что его мать жива, но живет в землянке, т.к. ее дом был разрушен.

Войну Г. Г. Фруменков закончил в Восточной Пруссии. В мае 1945 года, оставаясь в должности секретаря редакции, он стал заместителем ответственного редактора газеты. После окончания войны редакция газеты размещалась на территории Латвии, и Георгию предлагали после демобилизации остаться на журналистской работе в этой республике, но он не согласился.

Вернувшись к гражданской жизни, он оказался в числе тех демобилизованных воинов, которые ринулись в науку, стремясь наверстать упущенное за военные годы. После окончания войны Георгий Георгиевич решил поступать в аспирантуру родного института, но, к сожалению, демобилизовался из армии только 23 декабря 1945 года. Прием в аспирантуру был закончен. В институте было предложено поступить в ассистентуру. Ассистентурой назывался годичный курс послевузовского обучения, результатом которого являлась подготовка ассистентов — преподавателей учительских институтов. 25 декабря 1945 года Георгий Фруменков написал заявление на имя директора ЛГПИ имени А. И. Герцена с просьбой принять его в ассистентуру. Г. Г. Фруменков — студент.

С января 1946 года он учился в годичной ассистентуре ЛГПИ, после окончания которой с февраля 1947 года начал работать преподавателем, а с октября 1955 года — доцентом кафедры истории Архангельского государственного педагогического института имени М. В. Ломоносова (АГПИ). В январе 1954 года он защитил кандидатскую диссертацию на тему «Русская революционная мысль 20–60-х годов XIX века и польский вопрос». В октябре 1955 года был утвержден в научном звании доцента.

С сентября 1955 года по октябрь 1960 года он работал деканом историко-филологического факультета АГПИ. В июне 1962 года он был назначен ректором АГПИ.

В 1966 году Г. Г. Фруменков защитил докторскую диссертацию на тему: «Соловецкий монастырь в XVI–XIX вв. как секретная государственная тюрьма и пограничная крепость Русского государства», и ему была присуждена ученая степень доктора исторических наук, 17 марта 1967 года получил звание профессора.

Научное наследие составляет свыше 200 работ по отечественной истории. Работы посвящены истории Соловецкого монастыря [Фруменков, 1970, с. 2] и Архангельска, жизни и деятельности М. В. Ломоносова, Ф. И. Шубина, В. В. Крестинина, А. С. Горожанского и др. Автор книги «Декабристы на Севере» и др.

Значительным вкладом в отечественную историческую науку являются его труды по политической ссылке на Севере в XVI–XIX веках, яркие характеристики трех поколений революционеров — от декабристов до пролетариев, узников Соловецкой тюрьмы от Авраамия Палицына до П. И. Кальнишевского — последнего кошевого Запорожской Сечи, от декабриста А. С. Горожанского до крестьянина

Василия Щербакова. Его труды переводились и издавались в ряде союзных республик, они известны и зарубежному читателю.

Значителен научный вклад Г. Г. Фруменкова в изучение обороны Поморья на различных этапах его истории, героических подвигов северян в тяжелые годы двух Отечественных войн. Георгий Георгиевич был одним из создателей областного отделения Общества охраны памятников истории и культуры.

Георгий Георгиевич был награжден орденами Октябрьской Революции (1971 г.), Отечественной войны 2-й степени (1985 г.), «Знаком почета» (1986 г.), девятью медалями, в том числе «За боевые заслуги» (1944 г.), «За трудовую доблесть» (1961 г.).

За большую научно-педагогическую деятельность он был удостоен высших профессиональных знаков отличия: медалей М. В. Ломоносова, Н. К. Крупской, К. Д. Ушинского, знака «Отличник народного просвещения», в 1978 году ему было присвоено звание «Заслуженный деятель науки РСФСР». 21 февраля 1984 года был удостоен звания «Почетный гражданин города Архангельска» [Фруменкова, 2009]. В 2007 г. на здании Северного (Арктического) федерального университета (бывший АГПИ) установлена мемориальная доска Г. Г. Фруменкову. В университете есть аудитория профессора Фруменкова, проводятся Фруменковские чтения.

Я рассказал только о маленькой части жизненного пути этого выдающегося человека.

О Г. Г. Фруменкове можно рассказывать еще очень много. Ведь это Человек с большой буквы.

Литература

- Архив РГПУ имени А. И. Герцена. *Личное дело 37/108. Фруменков Г. Г.*
Фруменков Г. Г. *Узники Соловецкого монастыря*. Архангельск: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1970. 200 с.
- Фруменкова Т. Г., Коваль С. А. *Георгий Георгиевич Фруменков. Историк, ректор, гражданин*. Архангельск: М-во образования и науки РФ, ГОУ ВПО «Поморский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова», 2010. 631 с.
- Фруменкова Т. Г. Георгий Георгиевич Фруменков. К 90-летию со дня рождения. *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2009. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/georgiy-georgievich-frumenkov-k-90-letiyu-so-dnya-rozhdeniya> (дата обращения: 09.10.2019).

Степанова Алина Львовна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена Санкт-Петербург, Россия

Alina L. Stepanova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Педагогические исследования. Современный взгляд

Научный руководитель — А. Д. Абашина, канд. пед. наук

jnhbgvfcdxs@bk.ru

УДК 374.32

Работа учреждений по делам молодежи Санкт-Петербурга на площадках социальных сетей

Аннотация. В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение потенциальных возможностей учреждений по делам молодежи Санкт-Петербурга работать на площадках социальных сетей. В ходе исследования анализируются представленность учреждений по делам молодежи Санкт-Петербурга в социальных сетях, тональность и характер публикаций, активность аудитории, основные «инфоповоды», на которые обращают внимание в своей работе организации.

Ключевые слова: социальная работа с молодежью, учреждения по делам молодежи, социальные сети.

Saint Petersburg youth centres in social media

Abstract. This article presents the results of an empirical study into the opportunities Saint Petersburg youth institutions have when working with social media. The study analyzes how such institutions are represented in social media, the tone and type of their publications, audience engagement and the main types of news that such organizations pay attention to in their work.

Keywords: social work with youth, youth institutions, social networks.

Все сферы человеческой жизнедеятельности усложняются и «оцифровываются». Особенно явно включены в процесс социализации

в киберпространстве — киберсоциализации вообще, медиасоциализации и интернет-социализации в частности, — подрастающие поколения: дети, подростки и молодежь [Плешаков, 2011, с. 12]. Социальная работа на площадках социальных сетей — это новый уровень, открывающий возможности интернет-взаимодействия с клиентами (группами). В рамках этого процесса она может выступать не только в роли субъекта, от которого исходит некое воздействие, но и в роли объекта, на которого направлена деятельность. Но для качественной организации такого формата необходима предварительная диагностика реальной обстановки на площадках социальных сетей учреждений по делам молодежи Санкт-Петербурга. Отсюда одна из задач нашего исследования направлена на анализ деятельности учреждений по делам молодежи Санкт-Петербурга в социальных сетях.

Для изучения деятельности учреждений по делам молодежи Санкт-Петербурга в социальных сетях нами был выбран метод контент-анализа. Контент-анализ — это содержательный анализ массивов однородных документов, в частности, публикаций в СМИ, имеющий своим предметом анализ содержания текстовых массивов и продуктов коммуникативной корреспонденции [Пашинян, 2012, с. 1]. Он позволяет путем сопоставления выявить различия к подходам в работе, тенденции и новшества в киберпространстве, выделить то, на что обращают внимание учреждения. Это обеспечивается за счет явно выраженной строгости, формализованности и системативности метода.

Мы изучали содержания групп и публичных страниц, принадлежащих учреждениям по делам молодежи Санкт-Петербурга, опираясь на составленные параметры, которые служат основой анализа и в дальнейшем, с их помощью возможно выстроить классификации по содержанию интернет-ресурсов. Рассматривались страницы следующих учреждений: «Дом молодежи Санкт-Петербурга» (<https://vk.com/dommolodejy>), СПб ГБУ ГЦСП «Контакт» (https://vk.com/center_kontakt), центр профориентации «Вектор» (<https://vk.com/profvector>), молодежное пространство «Просто» (<https://vk.com/prostospb>), «Мы Петербург» (https://vk.com/weare_spb), Дом молодежи «Колпинец» (https://vk.com/dm_kolpinets), подростково-молодежный центр «Калининский» (https://vk.com/pmc_kalininsky).

Сама по себе информация в киберпространстве находится в довольно хаотичном состоянии, трудном для изучения. Киберпространство — это виртуальное пространство, созданное посредством информационных технологий. Это новое для познания человеком пространство диктует

современные условия социализации, является площадкой для всесторонней реализации, коммуникационным посредником и многим другим — качеств у киберпространства много, и зависят они сугубо от конкретного индивида [Степанова, 2019, с. 2]. За счет проведенного структурирования нам удалось получить количественную и качественную характеристику изученных публикаций. Эта характеристика представляет собой количественное описание смыслового и символического содержания ресурса, фиксацию признаков и их подсчет. Для удобства результаты исследования фиксировались в программе Microsoft Excel. Для того чтобы получить характеристику публикуемого материала, для проведения анализа нами были выделены следующие параметры для изучения: временной период, за который рассматривались публикации; тематика публикации по ключевым словам или словосочетаниям; среднее количество откликов пользователей и взаимодействие с аудиторией (количество лайков, репостов, просмотров, комментариев); количество подписчиков публичной страницы; достоверность фактов там, где она должна присутствовать согласно характеру публикации (наличие источников, которые бы подтверждали информацию); тональность публикаций (подразумевается, что публикации могут быть нейтральными по своей эмоциональной окраске с отделенными фактами от мнений, а могут носить позитивный или негативный характер, в зависимости от мнения подготовивших и опубликовавших материалы); непосредственно тип публикации (статистика, видеоматериалы, новостная сводка и т. д.).

Каждое структурное подразделение системы учреждений по делам молодежи имеет свои специфические цели и задачи. Согласно приказу Федерального агентства по делам молодежи от 13 мая 2016 г. № 167 «Об утверждении Методических рекомендаций по организации работы органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации и местного самоуправления, реализующих государственную молодежную политику», цель и задачи у многофункциональных молодежных центров следующие:

- создать пространство (площадку) для реализации творческого и профессионального потенциала молодых людей в различных сферах деятельности в атмосфере взаимоуважения и взаимоподдержки, свободы творчества и интеллектуального труда;
- поддержка молодежных инициатив и проектов;
- информационное сопровождение молодежной активности;
- организация и проведение мероприятий в сфере молодежной политики и др.

Социальная работа среди молодежи рассматривается как обеспечение наиболее благоприятных социально-экономических условий развития каждого молодого человека, способствующая социальному становлению личности, обретению ею всех видов свобод и полноценного участия индивидов в жизни общества [Павлюк, 2015, с. 2]. Так, например, Дом молодежи Санкт-Петербурга осуществляет широкую деятельность в молодежной сфере. К направлениям деятельности данного учреждения относятся: проведение круглых столов, тренингов и мастер-классов для районных учреждений по делам молодежи с целью повышения квалификации специалистов по делам молодежи; организация различных фестивалей и концертов для молодежи, осуществление работы со студенческими активистами города; развитие и стимулирование добровольчества; организация зарубежных поездок, участие в программах обмена, международных форумах и конкурсах; реклама деятельности организации в СМИ и взаимодействие с общественностью. Помимо всего прочего, они имеют представительство в социальной сети «ВКонтакте» с аудиторией более 10000 человек и собственный сайт. На официальном сайте дома молодежи (<http://spbdm.ru/>) представлена «База районных домов молодежи», а также база подростково-молодежных центров и клубов по районам города с отметками расположения на карте города, что крайне удобно для человека, выбирающего организацию для себя, а также полезно специалистам. Для того чтобы оценить содержание публичной страницы «Дом молодежи Санкт-Петербурга», нами был проведен контент-анализ страницы (<https://vk.com/dommolodejy>). Нами рассматривались публикации, сделанные в период с 16 февраля по 30 марта. Это позволило выявить основные инфоповоды и затрагиваемые темы на странице, то, что предлагается вниманию участников группы. Мы сгруппировали и объединили посты согласно их содержанию, также посчитали о чем чаще всего пишут администраторы группы. Мы изучили средний охват аудитории паблика. Количество просмотров среднее на публикации — 800, что говорит нам о том, что «Дом молодежи» не так уж активно взаимодействует с аудиторией в 10000 человек, как мог бы. На многих постах отсутствуют комментарии, лайки зависят от количества сделанных репостов, а репосты же в свою очередь от темы и характера публикации. Среднее количество лайков по группе — 15. Тип публикаций в основном несет характер объявлений, продвигающий или рассказывающий о мероприятиях, проектах, конкурсах.

Ввиду пандемии коронавируса, каждое учреждение стабильно публикует информацию, тем или иным образом связанную с карантинном. И этот тематический раздел сейчас можно считать одним из ведущих. Также сравнительный анализ показал, что больше всего учреждения публикуют информацию с разнообразными мероприятиями для молодежи, как культурно-досуговой сферы, так и о внутренних мероприятиях, проводимых организациями. Перекрестный анализ полученных данных показал, что каждое из рассмотренных учреждений публикует разнообразный полезный контент, не связанный с основной специализацией. Это могут быть материалы по психологии, о современном обществе, о культуре и искусстве, подборки интересных сериалов, музыкальные подборки и т. д. Также перекрестный анализ позволил сформировать и ранжировать список тем, публикуемых учреждениями по делам молодежи Санкт-Петербурга на конец марта 2020:

1. коронавирус;
2. способы организации досуга;
3. мероприятия (на уровне учреждения, района, города);
4. полезная информация и ресурсы;
5. творческие и научные конкурсы;
6. развлекательный контент;
7. культура;
8. образовательная сфера.

Сравнительный анализ активности аудитории и взаимодействия с ней администрации групп показал, что необязательно иметь много подписчиков, чтобы взаимодействовать. А благоприятно оказывать влияние на этот параметр, на наш взгляд, будет правильная реакция руководителей (администраторов) групп на требования и запросы аудитории.

Современной молодежи помимо содержания материала не менее важна его оболочка, его подача. Проведенное исследование показало, что необходимо мотивировать аудиторию на прочтение даже самого интересного и хорошо подготовленного текста. Поэтому мы отметили прямую зависимость уровня активности аудитории и внешнее оформление публичной страницы. Пример тому дизайнерское оформление публичной страницы молодежного пространства «Просто» с красивой шапкой паблика, с собственным персонажем-талисманом и оформленными быстрыми ссылками на блоки информации. У этой группы было самое лучшее соотношение подписчиков к количеству лайков, репостов и комментариев, по которому мы и оценивали активность аудитории. Количество участников — 5795 человек, средний охват

аудитории, если судить по просмотрам постов, начинается с 450 и доходит до нескольких тысяч, просмотры зависят от характера публикации и от ее тематики, количество лайков начинается с 20 штук.

Что касается тональности публикуемых материалов, то в основном преобладает тональность, являющаяся средней между нейтральной и положительной. Однако люди, администрирующие интернет-странички учреждений, стараются разбавить сухой текст смайликами-эмодзи. Используются они ввиду своей популярности на современных смартфонах. Тональность находится в прямой зависимости от темы публикуемого материала. Контенту, несущему развлекательный характер или характер объявления и рекламы, присуща более ярко выраженная эмоциональная окраска, нежели остальному контенту.

Характер публикаций очень разнообразный у рассматриваемых учреждений. Он включает в себя весь типичный функционал современных социальных сетей — текст, фотографии, видеозаписи, но также подборки, опросы, вебинары, прямые трансляции, статьи, новости, подкасты, объявления, рекламу и другое.

В целом, на наш взгляд, официальные страницы учреждений по делам молодежи в социальных сетях выступают в роли индикаторов общественного мнения на их работу, а также реакции на запрос со стороны их аудитории.

Для того чтобы вообще установить мнение аудитории и подкрепить ранее сделанные выводы, нами был проведен социологический мини-опрос. Исходя из того, как респонденты ответили на вопросы, нами было установлено их мнение по поводу проводимой в социальных сетях работы со стороны учреждений по делам молодежи Санкт-Петербурга. В опросе всего приняли участие 74 человека. Из них 49 участников — женщины, 25 — мужчины. Большинство опрошенных относятся к возрастной группе молодежи: 44 участника относятся к возрастной группе 21–30 лет, 17 участников к группе 16–20 лет. Также мы установили, что преобладающий у опрошенных род занятий — получение образования.

Во-первых, 66,7% опрошенных считают, что в сфере работы с молодежью слабым звеном является информирование о деятельности учреждений. Подавляющее большинство респондентов вообще не имело представления о том, что такое система по делам молодежи, чем она занимается. Респонденты считают, что из-за недочетов информирования люди не обращаются в данные учреждения, хотя такая потребность явно есть.

Во-вторых, в рамках организации социальной профилактики негативных явлений общества, 90,7% опрошенных респондентов соглашались с нами, что социальные сети являются хорошим подспорьем для этого. Направление профилактики может быть абсолютно любым, начиная от профилактики курения, заканчивая киберэкстремизмом.

В третьих, 94,7% опрошенных респондентов считают, что самой распространенной социальной сетью в России остается «ВКонтакте». Она и будет являться наиболее приемлемой средой для организации площадки для профилактики. Однако сеть «ВКонтакте» не слишком для этого предназначена, есть свои нюансы в способах публикации контента. Информации будет трудно «найти» свою аудиторию. Согласно современным запросам аудитории, актуальной альтернативой выступает социальная сеть «Instagram» с удобной навигацией и способом публикации в виде сплошной новостной ленты. Публикации как бы вклиниваются в общий сплошной поток информации, что непосредственно будет влиять на эффективность работы.

Также мы установили, что большое количество респондентов, а именно 58,7% опрошенных, интересуются вопросами профориентации и информацией с биржи труда, и 49,3% опрошенных — консультациями специалистов (специалистов по социальной работе, психологов, юристов). Примерно половина от всех опрошенных заинтересована в публикациях учреждений по делам молодежи Санкт-Петербурга.

В итоге, на наш взгляд, потенциальные возможности учреждений по делам молодежи Санкт-Петербурга для организации социальной работы на площадках социальных сетей очень высоки. Однако более эффективно было бы организовать единый сетевой ресурс всех молодежных учреждений Санкт-Петербурга, с контактами и перечнем проводимой ими деятельности, чтобы привести порядок в многообразии направлений работы и перечень оказываемых социальных услуг. Этот ресурс должен быть интуитивно понятен и прост в использовании, эстетично графически оформлен, а главное, что он должен быть общедоступным.

Литература

Павлюк С. В., Таова М. М. Технологии социальной работы с молодежью. *Kant*. 2015. № 2 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-sotsialnoy-raboty-s-molodezhyu> (дата обращения: 30.04.2020).

- Пашинян И. А. Контент-анализ как метод исследования: достоинства и ограничения. *Научная периодика: проблемы и решения*. 2012. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontent-analiz-kak-metod-issledovaniya-dostoinstva-i-ogranicheniya> (дата обращения: 13.04.2020).
- Плешаков В. А. *Теория киберсоциализации человека*. Под общ. ред. А. В. Мудрика. М.: МИТУ. «Номо Cyberus», 2011. 400 с.
- Степанова А. Л. Интернет как социокультурная среда социализации. В кн.: Писарева С. А., Бражник Е. И., Расчетина С. А., Суртаева Н. Н., Тряпицын А. В., Милованова Н. Г., Ройтблат О. В., Ду Яньянь, Балдоогийн Дагзмаа, Кривых С. В., Абашина А. Д. (ред.) *Воспитание и социализация в современной культурной среде*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. С. 224–227.

Столыпина Таисия Алексеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Taisya A. Stolypina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Педагогические исследования. Современный взгляд

Taisia1999@rambler.ru

УДК 373

Игра «Что? Где? Когда?» как средство формирования метапредметных навыков у школьников

Аннотация. В данной работе рассматривается проблема формирования у школьников ряда метапредметных навыков (способность к самоорганизации, групповой работе, смысловому чтению, умению формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение) при помощи интеллектуальных игр, в частности, спортивной версии «Что? Где? Когда?». Исследованы точки зрения специалистов, проведено анкетирование игроков и тренеров, выявлены наиболее перспективные направления работы.

Ключевые слова: «Что? Где? Когда?», метапредметные навыки, коммуникабельность, смысловое чтение, образовательный стандарт, работа в команде.

Game “What? Where? When?” as a tool for promoting meta-subject skills in school students

Abstract. This paper discusses the promotion of meta-subject skills in school children — i. e. self-organization; teamwork; semantic reading; stating, arguing and defending their opinions — using quiz games, in particular, the competitive version of “What? Where? When?”. Expert opinions were presented, players and coaches were surveyed, and the most promising areas of work were identified.

Keywords: “What? Where? When?”, meta-subject skills, communication skills, semantic reading, educational standard, team work.

На сегодняшний день все требования, предъявляемые к качеству и содержанию образования в России, зафиксированы в Федеральных государственных образовательных стандартах для различных ступеней обучения.

Эти требования традиционно подразделяются на три категории: учебные (предметные), личностные и метапредметные компетенции. К первой категории относят все знания, умения и навыки, связанные с конкретной учебной дисциплиной — русский язык, математика, физика и т. д. Ко второй категории относят различные качества личности — патриотизм, ответственность и т. п.

Третья категория включает в себя навыки, необходимые человеку в любой области деятельности — умение искать информацию, работать в команде, продуктивно решать конфликты и др.

Для формирования метапредметных навыков в настоящее время используются в основном проектная и интегративная образовательные технологии [Кулик, 2016]. Также предпринимаются попытки вовлечь детей в занятия играми, требующими логического и математического мышления. Наибольшее распространение в России получили шахматы, местами они даже вводятся в школьную программу [ТАСС, 2017]. Реже используются интеллектуальные карточные игры [IScience.ru, 2013].

Целью настоящей работы было выяснить возможность формирования у школьников метапредметных навыков при помощи спортивной версии игры «Что? Где? Когда?».

Ознакомимся с правилами этой игры, чтобы понять, для развития каких метапредметных навыков она может быть использована наиболее эффективно. «Что? Где? Когда?» — это командная интеллектуальная игра, в которой принимают участие команды из 6 человек.

Задача игроков: в течение одной минуты путем коллективного обсуждения найти ответ на поставленный вопрос. Вопрос сформулирован так, что поиск ответа на него в первую очередь требует ассоциативного мышления, а не конкретных узконаправленных знаний. «От других викторин «Что? Где? Когда?» отличается тем, что в вопросе каким-то образом зашифрован ответ на него. И правильно интерпретировав текст вопроса, можно сгенерировать ответ» [Скипский, 2012].

Широко известна телевизионная шоу-версия игры, транслируемая по Первому каналу. В данном случае за один цикл играет одна команда, количество вопросов не превышает одиннадцати. Однако на протяжении более 30 лет в России и мире существует так называемая спортивная версия игры. В 1989 году произошел первый Конгресс Международной Ассоциации Клубов — главного органа, управляющего спортивным «Что? Где? Когда?». Как следствие, становится ясно, что к этому времени уже успело организовать достаточно много клубов, чтобы возникла необходимость регулировки их деятельности на международном уровне. Спортивное «Что? Где? Когда?» не сильно отличается правилами от классического, однако позволяет участвовать одновременно любому количеству команд за раз, а число вопросов в цикле доходит до четырех десятков.

Главный ресурс, накопленный за многие годы спортивного «Что? Где? Когда?» — это база игровых вопросов. В бесплатный и общедоступный реестр выложено около 300 тысяч вопросов разного уровня сложности, причем их число постоянно увеличивается [База вопросов]. Именно к этому реестру могут обращаться школьные тренеры.

Исходя из правил игры «Что? Где? Когда?», можно выдвинуть предположение, что она может быть использована для формирования следующих метапредметных навыков:

- Умение работать в команде;
- Умение аргументированно отстаивать свою точку зрения.

Для того чтобы подтвердить или опровергнуть данную гипотезу, была составлена анкета и был проведен опрос 46 респондентов при помощи инструмента Google Forms. Все респонденты — игроки в спортивную версию «Что? Где? Когда?» или тренеры, имеющие различный игровой стаж.

Также состоялись личные беседы-интервью с несколькими тренерами школьных и студенческих команд: К. Л. Богловским (Санкт-Петербург), К. Н. Алдохиным (Великие Луки), М. И. Сраго (Санкт-Петербург).

Этим людям было предложено оценить, в какой степени «Что? Где? Когда?» поспособствовало формированию у них указанных метапредметных навыков. Также они могли указать, в развитии каких еще качеств и характеристик, по их мнению, им помогла эта игра.

Диапазон мнений оказался довольно широким и позволил сделать неожиданные выводы.

Вопреки предположению оказалось, что не все респонденты согласны с тем, что командная игра «Что? Где? Когда?» может быть эффективно использована для тренировки навыка работы в команде. Однако большинство все-таки придерживается утвердительного мнения об этом, что видно на рисунке 1.

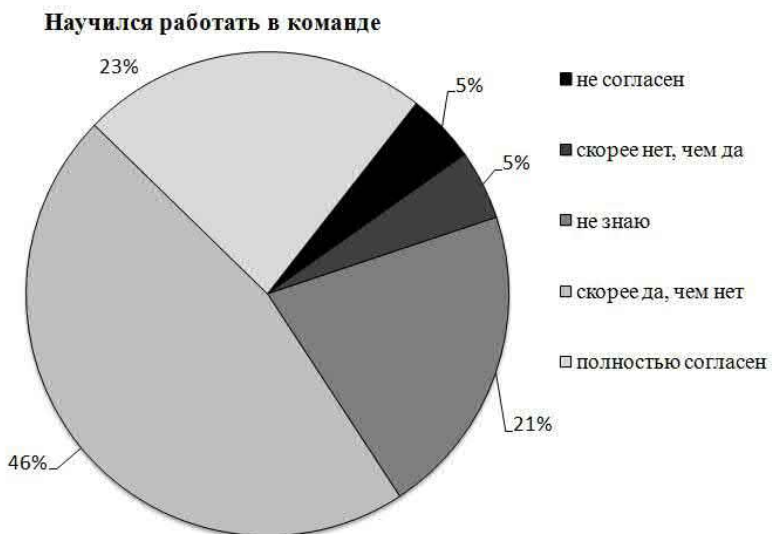


Рис. 1. «Что? Где? Когда?» научило работать в команде

Другим важным навыком, формируемым в процессе игр и тренировок, оказалась «разносторонность мышления», что наглядно демонстрирует рисунок 2. Под этим термином подразумевается умение использовать в умозаключениях сведения из различных областей знания, применяя как логические, так и ассоциативные связи.



Рис. 2. «Что? Где? Когда?» повысило разносторонность мышления

Это качество близко к метапредметному навыку, определяемому во ФГОСе как «умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы» [ФГОС, 2010]. Тренер М. Скипакий сформулировал это так: «Сама же цепочка “анализ-синтез-ассоциация” откладывается где-то в подсознании. Помните Шерлока Холмса? Это и есть техника, которая оттачивается и тренируется» [Скипакий, 2012].

В том, что касается умения аргументировать свою точку зрения, респонденты не смогли определить степень влияния «Что? Где? Когда?» на данный навык. 46% участников опроса вообще не нашлись, что ответить на данный вопрос.

При этом большинство отметили, что «Что? Где? Когда?» в значительной мере расширило их кругозор, а также помогло им выработать навык внимательно относиться к тому, что сказано и что написано, что продемонстрировано на рисунке 3.

Повысилась внимание к тексту и словам

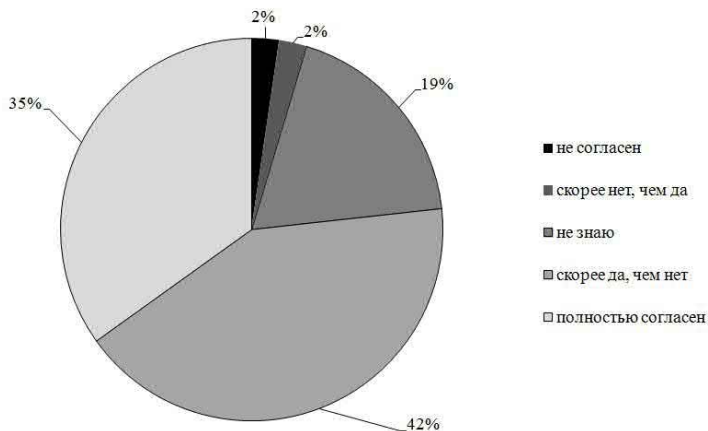


Рис. 3. Изменение внимания к тексту и словам

Вывод, что «Что? Где? Когда?» повышает качество понимания текста, развивает умение глубоко вникать в его смысл, считывать подтекст, ассоциации, кажется особенно важным. Во ФГОСе данная компетенция формулируется как «смысловое чтение» [ФГОС, 2010], и недостаточность ее формирования многие исследователи отмечают как важную современную проблему.

Способность досканально понимать смысл текста является необходимым условием успешного обучения. Но, как отмечают многие учителя и исследователи (в частности, Л. А. Ясюкова), в последние десятилетия у многих школьников возникают проблемы с адекватным восприятием текста. Зачастую даже подростки не могут осмыслить содержание параграфа учебника или проанализировать задачу, выделив из нее данные и вопрос [Ясюкова, 2015, с. 79–80].

Подавляющее большинство участников опроса отметили, что «Что? Где? Когда?» способствовало развитию внимания к деталям текста, умению выделять не только общую информацию, но и глубинные смысловые слои. Это же отмечает известный знаток Б. Е. Левин в своей книге, приводя пример из собственной тренерской практики. Школьная команда при ответах на вопросы упускала из вида самое главное — что именно спросили. Систематические тренировки научили их обращать на этот момент игры особое внимание. А через

некоторое время учителя-предметники сообщили «о заметно улучшившейся самодисциплине ребят, о появившейся у них способности концентрироваться на каких-то важных вещах» [Левин, 1999, с. 80].

Таким образом, проведенное исследование показало, что игра «Что? Где? Когда?» действительно может быть использована в качестве одного из средств для формирования метапредметных навыков у школьников. Перспективным направлением для дальнейших исследований на референтных группах школьников является выявление формирования навыка смыслового чтения и когнитивных способностей.

Литература

- База вопросов «Что? Где? Когда?»*. URL: <https://db.chgk.info/> (дата обращения: 04.11.2019).
- Британия хочет ввести в школах для детей игру в покер как предмет. *IScience.ru*. 2013. 9 августа. URL: <https://iscience.ru/2013/08/09/britaniya-xochet-vvesti-v-shkolax-dlya-detej-igru-poker-kak-predmet/> (дата обращения: 19.09.2019).
- Кулик И. А. Способы формирования метапредметных результатов учащихся на уроках математики. *NSPORTAL.RU*. URL: <https://nsportal.ru/shkola/matematika/library/2016/11/25/sposoby-formirovaniya-metapredmetnyh-rezultatov-uchashchihhsya> (дата обращения: 26.10.2019).
- Левин Б. Е. *Что? Где? Когда? для чайников*. Донецк: Сталкер, 1999. 416 с.
- Обладатель «Хрустальной совы» Михаил Скипский: «Эрудития не тренируется, она накапливается годами». *Комсомольская Правда (Тюмень)*. 2012. 27 апреля. URL: <https://www.tumen.kp.ru/daily/25875/2839624/> (дата обращения: 22.11.2019).
- Регионы готовятся к урокам шахмат в школах. *ТАСС*. 2017. 1 ноября. URL: <https://tass.ru/obschestvo/4693688> (дата обращения: 19.09.2019).
- Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897). *ФГОС*. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 26.10.2019).
- Формирование метапредметных компетенций в условиях современного образования. *ИНФОУРОК*. URL: <https://infourok.ru/formirovanie-metapredmetnih-kompetency-v-usloviyah-sovremennogo-obrazovaniya-1860304.html> (дата обращения: 26.10.2019).
- «Шахматы в школе»: *Официальный сайт фонда*. URL: <http://chess-in-school.org/> (дата обращения: 26.10.2019).
- Ясюкова Л. А. Неграмотность — почему? *Наука и жизнь*. 2015. № 6. С. 79–80.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бочкова Виктория Алексеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Victoria A. Bochkova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Технологическое образование

Научный руководитель — П. Н. Пустыльник, канд. техн. наук,

канд. экон. наук

bochkovavictoria7@gmail.com

УДК 373

Разработка элективного курса «Предпринимательский аспект в рамках преподавания 3D-технологий»

Аннотация. В статье представлен элективный курс «Предпринимательский аспект в рамках преподавания 3D-технологий» для 10–11 классов; обоснование необходимости преподавания 3D-технологий в школе; влияние элективного курса на профессиональную ориентацию в инженерно-технической области.

Ключевые слова: 3D-технологии, предпринимательский аспект, элективный курс, профессиональная ориентация.

Development of elective course titled “The Entrepreneurial Aspect in Teaching of 3D-technology”

Abstract. This article presents an elective course titled The Entrepreneurial Aspect in Teaching 3D technologies for grades 10–11. The necessity of teaching 3D technologies at school is justified. The impact of this elective course on professional orientation in engineering and technology is discussed.

Keywords: 3D-technologies, entrepreneurial aspect, elective course, professional orientation.

Инновационные технологии сегодня являются одним из элементов становления современного мира: в промышленном производстве внедряются аддитивные технологии (АТ). В книге [Канесса, Фонда, Зеннаро, 2013, с. 21–23] выполнен анализ, как 3D-технологии применяются в материальном производстве: машиностроение, легкая промышленность, строительство, кулинария и т. д., а также дан обзор программного обеспечения. Но сформировалась проблема подготовки персонала, владеющего 3D-технологиями, а также профессиональной ориентации школьников в сфере АТ. Решение отмеченной проблемы предполагает изучение АТ в рамках общего образования (в школах) и в вузах на примере технологии 3D-печати [Готская, Жучков, Пустыльник, 2013, с. 66–68].

Анализ результатов изучения 3D-технологий в учреждениях дополнительного образования (УДО) позволяет сделать вывод, что освоение инновационных технологий и знакомство с новыми профессиями не дает полного представления о возможностях извлечения прибыли в рыночных условиях. В настоящее время изучение 3D-технологий активно внедряется в образовательных учреждениях (ОУ), так как это вариант развития школьников в следующих направлениях: компьютерная грамотность, развитие творческих способностей, развитие логического и пространственного мышления, а также элемент профориентационной деятельности. В рамках ФГОС СОО осуществляется изучение 3D-технологий в учебном процессе школьников с целью выявления технически одаренных детей и их развития в инженерно-техническом направлении, например, в СОШ № 518 создана «Школа инженерной культуры».

Отметим, что во многих публикациях описываются 3D-технологии, которые, развивая инженерно-технические и творческие способности обучающихся, инициируют создание принципиально новых конструкций и трехмерных объектов, существенно облегчающих жизнь в современном мире [Гайсина, Князева, Огановская, 2017, с. 196].

Изучение 3D-технологий в ОУ и УДО предполагает создание готового проекта, который надо представить на выставке или соревнованиях, но развитие инженерного мышления не сопровождается формированием предпринимательского мышления. Это актуализирует создание и внедрение элективного курса «Предпринимательский аспект в рамках преподавания 3D-технологий» для 10–11 классов в рамках учебного предмета «Технология». Иными словами, такой элективный курс дает ответ на вопрос: как извлечь материальную выгоду из знаний 3D-технологий в условиях рыночной экономики, если этими знаниями будут обладать все?

Такие знания можно предоставлять в рамках элективных курсов, изучение которых поможет обучающимся создавать свои сайты, даст основы финансовой грамотности, бухгалтерского учета и маркетинга (анализ достоинств и недостатков любой бизнес-идеи). Такой курс можно создавать на примере изготовления 3D-объекта с целью обучения представления готового изделия на рынке [Огановская, 2017, с. 107].

Отметим, что технологическое предпринимательство включает в себя комплекс мер, направленных на разработку, создание и вывод на рынок инновационного продукта. Следовательно, кроме знания специфики товара, его свойств и преимуществ, необходимы знания о выборе рыночной ниши: Как аргументировать значимость товара перед потенциальными потребителями? Как выбрать фокус-группу? Как организовать рекламную кампанию?

Рассмотрим структуру рабочей программы элективного курса «Предпринимательский аспект в рамках преподавания 3D-технологий» для старшекласников, состоящий из нескольких модулей:

Модуль 1. 3D-технологии: оборудование

Тема 1. Основные 3D-технологий:

- а) твердые: Fused Deposition Modeling (FDM)/ Fused filament fabrication (FFF) — полимер, воскит.д., LOM — бумага;
- б) жидкие: SLA/DLP — полимер (ABS-пластик, PLA-пластик, PET-G-пластик) + УФ, PolyJet — до 16 материалов, Binder;
- в) порошковые: Selective Laser Sintering (SLS), SLM/DMLS, DMD — металл.

Тема 2. Расходные материалы:

- а) пластики:

PLA (Polylactic acid — полимолочная кислота, полилактид), экологически чистый материал, полученный из кукурузного крахмала;

ABS (Acrylonitrilebutadienestyrene — акрилонитрил бутадиенстирол), термопластик; полимер, полученный из ископаемого топлива; PET-G-пластик;

- б) порошки;
- в) металлы.

Тема 3. Возможности 3D-технологий

Достоинства:

- а) создание 3D-объектов практически любой формы с различными физико-химическими свойствами: любой цвет, хрупкий и твердый, растворимый и нерастворимый в воде, огнеупорный, имитирующий дерево или металл, сверхпрочный;

- б) для работы необходимо программное обеспечение (САПР) и 3D-принтер;
- в) большинство САПР находится в открытом доступе, не требует много памяти и мощности компьютеров.

Недостатки:

- а) высокая стоимость (для массового производства предпочтительнее традиционные технологии);
- б) качество поверхности: высокая шероховатость;
- в) ограниченность размеров изготавливаемых деталей.

Возможности:

- а) создание трехмерных объектов (3D-объектов) с заранее заданной конфигурацией;
- б) применение в различных сферах: судостроение, машиностроение, создание техники и предметов бытового характера, медицина, легкая и тяжелая промышленность.

Модуль 2. Программное обеспечение

Тема 4. Бесплатные программы

SketchUp — для создания простых моделей;

FreeCAD — открытый исходный код под Win/Mac/Linux; хорошая документация;

Blender — открытый исходный код под Win/Mac/Linux; для сложной анимации и рендеринга 3D-объектов с возможностью создания 3D скульптур;

Autodesk™InventorFusion — профессиональное приложение под Win/Mac для некоммерческого использования, вытесняется «облачной» версией Fusion 360;

OpenSCAD — язык программирования для создания 3D-моделей с помощью алгоритмов;

Sculptris — приложение под Win/Mac для создания виртуальных скульптур;

Autodesk 123D Design — под Mac/Win/iPad: веб-приложение с множеством функций; TinkerCAD (поглощен корпорацией Autodesk, но после регистрации на сайте можно пройти несколько уроков с целью получения 3D-объектов для печати);

3Dtin, ShapeSmith, Cubify, Autodesk 123D Design — выпускаются для планшетов с сенсорными экранами iPad Apple.

Тема 5. Библиотеки 3D-моделей

Thingiverse — ресурс для бесплатного обмена 3D-моделями (накоплено более 50 000 пользовательских 3D-моделей);

Autodesk 123D — 3D-модели для бесплатного скачивания. Файлы в формате STL;

3D CAD browser — обмен 3D-моделями для графических дизайнеров (CGI) и инженеров, работающих с CAD/CAM/CAE;

GrabCAD — много 3D-объектов, но для 3D-печати подходит малая часть: это 3D-примеры;

Shapeways — множество проектов, но без свободного доступа (платно);

3D warehouse — электронное хранилище SketchUp с 3D-моделями разных объектов;

3D via — 3D-модели (бесплатное скачивание).

Модуль 3. Технологическое предпринимательство

Тема 6. Особенности технологического предпринимательства:

- а) жизненный цикл инновационной продукции;
- б) применение ТРИЗ.

Тема 7. Основы маркетинга:

- а) методы основ исследования рынка с целью поиска ниши для сбыта инновационной продукции;
- б) отличие бухгалтерского учета от финансового учета.

Тема 8. 3D-технологии: прогноз развития

Пандемия Covid-19 в 2020 году изменила учебный процесс. Учителя переориентировались на работу в дистанционном режиме с использованием ДОТ и ЭО, что позволило ознакомить учащихся с онлайн-курсами на разных образовательных платформах. В лучшем положении оказались СОШ, гимназии и лицеи, имеющие LMS Moodle с размещенными электронными ресурсами: ФМЛ № 239, ФМЛ № 30, СОШ №№ 169, 255, 258 и т.д.

Например, ГБОУ СОШ № 255 (г. Санкт-Петербург), в которой реализован проект «Искра» (<https://proiskra.ru/>) по формированию инженерного мышления у школьников: занятия 3D-технологиями, робототехникой и техническим проектированием.

Выводы

Элективный курс «Предпринимательский аспект в рамках преподавания 3D-технологий» для 10–11 классов можно рассматривать как элемент профориентационной работы в ОУ.

Разработка элективного курса должна сопровождаться развитием материально-технической базы ОУ.

Литература

- Гайсина С. В., Князева И. В., Огановская Е. Ю. *Робототехника, 3D-моделирование, прототипирование. Реализация современных направлений в дополнительном образовании*. СПб.: КАРО, 2017. 208 с.
- Готская И. Б., Жучков В. М., Пустыльник П. Н. Обучение цифровым технологиям при подготовке бакалавров и магистров по направлению «Технологическое образование». В кн.: *Третьи Чарновские чтения: сборник тезисов*. М.: НП «Объединение контроллеров», 2013. С. 66–68.
- Канесса Э, Фонда К, Зеннаро М. *Доступная 3D-печать для науки, образования, устойчивого развития*. Триест: МЦТФ, 2013. 192 с.
- Огановская Е. Ю., Гайсина С. В., Князева И. В. *Робототехника, 3D-моделирование и прототипирование на уроках и во внеурочной деятельности: 5–7, 8 (9) классы*. СПб.: КАРО, 2017. 256 с.

Валивахина Вероника Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Veronika A. Valivakhina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Технологическое образование

Научный руководитель — П. Н. Пустыльник, канд. техн. наук,

канд. экон. наук

nikaveresk13@yandex.ru

УДК 373

Роль визуально-графического программирования в обучении детей

Аннотация. В статье представлены результаты исследования различных сред визуально-графического программирования робототехнических устройств; проанализированы возможности визуально-графического программирования в обучении детей.

Ключевые слова: визуальное программирование, робототехника, среда программирования, обучение детей, технологическое образование.

The role of visual and graphic programmemeing in teaching children

Abstract. The article presents the results of a study of various visual and graphic programmemeing environments for robotic devices. The potential of visual and graphic programmemeing in teaching children is analyzed.

Keywords: visual programmemeing, robotics, programmemeing environment, education of children, technological education.

Современный период становления общества характеризуется ускоренными темпами развития техники и технологий. Постоянно требуются свежие идеи для создания конкурентоспособных продуктов и подготовки высококвалифицированного персонала в области информационных технологий. На рынке труда возрастает потребность в программистах. А как детям объяснить, чем занимаются программисты?

Уточним, что для программирования применяются как текстовые редакторы, так и среды для графического программирования. В программировании визуально-графическому программированию (ВГП), принадлежит особая роль, так как оно основано на объектно-ориентированном подходе (ООП), который является одним из наиболее эффективных в обучении детей. Объектно-ориентированный подход в программировании отличается от процедурного, так как использует понятия классов, иерархия которых — это создаваемые программы. На основе ООП были созданы среды визуального программирования, например, Delphi, C++ Builder, Visual C++ и др. [Гниденко, 2019, с. 10], но в этой книге нет упоминания о TRIK Studio, Alice и Scratch.

К особенностям ВГП относится наличие виртуального пространства (двух- или трехмерного), в котором перемещается виртуальный объект. Примерами виртуальных сред могут быть: Microsoft Robotics Studio XML (MRS XML), Robot Virtual Worlds (RVW), Virtual Robotics Toolkit (VRT), TRIK Studio, Scratch и т.д. [Пустьильник, Некрасова, 2019, с. 18–20]. ВГП более наглядно, чем учебные пособия в виде иллюстраций, технологических карт, таблиц и т.д. при обучении робототехнике.

Анализ публикаций на e-Library позволяет сделать вывод, что авторы выделяют преимущества конкретных сред, ориентируясь на субъективные предпочтения. Например, в статье [Алешин, 2019, с. 513–516] утверждается, что преимуществом среды программирования Scratch является бесплатность. Однако среда TRIK Studio также бесплатна и имеет открытый код.

Для обучения созданию компьютерной анимации с использованием 3D-моделей в рамках ООП можно использовать среду программирования Alice (разработана в США): в 1990-х гг. использовали Python, а далее — Java. Версии Alice 2.0 и 2.2 ориентированы на учащихся средней школы [Шкарбан, Мевлют, 2017, с. 54–61].

Можно предположить, что перспективным компонентом профессиональной деятельности учителя и преподавателя дополнительного образования становятся навыки программирования в нескольких средах ВГП. Это обусловлено следующими обстоятельствами:

- 1) переход к системе непрерывного образования является одной из тенденций развития современной системы образования. Дистанционное обучение можно назвать наиболее перспективным средством реализации непрерывного образования;
- 2) компетенции, полученные при изучении возможностей сред ВГП, дают возможность учителю разрабатывать собственные курсы дистанционного обучения. Таким образом, преподаватель реализует себя в качестве организатора применения новых информационных технологий (НИТ) в обучении;
- 3) развитие учебного процесса в XXI веке будет сопровождаться проведением вебинаров, на которых будут разбираться вопросы, задаваемые обучающимися.

В связи с этим возникает вопрос: Какую роль в обучении детей может играть ВГП?

Отметим, что применение среды ВГП позволяет:

- 1) обучать детей программированию роботов без наличия робототехнических конструкторов (РТК);
- 2) формировать логическое мышление;
- 3) развивать умение самостоятельно получать знания, используя методические материалы, которые размещаются на сайтах разработчиков различных сред ВГП;
- 4) решать конкретную задачу путем выполнения работ поискового и исследовательского характера, что стимулирует творческую деятельность.

Построим цепочку 1: работа в среде ВГП (любой) → знакомство с алгоритмами программирования → переход к программированию в текстовых редакторах (изучение разных языков программирования) → НИТ олимпиада или WorldSkills → профессиональная ориентация в области информационных технологий (ИТ).

Уточним, что среда TRIK Studio позволяет обучать программированию контроллеров различных РТК: Lego EV3 и NXT, TRIK и квадрокоптера Пионер. Используя РТК, школьники могут обучиться механике, основам кибернетики, конструированию роботов и применять знания, полученные на физике и математике, для создания роботов и управления ими.

Построим цепочку 2: изучение ВГП → переход к виртуальным мирам в робототехнике → переход к программированию киберигр → профессиональная ориентация в области ИТ.

Отметим, что в ВГП быстро развивается язык Scratch, позволяющий не только программировать контроллеры для управления роботами, но и создавать игры с анимацией. Можно предположить, что ВГП с переходом к текстовым языкам программирования формирует у детей целостное представление о работе программистов.

В ФГОС СОО записано, что учебные планы можно дополнять элективными курсами, поэтому учебный предмет «Технология» можно дополнить изучением робототехники, так как изучение робототехники способствует развитию внимательности, аккуратности, дисциплины, воображения и ответственности у детей.

Пандемия Covid-19 интенсифицировала применение ДОТ во всех образовательных учреждениях, в том числе — вебинары в ZOOM. 26.04.2020 состоялась презентация среды ВГП TRIK Studio Junior, ориентированной на учащихся начальной школы. Отличительная особенность от TRIK Studio: 39 операторов, три датчика и виртуальный исполнитель, вид которого можно менять. Программирование предполагает использование операторов точного перемещения и изучение алгоритмов. TRIK Studio Junior готовит детей к переходу к работе в TRIK Studio с различными РТК.

Выводы

Обучение детей работать в средах визуально-графического программирования можно считать элементом профессиональной ориентационной деятельности.

Занятия визуально-графическим программированием представляют собой техническое творчество, включающее в себя изобретательскую деятельность, а в сочетании с робототехникой позволяет обучать детей элементам механики, электроники и алгоритмам программирования.

Визуально-графическое программирование в обучении использует элемент игры, что превращает получение учебной информации в динамичное действие, которое при включении соревновательного элемента оказывает мотивирующее воздействие на детей.

Литература

- Алешин А. П. Среда программирования Scratch как современное средство для повышения мотивации школьников при изучении содержательной линии «Алгоритмизация и программирование» на пропедевтическом уровне. В кн.: *Актуальные проблемы современной науки: взгляд молодых ученых*. Грозный: Изд-во Чеченский ГПУ, 2019. С. 513–516.
- Гниденко И. Г. *Объектно-ориентированное программирование*. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2019. 77 с.
- Пустыльник П. Н., Некрасова С. Б. Визуально-графическое программирование и предмет «Технология». В кн.: *Проблемы и перспективы внедрения свободного программного обеспечения в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга*. СПб.: ГБУ ДПО «СПбЦОКиИТ», 2019. С. 18–20.
- Шкарбан Ф. В., Мевлют А. Н. Обучающая среда программирования Alice. *Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере*. 2017. № 1 (15). С. 54–61.

Гаврилова Ксения Владимировна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ksenia V. Gavrilova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Технологическое образование

Научный руководитель — А. В. Сарже, канд. пед. наук

ksksgavrilova@gmail.com

УДК 37.02

Разработка межпредметных проектов для учащихся основной образовательной школы

Аннотация. Современному обществу нужны креативные личности с развитым критическим мышлением, умеющие структурировать полученные знания и ориентироваться в информационном пространстве.

Возникает необходимость научить школьников воспринимать мир во всем многообразии взаимосвязей. Становится актуальной необходимость в самообразовании и познавательной деятельности. Для достижения поставленной задачи и повышения уровня знаний обучающихся используется метод межпредметных проектов.

Ключевые слова: межпредметный проект, проектирование, подростки.

Development of interdisciplinary projects for students of general secondary school

Abstract. Modern society needs creative individuals with advanced critical thinking skills, who are able to structure their knowledge and navigate the information space. There is a need to teach students to perceive the world in all the variety of relationships. The need for self-education and cognitive activity becomes urgent. To achieve this goal and improve the level of students' knowledge, the method of interdisciplinary projects is used.

Keywords: interdisciplinary project, design, teenagers.

Метод проектов в образовании широко известен и используется в педагогической практике с начала XX века. Американский ученый и педагог Дж. Дьюи и его ученик В. Х. Килпатрик начали изучать метод проектов в обучении. Основная идея, закладываемая авторами, — обучение на основе целенаправленной деятельности учащихся, пересекающейся с личным интересом в изучении предмета.

Проектный метод обучения в российских школах был введен в 1992 г. при разработке концепции и программы новой предметной области «Технология». Большую роль в разработке проектного метода обучения на уроках технологии сыграли М. Б. Павлова и Д. Питт [Павлова, 1997, с. 81], а также Е. С. Полат [Полат, 2005, с. 272]. Позднее метод проектов стали использовать и в других предметных областях. В настоящее время трудно представить российскую школу без проектной деятельности учащихся.

Г. В. Сороковых в своей работе дает определение понятия межпредметный проект: «Межпредметный проект (на основе интеграции) — это проект, предполагающий использование знаний по двум и более предметам, необходимых для разработки избранной проблемы, чаще используется во внеучебной или воспитательной деятельности». [Сороковых, 2014, с. 96] К особенностям межпредметного проекта можно отнести следующее:

- межпредметный проект предполагает использование знаний сразу в нескольких областях;
- данный метод используется во внеучебной или воспитательной деятельности и является продолжением учебного процесса;
- реализация межпредметного проекта невозможна без коллективного взаимодействия обучающихся между собой и учителем (тьютором);
- при использовании данного метода в учебной деятельности все равны и заинтересованы в самом процессе решения проблемы, что отражает коммуникативную сторону реализации межпредметного проекта;
- обучение основано на опыте обучающихся (социальном, технологическом, предметном и т.д.).

Для того чтобы выделить этапы межпредметного проекта, можно интерпретировать этапы проектной деятельности. В работе Ю. Л. Хотунцева [Хотунцев, 2020, с. 138] выделены следующие этапы проектной деятельности:

I. Поисково-исследовательский:

- формулировка задачи;
- определение критериев;
- исследование необходимой информации.

II. Конструкторско-технологический:

- составление конструкторской документации;
- выполнение тренировочных упражнений;
- подбор материалов;
- внесение изменений в конструкцию (по необходимости);
- соблюдение технологической дисциплины;
- текущий контроль качества.

III. Заключительный (презентационный):

- оценка соответствия реализованного объекта труда требованиям;
- анализ результатов;
- изучение возможности использования результатов на рынке;
- презентация проекта.

При реализации межпредметного проекта педагог не передает знания, а обеспечивает деятельность школьника. С этой точки зрения, учитель (тьютор) является «дирижером» межпредметного проекта: он наблюдает со стороны, консультирует, мотивирует, а также поддерживает учеников. Осуществляя проектную деятельность, ученики должны

работать самостоятельно. Межпредметный проект формирует новый уровень ответственности, так как ученик является субъектом образовательной деятельности.

Основная цель и задачи межпредметного проекта должны соответствовать возрасту учащихся. В работе над проектом потребуются специфические умения и навыки. Следовательно, чем младше ученики, тем проще условия реализации, так как заинтересованность обучающихся в работе и посильность выполнения поставленных задач будет определять успех проекта.

Для того чтобы учащиеся основной образовательной школы полноценно и с интересом участвовали в интегративном образовании, они должны быть психологически подготовлены к реализации межпредметного проекта, развивающего коммуникативные, когнитивные, операционные, а также оценочные компоненты. На данном этапе важна целенаправленная работа педагога, заключающаяся в формировании у школьников таких умений как:

- планирование и прогнозирование деятельности;
- анализ собственных возможностей и ресурсов для исполнения поставленной задачи;
- поиск информации в литературных источниках, а также посредством обращения к учителю (взрослым);
- совместное решение поставленных задач;
- предоставление плана работы и ее результатов;
- оценивание своих достижений.

Работа над межпредметным проектом дает возможность ученикам раскрыть свой творческий потенциал, попробовать свои силы в решении поставленных задач. Также данный вид учебной деятельности позволяет проявить себя и приложить свои знания, как индивидуально, так и в группе.

Поисково-исследовательский этап характеризуется непосредственным участием учителя в реализации межпредметного проекта. На данном этапе педагог решает такие ключевые задачи, как: формулировка проблемы, постановка цели и задач, разделение участников проекта на группы, а также распределение ролей в проектной группе.

Нередко случается, что обучающимся сложно выбрать тему для проекта. При выборе темы проекта может быть применен такой вербально-коммуникативный метод получения информации как интервьюирование учеников. В ходе разговора выявляются проблемы

и определяются пути их решения. Проектная деятельность направлена на решение проблемы, которая сформулирована самими учащимися. При этом могут использоваться такие методы активного обучения, как мозговой штурм, деловая игра или дискуссия. Наставник выступает в качестве ведущего, который стимулирует участников на поиск нестандартных решений.

В работе над проектом важно различать понятия «цель» и «задачи». Задача в проекте — это конкретное действие или «шаг», которой предпринимается участниками проекта, чтобы достичь цели. Цель, в свою очередь, имеет прикладное значение и носит практический характер. При формулировке проектных задач рекомендуется использовать модель S.M.A.R.T (англ., Specific, Measurable, Attainable, Relevant, Time-bound). Поставленные задачи, по данной модели [Doran, 1981, с. 36], должны быть:

- (S) конкретны: объясняется, какое конкретное достижение необходимо;
- (M) измеримы: объясняется, какая система измерения у результата;
- (A) достижимы: объясняется, за счет чего достигается задача и возможно ли ее достижение вообще;
- (R) уместны: определение оправданности цели;
- (T) ограничены по времени: определение временного промежутка.

Для того чтобы лучше понять учащихся и, учитывая их интересы, разделить по проектным группам, рекомендуется использовать такой метод исследования, как анкетирование. Данный метод позволит выявить интересы учеников, а также их компетенции в предполагаемых областях.

Еще одной важнейшей операцией на поисково-исследовательском этапе реализации проекта является распределение ролей внутри проектной группы. Оптимальное количество участников в ней от 2 до 6 человек. Распределение ролей в проектной группе, прежде всего, должно быть обусловлено степенью сложности проекта, его спецификой и структурой. Чем углубленнее проект, тем точнее должна быть определена роль каждого из участников, в соответствии с его способностями. Поэтому здесь играет важную роль умение педагога выявить, какую работу участник сможет выполнить быстрее и эффективнее. Также не менее важно распределять роли

так, чтобы проект был выполнен в полном объеме, а также точно в срок.

На конструкторско-технологическом этапе работы над проектом учитель должен решать две задачи. Первая заключается в том, что педагог должен обеспечивать активную деятельность учащихся по выполнению поставленных задач, определению и разрешению проблем. Для того чтобы решить поставленную задачу, руководителю проекта не обязательно быть экспертом во всех областях, которые затрагиваются при проектной работе. Учитель может объяснять смысл алгоритмов деятельности и предлагать учащимся выполнить определенные операции в контексте выполняемого проекта.

Вторая задача учителя заключается в том, что он должен контролировать правильное выполнение алгоритмов деятельности. При обнаружении ошибки педагог с помощью проблемных вопросов, а также акцентов на несоответствия в суждениях, может повлиять на корректность действий учащихся. Важно отметить, что учитель может указать на неточность в алгоритме, но не может указывать на ошибки в содержании проектной работы. Также руководителю проекта не следует показывать полностью алгоритм действий на другом примере, так как это ведет к уменьшению самостоятельности учащихся.

Подводя итог вышесказанного, становится понятным, что главным «инструментом» учителя на конструкторско-технологическом этапе проектирования является вопрос. При проектной работе рекомендуемыми типами вопросов являются:

- закрытые (на данный тип вопросов ученик должен строго ответить «да» или «нет»);
- открытые (данный тип вопросов помогает «разговорить» ученика);
- альтернативные (в данном типе вопросов ученику предоставляется выбор);
- уточняющие (данный тип вопросов помогает руководителю проекта узнать детали);
- резюмирующие (данный тип вопросов позволяет подвести итоги обсуждения).

На заключительном этапе реализации межпредметного проекта педагог играет ключевую роль. На этом этапе осуществляется окончательный контроль и испытание объекта проектирования. Педагог проводит общую оценку продуктивности проектной деятельности:

достигнута ли цель, выполнены ли все поставленные задачи, на каком уровне находится мотивация учащихся и др. Для объективной оценки деятельности на данном этапе рекомендуется провести анализ усвоения учащимися программы внеурочной деятельности, что поможет получить необходимую информацию и оценить полученные учащимися компетенции.

Особое внимание уделяется написанию и оформлению пояснительной записки. При ее оценивании педагогу следует учитывать оформление титульного листа, грамотное структурирование материала по разделам, аккуратность выполнения графических заданий, схем, эскизов и рисунков, а также полноту раскрытия выбранной темы.

На заключительном этапе реализации межпредметного проекта учитель проводит окончательную рефлексию учащихся. На всем протяжении реализации проекта учащиеся приобретают умение анализировать, развивают критическое мышление, креативность суждений. Рефлексия помогает учащимся быть независимыми, осознать пройденный путь, систематизировать полученный в процессе реализации проекта опыт, а также сравнить свои успехи с достижениями других участников проектной группы. Рефлексивная самооценка развивается благодаря тому, что ученик на всем протяжении реализации проекта анализирует свои действия, соответственно, обдумывает способы совершенствования решения поставленных задач.

Оценку межпредметного проекта следует осуществлять комплексно, по следующим параметрам:

1. Критерии оценивания общего процесса межпредметного проектирования:

- актуальность проекта (важность проблемы);
- самостоятельность (уровень самостоятельной работы обучающихся на всех этапах реализации проекта);
- проблемность (умение сформировать проблему);
- содержательность (уровень информативного объема);
- научность (изучение научных статей, использование терминологии);
- системность (упорядоченность всех процессов, касающихся данной проблемы);
- интегративность (объединение различных научных областей);
- коммуникативность (формирование межличностных отношений).

2. Критерии оценивания оформления пояснительной записки к проектной работе:

- оформление в соответствии с требованиями (наличие титульного листа, содержания, нумерации страниц, введения, заключения, списка используемой литературы);
- логичность изложения (структурированность текста, отражение рассуждений и наличие выводов);
- наглядность работы (качество графиков, эскизов, чертежей).

3. Критерии оценивания изделия проектной деятельности:

- полнота реализации проекта (уровень выполнения поставленной цели и реализуемых задач);
- экологичность изделия (материалы изделия должны быть натуральными, а также при сборке должны использоваться безвредные нетоксичные вещества);
- практическая значимость (возможность применения для решения поставленной задачи);
- оригинальность изделия (принципиально новая разработка проекта, отличная от существующих);
- эстетичность (включает в себя сочетание художественной выразительности, целостности композиции и удобства применения).

4. Критерии оценивания презентации проектной работы:

- качество оформления презентации (красочность, наличие изображений, читаемый текст, единый стиль оформления);
- качество устного доклада (полнота представления полученных результатов; структурированность суждений и уверенность, культура речи);
- полнота раскрытия проблемы проектной работы (научное и практическое значение выводов);
- объем и глубина знаний по выбранной теме (уровень эрудиции и заинтересованности в теме проектной работы);
- ответы на вопросы (культура речи, логичность выводов, открытость).

Оценку проектной работы необходимо проводить достаточно быстро, следовательно, каждый критерий оценивается по двум показателям: его наличие или отсутствие. В таблице 1 представлена шкала оценивания проекта с комментариями.

Шкала оценивания проекта

Результат	Описание
Отлично	Проект отлично реализован, а также оригинально и убедительно представлен; полностью раскрыта тема; активное участие проектной группы.
Хорошо	Проект хорошо реализован, а также убедительно представлен, но отсутствует оригинальность подачи информации; тема не полностью раскрыта, с мелкими недочетами; проектная группа не проявляла инициативности.
Удовлетворительно	Проект удовлетворительно реализован, а также посредственно представлен, и отсутствует оригинальность подачи информации; тема не полностью раскрыта, с большими недочетами; проектная группа не была активной.
Неудовлетворительно	Проект неудовлетворительно реализован; тема не раскрыта; пассивное участие проектной группы.

Метод межпредметных проектов основан на развитии познавательных навыков учащихся, умении самостоятельной работы с источниками информации, умении ориентироваться в информационном пространстве. Межпредметная деятельность для ученика — форма учебно-познавательной активности. Сознательно поставленная цель достигается за счет активного процесса взаимодействия ученика с учебным материалом. Вместе с этим, межпредметный проект может рассматриваться как методическая форма организации занятий, предусматривающая интегрированный, совместный характер деятельности учащихся. Это творческий проект, который самостоятельно разрабатывается и реализуется индивидуально или в группе.

Все вышесказанное мотивирует учащихся к дальнейшему саморазвитию и усовершенствованию своих навыков. Существенной отличительной чертой метода межпредметного проектирования является актуальность социальной сферы развития личности. Именно с этим связано разделение учащихся на группы, их совместная деятельность, а также многообразие форм взаимодействия с учителем и друг с другом.

Литература

- Павлова М. Б. *Образовательная область «Технология»: теоретические подходы и методические рекомендации*. Брянск: Йорк, 1997. 81 с.
- Полат Е. С. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие*. М.: Академия, 2005. 272 с.

- Сороковых Г. В. *Интерактивные методы в обучении и воспитании школьников (учебно-методическое пособие)*. М.: Перспектива, 2011.
- Хотунцев Ю. Л. *Учебное и творческое проектирование по технологии: Теоретические основы и практические рекомендации учителям и обучающимся: Методические рекомендации*. М.: Прометей, 2020. 138 с.
- Doran G. T. There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*. Vol. 70. Issue 11 (AMA FORUM). 1981. P. 35–36.

Димитриева Мария Николаевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Maria N. Dimitrieva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Технологическое образование

Научный руководитель — И. В. Преображенская, канд. пед. наук

dimitrievamasha@mail.ru

УДК. 374

**Оптимизация материально-технического обеспечения
творческой мастерской по обучению детей
техникам традиционного текстиля**

Аннотация. Приобщение детей к декоративно-прикладному творчеству является актуальной задачей современного художественного и технологического образования. Статья посвящена проблеме обеспечения дидактическими материалами занятий по обучению традиционным текстильным технологиям: ткачество на берде, вышивка, набойка. Были разработаны средства обучения этим ремеслам. Представлены результаты оптимизации материально-технического обеспечения с целью повысить производительность творческой мастерской и привлечь больше обучающихся.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, материально-техническое обеспечение, традиции, нравственные ценности, народные ремесла, информационные технологии, дополнительное образование, ткачество, народная вышивка, набойка, дидактические средства.

Optimising creative workshop facilities and resources for teaching traditional textile techniques to children

Abstract. Allowing children to get experience with arts and crafts is an important task in modern art and technological education. This article discusses the challenge of the lack of didactic materials for teaching traditional textile techniques: weaving, embroidery, printing. Learning tools for these crafts have been developed. It also presents the results of the optimization of facilities and resources required to improve the productivity of a creative workshop and attract more students.

Keywords: decorative and applied art, facilities and resources, traditions, moral values, folk crafts, information technology, additional education, weaving, folk embroidery, printing, didactic tools.

Дети и подростки, родившиеся в XXI веке, наиболее полно включены и ориентированы в цифровом пространстве. Для них являются обыденностью многие современные технологии, смартфоны, персональные компьютеры, постоянный доступ в интернет. Всемирная сеть и ее возможности являются для этого поколения детей необходимыми составляющими повседневной жизни. Народные художественные промыслы являются полной противоположностью и не вызывают у них интереса и мотивации заниматься ими.

В настоящее время возникает трудность к приобщению обучающихся к декоративно-прикладному творчеству, это связано с тем, что возникает необходимость в обеспечении дидактическими материалами и полном оснащении материально-технической базы учебной мастерской по данному направлению, так как их довольно сложно найти и приобрести.

Проблема исследования состоит в том, что для обучения художественным ремеслам, а именно вышивке, ткачеству и набойке, нет необходимого обеспечения дидактическими средствами и материально-техническим инвентарем. В результате этого обучающиеся мало заинтересованы трудовым процессом, в то время как декоративно-прикладное искусство способно значительно развить художественный вкус, творческое мышление, многие другие качества личности и главное — приобщить к ценностям традиционной культуры, поэтому необходимо разработать дидактические материалы с целью комфортного, подробного изучения различных видов рукоделия и наиболее полной реализации творческих способностей обучающихся.

Снижение интереса к отдельным видам народных ремесел, их разобщенное существование и многие другие причины приводят к тому, что современное общество может понести невосполнимые потери в сфере культурного и исторического наследия.

В указе президента РФ от 07.05.2018 «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 г.» одной из главенствующих целей является «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [Путин, 2018, п. 5].

Нами был проведен опрос в учреждении дополнительного образования «Дворец учащейся молодежи» в «Студии дизайна одежды», где обучаются ребята в возрасте от 8 до 22 лет, с целью узнать их потребности, и с помощью этой информации оптимизировать учебный процесс.

На первый вопрос (см. диаграмму 1): как Вы думаете, важно ли знать и изучать традиционные художественные ремесла нашей страны? — мнения разошлись, но большинство считает, что это значимо и необходимо в наше время. Почти половина опрошенных затруднились ответить, возможно, это связано с тем, что это их не интересует.



Диаграмма 1. Как Вы думаете, важно ли знать и изучать традиционные художественные ремесла нашей страны?

Также обучающимся было предложено выбрать те техники декоративно-прикладного творчества, которым они бы хотели научиться. Результаты представлены в диаграмме 2.

Опрашиваемых больше всего интересует вышивка, второе место занимают вязание и роспись, также их внимание привлек народный

костюм. На последнем месте — декупаж. Многие выбрали знакомые им виды деятельности, которые они умеют делать, но хотели бы улучшить свое мастерство.

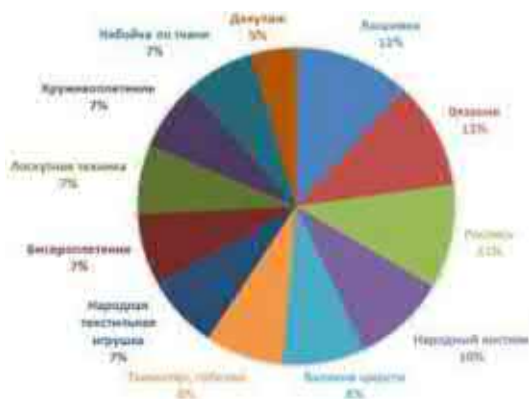


Диаграмма 2. Чему бы Вы хотели научиться из предложенных техник декоративно-прикладного творчества?

В современном мире подрастающее поколение все больше попадает под влияние новых технологий, поэтому без цифровых средств не обойтись, нужно интегрировать традиционность и современность. Это можно сделать, используя графические редакторы на занятиях по декоративно-прикладному творчеству. С помощью опроса мы выяснили уровень умений обучающихся по использованию данных средств (см. диаграмму 3).



Диаграмма 3. Умеете ли Вы работать с графическими редакторами, то есть создавать, обрабатывать и редактировать цифровые изображения на компьютере/планшете?

В совершенстве этим никто не владеет, но большинство немного умеют работать с графическими редакторами. Два человека проявили желание научиться, а два других просто не умеют.

Так же мы их спросили о их потребностях в применении мультимедийных технологий в образовательном процессе (см. диаграмму 4). Большинство опрошиваемых (64%) хотят, чтобы это было чаще, 27% обучающихся дали отрицательный ответ.

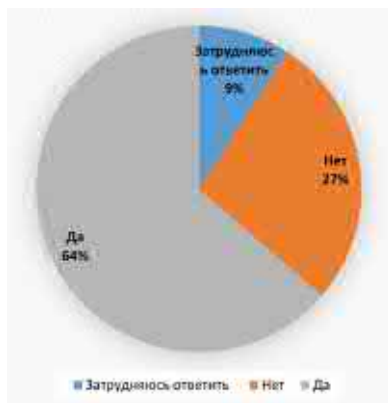


Диаграмма 4. Хотели бы Вы, чтобы в образовательном процессе чаще применялись мультимедийные технологии?

По результатам исследования большинство обучающихся интересуют традиционные ремесла, также они хотят, чтобы в учебной деятельности чаще применялись мультимедийные технологии, поэтому необходимо декоративно-прикладное творчество объединить с цифровыми технологиями.

Занятия с детьми творчеством любого вида являются необходимой частью развивающего обучения. К сожалению, в школе мало внимания уделяют художественно-эстетическому направлению, но в сфере дополнительного образования оно занимает достойное место. Прежде всего, это связано с рядом преимуществ системы дополнительного образования: усиление вариативной составляющей общего образования, свободный выбор профиля программы и времени ее освоения, педагога; разнообразие видов деятельности, которые удовлетворяют различные интересы, склонности и потребности обучающегося; личностно-деятельностная сущность образовательного процесса, способствующая

развитию мотивации личности к познанию, самореализации и профессиональному самоопределению; личностно-ориентированный подход к ребенку, создание ситуации успеха для каждого.

Согласно федеральному закону «Об образовании в РФ» № 273–ФЗ, «Дополнительное образование детей и взрослых направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности» [ФЗ, 2012, с. 75].

Учреждения дополнительного образования детей располагают существенными возможностями для развития познавательной мотивации обучающихся. Они дают неограниченные возможности создания ситуации успеха для каждого ребенка, что положительно сказывается на воспитании и укреплении его личного достоинства.

Учебных программ по декоративно-прикладному творчеству, связанных с ткачеством, набойкой и народной вышивкой, не так много. В основном каждый из этих видов народного творчества преподается отдельно. Такие программы носят практико-ориентированный характер, они направлены на знакомство с различными способами декорирования текстильных изделий и овладение основными техниками обучающимися.

Изучение традиционных текстильных техник в условиях дополнительного образования реализует принципы народной педагогики. Основоположник отечественной педагогики, великий русский педагог К. Д. Ушинский в своем литературно-педагогическом наследии уделял особое внимание идее народности в воспитании, сохранению традиций, обычаев, нравов русского народа, использованию в формировании личности различных видов народно-прикладного искусства. «...воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа», — он писал в статье «О народности в общественном воспитании» [Ушинский, 1990, с. 253]. Данные виды деятельности способствуют развитию мелкой моторики, тренируют усидчивость и способность к концентрации, развивают заложенные природой таланты, помогают

раннему самоопределению, дают возможность ребенку реализовать себя, решая свои социально значимые задачи.

Осваивая различные технологии декорирования текстильных изделий, дети приобретают опыт и навыки в «рукотворстве», они смогут применять их в создании современных моделей, оформлении повседневной одежды, придании ей неповторимости и уникальности.

Уникальными видами традиционного текстиля, оказавшими влияние на декорирование русских тканей, являются набивное искусство, народная вышивка и узорное ткачество. Рассмотрим особенности этих видов искусства.

Набойка — вид декоративно-прикладного искусства, который позволяет получить монохромный или цветной узор ручным способом при помощи форм-штампов с рельефными узорами. Ткань с данным видом отделки также называется набойкой.

Набивные ткани широко применялись в одежде и интерьере благодаря своей красочности и небольшой стоимости. Набойкой декорировали богатый ассортимент текстильных материалов: платки, шали, сарафаны, скатерти, мебель и многое другое. Орнаменты набивных тканей представляют собой растительные и геометрические мотивы.

Народная вышивка северных регионов нашей страны (Ленинградская, Новгородская, Архангельская, Вологодская, Псковская области) сочетает в себе огромное разнообразие орнаментов и технических приемов выполнения узора. В русском Севере имели большую популярность как счетные швы (счетная гладь, роспись, набор, косая стёжка, крест), так и швы, выполняемые по рисовке (тамбур, крестецкая строчка и др.). Первые выполняли на ткани с полотняным переплетением, эти швы имеют четкие линейные формы, а вторые выполняются с плавными очертаниями. Таким образом, старинные узоры сохраняли свои черты и особенности в первоизданном виде на протяжении долгого времени, передавая историческую память последующим поколениям.

Сегодня работы хорошей вышивальщицы представляют художественную ценность, а поэтому дорого стоят. Кроме того, одежда, украшенная вышивкой, обладает оригинальностью и создает неповторимый стиль.

Ручное ткачество зародилось в эпоху неолита (с V по III тыс. до н. э.) и продолжает существовать до настоящего времени. Данное ремесло имеет значительное многообразие форм и орнаментов — от традиционных поясов до арт-объектов современного искусства. Изделия ручного ткачества всегда были и остаются важнейшей частью народной

культуры, тесно связанной с историей и образом жизни людей, их эстетическими и религиозными представлениями.

По определению Н. И. Лебедевой, «ткачеством называется такой способ получения материи или тесьмы, при котором имеются налицо два признака:

- разделение ниток на две группы — основу и уток;
- механическое чередование зева — нити основы разделяются на две группы, образуя зев, и при каждом чередовании зева нити, находящиеся внизу, поднимаются вверх, а находящиеся сверху уходят вниз» [Лебедева, 1956, с. 499–500].

Ткачество «на дощечках» относится к видам «примитивного тканья». Дощечка имеет квадратную форму с отверстиями в углах, куда продеваются нити основы. Количество дощечек зависит от орнаментального решения [Лебедева, 1956, с. 506].

Ткачество «на бёрде» («бёрдышко», «бердечко») — следующий способ примитивного тканья. Бердо представляет собой доску, разделенную на планки параллельными щелевидными отверстиями. В конце XIX — начале XX веков ткачество поясов на бердечке было известно на территории Псковской области, в Ильменском Поозерье, в низовьях Ловати, в Вологодской, Смоленской, Могилевской областях [Лебедева, 1956, с. 507].

Рассмотренные выше текстильные техники по ткачеству применялись прежде всего для изготовления поясов. Пояс охранял наиболее уязвимую часть тела человека — живот. С поясом были связаны разнообразные традиции, обряды и ритуалы. Он служил оберегом от нечистой силы, считалось, что пояс придавал силу при выполнении трудной работы, он мог служить символом любви и добрых взаимоотношений [Лебедева, 1956, с. 503].

Важным условием при разработке и реализации образовательных программ по изучению традиционного текстиля является соответствие возрастным психофизиологическим особенностям развития детей. В процессе обучения детей разнообразным приемам рукоделия нашего народа, в частности на примере плетения и ткачества, вышивки, верховой набойки по ткани, следует учитывать разные уровни физиологических показателей, требуемых для освоения данных видов творчества.

На основе художественных ремесел и соответствующих им физиологических показателей для каждого вида творчества был определен оптимальный возраст обучающихся, результаты представлены в таблице 1.

Оптимальный возраст по психолого-физиологическим особенностям развития детей

Уровень сложности	Вид рукоделия, оптимальный возраст (и минимальный возр.)		
	Набойка	Ткачество	Вышивка
Легкий	Верховая набойка 12 (7)	Ткачество по заправочным узорам 10 (7)	-
Средний	Кубовая набойка 13 (8)		Основные виды декоративных швов 12 (7)
Высокий	-	Браное ткачество 14 (12)	Счётные швы 13 (10)
Очень высокий	-	-	Строчевые швы 14 (12)
Общий оптимальный возраст	13-14		

Набойка по ткани

Данный вид художественного творчества не требует особых усилий, для него характерны простота в выполнении, аккуратность, невысокая зрительная нагрузка, скоординированная работа рук, сидячее положение с прямой спиной, работа на поверхности стола с упором на руки. Таким образом, более оптимальный возраст — 12 лет, начинать следует не раньше 7 лет.

Для кубовой набойки требуются более сложные в использовании инструменты, оборудование и материалы, поэтому и возраст будет выше.

Ткачество

Технологию ткачества небольшой ленты (тесьмы, пояса и др.) можно разделить на два уровня сложности: ткачество по заправочным узорам (легкий и средний уровни сложности) и браное ткачество (высокий уровень сложности).

Для первого необходимо, чтобы у обучающихся были сформированы мелкая моторика кистей и пальцев рук, костно-мышечная система, так как есть большая нагрузка на спину и работа происходит с небольшим упором на талию и руки, зрительный анализатор, силовые дифференцировки. Для этого процесса от учащихся требуется средний уровень концентрации внимания, терпения, способность переносить длительную монотонную работу, скоординированную деятельность

двух рук. В связи с этими показателями оптимальный возраст 10 лет, минимальный 7.

Для второго уровня сложности характерно все то, что и по ткачеству с заправочными узорами, но процесс будет намного длительнее, поэтому нагрузка по всем физиологическим показателям будет значительно больше. В итоге оптимальный возраст 14 лет, а минимальный 12.

Вышивка

Данный вид рукоделия также следует разбить на несколько уровней сложности, так как существуют разные техники данного творчества.

К среднему уровню относятся основные виды декоративных швов, здесь рассматриваются такие швы, как «вперед иголку», «назад иголку», стебельчатый, гладь, петельный, тамбурный и другие. Для выполнения таких швов нужна выработанная мелкая моторика рук, характерна монотонная работа, сидячая поза с прямой спиной, работа на поверхности стола с упором на руки, силовые дифференцировки, нагрузка на глаза, скоординированная деятельность рук. Следовательно, оптимальный возраст 12 лет, минимальный 7.

Счетные швы соответствуют высокому уровню сложности. К ним относятся вышивка крестом, счетной гладью, швы «роспись», «набор» и другие. К выполнению этих швов также относятся выше перечисленные показатели по основным видам швов, но с более высокой нагрузкой, особенно на глаза. Поэтому оптимальный возраст будет примерно в 13–14 лет, минимальный в 10.

К очень высокому уровню относятся строчевые швы. Выполнение такой вышивки, как мережки, перевить, требует большой точности и усидчивости, такие швы выполнять намного труднее, чем выше перечисленные, поэтому данным творчеством оптимально заниматься примерно с 14 лет, не раньше 12.

Для детей младшего возраста (6–11 лет) отлично подойдут легкий и средний уровни, для более сложных уровней для них нужно создавать особые условия, то есть давать задания с меньшим количеством операций, подбирать для них небольшие схемы, предъявлять меньше требований к труду, чаще делать смену деятельности, давать больше перерывов для отдыха и разминки.

В учебном процессе целесообразно использовать различные формы занятий, чтобы способствовать эффективной работе обучающихся. Большое внимание следует уделить практическим занятиям, так как они углубляют теоретические знания и помогают овладеть определенными методами самостоятельной работы. Вместе с тем необходимо воссоздавать

предметное и социальное содержание профессиональной деятельности специалиста, моделировать системы отношений, профессиональные проблемы, противоречия, испытываемые в типичных профессиональных проблемных ситуациях, то есть применять такую форму организации учебного процесса, как деловые игры. Более эффективной формой обучения будет являться мастер-класс, так как в нем демонстрируются оригинальные методы освоения определенного материала при активной роли всех участников. Приобретать новые или расширять уже имеющиеся знания обучающиеся смогут в процессе экскурсии.

Помещение учебной мастерской должно быть оснащено всем необходимым, а именно специализированной мебелью, оборудованием, указанным в настоящих требованиях, и средствами обучения, достаточными для выполнения требований к уровню подготовки обучающихся. Они должны отвечать Санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам (СанПиН 2.4.2. 178–02).

Не обойтись без наглядных пособий, они играют большую роль в усвоении материала. Средства наглядности позволяют дать разностороннее понятие о каком-либо образце или выполнении определенного задания, способствуют прочному усвоению материала. Наглядные пособия (образцы, готовые изделия, рисунки-схемы, технологические карты, альбомы, книги и фото- и видеоматериал) демонстрируются при объяснении нового материала или в процессе выполнения.

Нами были разработаны учебные пособия (рис. 1), освещающие вопросы теории и истории народного декоративно-прикладного творчества, методические рекомендации практического освоения народной традиции, технологии изготовления изделий народного искусства.



Рис. 1. Дидактические средства по художественным ремеслам

Для занятий по народным ремеслам был составлен перечень необходимого материально-технического обеспечения и его экономический расчет на 1 учебный год, представленный в таблице 2.

Для таких ремесел, как ткачество и набойка, найти и приобрести специализированные инструменты и оборудование в обычных рукодельных магазинах очень сложно. Поэтому мы предлагаем изготавливать их самим из подручных материалов. Например, такие инструменты для ткачества, как бердо и дощечки, обычно изготовленные из дерева, можно вырезать из твердого пластика, а деревянные штампы заменить полимерной глиной. Таким образом, можно значительно сэкономить (табл. 2).

Таблица 2

Перечень необходимого материально-технического обеспечения творческого объединения «Искусное мастерство» и его экономический расчет

Инструменты, оборудование и приспособления					
№	Наименование	Размер / кол-во	Стоимость единицы (в руб.)	Стоимость на 15 детей (в руб.)	Стоимость необходимого (в руб.)
					и стоим. если изготавливать самому учителю (на 15 д.)
1.	Бердо	15 шт. Среднее (25 зубьев)	400	6000	60
2.	Челнок (либо иглица)	15 шт. 15–20 см	70	1050	– (можно обойтись без этого)
3.	Струбцина	8 шт. Тип G (от 50 мм)	120	960	960
4.	Деревянный нож для подбивки	15 шт. 15–20 см	100	1500	–
5.	Дощечка для ткачества	150 шт. 5 × 5 см (4 дырки)	40	6000	60

Инструменты, оборудование и приспособления					
№	Наименование	Размер / кол-во	Стоимость единицы (в руб.)	Стоимость на 15 детей (в руб.)	Стоимость необходимого (в руб.)
					и стоим. если изготавливать самому учителю (на 15 д.)
6.	Держалки (для пояса)	15 шт. Около 30 см	250	3750	–
7.	Ножницы	15 шт. Средние, острозаточенные и с острыми концами	50	750	750
8.	Нитевдеватель	15 шт.	7	105	–
9.	Пяльцы	15 шт. Круглые, диаметр от 14 см	23	345	345
10.	Вышивальная игла с большим ушком	30 шт.	85 (набор 15 шт.)	170	170
11.	Маркер смываемый/исчезающий для ткани	30 шт.	90	2700	–
12.	Штамп деревянный	30 шт. С различными мотивами	150	4500	360
13.	Киянка	15 шт.	99	1485	–
14.	Поролоновая губка	15 шт.	21 (в наборе 5 шт.)	63	63
15.	Пластмассовая одноразовая тарелка для краски	50 шт.	17 (за набор 10 шт.)	85	85
16.	Кисть	15 шт.	95	1425	–
17.	Настольная лампа	15 шт.	1200	18000	–

Инструменты, оборудование и приспособления					
№	Наименование	Размер / кол-во	Стоимость единицы (в руб.)	Стоимость на 15 детей (в руб.)	Стоимость необходимого (в руб.) и стоим. если изготавливать самому учителю (на 15 д.)
18.	Утюг	2 шт.	615	1230	1230
19.	Ноутбук	15 шт.	22000	330000	–
Материалы					
20.	Акриловая пряжа	60 шт. Средней толщины, примерно на 200 м	130 (за набор 10 шт.)	780	780
21.	Канва	15 м × 1 м (1 м ² на каждого), белая	342 (за 1 м ²)	5130	5130
22.	Однотонная ткань х/б	15 м × 1 м (1 м ² на каждого)	170 (за 1 м ²)	2550	2550
23.	Акриловая краска для ткани	8 наборов из 6 цветов	225	1800	1800
24.	Нитки мулине	30 наборов из 6 цветов	116	3480	3480
25.	Цветные карандаши	8 наборов по 12 цветов	96	768	768
26.	Бумага	3 пачки по 500 листов	229	687	687
Итого			26740	395313	19278

По результатам подсчетов мы видим, что на материально-техническое обеспечение творческого объединения «Искусное мастерство» понадобится 395313 рублей (65313 — без ноутбуков), а если инструменты изготавливать самостоятельно и обойтись самым необходимым, то в итоге получится 19278 рублей.

Наши разработанные наглядные пособия, направленные на возрождение народных культурных традиций, сохранение исторической

памяти предшествующих поколений посредством приобщения к народному прикладному творчеству, прошли успешную апробацию в образовательных учреждениях. Рекомендации и дидактические средства универсальны, их можно применять как в школах (во внеурочной деятельности), так и в учреждениях ДО.

Литература

- Лебедева Н. И. Прядение и ткачество восточных славян. *Восточнославянский этнографический сборник*. М.: Изд-во АН СССР, 1956. С. 499–507.
- Указ президента РФ от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 г.»
- Ушинский К. Д. *Педагогические сочинения*: В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1990. 416 с.
- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273–ФЗ от 29 декабря 2012 года (ред. от 08.06.2020). Статья 75. Дополнительное образование детей и взрослых.

Ковальская Елена Андреевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Elena A. Kovalskaya

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Технологическое образование

Научный руководитель — Ю. В. Львов, канд. пед. наук

elena.kov2308@gmail.com

УДК 373

Организация проектной деятельности учащихся общеобразовательной школы по изготовлению объектов труда с использованием технологии рециклинга

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможность и актуальность использования элементов технологии рециклинга при организации

проектной деятельности с обучающимися, а также описан опыт работы организации проектной деятельности обучающихся школ г. Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: проектная деятельность, технологическое образование, технология реклинга, универсальный модуль, экологическая составляющая проекта.

Organization of project activities of 5th — 7th-year students for the production of labor objects using recycling technology

Abstract. The article discusses the possibility and relevance of using elements of recycling technology in the organization of project activities with students, as well as describes the experience of organizing project activities of schools in St. Petersburg.

Keywords: project activity, technology education, recycling technology, universal module, environmental component of the project.

Одной из ведущих форм учебной деятельности в ходе освоения обучающимися содержания предметной области «Технология» является проектная деятельность [Концепция преподавания предметной области «Технология»]. При организации проектной деятельности необходимо обеспечить обучающимся возможность реализовать ее в полном цикле: «от выделения проблемы до внедрения результата». К сожалению, сейчас в школах проектная деятельность воспринимается слишком свободно, и можно наблюдать больше попытки ее имитировать, нежели действительно заниматься организацией работы и ее осуществлением. Этому препятствует отсутствие готового сценария и четких формулировок «а как должно быть?», ведь в проекте это просто отсутствует, проект непредсказуем по своей сути, это сложная система с уникальным сценарием, который не может служить шаблоном, по которому можно работать абсолютно со всем. Проект всегда должен приводить к социально-востребованному результату, решать проблему, преобразовывать действительность, а на практике мы можем наблюдать, что школьный проект зачастую — это сшитая подушка или изготовленная шкатулка, а это значит, что цель проекта приравнивается лишь к получению продукта и ни к чему не ведет дальше. Надо понимать, что когда мы говорим про проект, то подразумеваем решение проблемы, что результат — это

не просто создание какого-либо устройства (объекта) или получение удовольствия от процесса, — это всегда шаг к решению проблемы.

Так как же этого достичь? Существует ли инструмент, позволяющий не просто шагать по этапам выполнения проекта, отрабатывая собственные навыки, а решать проблему и достигать того самого социально-востребованного результата? Известно, что работу над любым проектом необходимо начинать с анализа ситуации и понимания, какую проблему поможет решить такой проект. В рамках нашей работы мы выбрали для организации проектной деятельности с учащимися нишу, связанную с решением ими экологических проблем. На сегодняшний день одна из экологических проблем, решаемых в нашей стране, о которой говорят все СМИ, связана с переработкой и использованием бытовых отходов, с тем, чтобы дать этим бытовым отходам «вторую жизнь», т. е. технологией рециклинга.

Рециклинг — это процесс возвращения полезного мусора в жизненный круговорот, это стратегия, позволяющая справиться с большими потоками материалов и связанными с этими факторами воздействия на окружающую среду [Шубов, Ставровский, Олейник, 2011]. Опыт применения данной технологии в нашей стране достаточно низкий, это молодая отрасль, набирающая популярность, в том числе и среди подрастающего поколения, поэтому включение ее элементов в проектную деятельность в области технологического образования поможет этому развитию. Раздел «Учебное проектирование», может выступить тем «полигоном», который позволит внедрить элементы технологии рециклинга в образовательный процесс, повысить результативность не только экологической, но и экономической составляющих проектов в области технологического образования, а также поможет решению одной из задач, которую в настоящее время должна решать школа — воспитание экологически-думающей личности, способной придавать любой своей деятельности экологическую направленность [ФГОС ООО]. Кроме того, использование данной технологии позволит чаще практиковать групповые проекты, в которых не только достигается продуктовый результат, решается проблема, но и формируются лидерские качества, умение взаимодействовать с членами команды, активно отстаивать свои позиции, и главное — умение отвечать за свою зону ответственности в процессе работы над проектом.

Для изучения имеющегося опыта и определения возможности для применения элементов технологии рециклинга в проектной

деятельности обучающихся на базе нескольких ГБОУ СОШ г. Санкт-Петербурга было проведено пилотное анкетирование обучающихся и педагогов. Участникам образовательного процесса была предложена анкета, по результатам обработки которой появилась возможность определить уровень интереса со стороны обучающихся и педагогов к вопросам переработки полезного бытового мусора в полезные и интересные объекты труда (изделия) в рамках предмета «Технология», то как используются элементы технологии рециклинга при организации проектной деятельности в рамках образовательного процесса, определить имеющиеся группы противоречий и сделать выводы подтверждающие (или опровергающие) возможность использования выбранной технологии в рамках образовательного процесса. При проведении анкетирования в качестве респондентов были выбраны обучающиеся 5–7 классов и педагоги. Всего в опросе приняло участие более 50 человек.

Анализ полученных результатов позволил выявить желание обучающихся научиться коммуникации, занимать активную позицию в процессе работы, обмениваться опытом, чего не могут обеспечить индивидуальные проекты, которые чаще всего встречаются на практике; очертить группы и перечень объектов труда, которые могут быть предложены для изготовления обучающимся (как в рамках индивидуальной работы, так и групповой), и позволят составить программу включения элементов технологии рециклинга в проектную деятельность в области технологического образования, а также проследить единую тенденцию ответов у обучающихся основной школы с 5 по 7 класс, что дает возможность в дальнейшем организовывать опытную работу в рамках нашего исследования, не привязываясь к полу и конкретному классу [Ковальская, Львов, 2019].

В результате изучения научно-педагогической литературы, банка типовых учебных проектов по технологии, результатов пилотного исследования был выделен ряд *противоречий*:

- между необходимостью повысить качество и значимость экологической составляющей проектной деятельности обучающихся и возможностями демонстрации экологического мышления, предоставляемыми учащимся общеобразовательной школы при выполнении учебных проектов в области технологического образования;
- между необходимостью комплексного оценивания результатов и процесса проектной деятельности в области технологического

- образования с позиции экологической составляющей и существующей практикой включения ее (экологической составляющей) в качестве основного критерия оценки не только продукта проектной деятельности, но и этапов выполнения проекта;
- между необходимостью расширения перечня объектов труда, которые изготавливаются в ходе проектной деятельности с обучающимися с использованием технологии рециклинга, и недостаточной обеспеченностью образовательного процесса учебно-методическими материалами, а также уровнем формирования требуемых для их изготовления компетенций у учащихся общеобразовательной школы.

Мы предположили, что если в ходе проектной деятельности в области технологического образования учащиеся общеобразовательной школы будут изготавливать объекты труда с использованием технологии рециклинга, то это окажет положительное влияние на формирование экологической культуры обучающихся и позволит повысить результативность экологической составляющей их проектной деятельности.

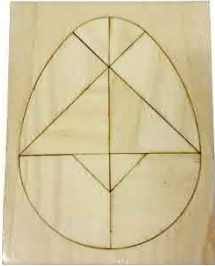
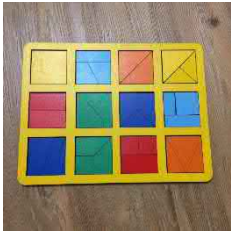


В рамках проводимого исследования наряду с обоснованием актуальности и целесообразности включения элементов технологии рециклинга в проектную деятельность обучающихся также важно было определить пути и варианты того, как это можно сделать на практике в условиях общеобразовательной школы. На сегодняшний день, как показывает проведенный анализ, в рамках большинства образовательных программ, реализуемых школами, предусмотрено освоение обучающимися междисциплинарной программы «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности». Кроме того, в содержании программы предметной области «Технология», а также в рамках большинства дополнительных программ в области технологического образования, реализуемых в образовательной школе, также предусмотрен раздел, регламентирующий организацию проектной деятельности обучающихся. Следовательно, проектная деятельность занимает одно из ведущих мест в системе подготовки обучающихся основной школы, и существует возможность для включения элементов технологии рециклинга в проектную деятельность в том или ином объеме как в рамках инвариантного, так и вариативного аспектов технологического образования.





Для освоения технологии рециклинга и получения обучающимися практического опыта по изготовлению объектов труда с использованием

данной технологии в содержание реализуемых рабочих программ может быть включен специальный модуль «Проектная деятельность. Изготовление объектов труда с использованием технологии рециклинга». Разработанный модуль является универсальным и может быть включен в любую образовательную программу, предусматривающую обучение проектной деятельности как в рамках общего, так и дополнительного образования. Изучение элементов технологии рециклинга в рамках данного модуля позволяет расширить представления обучающихся о проектной деятельности, об объектах труда, которые могут быть изготовлены, а также способствует формированию экологической культуры участников образовательного процесса. Модуль может быть использован при организации образовательного процесса не только учителями технологии, но и другими педагогами, реализующими в условиях общеобразовательной школы проектную технологию обучения.

Первые шесть разделов разработанного модуля являются теоретическими и могут быть использованы в любых программах, предусматривающих изучение проектной деятельности. В рамках исследовательского блока представлен пакет кейсов, которые предлагаются обучающимся для решения в группах. Например, кейс «Вторая жизнь мусора», кейс «Развивающие игрушки» (в двух частях), кейс «Вторая жизнь пластиковой бутылки. Парусник». В рамках практического блока с обучающимися, в зависимости от выбранной проблематики и особенностей имеющегося материально-технического оснащения, рассматриваются различные варианты изготовления объектов труда с использованием технологии рециклинга. В качестве одного из возможных вариантов организации проектной деятельности обучающихся предложена ниша, связанная с изготовлением развивающих игрушек. Обучающиеся вместе с педагогом определяют перечень игрушек, которые можно изготовить с использованием элементов технологии рециклинга; осуществляют подбор материалов; организацию своей работы по изготовлению развивающих игрушек с использованием элементов технологии рециклинга и организацию рабочего места; организацию работы в команде, осуществляют межличностную коммуникацию. В рамках практического блока учащимися могут быть спроектированы и изготовлены следующие объекты: игрушка «Колумбово яйцо», игрушка «Квадрат Никитина», бизиборд, корабль из бутылки, манипулятор из картона и шприцов, ножничный подъемник, Робо-рука из картона и т. п. (табл. 1).

Примеры объектов труда, изготавливаемых с применением элементов технологии рециклинга в рамках практического блока

Объект	Пример объекта
Игрушка «Колумбово яйцо»	
Игрушка «Квадрат Никитина»	
Бизиборд	
Бизидомик	

Объект	Пример объекта
Ножничный подъемник	
Манипулятор	
Манипулятор из картона и шприцов	
Корабль из бутылки	

Объект	Пример объекта
Робо-рука из картона	
Игрушка-конструктор	
Цифры и буквы для оформления праздника с декорированием бумажными цветами, выполненными методом сворачивания бумаги	

Апробация материалов разработанной программы (модуля) проходила на базе ГБОУ СОШ № 230 Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга. В соответствии с рабочей программой модуля «Проектная деятельность. Изготовление объектов труда с использованием технологии рециклинга» нами был проведен комплекс внеурочных занятий с обучающимися в рамках программы кружка «Умелые руки», а также мастер-класс на базе ГБОУ СОШ № 312 Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга.

В качестве иллюстрации проведенной нами работы приведем краткое описание хода и результатов полученных при апробации материалов на занятиях по теме «Рециклинг. Изготовление манипулятора

с использованием технологии рециклинга», где обучающимся были продемонстрированы возможности осуществления проектной деятельности с использованием элементов технологии рециклинга.

При проведении занятий была организована деятельность обучающихся, направленная на: знакомство с технологией рециклинга с возможностью использования ее элементов в изготовлении различных объектов труда — динамических моделей (манипуляторов); привлечение внимания к проблемам окружающей среды; передачу имеющегося опыта работы с элементами технологией рециклинга. С учетом специфики выбранной темы и особенностями конструкции объекта труда, изготавливаемого с использованием технологии рециклинга, практическая деятельность учащихся на занятии была организована по бригадам. Бригадам было предложено выполнить следующие задания:

- Бригада № 1: Изготовить детали № 1 (6 шт.), № 2 (2 шт.), № 3 (2 шт.) робо-руки согласно чертежу.
- Бригада № 2: Изготовить шпильки (7 штук) и шайбы (14 штук) для робо-руки согласно чертежу. Работа с алюминиевой проволокой: согласно чертежу загнуть проволоку по оправке, обжать ее плоскогубцами, проверить размер шпильки. Из пластика вырезать ножницами квадратные шайбы и шилом проткнуть отверстие, соединить шпильку и шайбу. (Количество шпилек (деталь № 4) — 15 шт, количество шайб (деталь № 5) — 15 шт.).
- Бригада № 3: Сделать эскиз ножничного подъемника и манипулятора, снять размеры всех деталей, зафиксировать данные на бумаге, указать материалы, используемые в сборке выданной модели.

Первые две бригады работали в замкнутом цикле, потому как необходимые детали, без которых невозможна сборка основных элементов робо-руки, изготавливаемых первой бригадой, выполняла вторая бригада. Третья бригада работала над ножничным подъемником изолированно. Ребята работали в хорошем темпе, осознанно подходили к выполнению работы, соблюдали охрану труда, что позволило за отведенное время изготовить прототип робо-руки из картона и выполнить манипулятор. Фиксируемый прогресс в достижении целей/планируемых результатов занятий показал, что обучающиеся с большим интересом выполняли предложенные объекты.

Анализ результатов анкетирования, проведенного с обучающимися после организованного с ними занятий в рамках модуля

«Проектная деятельность. Изготовление объектов труда с использованием технологии рециклинга», показал, что учащиеся стали уделять большее внимание экологической составляющей разрабатываемого проекта и не просто использовать в своей работе материалы, предназначенные для повторной переработки, а обращать внимание на остатки материалов, регулярно используемых на уроках по технологии (остатки фанеры, картона, проволоки и т. п.) и умело включать их в собственные проекты. Таким образом проведенная в рамках исследования опытная работа позволила учащимся взглянуть по-новому, с позиции технологии рециклинга на материалы, с которыми они привыкли работать регулярно, что говорит об успешном выполнении поставленных задач. Кроме того, анализ результатов проведенной нами опытной работы также показывает, что организация проектной деятельности обучающихся общеобразовательной школы в области технологического образования с применением элементов технологии рециклинга позволяет повысить качество выполненных обучающимися проектов за счет изменения эффективности проекта не только по экологической, но и экономической составляющей проектирования, а также позволяет повысить экологическую культуру обучающихся.

Литература

- Ковальская Е. А., Львов Ю. В. Изучение возможностей применения элементов технологии рециклинга в проектной деятельности обучающихся основной школы — Актуальные проблемы преподавания предметной области «Технология» в условиях инновационного развития образования: Материалы XII Международной научно-практической конференции (21–22 ноября 2019 г.) / науч. ред. Н. В. Зеленко; отв. ред. И. В. Герлах. Армавир: РИО АГПУ, 2019. 268 с.
- Концепция преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa>
- Технология твердых бытовых отходов: Учебник* / Л. Я. Шубов, М. Е. Ставровский, А. В. Олейник; НП «Уником Сервис». М.: Альфа-М: ИНФРА-М, 2011. 400 с.: ил. Режим доступа: <http://znanium.com/catalog/product/229168>
- ФГОС ООО [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf

Чырахова Айна Арифовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anna A. Chyrakhova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Технологическое образование

Научный руководитель — П. Н. Пустыльник, канд. техн. наук,

канд. экон. наук,

chyrahkova@mail.ru

УДК 373

Разработка учебно-методического обеспечения элективного курса «Цифровая экономика» для средней общеобразовательной школы

Аннотация. В статье представлены результаты исследования современного состояния цифровой экономики; дано обоснование разработки элективного курса «Цифровая экономика» для учащихся 10–11-х классов средней общеобразовательной школы; проанализировано влияние разработанного курса на профессиональную ориентацию учащихся в области экономики после его внедрения в учебную программу. Представлена структура элективного курса «Цифровая экономика».

Ключевые слова: цифровая экономика, элективный курс, профессиональная ориентация, рабочая программа, учебно-методическое обеспечение.

Educational and methodological support for Digital Economy elective course for secondary schools

Abstract. This article presents the results of research into the current state of the digital economy, underlining the importance for an elective course focusing on Digital economy for secondary school students in grades 10–11. It also analyses the impact of this course on the professional orientation of students in the field of Economics after its introduction into the curriculum. The structure of the Digital Economy elective course is presented.

Keywords: digital economy, elective course, professional orientation, work programme, educational and methodological support.

В 1990-х гг. начало формироваться единое информационное пространство в процессе развития многоуровневых производственных структур при глобализации производства и сбыта промышленной продукции [Пустыльник, 2013, с. 27–33]. В XXI веке среда обитания людей стала быстро насыщаться роботами различного назначения, что сопровождалось вытеснением работников из производственных процессов, а также цифровизацией рыночной экономики. При совершенствовании структуры цифровой экономики (ЦЭ) меняется рынок труда: новые профессии вытесняют общеизвестные, и если человек не успевает получить новую квалификацию — он переходит в категорию «безработный», а далее либо соглашается на любую работу, либо вступает в криминальные структуры.

Анализ развития цифровых платформ и внедрения информационных технологий (ИТ) в бизнес-структуры [Юзёфов, 2020, с. 44–46] и формализация глобального управления с ростом киберугроз в ЦЭ [Лев, Лещенко, 2020, с. 25–44] делает актуальными изучение процесса внедрения технологических достижений четвертой промышленной революции в экономику РФ. Изучение развития сетевых торговых организаций в ЦЭ показало повышение конкурентоспособности бизнес-структур, внедривших business intelligence (BI), robotic process automation (RPA) и self-scanning систему [Снитко, Теплова, Патулов, 2020, с. 24–34].

Исследование инновационного развития предприятий РФ показало, что во многих организациях не прописывают, какие конкретные результаты должны быть достигнуты после инвестиций. Поэтому необходимо популяризовать опыт поддержки инноваций в Канаде и Южной Корее [Кузьмина, Соклакова, Сураг, 2020, с. 63–67].

В 2017 г. в РФ активизировалась деятельность по цифровизации всех видов деятельности, а в 2019 г. руководство РФ откорректировало паспорт национального проекта Национальной программы «ЦЭ РФ» и утвердило систему управления реализацией Национальной программы «ЦЭ РФ». В рамках Национальной программы ЦЭ приняты Федеральные проекты: «Кадры для ЦЭ», «Цифровые технологии» и др., в которых прописаны конкретные показатели, характеризующие развитие различных отраслей экономики, то есть будущее рынка труда: был разработан Атлас новых профессий (АНП). На сайте АНП [Судаков, 2020] представлены уроки по профориентации, но возникает вопрос: В рамках какого учебного предмета

старшеклассники могут ознакомиться с вышеуказанными документами и сайтами?

Отметим, что в системе образования осуществляется процесс развития электронной информационно-образовательной среды в каждом образовательном учреждении. В средних образовательных школах (СОШ) образовательные программы учащихся 10–11 классов регламентированы ФГОС СОО. Методологической основой стандарта выбран системно-деятельностный подход. Отметим, что в п. 5 выделено, что выпускник должен быть подготовлен «к осознанному выбору профессии» и в п. 7 пп. 13 подчеркивается «осознанный выбор будущей профессии». Эти формулировки предполагают знание выпускником тенденций развития рынка труда, который неразрывно связан с организацией материального производства и сферой услуг. Эту информацию старшеклассники могут получить в рамках учебного предмета «Экономика».

После изучения предмета «Экономика» выпускник СОШ должен:

- а) быть способен к личностному самоопределению и самореализации в экономической деятельности и знать особенностей современного рынка труда (базовый уровень);
- б) владеть системой знаний о переходе РФ к рыночной экономике (углубленный уровень).

Наблюдается противоречие между потребностью старших школьников в получении экономических знаний, соответствующих условиям развития ЦЭ, и недостатком учебных часов, имеющихся в учебном процессе, для преподавания старшим школьникам состояния цифровой экономики. Это противоречие формирует проблему профессионального самоопределения учащихся старших классов в условиях изменения потребностей рынка труда в ЦЭ, которая может быть решена путем внедрения элективного курса «Цифровая экономика».

Уточним, что в п. 10 ФГОС СОО записано, что курсы по выбору должны помогать учащимся профессионально самоопределяться (профессионально ориентироваться). Поэтому логично дополнить программу учебного курса «Экономика» элективным курсом «Цифровая экономика», чтобы старшеклассники получали аналитическую информацию о состоянии рынка труда. Это позволит учащимся выбирать профессию, опираясь на конкретные цифры и факты, а не на фильмы, мнения блогеров и т. д. Элективный курс «ЦЭ» может

реализоваться как элемент профориентационной деятельности учащихся старших классов.

В условиях развития ЦЭ людям необходимо знать границы применимости разных технологий, а также быстро адаптироваться с переменами в экономической структуре социума. Возникает необходимость формирования новых компетенций у школьников, которые в дальнейшем будут работать с современным цифровым оборудованием и развивать технологии в различных областях.

Уточним, что пандемия Covid-19 показала необходимость развития и применения дистанционных образовательных технологий (ДОТ), а также выявила несовершенство имеющихся серверов, преобладание сред и программ зарубежного производства (ZOOM, LMS Moodle, WhatsApp и т. д.).

Для преподавания в СОШ элективного курса «ЦЭ» необходимо учебно-методическое обеспечение, одним из элементов которого является рабочая программа, которая может быть составлена из введения и трех модулей:

Введение. Основные понятия ЦЭ; Технологии цифровой безопасности.

Модуль 1. Исторический аспект развития ЦЭ:

Тема 1. Внедрение ИТ на промышленных предприятиях и в организациях сферы услуг;

Тема 2. Технологическая основа ЦЭ: облачные технологии, интернет вещей, искусственный интеллект, робототехника;

Тема 3. Трансформация рынка труда в условиях ЦЭ: проблемы и риски;

Модуль 2. Анализ современного состояния ЦЭ:

Тема 4. Виртуальные валюты: происхождение и развитие криптовалют;

Тема 5. 3D-технологии: применение в разных видах деятельности;

Тема 6. Биотехнологии и решение экологических проблем в ЦЭ;

Модуль 3. Прогноз развития технологий в ЦЭ:

Тема 7. Инновации в технологическом предпринимательстве;

Тема 8. Развитие технологий здравоохранения: киберпротезирование; борьба с пандемией Covid-19;

Тема 9. Развитие технологий образования: ДОТ и ЭО; олимпиада НТИ; WorldSkills.

В модуле 1 дается учебный материал о внедрении кибернетики и информационных технологий (ИТ) в сферу материального производства

и сферу услуг, начиная с середины XX века до двадцатых годов XXI века.

В модуле 2 дается учебный материал о развитии виртуальных валют, 3D-технологий и биотехнологиях.

В модуле 3 изучаются направления развития технологий ЦЭ с учетом влияния пандемии Covid-19: развитие технологий в системах образования и здравоохранения.

Вывод

Элективный курс предполагает изучение особенностей профессий, нужных на рынке труда ЦЭ. Программа элективного курса «ЦЭ» составлена в контексте ключевых современных направлений развития цифровой экономики и предполагает теоретическое и практическое знакомство школьников с наиболее интересными элементами нового технологического уклада. Элективный курс формирует у школьников компетенции, которые необходимы в ЦЭ.

Литература

- Кузьмина Е. Ю., Соклакова И. В., Сураг И. Л. Инновационное развитие как фактор конкурентоспособности национальной экономики. *Вестник университета*. 2020. № 2. С. 63–67.
- Лев М. Ю., Лещенко Ю. Г. Цифровая экономика: на пути к стратегии будущего в контексте обеспечения экономической безопасности. *Вопросы инновационной экономики*. 2020. № 1. Т. 10. С. 25–44.
- Пустыльник П. Н. Развитие промышленных многоуровневых структур: адаптация корпоративных образований. *Менеджмент в России и за рубежом*. 2013. № 5. С. 27–33.
- Снитко Л. Т., Теплова Л. В., Патулов В. С. Цифровая экономика как среда формирования конкурентных преимуществ сетевых торговых организаций. *Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права*. 2020. № 1 (80). С. 24–34.
- Судаков Д. А. *ПрофорIENTATION. Атлас новых профессий*. URL: <http://atlas100.ru/> (дата обращения: 23.04.2020).
- Юзефов В. С. Цифровая экономика в России. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2020. № 4 (94). Ч. 2. Апрель. С. 44–46.

ФИЗИКА

Методика обучения физике

Захарова Татьяна Сергеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Tatiana S. Zakharova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

z-tatian@ya.ru

Варфаламеева Светлана Анатольевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Svetlana S. Varfalameeva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

sunmoonstars2004@mail.ru

Физика

Методика обучения физике

Научный руководитель — С. А. Варфаламеева, канд. пед. наук

УДК 373

Задачи с историческим содержанием в обучении физике современных школьников

Аннотация. Решение задач с историческим содержанием — одно из методических средств реализации принципа историзма в обучении физике. В работе обосновывается необходимость использования задач с историческим содержанием для успешного обучения физике современных школьников, представлены примеры использования задач с историческим содержанием на различных этапах урока, определено соответствие

данного типа задач требованиям ФГОС в части достижения предметных, метапредметных и личностных результатов.

Ключевые слова: методика обучения физике, принцип историзма в обучении, задачи с историческим содержанием, обучение поколения Z.

Physics problems with historical content in modern school education

Abstract. Problems with historical content is one of the methodological tools that make it possible to maintain the principle of historicism in teaching physics. This paper justifies the need to use tasks with historical content in successfully teaching physics to modern schoolchildren, presents examples of using the tasks with historical content at different stages of the lesson, ascertains the compliance of such tasks with the requirements of the Federal State Educational Standard in terms of achieving students' objective, meta-subject and personal results.

Keywords: methods of teaching physics, the principle of historicism in learning, problems with historical content, generation Z learning.

В настоящее время все больше учителей задумывается над тем, кто такой современный ребенок, что собой представляет аудитория, сидящая перед ним, как ее заинтересовать. Если не задавать себе таких вопросов и не пытаться найти на них ответы, то это верный путь к формальному проведению урока и, как следствие, угасанию интереса к уроку со стороны учащихся.

Большое количество книг, научных статей написано про поколение Z, разработано достаточное количество курсов для учителей, как провести современный урок в условиях реализации ФГОС. Но мы до сих пор слышим жалобы коллег на детей: «Как можно постоянно сидеть в телефоне? Как можно ничем не интересоваться и не увлекаться?». Однако можно заметить, что у одних учителей ребенку на уроке скучно и нудно, а у других он увлечен и активен.

Сегодня мы учим и воспитываем другое, новое поколение школьников. Они задают вопросы Google, а не учителю, дорогу найдут по навигатору, а покупки сделают в интернете, причем, не обязательно в той стране, где живут. Они одновременно учат уроки, ведут смс-переписку с тремя друзьями, слушают музыку и разговаривают с родителями. Эта способность работать одновременно на несколько экранов приводит к тому, что скорость восприятия информации резко

растет. Это качество имеет свою обратную сторону — мозг, приученный к высокой скорости обработки информации, начинает скучать, когда информации мало, например, на уроках [Щербина, 2019]. Чтобы найти общий язык с такой аудиторией и завоевать ее доверие, современным брендам приходится учитывать совершенно новые, иногда вовсе не известные старшим поколениям, культурные коды [Лазарева, 2019]. Бренды учитывают, учителя — нет. Брендам удается завладеть вниманием ученика, а учителям — нет. На вопрос «Почему?» любой ребенок ответит: «Скучно!»

У многих школьников решение задач на уроках физики не вызывает интереса. Во многом это объясняется тем, что в большинстве задач, предлагаемых в школьных задачниках, рассматриваются абстрактные тела и объекты, отсутствует сюжет, способный вызвать интерес учащихся. Тем не менее, решение задач — одна из главных составляющих физического образования. Согласно известному высказыванию Э. Ферми: «Знать физику — значит уметь решать задачи». Физические задачи играют ведущую роль в развитии интеллектуальных и творческих способностей учащихся, поэтому необходимо уделять большое внимание выработке умений их решать [Ланина, Ларченкова, 2005, с. 4]. Однако, научить школьника решать физические задачи — одна из сложнейших педагогических проблем [Черепанова, Рязкина, 2012]. Чтобы процесс решения задач был эффективным, задачи должны быть интересны для учащихся и разнообразны по содержанию.

Нельзя забывать еще об одной особенности современных школьников — клиповом мышлении. Сегодня дети воспринимают мир через короткие яркие образы. Например, через ленту новостей, небольшие статьи или короткие видеоклипы. Это подтверждают выводы исследования, опубликованные Сбербанком России совместно с агентством Validata в конце 2016 г., в котором приняли участие 14 групп молодежи в возрасте от 14 до 22 лет, 5 групп родителей, эксперты, а также были проанализированы 18 онлайн-блогов молодых людей [Редакция Янгспейс, 2017].

Как же учителю физики найти баланс между особенностью восприятия информации современными школьниками и необходимостью формирования целостной картины окружающего мира?

Одним из возможных решений может быть применение задач с историческим содержанием на уроках физики. С одной стороны, такие задачи относятся к сюжетным задачам, поэтому они наглядны, активизируют эмоциональную сферу ребенка, создают яркие образы,

тем самым повышают интерес к физике. С другой стороны, задачи с историческим содержанием способствуют реализации одного из важнейших методологических принципов научного познания — принципа историзма. Сведения по истории физики, включенные в содержание исторических задач, неразрывно связаны с предметными знаниями, поэтому они делают знания учащихся по физике более осознанными и прочными.

Немаловажно, что применение задач с историческим содержанием также способствует решению проблемы нехватки времени на уроках. Включение исторического материала в физическую задачу знакомит учащихся с множеством важнейших сюжетов из истории физики, с методами научных исследований, которыми пользовались ученые, с логикой рассуждений ученых, в то же самое время учащиеся развивают и совершенствуют умение решения физических задач.

Физические задачи с историческим содержанием могут быть предложены учащимся на разных этапах урока.

Приведем пример применения такого типа задач на уроке «Закон всемирного тяготения» в 10 классе. После изучения закона всемирного тяготения в 9 классе школьники связывают его, в первую очередь, с именем И. Ньютона. Действительно, именно он впервые сформулировал этот закон. Тем не менее, важно привести слова самого ученого: «Если я видел дальше других, то потому, что стоял на плечах гигантов». Кто же были те самые гиганты, о которых упоминает Ньютон? Учащиеся на этом уроке должны услышать имена Тихо Браге и Иоганна Кеплера и узнать об их вкладе в развитие представлений о теории тяготения. Также необходимо напомнить учащимся, что сила тяжести является одним из проявлений силы всемирного тяготения. Многие учащиеся слышали легенду о том, что Ньютон открыл закон всемирного тяготения после того, как яблоко упало ему на голову, когда он сидел в саду под деревом. Стоит обсудить с учащимися, откуда пошла эта легенда, а именно, вспомнить великого мыслителя Вольтера, который придумал эту историю для своей маленькой внучки, чтобы сделать для нее рассказ о законе всемирного тяготения более увлекательным. Ньютон же пришел к открытию закона всемирного тяготения, рассуждая о движении тел Солнечной системы. Известно, что, прежде всего, ученый сделал вывод, что сила, с которой Земля притягивает к себе какое-либо тело, и сила, с которой Земля удерживает на орбите Луну, имеют одну природу. Важно, чтобы учащиеся осознали, насколько смелой во времена Ньютона была эта мысль, когда считалось,

что небесные тела движутся по своим «особенным» законам. Другими словами, именно изучение движения Луны вокруг Земли, а также планет вокруг Солнца привело Ньютона к открытию закона всемирного тяготения.

Поэтому можно предложить учащимся вслед за великим ученым прийти к закону всемирного тяготения. Для этого, используя известные значения ускорения свободного падения вблизи поверхности Земли, радиусов Земли и орбиты Луны, а также периода вращения Луны вокруг Земли, найти отношение ускорения Луны к ускорению тела на поверхности Земли, и сделать вывод о зависимости силы тяготения от расстояния до центра Земли. Затем, применяя уже открытые к тому времени второй и третий законы Ньютона, сделать вывод о зависимости силы всемирного тяготения от масс взаимодействующих тел. Тем самым, учитель вместе с учащимися повторяет рассуждения великого ученого, что можно образно назвать диалогом исторических эпох.

После этого можно поставить перед учащимися проблемный вопрос: как объяснить тот факт, что Ньютон опубликовал свой знаменитый труд «Математические начала натуральной философии», раскрывший человечеству впервые теории движения планет и основы гравитации в 1687 г., а значение гравитационной постоянной впервые было вычислено экспериментально лишь в 1798 г.

Чтобы показать, как труден и длителен путь ученого к истине, мы обращаем внимание учащихся, что Ньютон ушел из жизни, так и не узнав значение гравитационной постоянной. Очевидно, ученики выдвинули предположение, что другой ученый продолжал изучать явление всемирного тяготения и смог определить значение гравитационной постоянной. После этого на уроке рассматривается опыт Г. Кавендиша с крутильными весами. Необходимо обратить внимание учащихся, что это один из фундаментальных опытов в истории физики, а гравитационная постоянная входит в список шести основных физических констант. Для того чтобы сохранить справедливость исторических фактов, можно рассказать учащимся, что крутильные весы не были изобретены Кавендишем. Установку изобрел англичанин Джон Мичелл, а затем передал ее Кавендишу. Для целостного представления истории развития науки следует упомянуть о том, что в дальнейшем было поставлено множество экспериментов по измерению гравитационной постоянной. Тем не менее, тот результат, который получил Кавендиш лишь на 1% отличается от принятого в настоящее время. Во многих последующих экспериментах использовались установки, повторяющие

крутильные весы, только в ряде экспериментов крутильные весы подвешивались на одной нити, а в других экспериментах на двух, расположенных на малом расстоянии друг от друга. Обратим внимание, что при переходе от двух нитей к одной меняется механика возвращающей силы. Эта особенность подробно описана в работе [Иванов, 2013].

Также в данной работе представлена задача, в основу которой положен эксперимент с крутильными весами: «Легкий стержень длины L подвешен на двух одинаковых тонких и нерастяжимых нитях длины l , которые идут параллельно друг другу на расстоянии d . На концах стержня закреплены два одинаковых компактных груза массы m . Центр масс этой гантели находится ровно посередине между нитями. С двух боков к этим грузам подносят два других одинаковых груза массы M каждый; расстояния между центрами масс в каждой паре грузов равно R , и оно много меньше L . Вычислите, на какой угол повернется гантелька в горизонтальной плоскости за счет гравитационного притяжения между грузами. Оцените угол поворота для типичных значений параметров: $L = 1$ м, $d = 2$ мм, $M = 1$ кг, $R = 10$ см». На первый взгляд, решение такой задачи могло бы способствовать закреплению материала, но следует учитывать два существенных момента. Во-первых, данная задача сложна для учащихся общеобразовательной школы, во-вторых, она абстрактна по своему содержанию.

Чтобы перейти от задачи с абстрактным условием к задаче с историческим содержанием, можно взять само описание установки Кавендиша и на ее основе сформулировать задачу: «Установка представляла собой деревянное коромысло длиной около 1,8 м с прикрепленными к его концам небольшими свинцовыми шарами диаметром 5 см и массой 11262 грана (0,7298 кг), подвешенное на нити из посеребренной меди длиной 1 м. К этим шарам с помощью специальной поворотной фермы, ось вращения которой совпадает насколько возможно точно с осью нити, подводились два свинцовых шара большего размера — диаметром 12 дюймов (около 30 см) и массой 2439000 гран (158 кг), жестко закрепленные на ферме, таким образом, что расстояние между центрами большого и малого шара составляло около 8,85 дюйма (22,5 см). Вследствие гравитационного взаимодействия малых шаров с большими коромысло отклонялось на некоторый угол» [Википедия, 2019]. Зная гравитационную постоянную, вычислите силу гравитационного взаимодействия между большим и малым шарами.

Помимо доступности данной задачи для большинства учащихся, ее преимущество состоит в использовании специализированных названий

частей конструкции, в уточнении материалов, из которых изготовлена установка, в нестандартном условии задачи, в основе которого описание исторической экспериментальной установки, а также в моделировании причастности учеников к научному открытию. Учащиеся не только решают задачу и закрепляют предметные навыки, но и расширяют технический словарный запас, знакомятся с альтернативными единицами измерения, развивают навык использования в речи терминов и научных слов.

Задачу же, представленную выше, можно предложить отлично успевающим учащимся попробовать решить дома, при этом учителю важно на уроке сделать поясняющий рисунок вместе с учащимися.

В конце урока важно вернуться к проблемному вопросу: Почему же Ньютону не удалось высчитать гравитационную постоянную? Все дело в том, что для расчета необходимо было знать массу Земли, которая на тот момент не была известна. Для понимания логики развития науки важно сообщить учащимся, что только после вычисления гравитационной постоянной Кавендишем была вычислена масса Земли. Именно поэтому опыт Кавендиша также называют взвешиванием Земли.

В качестве домашнего задания на таком уроке может быть подготовка доклада о Г.Кавендише, изучение более поздних, в том числе современных, экспериментов по измерению гравитационной постоянной, обсуждение точности полученного результата в этих экспериментах, а также решение задачи из сборника А. В. Цингера, издание 1913 г.: «Современный английский физик Бойс, повторяя классические опыты Кавендиша, измерял, между прочим, притяжение шариков — свинцового диаметром $2\frac{1}{4}$ дюйма и золотого $\frac{1}{5}$ дюйма. Как велика была при этих опытах сила притяжения шариков, когда их центры находились на расстоянии 10 см друг от друга?» [Бражников, 2014, с. 21]. Тем самым, учащиеся дополнительно получают информацию о том, что английский физик Бойс примерно через 100 лет повторил опыт Кавендиша. Также в качестве домашнего задания можно предложить учащимся рассчитать массу Земли, используя значение гравитационной постоянной.

Физические задачи, содержащие исторические факты, имеют большой потенциал для развития ключевых компетенций в рамках Федерального государственного образовательного стандарта: общекультурная компетенция, информационная компетенция, ценностно-смысловая компетенция, учебно-познавательная компетенция.

Согласно ФГОС, деятельность образовательного учреждения должна быть направлена на достижение обучающимися предметных, метапредметных и личностных результатов. Решение задач с историческим содержанием помимо сформированности умения решать простые физические задачи, способствует сформированности мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки; осознание значимости науки, владения достоверной информацией о передовых достижениях и открытиях мировой и отечественной науки; заинтересованность в научных знаниях об устройстве мира и общества; сформированности представлений о закономерной связи и познаваемости явлений природы, об объективности научного познания; о роли и месте физики в современной научной картине мира; понимание роли физики в формировании кругозора и функциональной грамотности человека для решения практических задач [ФГОС, 2010].

Таким образом, использование задач с историческим содержанием помогает учителю решить одновременно несколько задач в обучении современных школьников: познакомить учащихся с историей развития науки и научной мысли, развить умение решать физические задачи, пробудить интерес к физике и к научной деятельности. Применение такого типа задач возможно на всех этапах урока, включая домашнее задание.

Литература

- Бражников М. А. *Материалы курса «Физические задачи в российской учебной литературе. Становление задачного метода обучения»*. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2014. 80 с.
- Иванов И. Механика крутильных весов. *Некоммерческий научно-популярный проект «Элементы большой науки»*. URL: https://elementy.ru/problems/671/Механика_krutilnykh_vesov (дата обращения: 30.04.2020).
- Лазарева К. Поколение Alpha: чем дети миллениалов отличаются от всех нас. *Forbes*. URL: <https://www.forbes.ru/forbeslife/388639-pokolenie-alpha-chem-deti-millennialov-otlichayutsya-ot-vseh-nas> (дата обращения: 30.04.2020).
- Ланина И. Я., Ларченкова Л. А. *Учение с увлечением на уроках решения задач по физике: Пособие для учителей и студентов педагогических институтов*. СПб.: ООО «Миралл», 2005. 246 с.
- Редакция Янгспейс. 30 фактов о современной молодежи: исследование Сбербанка и Validata. *Молодежный журнал ЯНГСПЕЙС*. URL: <https://youngspace.ru/faq/sberbank-issledovanie-molodezhi/> (дата обращения: 30.04.2020).

- Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования*. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 30.04.2020).
- Черепанова Н., Рявкина Р. И. Значение решения задач при обучении физике. *Научный журнал «Успехи современного естествознания»*. URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=30144> (дата обращения: 30.04.2020).
- Щербина И. С. Анализируй это: Дети поколения Z. *WOMO*. URL: <https://womo.ua/analiziruy-eto-deti-pokoleniya-z/> (дата обращения: 30.04.2020).
- Эксперимент Кавендиша. *Википедия. Свободная энциклопедия*. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Эксперимент_Кавендиша (дата обращения: 30.04.2020).

Чавкина Яна Александровна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Yana A. Chavkina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Физика
Методика обучения физике
chavckina2015@yandex.ru

УДК 373

Формирование пространственного мышления при изучении физики в средней школе

Аннотация. Формирование пространственного мышления учащихся средней школы всегда было актуальным вопросом, способствующим развитию речемыслительной деятельности. Традиционные задания по физике предполагают, как правило, использование одновидовых прямоугольных проекций и статических изображений. Однако применение пространственных изображений, в том числе в 3D формате, может оказать существенное влияние как на развитие пространственного мышления, так и на освоения программного материала по физике в целом в условиях реализации междисциплинарного взаимодействия.

Ключевые слова: пространственное мышление, методика преподавания, методика преподавания физики.

Promoting spatial thinking in secondary school physics classes

Abstract. The promotion of spatial thinking in secondary school students has always been an important goal that contributes to the development of various verbal and cognitive skills. Traditional physics tasks usually involve the use of single-view rectangular projections and static images. However, the use of spatial images, including ones in the 3D format, can have a significant impact both on the development of spatial thinking and on physics knowledge acquisition in general in the context of interdisciplinary interaction.

Keywords: spatial thinking, teaching methods, physics teaching methods.

Проблема формирования пространственного мышления несомненно является важной, что обуславливается необходимостью целенаправленного развития пространственного мышления у учащихся [Нурмагомедов, 2000, с. 160]. Этот вид мыслительной деятельности, как и любая другая деятельность обучающихся, разумеется, должна осуществляться на основе учебно-методического комплекса, состоящего из методических и дидактических материалов. В процессе изучения данной проблематики были проанализирована научная, научно-методическая литературы, дидактические материалы по психологии, черчению, математике, стереометрии и т. д. Проведенный анализ также позволил сделать вывод о том, что разработанных материалов в области физики, связанной, с развитием пространственного мышления крайне мало, что является причиной низкого уровня сформированности пространственного восприятия учащихся и выпускников, способствующих развитию мышления в целом. Практически полное отсутствие целенаправленного развития мышления усложняет решение обычных жизненных задач, в частности, связанных с действием в пространстве.

Реализация целенаправленного развития пространного мышления учащихся должна основываться на учебно-методическом комплексе по физике, непосредственно входящем в состав учебно-методического комплекса, который отражает содержания образования в целом и ориентируется на одно из стратегических направлений как науки, так и образования, а именно междисциплинарность.

Стоит отметить, что содержание образования, включающее в себя физику, способствующую развитию пространственных представлений,

содействующее развитию мышления в целом и высшего его проявления — формального интеллекта. [Дружинин, 1997, с. 395] Формальный интеллект, в свою очередь, основывается на гуманитарных и естественнонаучных дисциплинах, но в большей степени его развитию способствуют физико-математические.



Рис. 1. Иллюстрация реализации целенаправленного развития пространного мышления учащихся

Необходимо подчеркнуть важность развития направления стратегии формирования развития пространственного мышления и ее теоретическое обоснование в рамках освоения программы по физике.

Содержание образования, включающее в себя программу по физике, требующую развития направления стратегии формирования пространственного мышления, будет реализовываться в преподавание различных разделов физики. Направление стратегии формирования пространственного мышления непосредственно связано с тактикой формирования пространственного мышления. Разработав комплекс методических и дидактических материалов, способствующих развитию пространственного мышления, мы сможем реализовать направление стратегии формирования пространственного мышления, являющееся структурной составляющей содержания образования, таким образом возможно осуществить целенаправленное развитие пространственного мышления.

Обоснование и разработка системы формирования пространственного мышления является одной из ведущих идей в разработке методических материалов по физике в процессе освоения содержания образования в целом.

С целью реализации сформулированной идеи необходимо совершить несколько последовательных методических шагов.

Сформулируем их:

- проанализировать психолого-педагогическую, методическую литературу по данной проблематике;
- изучить особенности развития пространственного мышления у учащихся;
- построить комплекс методических материалов, способствующих развитию системы формирования пространственного мышления учащихся в процессе изучения физики в средней школе.

Необходимо обратить внимание на третий пункт, указывающий значимость построения именно комплекса методических материалов. Разработка не только задач, но и различных заданий, рабочих тетрадей и т. д. [Дружинин, 2019, с. 368], способствует развитию системы формирования пространственного мышления учащихся.

Рассмотрим некоторые наиболее характерные примеры методического обеспечения, ориентированного на развитие элементов пространственного мышления. Представим различные типы и виды задач и заданий применительно к рассматриваемой тематике.

Рассмотрим задачу, способствующую развитию пространственного мышления.

Задача. Подъемный кран может поднять бетонную плиту, имеет запас прочности 1,5.

Сможет ли этот подъемный кран поднять плиту, если все геометрические размеры увеличатся в 3 раза?

При решении данной задачи формируется несколько моделей: статическая, электродинамическая. Большинство учащихся чаще всего данную задачу решают, используя одновидовую прямоугольную проекцию, увеличивающую каждую из сторон в 3 раза, таким образом получается, что объем плиты увеличивается в 9 раз. Однако представленное решение неверно.

Эту задачу следует решать иным образом. Необходимо учитывать все 3 стороны фигуры. Таким образом в процессе решения задачи учащиеся выясняют, что в действительности объем плиты должен увеличиться в 27 раз, а не в 9, как было отмечено ранее. Площадь же троса увеличится в 9 раз, следовательно, трос не выдержит и оборвется.

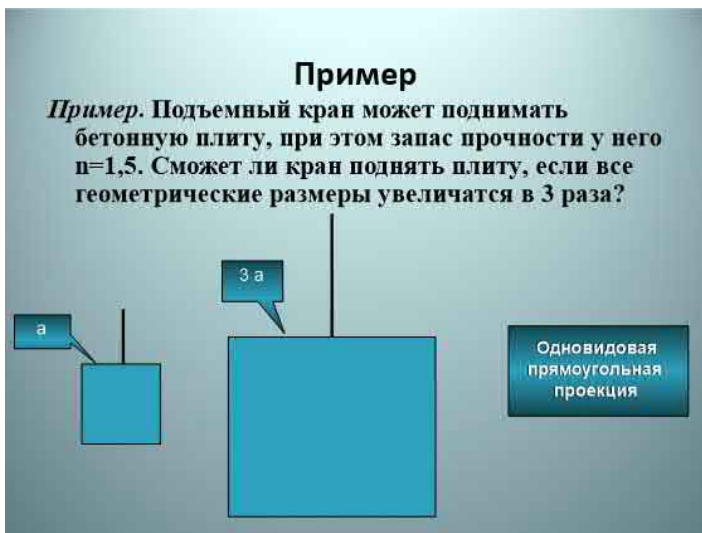


Рис. 2. Иллюстрация неверного решения данной задачи



Рис. 3. Иллюстрация верного решения данной задачи

В процессе формирования основ пространственного мышления стоит использовать и различные задания [Григорян, 2002, с. 136]. Например, идентификацию предмета по одновидовой прямоугольной проекции. Представлен план Казанского собора, вид сверху (одно-видовая прямоугольная проекция), многие думают, что главный вход находится со стороны Невского проспекта, но это не так — главный вход находится со стороны Воронихинского сквера. Представленные материалы позволяют облегчить процесс идентификации объекта, но только для полного представления стереометрической модели необходимо анализировать объект со всех сторон.



Рис. 4. Пример идентификации предмета по одновидовой прямоугольной проекции

В продолжение формирования основ идентификации объекта остановимся на заданиях, позволяющих осуществлять этот процесс по определяющему признаку. Представлен всем известный измерительный прибор, часть обозначения шкалы которого закрыто небольшим квадратом, что позволяет сформировать две модели: амперметр и вольтметр.



Рис. 5. Иллюстрация идентификации предмета по определяющему элементу

После того, как мы убираем квадрат, остается одна модель которой является амперметр. Тем самым мы акцентируем внимание учащихся на ключевом признаке, а не на его внешнем виде.

При этом стоит обратить внимание на то, как происходит процесс формирования модели на предмете анализа аналитических весов. На каком этапе они перестают быть аналитическими весами? На каком этапе утрачивается понятие весов?

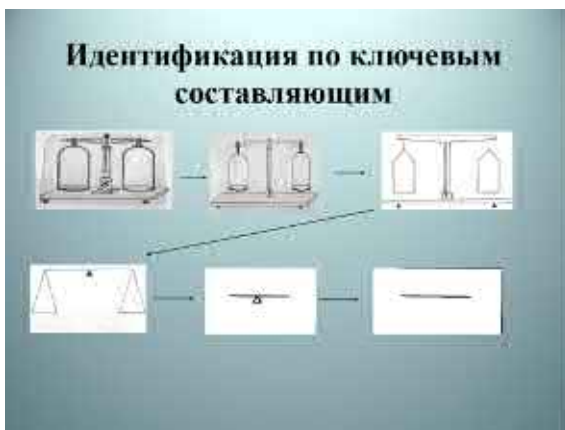


Рис. 6. Иллюстрация процесса формирования модели

Данные процессы формирования модели позволят учителям разработать материалы для развития пространственного мышления.

Рассмотрим несколько более трудную задачу, которая требует основ пространственного мышления.

Задача. На поверхности воды лежит лезвие от безопасной бритвы, к лезвию сбоку подносят наэлектризованную палочку. Лезвие начинает отплывать. Почему?

Палочку заряжают положительно путем трения, далее ее подводят к краю бритвы, лежащей на поверхности, вследствие чего у края бритвы скапливается отрицательный заряд, но также отрицательный заряд скапливается у поверхности воды.

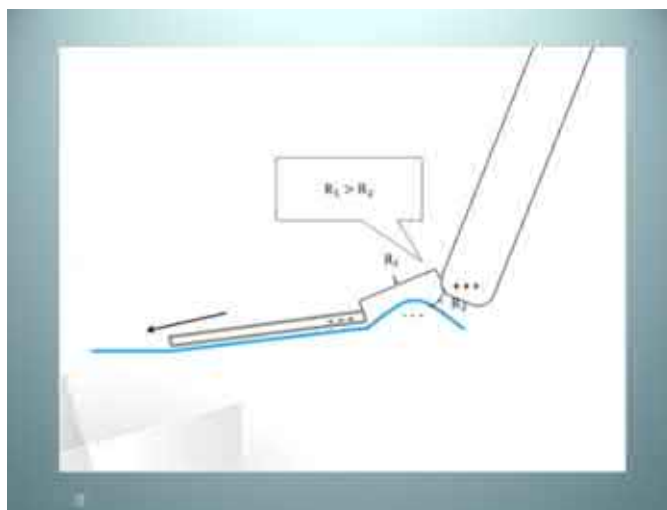


Рис. 7. Изображение условия задачи

Сравнивая расстояния от палочки до поверхности воды и от палочки до края бритвы, получаем, что расстояние между поверхностью воды и палочкой меньше, следовательно, отрицательный заряд у поверхности воды притягивается к положительному заряду на конце палочки. Таким образом образуется «горка» из воды, по которой скатывается лезвие. Подобный эффект можно наблюдать, если опустить палец в воду, произойдет смачивание, образуется «горка» и лезвие скатится, но, если предварительно смазать палец маслом, смачивание не произойдет, и лезвие сместится в сторону пальца.

Опрос студентов факультета физики РГПУ им А. И. Герцена показал, что данную задачу подавляющее число обучающихся не смогло решить [Корнфельд, 2000, с. 7]. Данный результат получается вследствие того, что при решении задач обычно учитывается взаимодействие только двух тел. При решении представленной задачи необходимо учитывать третье тело, которым является вода. Для этого стоило рассмотреть ситуацию со всех точек зрения, используя пространственное мышление.

Таким образом целенаправленное формирование основ пространственного мышления — неотъемлемая часть содержания образования в целом и физики в частности. Модели и конкретные задачи были представлены учителям различных школ. Учителя школы № 212, гимназии № 293 и 271 высоко оценили и активно используют данные разработки.

Литература

- Григорян К. К. *Некоторые особенности процесса образного мышления*. М.: Знание, 2002. С. 136.
- Давыдов В. В. *Виды обучения в обучении*. М., 1997. С. 195.
- Дружинин В. Н. *Психология общих способностей*. СПб., 2019. С. 368.
- Корнфельд С. *Методические рекомендации к проверке сформированности пространственных представлений учащихся*. М., 2000. С. 7.
- Нурмагомедов Д. М. *Методика формирования пространственных представлений у учащихся основной школы*. М., 2000. С. 160.

Яковлева Анастасия Алексеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Anastasiya A. Yakovleva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
video2.5yxa@gmail.com

Крицына Екатерина Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina A. Kritsyna

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Физика

Методика обучения физике

Научный руководитель — Е. А. Крицына, канд. пед. наук

kashkarova_ka@mail.ru

УДК 373.51

Особенности использования квест-технологии на уроках физики в средней школе

Аннотация. В данной работе рассмотрены особенности использования квестов в образовательном процессе. Представлен пример образовательного квеста для учащихся по физике 7 класса по теме «Давление твердых тел, жидкостей и газов», предназначенного для увеличения мотивации учащихся к выполнению заданий по физике и исследована эффективность такого подхода. Приведены результаты апробации данного квеста в ходе педагогической практики на 3 курсе.

Ключевые слова: игровые технологии, образовательный квест, уроки физики в средней школе.

Quest tools in high school physics classes

Abstract. This paper discusses how quests can be used in the educational process. An example of an educational quest for students in 7th grade physics on the topic “Pressure in solids, liquids and gases” is presented. It has been designed to increase students’ motivation to perform physics tasks. The results of testing this quest during the teaching internship at the 3rd year of study are presented.

Keywords: gamification, educational quest, high school physics lessons.

Современные подростки растут в динамично меняющейся социальной среде, наполненной огромным потоком различной информации, которая приобретает и теряет свою актуальность с очень большой

скоростью. В результате чего мировоззрение и ценности подрастающего поколения имеют отличительные особенности.

Принцип получения информации современных детей отличается от классического дидактического подхода, студенты предпочитают использовать поисковые системы, настроенные на передачу кратких изложений учебного материала, передающего суть, но опускающих освещение многосторонних связей и причинно-следственных заключений развития, широты концепций изучения и объективных противоречий суждений поставленного вопроса [Бейлина, Двойникова, 2019].

В этой связи особенно актуальной становится проблема мотивации к обучению, поиск ответа на вопрос: «Каким образом привлечь внимание учащихся, как заинтересовать их в изучении предмета?» Одним из возможных вариантов решения поставленной задачи является включение игровых технологий в образовательный процесс. Когда мы преподносим учащимся учебный материал в игровой форме, автоматически решается проблема мотивации учебной деятельности. Феномен игры рассматривается в качестве средства активизации психических процессов, средства диагностики и коррекции в психологии и как способ обучения и воспитания в педагогической науке [Михайленко, 2011, с. 140–146].

Целью данной работы было исследование особенностей использования игровых технологий на уроках физики как средства развития познавательной активности учащихся 7–9 классов. Для достижения поставленной цели была разработана игра в формате квеста. Под образовательным квестом в данной работе мы будем иметь в виду интегрированную технологию, объединяющую идеи проектного метода, проблемного и игрового обучения, взаимодействие в команде; сочетающую целенаправленный поиск при выполнении главного проблемного и серии вспомогательных заданий с приключениями и (или) игрой по определенному сюжету [Изергина, 2018, с. 30]. Квест в образовательном процессе — это определенная проблема, реализующая образовательные задачи, она отличается от учебной проблемы в классическом понимании элементами сюжета, ролевой игры, связанных с поиском мест, объектов, людей или чаще всего информации.

Организатору квеста очень важно учитывать уровень сложности заданий в соответствии с возрастными особенностями, уровнем знаний участников. Задания не должны быть слишком сложные, но в то же время и не должны быть слишком простые, каждый ученик должен иметь возможность поучаствовать в игре. При организации квеста

необходимо продумать каждый шаг игроков, важно направить их по задуманному сценарию и не позволить свернуть с пути. Помощником в этом деле может служить система бонусов и штрафов, а также итоговый приз, клад, ключ или другая приятная награда за прохождение игры.

Образовательный квест по физике, подготовленный для данного исследования, представляет из себя игру для учащихся 7 класса средней образовательной школы, обучающихся физике по УМК Перышкина А. В. Реализация данного квеста предполагается при изучении темы «Давление твердых тел, жидкостей и газов» в 3 четверти учебного года. Реализацию сценария данного квеста можно проводить в разных формах, в зависимости от типа класса и от целей, которые ставит перед собой учитель. Например в течении всей четверти в качестве мотивирующего фактора; на одном из последних уроках четверти, в качестве обобщающего урока — повторения или в качестве внеклассного мероприятия. Апробация результатов исследования проводилась в ходе педагогической практики на 3 курсе в гимназии № 402 Колпинского района города Санкт-Петербурга в период с 03.02.2020 по 14.03.2020. Организовать проведение игры в течении четверти оказалось затруднительно в связи с уже утвержденным учебным планом, поэтому она была апробирована только в одном из представленных форматов, в качестве закрепления материала на обобщающем уроке — повторении изученного материала.

Суть игры: учащиеся заходят в кабинет и разделяются произвольно на группы по 4–5 человек, каждая команда получает карту приключения. Всего квест содержит шестнадцать заданий по всему материалу, пройденному в этой четверти. На карте двенадцать секторов, каждый из которых содержит головоломку. Каждая последующая задача решается с помощью ответа на предыдущий вопрос. Время прохождения квеста 45–60 минут. Для прохождения квеста потребуются работа с учебником А. В. Перышкина «Физика» для 7 класса.

Материалы: учебник, карта приключений, кроссворд, смартфон с приложением для чтения QR-кода, наклейки с QR-кодами.

Содержание заданий: в первой ячейке карты располагается ребус, на котором нарисованы две запятые в начале картинка с водой, буква «в», одна запятая в начале, картинка на которой нарисован хлеб, одна запятая в конце, две запятые в начале, картинка на которой нарисованы сани и буква «е». Ответом на него является слово «ДАВЛЕНИЕ». Стрелка на карте указывает, что нужно вписать полученное слово

в место, отведенное для наклейки. Наклейки выдает учитель в обмен на правильно решенное предыдущее задание. Получив первую наклейку и приклеив ее на нужное место в карте, участники продолжают приключение. Наклейка содержит в себе QR-код, содержащий ссылку на изображение, которое представляет из себя два круга, состоящих из точек, каждая точка подписана буквой. Место с которого нужно начинать разгадывать головоломку обозначено звездочкой, от буквы к букве проходят линии. В первом круге головоломки зашифровано: «Давление производимое на жидкость или газ», во втором круге «передается в любую точку без изменения по всем направлениям». Прочитав послание, ученики должны определить, как называется данный закон, и записать его название в поле под наклейкой. Далее стрелка указывает на то, что названием «закон Паскаля» обозначена и следующая наклейка, которую предстоит найти. Следующая наклейка содержит QR-код, который ведет на сайт <https://learningapps.org/>. Этот сайт является приложением Web 2.0 для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных модулей. Ученики открывают QR-код и получают задание, связанное с сопоставлением нескольких ячеек друг другу. После того, как верно сопоставлены все ячейки, на экране появляется следующая подсказка, отсылающая участников к задаче в учебнике. Числовое значение полученное в предыдущем задании является инструкцией к движению по полю на карте. Расшифровка этой инструкции также дана на ячейке. Таким образом, получается, что фишка двигается по полю и закрашивает ячейку, участникам необходимо отметить координаты закрашенной ячейки, они являются ключом к нахождению следующей наклейки. Наклейка содержит в себе QR-код со ссылкой на следующую интерактивную задачу, связанную с сообщающимися сосудами. В предложенный текст необходимо вставить пропущенные слова. После правильного заполнения всех пропусков на экране появляется следующая подсказка, которая поможет найти кроссворд. Вопросы кроссворда:

1. Давление на поверхность ... если идти по ней пешком, чем если ползти
2. При уменьшении объема сосуда давление...
3. Вещество, которое используется в приборах для измерения давления
4. Сосуды любой формы и сечения, в которых поверхности однородной жидкости устанавливаются на одном уровне
5. При увеличении объема сосуда давление становится...

6. Опыт, в котором впервые было измерено атмосферное давление
7. Плотность воздуха по мере увеличения высоты...
8. Воздушная оболочка, окружающая Землю

Отгадав все слова, учащиеся получают слово «БАРОМЕТР», которое нужно вписать в следующую ячейку. В ней же находится ключ для расшифровки следующего задания. По такому же принципу участники продолжают путешествие по карте. Команда, первая дошедшая до финиша, получает приз.

При проведении данной игры в реальном классе были выявлены некоторые проблемы: в рамках игры, особенно игры с использованием QR-кодов не стоит использовать задания из учебника, так как в играх на скорость у учащихся есть большой соблазн не решать задачи самостоятельно, а найти ответ в интернете. Некоторые ребята пытались «пройти в обход» такие задания, как кроссворд, но в целом все команды успешно дошли до финиша и дали позитивный отзыв. Однако стоит отметить, что более охотно и честно учащиеся решали задания по ссылкам на сайте.

Исходя из этих наблюдений, было решено подготовить другую игру, реализованную полностью на сайте <https://learningapps.org/>. Данная игра была предложена ученикам 9-х классов на уроке по теме «Электромагнитная природа света» в качестве закрепления пройденного материала. Суть игры заключалась в прохождении подборки заданий на платформе learningapps.org. Время на ее прохождении: 15 минут. Ученики, успевшие решить все задания до конца урока, получали оценку «отлично». Таким образом, каждый участник мог самостоятельно проходить игру со своего личного смартфона. Для учащихся, не имеющих технической возможности участвовать, было предложено задание в бумажном виде. Первым заданием в игре нужно было расположить названия диапазонов электромагнитных волн на школе по порядку, затем викторина с вариантами ответов, в следующем задании необходимо было сопоставить карточки с различными понятиями, формулами, постоянными и их значениями, также среди заданий были кроссворд, пазл и др.

Такой формат проведения игры оказался весьма продуктивным, поскольку все учащиеся были сосредоточены на решении заданий, для поиска информации они опирались на учебник и собственные конспекты, так как для решения заданий невозможно было просто скопировать его в строку поиска. Нужно отметить, что данный класс по характеру отличался от предыдущего, физику в этих классах вели разные учителя. Поэтому 9 классы оказались более спокойными,

ответственными и им сложно было воспринимать данную игру именно как игру, они боялись совершить ошибку и получить плохую оценку. Из этого следует, что класс должен быть морально подготовлен к тому, что учитель будет использовать игровые технологии.

На следующем этапе исследования ученикам 9-х классов было предложено самостоятельно составить игру по главе «Электромагнитное поле» и провести ее для своего класса на одном из последних уроков в четверти. Ребята очень позитивно отреагировали на такое задание, было много желающих самостоятельно попробовать создать игру. Таким образом, составители игры самостоятельно повторяли весь пройденный материал, перерабатывали его и давали возможность одноклассникам так же повторить его в игровой форме вместе. Несмотря на то, что большинство игр было представлено в формате викторины, на наш взгляд, этот опыт применения игровых технологий был самым удачным в данном исследовании, потому как учащиеся были максимально включены как в процесс создания игры, так и в сам игровой процесс. Они интересовались тем, как их одноклассники подошли к реализации игры, и сравнивали свою работу с другими.

Реализации игровых технологий на практике в реальной школе требует от учителя больших временных затрат, поскольку подготовка игры занимает значительное время. Кроме того, необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого класса. Однако несмотря на достаточно сложный процесс подготовки и реализации на практике игровых технологий, в ходе проведения педагогического эксперимента было доказано, что наличие игры способствует пробуждению познавательного интереса учащихся, что является первым шагом к формированию устойчивого интереса к знаниям и способности к самообразованию.

Литература

- Бейлина Н. С., Двойникова Е. Ю. Особенности социально-психологической адаптации поколения девяностых годов («Z-поколение»). *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/66PSMN319.pdf>
- Изергина С. П. Использование технологии образовательного квеста во внеурочной деятельности по математике. *Инновационные процессы в физико-математическом и информационно-технологическом образовании*, Киров.
- Михайленко Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий. *Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф.* Т. I. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 140–146.
- Репринцева Е. А. *Педагогика игры: теория, история, практика*. 2005.

Теоретическая физика

Алексеева Наталья Петровна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Alekseeva Natalya

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Физика

Теоретическая физика

Научный руководитель — Е. Д. Трифионов, д-р физ.-мат. наук

alexeevanatalya96@gmail.com

УДК 519.85, 519.688, 521.1

Компьютерное моделирование динамики системы гравитирующих частиц

Аннотация. Работа посвящена компьютерному моделированию динамики множества гравитирующих частиц. Учитывается возможность их столкновения и образования массивных гравитационных центров, проводится оценка температуры. Целью предлагаемого исследования является демонстрация возможности образования планетных систем из космической «пыли» под влиянием сил гравитационного взаимодействия.

Ключевые слова: компьютерное моделирование, гравитационное взаимодействие, задача N-тел, алгоритм Верле, планетные системы.

Computer simulation of the dynamics of a system of gravitating particles

Abstract. This article proposes computer simulation of the dynamics of many gravitating particles. The possibility of their collision and the formation of massive gravitational centres is taken into account, an assessment of the temperature is carried out. The aim of the proposed study is to demonstrate the possibility of the formation of planetary systems from space «dust» under the influence of gravitational interaction forces.

Keywords: computer simulation, gravitational interaction, N-body problem, Verlet algorithm, planetary systems.

Введение

В современной физике компьютерное моделирование решает задачи, которые невозможно разрешить аналитически. Численный эксперимент позволяет моделировать с достаточной точностью физические процессы, протекающие в реальных системах, и выявить необходимые закономерности. Одной из таких задач является процесс образования планетных систем.

Открытие новых экзопланет [NASA Exoplanet Science Institute] позволяет сделать вывод о том, что планетные системы — это распространенное явление в космосе [Стюарт, 2019]. Именно поэтому теоретическое описание их образования является актуальным. Подтверждение этих теорий можно осуществить с помощью компьютерного моделирования динамики космического газа и анализа происходящих при этом процессов.

Моделирование гравитационного взаимодействия

Рассмотрим движение N частиц массой m , находящихся в элементарном кубическом объеме L^3 и взаимодействующих посредством гравитационных сил $\vec{f}_i(\vec{r}_{ij})$. В системе из N частиц на каждую из них будет действовать сила притяжения от остальных \vec{F}_i , что выражается уравнением (1):

$$\vec{F}_i = \sum_{i,j \neq i} \vec{f}(\vec{r}_{ij}), \quad (1)$$

$$\vec{f}_i(\vec{r}_{ij}) = m_i \cdot m_j \frac{\vec{r}_{ij}}{r_{ij}^3}, \quad (2)$$

где i, j — номера частиц, m_i — масса i -ой частицы, $\vec{r}_{ij} = \vec{r}_i - \vec{r}_j$ — радиус-вектор, соединяющий частицы i и j , $r_{ij} = |\vec{r}_i - \vec{r}_j|$ — расстояние между этими частицами.

В модели выбраны периодические граничные условия: если частица вылетела за границы «ящика», то она возвращается с той же скоростью и ускорением с противоположной стороны, тем самым их число сохраняется.

В соответствии с вторым законом Ньютона уравнение движения для каждого такого тела имеет вид:

$$\frac{\partial^2 \vec{r}_i}{\partial t^2} = \sum_{i,j \neq i} m_j \frac{\vec{r}_{ij}}{r_{ij}^3}. \quad (3)$$

Для решения полученных дифференциальных уравнений (3) необходимо задать начальные условия:

- начальные положения частиц выбраны в виде регулярной сетки;
- начальные скорости заданы в соответствии с нормальным распределением.

Чтобы проследить эволюцию системы, необходимо провести интегрирование уравнений движения, т. е. на основе начальных данных (скоростей и координат частиц) получить их траектории в любой необходимый последующий момент времени. Существует достаточно много различных методов интегрирования уравнений движения [Киселев, 2014, с. 113–139; Dehnen, Read, 2011]. Все они основаны на методе конечных разностей, где время изменяется дискретно с некоторым шагом Δt .

Для интегрирования уравнений движения применяется скоростной алгоритм Верле [Киселев, 2014, с. 113–139; Hairer, Lubich, Wanner, 2006; Blanes, Casas, 2016]. Он часто используется для нахождения траекторий большого числа частиц движущихся по закону $\ddot{\vec{r}} = \vec{a}(t)$.

В этом методе положения и скорости тел на шаге $t + \Delta t$ вычисляются следующим образом:

$$\begin{cases} x(t + \Delta t) = x(t) + v(t)\Delta t + \frac{1}{2}a(t)\Delta t^2 \\ v(t + \Delta t) = v(t) + \frac{1}{2}(a(t) + a(t + \Delta t))\Delta t \end{cases}, \quad (4)$$

где $x(t + \Delta t)$ — положение частицы на новом шаге, $x(t)$ — ее положение на предыдущем шаге, $a(t)$ — ускорение на предыдущем шаге, $v(t + \Delta t)$ — скорость на новом шаге, $a(t + \Delta t)$ — ускорение на новом шаге.

Результатом работы алгоритма Верле в описываемой модели являются значения ускорений, скоростей и координат каждой частицы в последующие моменты времени, которые позволяют построить траектории движения всех частиц.

В процессе движения тела сталкиваются. Если они приближаются друг к другу на расстояние меньше некоторой заданной величины d , то происходит их объединение.

Новая частица получает импульс, равный суммарному импульсу столкнувшихся тел:

$$r_{ij} < d : v_{xi}(t + \Delta t) = \frac{m_i v_{xi}(t) + m_j v_{xj}(t)}{m_i + m_j}, m_i = m_i + m_j, m_j = 0, \quad (5)$$

где r_{ij} — расстояние между частицами, $v_{xi}(t + \Delta t)$ — проекция скорости образовавшейся частицы на новом шаге, $v_{xi}(t)$ — проекция скорости i -ой частицы на предыдущем шаге.

Момент импульса при объединении равен сумме их собственных моментов \vec{L}_i, \vec{L}_j плюс суммарному угловому моменту столкнувшихся частиц относительно их центра масс:

$$\vec{L}_i(t + \Delta t) = \vec{L}_i(t) + \vec{L}_j(t) + \vec{\eta}_i \times \vec{p}_i + \vec{\eta}_j \times \vec{p}_j, \quad (6)$$

где $\vec{\eta}_i$ и $\vec{\eta}_j$ — радиусы векторы i -ой и j -ой частиц относительно их центра инерции, $\vec{p}_i = m_i \vec{v}_i$ — импульс i -ой частицы.

Каждую частицу характеризуем кинетической энергией ее поступательного движения K_i , вращательной энергией \mathcal{E}_i , тепловой внутренней энергией Q_i , внутренней потенциальной энергией $U_i^{(in)}$.

Кроме того, мы имеем еще потенциальную энергию парного взаимодействия

$$U_{ij} = - \frac{m_i m_j}{\sqrt{(x_i - x_j)^2 + (y_i - y_j)^2 + (z_i - z_j)^2}}.$$

Внутренняя потенциальная энергия зависит от распределения плотности массы в частице. Упрощенно мы считаем, что при неупругом столкновении внутренняя потенциальная энергия новой частицы равна сумме внутренних потенциальных энергий сталкивающихся частиц плюс потенциальная энергия парного взаимодействия. Количество тепла,

получаемое от образовавшейся новой частицы, может быть найдено из закона сохранения энергии:

$$Q(t + \Delta t) = Q_i(t) + Q_j(t) + K_i(t) + K_j(t) - K(t + \Delta t) + \varepsilon_i(t) + \varepsilon_j(t) - \varepsilon(t + \Delta t), \quad (7)$$

где $Q(t + \Delta t)$ — количество теплоты новой частицы, $Q_i(t)$ — количество теплоты i -ой частицы, $K_i(t) = \frac{m_i(v_{xi}^2 + v_{yi}^2 + v_{zi}^2)}{2}$ — ее кинетическая энергия, $K(t + \Delta t)$ — кинетическая энергия образовавшейся частицы, $\varepsilon_i(t) = \frac{L_i^2}{2I_i}$ — кинетическая энергия вращательного движения, $I_i = \frac{2}{5}m_iR_i^2$ — момент инерции частицы (считаем ее шаром), R_i — ее радиус.

Основные выводы

В интерактивной среде программирования MATLAB составлен алгоритм решения задачи и осуществлена его программная реализация.

На рисунке ниже (см. рис. 1) представлен результат выполнения программы для $N = 25^3$ частиц, заключенных в кубе со стороной $L = 25$.

С течением времени частицы под действием гравитационной силы стягивались к центру (см. рис. 1). В результате объединений там образовалось массивное тело (градация по массам идет от черного — самая легкая, до желтого — самая тяжелая), которая «захватила» на эллиптические орбиты несколько тел. В описанном эксперименте постоянные орбиты обрели две частицы красная и бордовая. Другие же из-за большой скорости имели параболические или гиперболические траектории.

Таким образом, модель позволяет визуализировать эволюцию системы из N гравитационно взаимодействующих частиц, показывающую образование из «облака космической пыли» тел, некоторые из которых с течением времени вращаясь относительно массивного центра обретают постоянную эллиптическую орбиту.

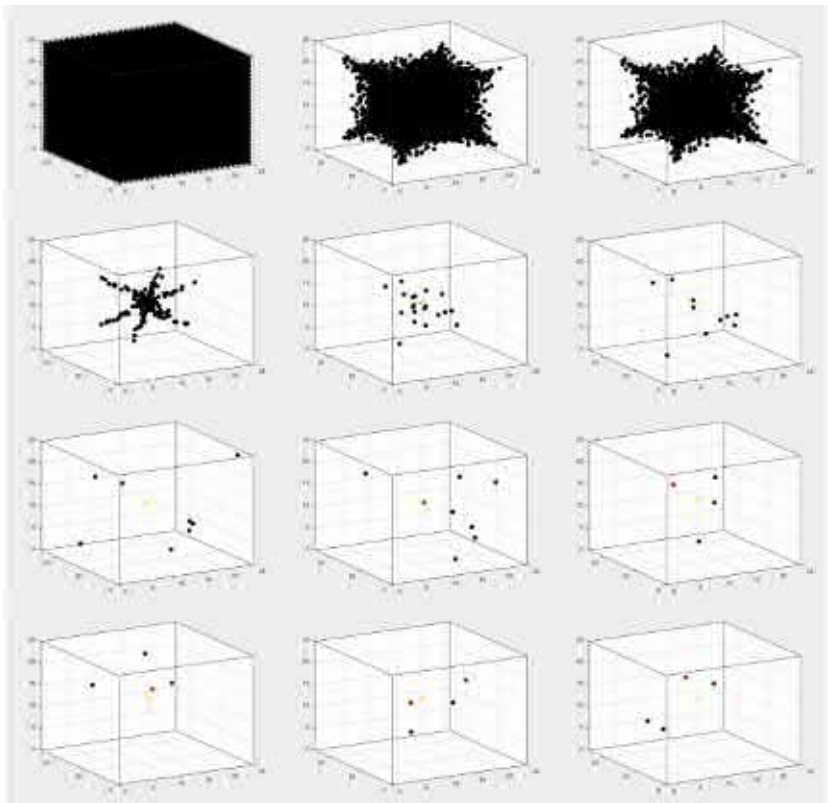


Рис. 1. Результат выполнения программы

Видео, показывающее динамику описываемой системы, расположено на Google Disk (<https://drive.google.com/open?id=1SWd-GcF9kqAZbPFFbnjWP0Jy6tMwun0I>).

Литература

Киселев С. П. Метод молекулярной динамики в механике деформированного твердого тела. *Прикладная механика и техническая физика*. 2014. Т. 55. № 3. С. 113–139.

Нобелевская премия по физике 2019. The Nobel prize. URL: <https://www.nobel-prize.org/prizes/physics/2019/press-release/> (дата обращения: 15.10.2019).

- Стюарт И. М. *Математика космоса: Как современная наука расшифровывает Вселенную*. М.: Альпина нон-фикшн, 2019. 542 с.
- Blanes S., Casas F. *A Concise Introduction to Geometric Numerical Integration*. Chapman and Hall/CRC. 2016. 218 с.
- Dehnen W., Read J. I. N-body simulations of gravitational dynamics. *The European Physical Journal Plus*. 2011. № 126. 28 с.
- Hairer E., Lubich C., Wanner G. *Geometric Numerical Integration*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag, 2006. 644 с.
- NASA Exoplanet Archive*. NASA Exoplanet Science Institute. URL: https://exoplanetarchive.ipac.caltech.edu/docs/counts_detail.html (дата обращения: 01.12.2019).

Кузина Юлия Владимировна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Kuzina Yuliya

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Физика

Теоретическая физика

Научный руководитель — И. В. Рыжов, канд. физ.-мат. наук

uk97@list.ru

УДК 53.09

Оптический отклик 2D суперкристалла на внешнее резонансное воздействие: стационарное решение

Аннотация. Получено стационарное решение уравнений, описывающих нелинейный оптический отклик монослоя регулярно расположенных двухуровневых квантовых излучателей на внешнее электромагнитное воздействие. Исследована устойчивость его ветвей по Ляпунову. Учтена локальная поправка Лоренца к полю, действующему на излучатели.

Ключевые слова: 2D-суперкристалл, бистабильность, стационарное решение, петля гистерезиса, двухуровневые излучатели, квантовые точки.

Optical response of a 2D supercrystal to external resonant action: a steady-state solution

Abstract. A steady-state solution of equations describing the nonlinear optical response of a monolayer of regularly arranged two-level quantum emitters to external electromagnetic influence is obtained. The Lyapunov stability of its branches is studied. The local Lorentz correction to the field acting on the emitters is taken into account.

Key words: 2D-supercrystal, bistability, steady-state solution, hysteresis loop, two-level emitters.

Введение

Взаимодействие электромагнитного излучения с нелинейной резонансной средой может привести к экстраординарной ситуации — существованию двух стабильных состояний системы, или бистабильности, при одном и том же значении управляющего (внешнего) оптического поля [Аллен, 1978, с. 224]. С этим явлением связан непрекращающийся интерес в области оптических технологий, в частности, для создания полностью оптических переключателей, оптических транзисторов и оптической памяти.

Методы современной микро- и нанотехнологии позволяют синтезировать объекты с необычными электромагнитными свойствами, так называемые метаматериалы [Zheludev, 2010, p. 582–583], среди которых двумерные суперкристаллы (СК) полупроводниковых квантовых точек (ПКТ) [Boneschanscher, 2014, p. 1377–1380] представляют особый интерес. Оптические свойства СК зависят от размера квантовых точек, их формы, химического состава и геометрии решетки и могут быть целенаправленно контролируемы (см. публикацию [Vaimuratov, 2013, p. 1727] и ссылки в ней). В этих работах были продемонстрированы широкие возможности управления линейным откликом двумерного СК, что создает платформу для практического применения подобных объектов в нанофотонике.

Оптическая бистабильность была предсказана Мак Коллом в 1974 г. [McCall, 1974, p. 1515.] и реализована экспериментально Гиббсом, Мак Коллом и Венкатесаном в 1976 г. [Gibbs, 1976, p. 1135]. Для существования бистабильного состояния сложной системы необходимо наличие двух факторов: нелинейность квантовых излучателей (КИ), населяющих 2D суперкристалл, и их положительная обратная связь.

Обратная связь имеет свое происхождение во вторичном поле, которое создают КИ посредством диполь-дипольных взаимодействий, так называемая имманентная обратная связь, не требующая резонатора. Благодаря высокой плотности КИ и их большой силе осциллятора переходов, диполь-дипольное взаимодействие КИ играет определяющую роль в оптическом отклике монослоя [Ryzhov, 2019, p. 033820]. Взаимное влияние этих факторов приводит к тому, что система будет демонстрировать оптический гистерезис [Малышев, 2017, с. 98–106].

Модель

В настоящей работе исследовано аналитическое решение стационарной нелинейной задачи оптического отклика монослоя, состоящего из регулярно расположенных КИ с двухуровневой системой операционных переходов. На монослой оказывает воздействие внешнее постоянное гармоническое поле, квазирезонансное частоте перехода КИ. Модель приведена в полуклассическом приближении, где КИ описываются квантово-механически при помощи матрицы плотности, поле классически — уравнениями Максвелла. Исследуемый монослой имеет толщину L , много меньшую длины волны λ излучения КИ в слое. Такой объект представляет собой простейшую модель бистабильной системы. В этом случае все динамические переменные не зависят от координат. Все векторы (дипольные моменты переходов, поляризация поля и внешнее поле) полагаются направленными одинаково в плоскости слоя и могут рассматриваться как скалярные функции. В качестве излучателя может выступать, например, ПКТ [Voneschanscher, 2014, p. 1377–1380]. В основе модели лежат уравнения для элементов матрицы плотности двухуровневого КИ ρ_{ab} ($a, b = 1, 2$) и поля внутри слоя E , которые в приближении медленно меняющихся амплитуд примут вид:

$$\dot{R} = -(1 - i\Delta)R_{21} - \Omega Z, \quad (1)$$

$$\dot{Z} = -\sigma(1 + Z) + (\Omega R^* + \Omega^* R) / 2,$$

$$\Omega = \Omega_0 - (\gamma_R - i\Delta_L)R_{21}, \quad (2)$$

где R — амплитуда недиагонального элемента матрицы плотности; $\rho_{21} = -i \frac{s - i\omega t}{2}$; $Z = \rho_{22} - \rho_{11}$ — разность населенностей

возбужденного и основного уровней КИ; $\Omega_0 = \frac{dE_0}{\Gamma_2 \hbar}$ и $\Omega = \frac{dE}{\Gamma_2 \hbar}$ — частоты Раби управляющего поля E_0 и поля E в монослое; d — дипольный момент перехода в КИ; $\Delta = \frac{(\omega - \omega_0)}{\Gamma_2}$ — отстройка несущей частоты управляющего поля ω от резонансной частоты ω_{21} выделенного КИ; $\sigma = \frac{\Gamma_1}{\Gamma_2}$; $\gamma_R = \frac{2\pi d^2 N_0 kL}{\Gamma_2 \hbar}$ — сверхизлучательная константа; $\Delta L = \frac{4\pi d^2 N_0}{3\Gamma_2 \hbar}$ — локальная поправка Лоренц-Лорентца; точками обозначены производные по безразмерному времени $\tau = t\Gamma_2$; Γ_1 и Γ_2 — константы релаксации когерентности (недиагональных элементов матрицы плотности) и населенности соответственно. Все функции и параметры системы даны в безразмерных единицах.

Чтобы избежать сложных вычислений, связанных с диполь-дипольным взаимодействием отдельных КИ, модель приведена в приближении среднего поля. Данное действие существенно упрощает задачу, которая сводится к одночастичной. При этом основная закономерность обменного взаимодействия полям между отдельными КИ в монослое присутствует в уравнении (2) в виде множителя $(\gamma_R - i\Delta_L)$, что влияет на создание положительной обратной связи системы.

Стационарный режим. Показатели Ляпунова

Для исследования возможных режимов оптического отклика монослоя необходимо найти стационарные (установившиеся) состояния системы при воздействии на нее внешнего поля с постоянной амплитудой Ω_0 . Приравнявая производные амплитуд матрицы плотности и разности населенностей, стоящие в левой части (1), нулю найдем

$$R = \frac{1 + i\Delta}{1 + \Delta^2 + \sigma|\Omega|^2} \Omega, \quad (3)$$

$$Z = -\frac{1 + \Delta^2}{1 + \Delta^2 + \sigma|\Omega|^2}.$$

Комбинируя уравнения (3) с (2) получим замкнутые параметрические уравнения для амплитуды внешнего поля в зависимости от поля внутри слоя $|\Omega_0|(|\Omega|)$ и разности населенностей состояний КИ $|\Omega_0|(Z)$

$$|\Omega_0| = |\Omega| \sqrt{1 + \frac{2(\gamma_R + \Delta\Delta_L)(1 + \Delta^2 + |\Omega|^2 / \sigma) + (\gamma_R^2 + \Delta_L^2)(1 + \Delta^2)}{1 + \Delta^2 + |\Omega|^2 / \sigma}}, \quad (4)$$

$$|\Omega_0| = \sqrt{\frac{-\sigma(1 + \Delta^2 + (1 + \Delta^2)Z)}{Z}} \left(1 + \frac{-2(\gamma_R + \Delta\Delta_L)Z + (\gamma_R^2 + \Delta_L^2)Z^2}{1 + \Delta^2} \right). \quad (5)$$

Данные уравнения могут послужить основой для исследования возможных сложных сценариев оптического отклика тонкого слоя двухуровневых атомов.

Исследуемая система (1), (2) является диссипативной, что обеспечивается однородным уширением спектральной линии КИ. Баланс диссипативных сил в системе квантового излучателя и постоянно действующего внешнего поля, присутствие нелинейной обратной связи может привести систему в незатухающее автоколебательное состояние. При этом вопрос о том, как будет протекать автоколебательное движение, зависит от особых точек, относительно которых это движение развивается, являются ли они устойчивыми или неустойчивыми.

Решения (4), (5) для разных управляющих параметров представляют собой линии, каждая точка которых есть особая точка системы. Исследовать систему (ее особые точки) на устойчивость возможно с помощью показателей Ляпунова. Для их поиска необходимо составить матрицу Якоби системы уравнений (1), (2); найти все собственные значения Якобиана в исследуемой точке; определить из них с максимальной реальной частью — это будет старший показатель Ляпунова. Если старший показатель Ляпунова отрицательный, то особая точка устойчива, если положительный — неустойчива. На рис. 1 приведен пример расчета кривой $|\Omega_0|(|\Omega|)$, см. (4), на котором видны области устойчивости (черная линия) и области неустойчивости (красная линия). Расчеты приведены для значений управляющих параметров $\Delta = 25$, $\Delta_L = 1000$, $\gamma_R = 100$, $\sigma = (2/3)^{1/2}$.

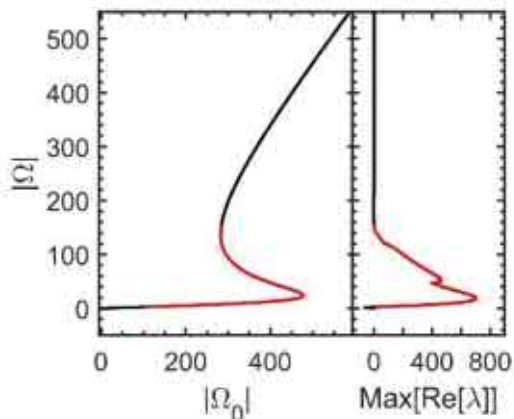


Рис. 1. Левая панель, петля гистерезиса, рассчитанная по формуле (4), правая панель, максимальная реальная часть показателя Ляпунова. Черная линия — область устойчивых особых точек, красная — неустойчивых. Параметры расчета: $\Delta = 25$, $\Delta_L = 1000$, $\gamma_R = 100$, $\sigma = (2/3)^{1/2}$

Бистабильность и гистерезис. Численное решение

На рис. 2 представлены расчеты поля $|\Omega|$, генерируемого слоем (рис. 2а) и разности населенностей Z излучателя (рис. 2б). Результаты получены на основе решения уравнений (1), (2), при адиабатическом сканировании интенсивности внешнего поля в сторону его увеличения и обратно. Термин «адиабатическое сканирование» означает, что интенсивность внешнего поля изменяется настолько медленно, что в каждый момент времени система достигает стационарного состояния. Для расчета петли гистерезиса использовали треугольную (равностороннюю) форму роста интенсивности внешнего поля начиная с $|\Omega_0| = 0$ и его падения до $|\Omega_0| = 0$, с максимумом $\text{Max}[|\Omega_0|] = 600$ и длительностью до максимального значения $\tau = 1200$. В начальный момент времени система находилась в основном состоянии $Z = -1$, относительный коэффициент однородного уширения спектральной линии (коэффициент затухания) выбирался $\sigma = (2/3)^{1/2}$, отстройка от резонанса $\Delta = 25$, параметры действующего в слое поля $\Delta_L = 1000$, $\gamma_R = 100$.

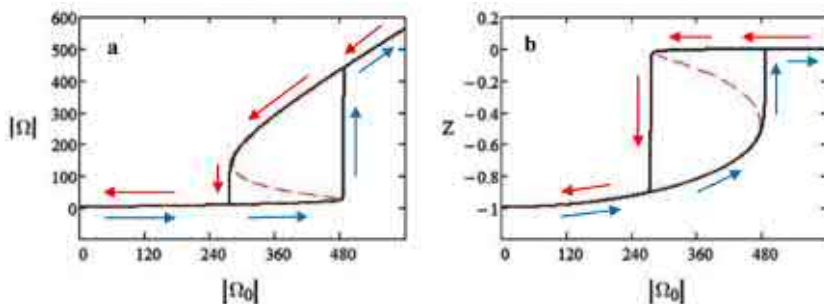


Рис. 2. Пример проявления гистерезиса в модели нелинейного оптического отклика 2D суперкристалла, составленного из двухуровневых излучателей. Условия и параметры расчета представлены в тексте статьи

Как видно из рис. 2, при увеличении интенсивности внешнего поля система следует нижней ветви стационарной кривой (показано синими стрелками) и затем в верхней критической точке (точке поворота S-образной характеристики) скачком переходит на верхнюю ветвь. При уменьшении интенсивности внешнего поля система находится на верхней ветви до тех пор, пока интенсивность не достигнет нижней критической точки, в которой происходит скачкообразный переход на нижнюю ветвь (показано красными стрелками). Таким образом, только нижняя и верхняя ветви S-образной характеристики являются устойчивыми. Промежуточная ветвь (см. рис. 2 — пунктирная красная кривая) с обратным ходом, представленная уравнением (4) для рис. 2a (уравнением (5) для рис. 2b), не проявляется в адиабатическом режиме, так как является неустойчивой (она вносит вклад в оптический отклик тонкого слоя только при импульсном воздействии). В результате система демонстрирует оптический гистерезис: переключение с нижней стабильной ветви на верхнюю и обратно при двух различных критических значениях интенсивности внешнего поля.

Заключение

Данная работа является отправной точкой для исследования более сложной задачи, когда упрощение среднего поля снято и в системе преобладают диполь-дипольные взаимодействия. В этом случае система будет максимально приближена к реальной модели взаимодействия и отклика моно слоя на внешнее воздействие.

Литература

- Аллен Л., Эберли Д. *Оптический резонанс и двухуровневые атомы*. М.: Издательство Мир, 1978. 224 с.
- Zheludev N. I. The road ahead for metamaterials. *Science*. 2010. Vol. 328. P. 582–583.
- Boneschanscher M. P., Evers W. H., Geuchies J. J., Altantzis T., Goris B., Rabouw F. T. et al. Long-range orientation and atomic attachment of nanocrystals in 2D honeycomb superlattices. *Science*. 2014. Vol. 344. P. 1377–1380.
- Baimuratov A. S., Rukhlenko I. D., Turkov V. K., Baranov A. V., Fedorov A. V. Quantum-dot supercrystals for future nanophotonics. *Scientific reports*. 2013. Vol. 3. P. 1727.
- McCall S. L. Instabilities in Continuous-Wave Light Propagation in Absorbing Media. *Phys. Rev. A*. 1974. Vol. 9. P. 1515.
- Gibbs H. M., McCall S. L., Venkatesan T. Differential gain and bistability using a sodium-filled Fabry-Perot interferometer. *Physical Review Letters*. 1976. Vol. 36. P. 1135.
- Ryzhov I. V., Malikov R. F., Malyshev A. V., Malyshev V. A. Nonlinear optical response of a two-dimensional quantum-dot supercrystal: Emerging multistability, periodic and aperiodic self-oscillations, chaos, and transient chaos. *Physical review*. 2019. Vol. 100. P. 033820.
- Мальшев В. А., Маликов Р. Ф. Оптическая бистабильность и гистерезис тонкого слоя резонансных излучателей: взаимное влияние неоднородного уширения линии поглощения и локального поля Лоренца. *Оптика и спектроскопия*. 2017. С. 98–106.

Физика неупорядоченных и наноразмерных систем

Главная Диана Дмитриевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Diana D. Glavnaya

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Физика

Физика неупорядоченных и наноразмерных систем

Научный руководитель — А. В. Колобов, д-р физ.-мат. наук

royglbp@mail.ru

Экспериментальное исследование оптических и диэлектрических свойств аморфного MoS_2

Аннотация. Дисульфид молибдена в аморфной фазе является перспективным материалом для применения в оптоэлектронике и других областях. Данная работа посвящена исследованию поляризационных свойств данного материала, температурной зависимости его сопротивления, а также оптических характеристик. Найдены диэлектрические параметры MoS_2 для разных температур, энергии активации диэлектрической релаксации и проводимости, ширина запрещенной зоны. Выказано предположение, что проводимость и поляризация в данном материале обусловлены одним механизмом. Зависимость времени релаксации от температуры удовлетворяет модели коррелированных надбарьерных прыжков.

Ключевые слова: аморфный дисульфид молибдена, диэлектрическая спектроскопия, энергия активации релаксационного процесса, энергия активации проводимости, температурная зависимость сопротивления, эллипсометрия, ширина запрещенной зоны.

Experimental study of dielectric and optical properties of amorphous MoS_2

Abstract. Molybdenum disulphide in its amorphous phase is a perspective material for application on optoelectronics and other areas. The article is devoted to a study of polarization properties of the material, temperature resistance dependence and optical characteristics. Dielectric parameters of MoS_2 for different temperatures, activation energy of dielectric relaxation and conductivity, band gap value are obtained. It's proposed that charge transfer and polarization in this material are based on the same mechanism. The temperature dependence of relaxation time satisfies the model of over-the-barrier jumps.

Key words: amorphous molybdenum disulphide, dielectric spectroscopy, activation energy of relaxation process, conductivity activation energy, conduction thermal dependence, ellipsometry, band gap value.

Дисульфид молибдена (молибденит) относится к классу халькогенидов. Эти материалы нашли широкое применение в науке и технике, в частности, в оптике. Высокий показатель преломления и высокая относительная плотность пленок позволяют использовать халькогениды

в качестве интерференционных покрытий, светофильтров и просветляющих пленок, прозрачных в инфракрасном и видимом диапазоне, для различных оптических приборов [Абель, 2012]. Также из данных материалов изготавливается оптоволокно [Абель, 2012]. Способность халькогенидов обратимо менять фазу с аморфной на кристаллическую послужило основой для создания нового типа энергонезависимой памяти, превосходящего по многим параметрам распространенную на сегодняшний день флэш-память. Поиск новых материалов для фазопеременной памяти продолжается. Возможно, дисульфид молибдена окажется материалом с характеристиками, которые позволят улучшить ячейки памяти. В кристаллической фазе данный материал хорошо изучен. Он является полупроводником n-типа с высокой подвижностью зарядов, высокой фоточувствительностью [Беликов, 2016, с. 12–16]. Об аморфном MoS_2 литературных данных очень мало. В этой работе было впервые проведено исследование оптических, диэлектрических и электрических свойств аморфной фазы дисульфида молибдена.

Для изучения диэлектрических свойств молибденита использовался метод диэлектрической спектроскопии. Измерения проводились на установке Concept 41. В данной установке на образец генератором подается синусоидальное напряжение, а анализатор измеряет величину тока и разность фаз между током и напряжением. Из этих трех величин рассчитывается импеданс вещества, а затем — его диэлектрическая проницаемость и проводимость:

$$\varepsilon^* = \varepsilon' - i\varepsilon'' = \frac{-i}{\omega Z^*(\omega)} \frac{1}{C_0} \quad (1)$$

где $C_0 = \frac{\varepsilon_0 S}{d}$ — емкость пустой ячейки.

$$\sigma^* = \sigma' - i\sigma'' = \frac{-i}{\omega Z^*(\omega)} \frac{S}{d} \quad (2)$$

Данная установка позволяет проводить измерения температурно-частотных характеристик в диапазоне частот $f = 3 \cdot 10^{-6} - 20 \cdot 10^6$ и температур $T = -100 - +250 \text{C}^0$. Погрешность при вычислении значений диэлектрических электрических параметров не превышает 3%.

Образцом в данном исследовании являлась пленка аморфного дисульфида молибдена толщиной 50 нм на подложке из кремния. Измерения

проводились в диапазоне температур 303–403 К. Были сняты частотные зависимости проводимости и диэлектрической проницаемости. Некоторые из результатов измерений ε' показаны на рисунке (1). Данная величина уменьшается с частотой, что свидетельствует о наличии релаксационного процесса. Аморфный молибденит имеет полимерную структуру [Tran, 2016, с. 1–7]. На этом основании можно предположить, что за поляризацию в данном веществе отвечают какие-либо фрагменты этого полимера. Частотная зависимость ε' была аппроксимирована функцией Гаврильяка-Негами. Данная функция имеет вид:

$$\varepsilon^*(\omega) = \varepsilon_\infty + \frac{\Delta\varepsilon}{[1 + (i\omega\tau)^{\alpha_{HN}}]^{\beta_{HN}}} \quad (3)$$

где ε_∞ — высокочастотный предел действительной части диэлектрической проницаемости, τ — время релаксации, $\Delta\varepsilon$ — диэлектрический инкремент (разность между диэлектрической проницаемостью на постоянном токе и на высоких частотах), α_{HN} и β_{HN} — показатели степени данной функции, характеризующие асимметричное и симметричное уширение функции диэлектрической релаксации. Были найдены параметры функции Гаврильяка-Негами для ряда температур (табл. 1).

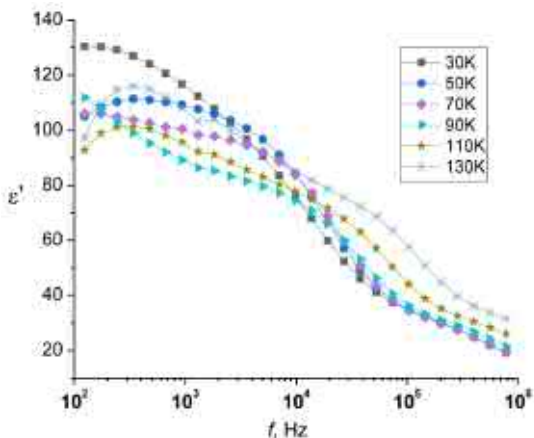


Рис. 1. Зависимость диэлектрической проницаемости дисульфида молибдена от частоты

Диэлектрические параметры аморфного дисульфида молибдена

T, K	τ_{\max} [s]	$\Delta\varepsilon \pm 2$	$\alpha \pm 4e-2$	$\beta \pm 5e-2$
313	1.199e-05	1.0720e+02	7.2270e-01	8.1130e-01
323	9.466e-06	9.5930e+01	8.6110e-01	6.3810e-01
333	8.187e-06	9.0330e+01	9.0520e-01	6.3020e-01
343	7.027e-06	8.3410e+01	9.1970e-01	6.3210e-01
353	5.809e-06	7.3090e+01	9.1380e-01	6.1070e-01
363	4.742e-06	6.7460e+01	8.7840e-01	6.3490e-01
373	3.600e-06	6.2840e+01	7.8990e-01	8.0320e-01

Релаксационный процесс характеризуется зависимостью [Мальшикина, 2012]:

$$\ln \tau = \frac{\Delta U^*}{kT} + const \quad (4)$$

где ΔU^* — энергия активации, τ — время релаксации.

В соответствии с этим по коэффициенту наклона зависимости логарифма времени релаксации от величины, обратной температуре, (рис. 2) была найдена энергия активации диэлектрической релаксации: $\Delta U^* = (0.21 \pm 0.01) \text{ eV}$.

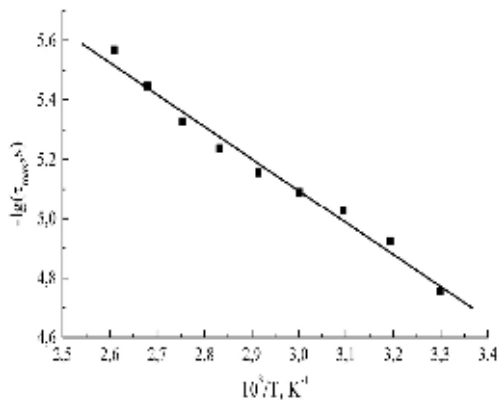


Рис. 2. Зависимость логарифма времени релаксации от температуры

Зависимость действительной части проводимости от частоты в логарифмическом масштабе (рис. 3) имеет плато на низких частотах, а на более высоких — резко возрастает. Такой характер частотной зависимости проводимости характерен для многих полупроводников [Малышкина, 2012]. Зависимость может быть аппроксимирована формулой $\sigma = \omega^s$. s обычно находится в пределах от 0 до 1. Для халькогенидов характерен показатель степени $s \sim 0,81-0,95$ при комнатной температуре и прыжковый тип проводимости, то есть переход носителей заряда между локализованными состояниями [Мотт, 1992].

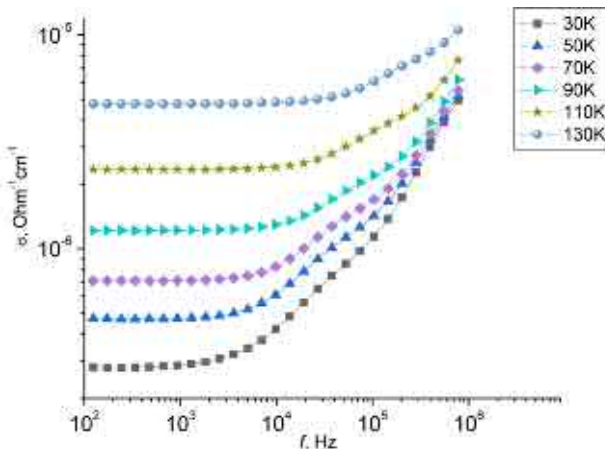


Рис. 3. Зависимость проводимости от частоты

Для измеренных зависимостей проводимости от частоты для разных температур были определены параметры s и построена зависимость $s(T)$ (рис. 4). Линейная зависимость $s(T)$ удовлетворяет модели коррелированных барьерных прыжков. Эта модель предполагает, что носитель заряда совершает переход с одного локализованного состояния в другое путем перехода над потенциальным барьером [Мотт, 1992]. Данной модели удовлетворяет формула:

$$1 - s = 6kT / W_m, \quad (5)$$

где W_m — максимальная высота потенциального барьера.

Зависимость проводимости от температуры носит экспоненциальный характер:

$$\sigma = A \exp\left(-\frac{W_a}{kT}\right) \quad (6)$$

Была построена зависимость удельной проводимости на частоте 1 ГГц от температуры в полулогарифмическом масштабе (рис. 5). Отсюда была найдена энергия активации проводимости: $E_g = (0.25 \pm 0.01)$ eV.

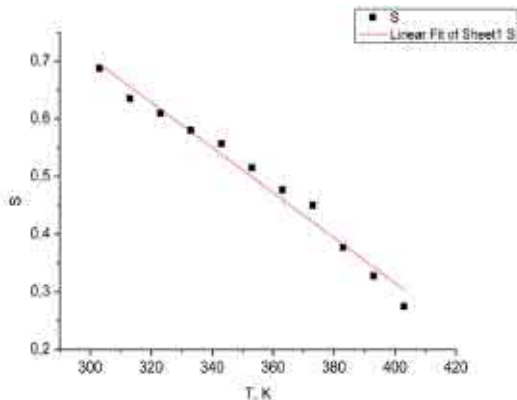


Рис. 4. Зависимость параметра s от температуры

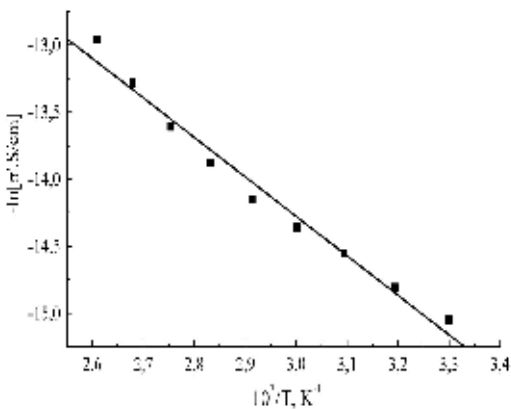


Рис. 5. Зависимость логарифма проводимости на частоте 1000 Гц от температуры

Энергии активации релаксационного процесса и проводимости близки по величине, что позволяет предполагать, что релаксационный процесс и проводимость данного вещества имеют общую природу.

Можно также вычислить значение плотности состояний на уровне Ферми. Проводимость и плотность состояний связаны через соотношение:

$$\sigma(\omega) = \left(\frac{\pi}{3}\right) [N(E_F)]^2 k_B T e^2 \alpha^{-5} \omega \left[\ln \left(\frac{v_{ph}}{\omega} \right) \right]^4 \quad (7)$$

где α — параметр затухания волновых функций локализованных состояний, v_{ph} — фононная частота. Предполагая, что $v_{ph} = 10^{12}$ Гц и $\alpha^{-1} = 10 \text{ \AA}$, на частоте $\omega = 10^5$ Гц при температуре $T = 293$ К, получим значение плотности локализованных состояний на уровне Ферми, равное $N(E_F) = 3.38 \cdot 10^{16} \text{ эВ}^{-1} \text{ см}^{-1}$.

Зависимость сопротивления от температуры пленки аморфного дисульфида молибдена толщиной 50 нм на подложке из диоксида кремния была исследована на установке для измерения термоэдс и сопротивления в ФТИ имени Иоффе четырехзондовым методом. Данный метод позволяет не учитывать форму образца. Поскольку сопротивление исследуемого материала много меньше сопротивления подложки, можно считать, что в эксперименте измерялось сопротивление дисульфида молибдена. Измерения проводились в широком температурном интервале (100–500 К).

Для образцов, толщина которых много меньше расстояния между электродами, справедлива формула:

$$\rho = \frac{\pi d}{\ln 2} R \quad (8)$$

где ρ — удельное сопротивление материала, d — толщина пленки, R — сопротивление.

По ней была рассчитана зависимость удельного сопротивления от температуры.

Также были найдены значения энергии активации для данного вещества. Температурная зависимость удельного сопротивления была линеаризована в полулогарифмическом масштабе (рис. 6) и для трех ее участков были найдены значения энергии активации. При низких температурах (93–197 К) энергия активации составляет 56 эВ, при

высоких (396–550 К) — 101 эВ. В интервале 268–403 К (близким к комнатной температуре значениям) энергия активации равна 93 эВ.

Экспериментальная зависимость удельного сопротивления от температуры (Ом*см) (рис. 7, точки) была приближена аналитической кривой (рис. 7, синяя линия), построенной по формуле:

$$\rho = A \exp\left(\frac{W_a}{kT}\right) \quad (9)$$

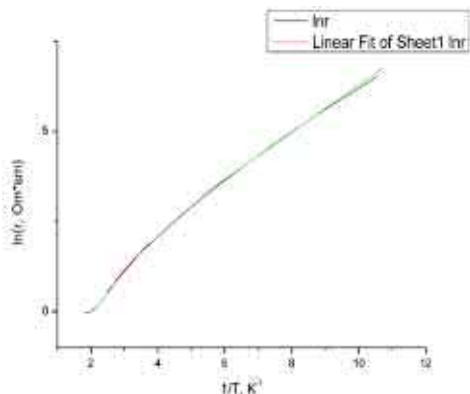


Рис. 6. Зависимость логарифма сопротивления от обратной температуры

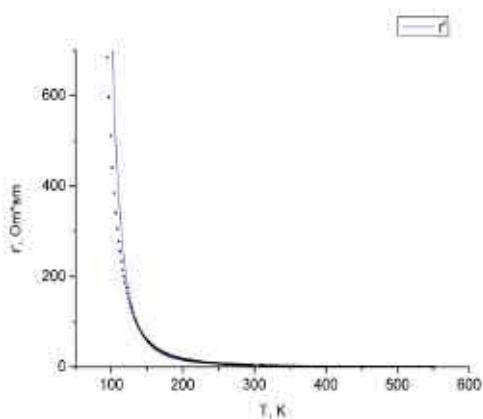


Рис. 7. Зависимость сопротивления от температуры: точки — экспериментальная кривая, синяя линия — аналитическая кривая

Оптические свойства аморфного дисульфида молибдена были исследованы методом эллипсометрии. Метод представляет из себя исследование искривления волнового фронта после отражения от образца. Поляризация света характеризуется такими величинами как эллипсометрические углы:

$$\psi = \arctg\left(\frac{E_p}{E_s}\right), \quad \delta = \delta_p - \delta_s \quad (10)$$

Угол ψ описывает отношение амплитуд обыкновенной и необыкновенной компонент, а угол δ — разность фаз между ними. После отражения от образца волновой фронт претерпевает изменение, которое описывается величинами:

$$\Psi = \arctg\left(\frac{tg\Psi_{отраж.}}{tg\Psi_{падающ.}}\right); \quad (11)$$

$$\Delta = \delta_{отраж} - \delta_{падающ} \quad (12)$$

Эти две величины связаны соотношением:

$$tg\Psi \cdot e^{i\Delta} = \frac{R_p}{R_s} \quad (13)$$

где R_p и R_s — коэффициенты Френеля. Это отношения комплексных амплитуд компоненты p и компоненты s соответственно:

$$R_p = \frac{E_p^{*отраж}}{E_p^{*падающ}}, \quad R_s = \frac{E_s^{*отраж}}{E_s^{*падающ}} \quad (14)$$

Из эллипсометрических углов можно определить такие параметры как коэффициент поглощения и показатель преломления.

Исследование проводилось с помощью эллипсометра «Эльф». Данная установка работает в автоматическом режиме. Измерения проводились в пяти разных точках образца. Были сняты зависимости эллипсометрических углов от длины волны (рис. 8, 9). Кривые хорошо повторяют друг друга.

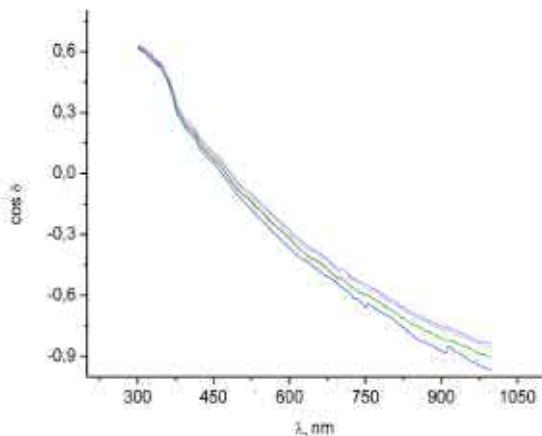


Рис. 8. Зависимость косинуса эллипсометрического угла δ от длины волны

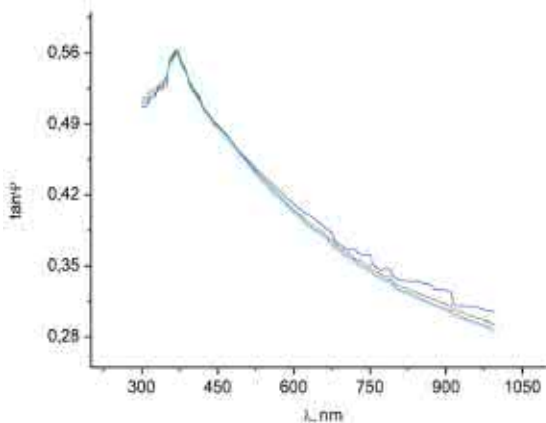


Рис. 9. Зависимость тангенса эллипсометрического угла Ψ от длины волны

Также были определены зависимости показателя преломления (рис. 11) и поглощения от длины волны (рис. 10). Показатель преломления растет с длиной волны, а коэффициент поглощения имеет максимум на 630 нм. Отсюда следует, что в данном диапазоне длин волн у данного вещества находится область аномальной дисперсии.

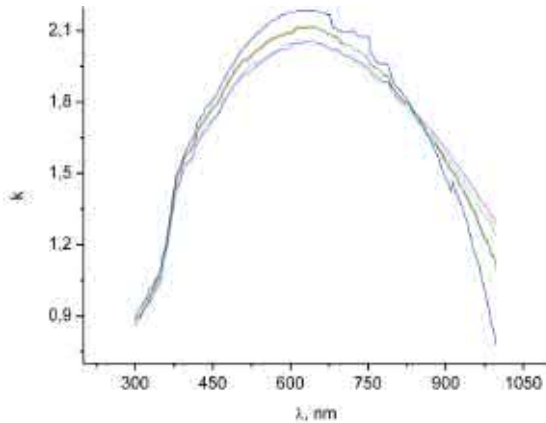


Рис. 10. Зависимость коэффициента поглощения от длины волны

Полученные экспериментальные данные позволяют исследовать диэлектрический спектр в видимом диапазоне электромагнитных волн. Действительную и мнимую части комплексной диэлектрической проницаемости можно выразить через уравнения:

$$n^2 - k^2 = \text{Re } \varepsilon \quad (15)$$

$$2nk = -\text{Im } \varepsilon \quad (16)$$

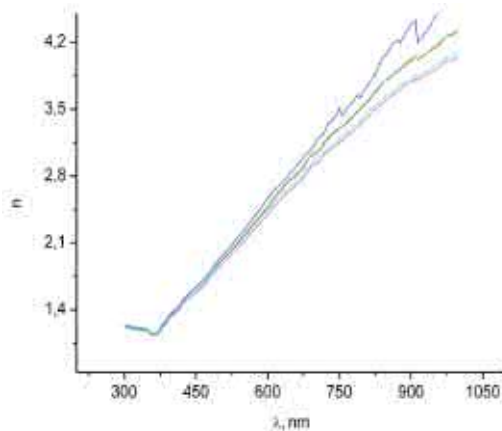


Рис. 11. Зависимость коэффициента преломления от длины волны

По формулам (15) и (16) был рассчитан спектр диэлектрической проницаемости (рис. 12). Уменьшение $\text{Re } \varepsilon$ и $\text{Im } \varepsilon$ (левая часть графика) может свидетельствовать о наличии неомической проводимости [Малышкина, 2012].

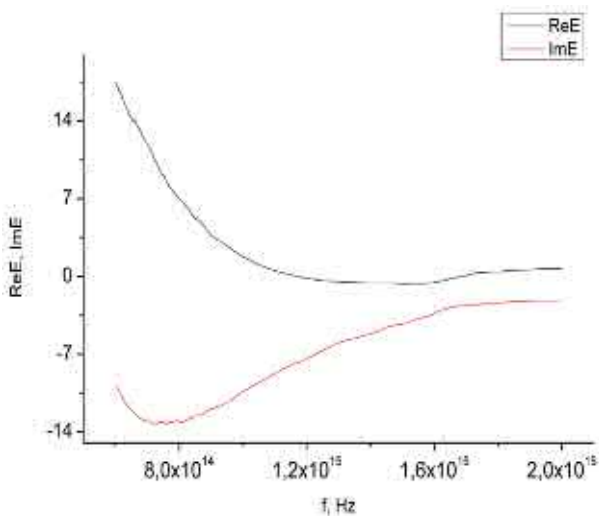


Рис. 12. Зависимость комплексной диэлектрической проницаемости от частоты

Была построена зависимость функции, называемой модифицированным коэффициентом поглощения, имеющей вид $f = (kh\nu)^{\frac{1}{2}}$, от энергии фотона $h\nu$. Полученная функция была экстраполирована прямой линией до оси абсцисс. Точка пересечения прямой с осью абсцисс равна величине ширины запрещенной зоны. Ширина запрещенной зоны получилась равной 1,45 эВ. Данный метод нахождения запрещенной зоны называется методом Тауца. Полученное значение можно сравнить с данными для кристаллического дисульфида молибдена. Величина ширины запрещенной зоны для кристаллического MoS_2 зависит от толщины образца и равна 1,8 эВ для монослоя и 1,3 эВ для объемного образца [Беликов, 2016, с. 12–16].

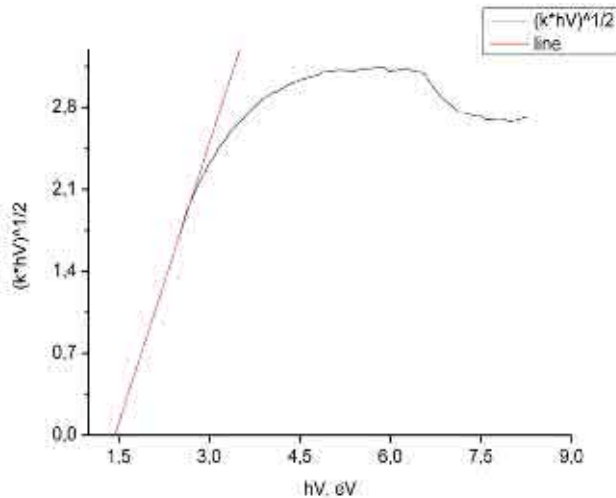


Рис. 13. Зависимость модифицированного коэффициента поглощения от энергии фотона

Таким образом, в данной работе были исследованы диэлектрические, электрические и оптические свойства типичного представителя дихалькогенидов переходных металлов. В ходе работы были получены следующие основные результаты. Из исследования электрических и оптических свойств можно заключить, что данный материал является полупроводником. В данной работе получено значение ширины запрещенной зоны данного материала 1,45 eV. Из результатов диэлектрических измерений были найдены его энергии активации проводимости $E_{\sigma} = (0.25 \pm 0.01)$ eV и диэлектрической релаксации $E_a = (0.21 \pm 0.01)$ eV. Из близости полученных значений сделан вывод, что перенос заряда и поляризация в данном веществе имеют общую природу. Была предложена модель коррелированных надбарьерных прыжков для описания процесса переноса заряда в данном материале.

Полученные в этой работе данные позволят определить область возможных применений аморфного дисульфида молибдена.

Литература

- Абель О. Я., Кузнецов М. М., Соснов А. Н., Соснова Н. К. Использование халькогенидов в оптике. *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 6. Электронный журнал. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=8102> (дата обращения: 06.09.2019).
- Беликов А. И., Пью Ч. З. *Перспективы применения тонких пленок MoS_2 в области наноэлектроники: материалы международной технической конференции*, Москва, 21–25 ноября, 2016 года; Московский государственный технический университет «МГТУ» им. Н. Э. Баумана. С. 12–16.
- Мальшикина И. А. *Основы метода диэлектрической спектроскопии: учебное пособие*. М.: Физический факультет МГУ, 2012. 80 с.
- Мотт Н., Дэвис Э. *Электронные процессы в некристаллических веществах*. Под ред. Коломийца Б. Т. 2 издание. М.: Мир, 1992. 368 с.
- Tran P. D., Tran T. V., Orio M., Torelli S., Truong Q. D., Nayuki K., Sasaki Y., Chiam S. Y., Yi R., Honma I., Barber J., Artero V. Coordination polymer structure and revisited hydrogen evolution catalytic mechanism for amorphous molybdenum sulfide. *Nature materials*. 2016. 10 т. № 1038. С. 1–7. DOI: 10.1038/NMAT4588.

Назарова Дарья Владимировна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Daria V. Nazarova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
nazdash@mail.ru

Кастро Арата Рене Алехандро

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Arata Rene Castro
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
recastro@mail.ru

Никонорова Наталья Алексеевна

Институт высокомолекулярных соединений РАН

Санкт-Петербург, Россия

Natalia A. Nikonorova

Institute of Macromolecular Compounds Russian Academy of Science

Saint Petersburg, Russia

n_nikonorova2004@mail.ru

Физика

Физика неупорядоченных и наноразмерных систем

Научный руководитель — Р. А. Кастро Арага, д-р физ.-мат. наук,
профессор

УДК 538.91

Перенос заряда в тонких слоях нанокompозитов на основе ароматического термопластичного полиимида Р-ООД

Аннотация. Методом диэлектрической спектроскопии проведено исследование переноса заряда в термопластичном полиимиде Р-ООД и Р-ООД + 3 % CeO₂. Обнаруженная степенная зависимость проводимости от частоты и уменьшение значения параметра s с ростом температуры, могут быть связаны с существованием прыжкового механизма проводимости. По виду температурной зависимости удельной проводимости можно сделать вывод о том, что перенос заряда является термически активированным процессом с энергиями активации $E = 0.06\text{эВ}$ для Р-ООД и $E = 0.08\text{эВ}$ для Р-ООД + CeO₂.

Ключевые слова: термопластичные полиимиды, нанокompозиты, проводимость, перенос заряда.

Charge transport in thin layers of nanocomposites based on thermoplastic polyimide R-OOD

Abstract. In this paper, dielectric spectroscopy is used to study charge transport of aromatic thermoplastic polyimide R-OOD and R-OOD + 3 % CeO₂. The detected power-law dependence of conductivity on frequency and a decrease in the value of the parameter s with increasing temperature can be associated with the existence of a hopping conduction mechanism. According to the

temperature dependence of the specific conductivity, we can conclude that charge transfer is a thermally activated process with an activation energy $E = 0.06\text{eV}$ (R-OOD), $E = 0.08\text{eV}$ (R-OOD + CeO₂).

Keywords: thermoplastic polyimides, nanocomposites, conductivity, charge transport.

На сегодняшний день полимерные композиционные материалы получили широкое распространение практически во всех областях деятельности человека. Ведется как синтез новых систем, так и усовершенствование уже имеющихся для оптимизации их параметров с целью адаптации к потребностям определенной отрасли промышленности. Особый интерес среди полимерных материалов вызывают композиции на основе полиимидов (ПИ). Полиимиды вызывают все больший интерес в научных кругах из-за своих исключительных механических, диэлектрических и термических свойств. Возможности использования этих материалов обширны — в авиа-, ракето-, автомобилестроении и микронэлектронной технике в качестве термостойких полимерных связующих, подложек, гибких печатных плат и др. [Bryant, 2002]. Исходя из этого, вопрос об использовании того или иного нанокompозита на основе ПИ в любом случае требует отдельных исследований и подробного анализа. Сочетание известных свойств полимеров, например, таких как эластичность, пленко- и волокнообразующая способность со свойствами нанодобавок предполагает получение новых материалов со специфическими свойствами. Целью данной работы стало изучение особенностей переноса заряда в полиимиде Р-ООД и нанокompозите на его основе.

Полиимидные пленки были получены стандартным двухстадийным методом [Bryant, 2002, Бессонов, 1983]. В роли нанодобавки в работе использовался оксид церия. Измерения проводились на диэлектрическом спектрометре “Concept 81” компании NOVOCONTROL Technologies GmbH & Co с автоматическим частотным анализатором высокого разрешения ALPHA-ANB. Образцы представляли собой тонкие пленки толщиной 25–45 мкм, спрессованные между латунными электродами и дополнительно прогретые до 250 °С. Для исследования процесса переноса в образцах Р-ООД и Р-ООД + CeO₂ на образцы было приложено переменное поле частотой $f = 10^{-1}$ Гц...10⁷ Гц в интервале температур $T = 173\text{K}...253\text{K}$.

На рис. 1 представлена частотная зависимость удельной проводимости исследуемых слоев, полученная в темновом режиме измерения

для различных температур. Как следует из рисунка, дисперсия σ' , в области высоких частот подчиняется степенному закону:

$$\sigma'(\omega) \sim A\omega^s, \quad (1)$$

что характерно для многих неупорядоченных систем, например, для стеклообразных и аморфных полупроводников, полимерных систем и композиционных материалов на их основе [Mott, 1979]. Здесь ω — угловая частота, A — независимая от частоты постоянная, s — показатель степени, принимающий значения от 0.95 до 0.75 с ростом температуры (рис. 1, 2). Значения параметра степенной зависимости (1) определялись путем аппроксимации экспериментальных данных с использованием линейной функции, при этом относительная погрешность не превышала 3% во всем температурном интервале. Температурная зависимость параметра s представлена на рис. 3 для образцов двух исследуемых систем, из которого видно, что величина s падает с увеличением температуры.

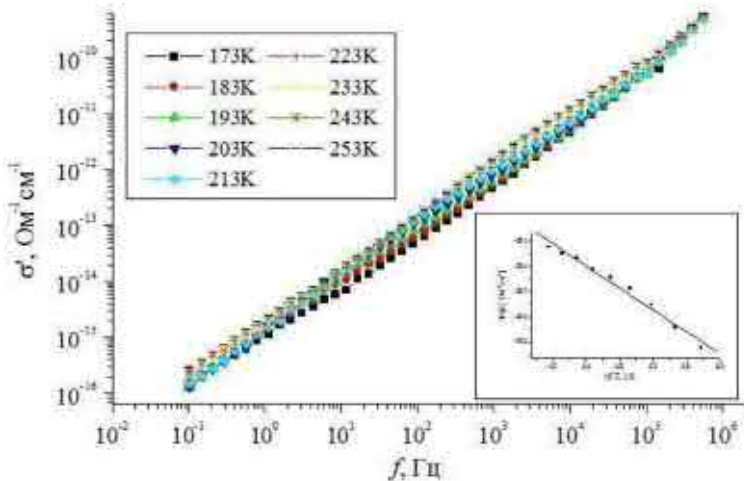


Рис. 1. Частотная зависимость удельной проводимости σ' при разных температурах для образцов системы Р-ООД. На вставке — температурная зависимость на частоте 10^2 Гц

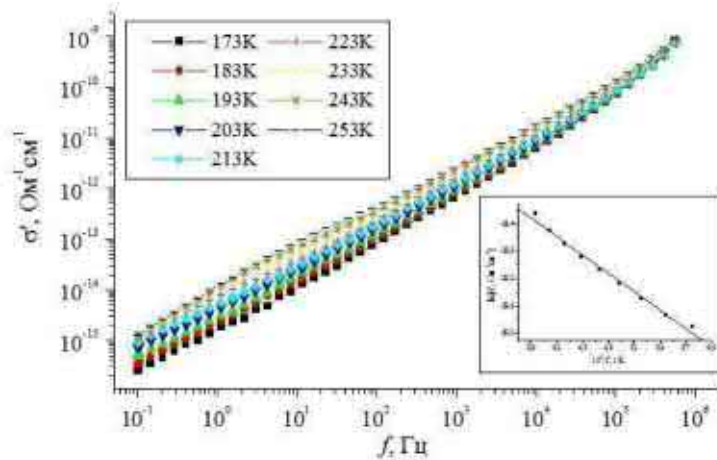


Рис. 2. Частотная зависимость удельной проводимости σ' при разных температурах для образцов системы Р-ООД + CeO_2 . На вставке — температурная зависимость на частоте 102 Гц

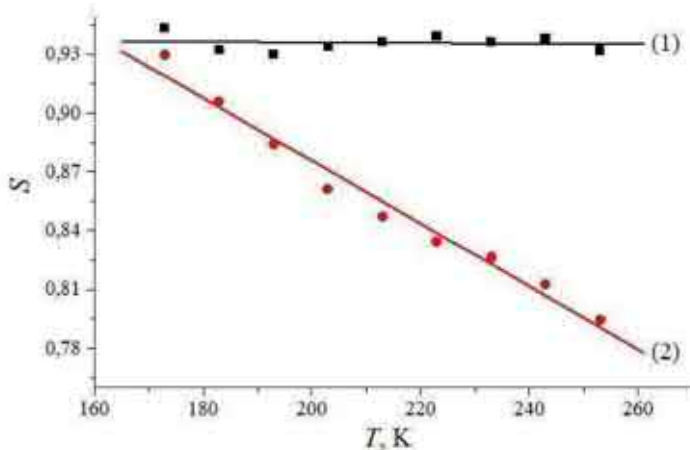


Рис. 3. Температурная зависимость показателя степени S .
(1) — Р-ООД, (2) — Р-ООД + CeO_2

Обнаруженная степенная зависимость проводимости от частоты (1) и уменьшение значения параметра s с ростом температуры могут быть связаны с существованием прыжкового механизма проводимости. Согласно модели СВН (correlated barrier hopping model) [Elliot, 1987], электроны совершают прыжки между энергетическими состояниями, преодолевая потенциальный барьер. Модель СВН предполагает, что перенос заряда осуществляется посредством прыжков электронов через потенциальный барьер W между двумя локализованными состояниями (центрами равновесия). При этом высота барьера между двумя центрами определяется кулоновским взаимодействием между соседними дефектными состояниями, в роли которых могут выступать заряженные образования в структуре, образующие диполь.

Согласно авторам работы [Austin, 1969], выражение для удельной проводимости при определенной температуре имеет вид:

$$\sigma'(\omega) = \frac{\pi^3 N^2 \epsilon \epsilon_0 \omega R_\omega^6}{24}, \quad (2)$$

При этом, здесь N — плотность состояний, между которыми совершают прыжки носители заряда, R_ω — длина прыжка, ω — круговая частота. Связь между длиной прыжка R_ω и высотой потенциального барьера W_M , преодолеваемого носителями заряда можно выразить уравнением:

$$R_\omega = \frac{e^2}{\pi \epsilon \epsilon_0} \left[W_M - kT \ln \left(\frac{1}{\omega \tau_0} \right) \right]^{-1}, \quad (3)$$

Здесь τ_0 — характеристическое время релаксации (величина обратная фоновой частоте ν_{ph}). Теоретически показано, что показатель степени s связан с высотой барьера W_M выражением:

$$s = 1 - \frac{6kT}{W_M} \quad (4)$$

На основе полученных экспериментальных данных, пользуясь уравнениями (1)–(4), можно оценить значение микропараметров

исследуемых систем N , R_ω и W_M во всем температурном интервале (см. таблицу 1).

Таблица 1

Значение микропараметров исследуемой системы Р-ООД + CeO_2 , рассчитанных в рамках модели СВН

T (К)	s	N (m^{-3})	R_ω (нм)	W_M (eV)
173	0,93	$2,10 \cdot 10^{23}$	2,20	1,27
183	0,91	$7,51 \cdot 10^{22}$	3,19	1,00
193	0,88	$3,48 \cdot 10^{22}$	4,28	0,86
203	0,86	$1,54 \cdot 10^{22}$	5,84	0,75
213	0,85	$1,02 \cdot 10^{22}$	6,92	0,72
223	0,83	$6,63 \cdot 10^{21}$	8,23	0,70
233	0,82	$5,51 \cdot 10^{21}$	9,04	0,69
243	0,81	$3,18 \cdot 10^{21}$	11,12	0,67
253	0,79	$1,23 \cdot 10^{21}$	16,08	0,64
Погрешность	$\leq 3.0 \%$	$\leq 5.0 \%$	$\leq 5.0 \%$	$\leq 5.0 \%$

По виду температурной зависимости удельной проводимости σ' (рис. 1, 2) можно сделать вывод о том, что перенос заряда в исследуемых системах является термически активированным процессом с наличием одного участка на температурной зависимости проводимости с энергией активации $E = 0.06\text{эВ}$ для Р-ООД и $E = 0.08\text{эВ}$ для Р-ООД + CeO_2 . Можно предположить, что полученная температурная зависимость проводимости отражает электронные, а не атомарные процессы в исследованном материале, так как температура стеклования данных соединений находится за пределами исследуемого интервала температур.

Внедрение наполнителя 3% CeO_2 в матрицу полиимида Р-ООД приводит к структурным изменениям в матрице полимера. Данные изменения обуславливают обнаруженные закономерности процессов переноса заряда. Во-первых, наблюдается увеличение величины удельной проводимости и ее энергии активации в области низких частот. Во-вторых, меняется характеристика прыжкового механизма проводимости, обусловленного разными температурными зависимостями параметра степенной зависимости s .

Литература

- Bryant R. G. *Polyimides*. New York: John Wiley & Sons, 2002.
Бессонов М. И. (Ред.) *Полиимиды — класс термостойких полимеров*. Л.: Наука, 1983. 328 с.
Mott N. F., Davis E. A. *Electronic Processes in non-crystalline Materials*. Calendon Press, Oxford. 1979. 605 с.
Elliot S. R. *Advances in Physics*. 1987. 36(2). P. 135.
Austin I. G., Mott N. F. *Advances in Physics*. 1969. 18(71). P. 41.

Физические явления в конденсированных средах

Агапитов Денис Иванович

Государственный университет морского и речного флота
им. адмирала С. О. Макарова
Санкт-Петербург, Россия
Denis I. Agapitov
Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping
Saint Petersburg, Russia

Михайлюк Никита Алексеевич

Государственный университет морского и речного флота
им. адмирала С. О. Макарова
Санкт-Петербург, Россия
Nikita A. Mikhalyuk
Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping
Saint Petersburg, Russia

Физика

Физические явления в конденсированных средах
Научный руководитель — Н. А. Горбунов, канд. физ.-мат. наук
nikmihailuk@mail.ru

Угол крена плавающего прямоугольного параллелепипеда при наличии контейнера с жидким грузом

Аннотация. В работе проведен расчет угла крена прямоугольного параллелепипеда, на верхней плоскости которого находится контейнер с жидкостью. Реализован лабораторный эксперимент, позволяющий определять угол крена при перемещении контейнера по верхней плоскости плавающего тела. Продемонстрировано, что водонепроницаемая переборка внутри контейнера уменьшает угол крена. Расчетные и экспериментальные значения угла крена совпадают в пределах погрешности опыта.

Ключевые слова: угол крена, жидкий груз, метacentрическая высота.

Roll angle of a floating rectangular box in the presence of a container with liquid cargo

Abstract. In this work, we calculated the roll angle of a rectangular parallelepiped, on the upper plane of which there is a container with liquid. A laboratory experiment has been conducted that made it possible to determine the angle of roll when moving the container along the upper plane of the floating body. It has been demonstrated that a watertight bulkhead inside a container reduces roll angle. The calculated and experimental values of the angle of roll coincide within the limit of experimental error.

Keywords: angle of roll, liquid cargo, metacentric height.

Постановка задачи

Умение проводить расчет угла крена плавающего тела является одной из основных компетенций базовой дисциплины профессионального цикла «Теория и устройство судов» для судоводительской специальности [Кацман и др., 1991]. Угол крена ϑ определяется из равенства кренящего $M_K(\vartheta)$ и восстанавливающего $M_B(\vartheta)$ моментов. При этом для определения величина $M_B(\vartheta)$ используются дополнительные графики (диаграммы статической остойчивости), вычисляемые в конструкторских бюро и входящие в состав судовой документации для каждого корабля [Благовещенский и др., 1975]. Невозможность последовательного самостоятельного расчета диаграммы статической остойчивости судна, а также нереальность реализации в рамках аудиторных занятий эксперимента по измерению угла крена судна

затрудняет усвоение базовых понятий кренящего и восстанавливающего моментов.

Для твердого усвоения понятий кренящего и восстанавливающего моментов плавающего тела было предложено использовать прямое и наглядное сопоставление теории и эксперимента по определению угла крена нагруженного прямоугольного параллелепипеда [Горбунов и др., 2019, с. 176–179]. Расчет угла крена проводится на основе аналитических формул, не прибегая к помощи дополнительных графиков или таблиц. Эксперимент легко реализуется во время аудиторных занятий по физике.

Специфика жидкого груза со свободной поверхностью состоит в том, что положение центра тяжести груза зависит от угла крена [Аксютин, 1986]. Выражение для кренящего момента можно представить в виде:

$$M_K(\vartheta) = m_1 g (d + x_1(\vartheta)) \cos \vartheta \quad (1)$$

где m_1 — масса жидкости в цистерне, d — расстояние от центра тяжести цистерны с жидкостью до диаметральной плоскости в отсутствии крена ($\theta = 0$), $x_1(\theta)$ — смещение центра тяжести цистерны с жидкостью параллельно основной плоскости при наличии крена:

$$x_1 = \frac{tg\theta \cdot i}{V_1} \quad (2)$$

где i — центральный момент инерции свободной поверхности жидкости, V_1 — объем жидкости в контейнере. Для контейнера в виде прямоугольного параллелепипеда вычисления i проводились по формуле:

$$i = \frac{bc^3}{12} \quad (3)$$

где b — длина стороны контейнера, которая параллельна диаметральной плоскости плавающего тела, c — длина перпендикулярной стороны.

Восстанавливающий момент равен:

$$M_B(\vartheta) = (m_0 + m_1) gh(\vartheta) \sin \vartheta \quad (4)$$

где m_0 — масса плавающего тела без груза, $h(\theta)$ — метацентрическая высота плавающего тела при наличии жидкого груза со свободной поверхностью.

Равенство кренящего и восстанавливающего моментов сил определяет уравнение для угла крена:

$$(m_0 + m_1)h(\vartheta)\sin\vartheta = m_1(d + x_1(\vartheta))\cos\vartheta \quad (5)$$

Как видно из (5), при наличии свободной поверхности жидкости уравнение для определения угла крена становится нелинейным, поскольку свободное перемещение жидкости в контейнере приводит к смещению центра тяжести груза с ростом угла крена. Это обстоятельство усложняет вычисления по сравнению со случаем твердых грузов.

Для малых углов крена можно пренебречь изменением расстояния от верхней плоскости параллелепипеда до центра тяжести жидкого груза. В этом случае равенство (5) можно записать в виде:

$$\left[\left(\frac{m_0}{m_1} + 1 \right) h - \frac{i}{V_1} \right] \vartheta = d \quad (6)$$

Левую часть уравнения (6) можно трактовать как дополнительное уменьшение метацентрической высоты, вызванное наличием свободной поверхности жидкости [Кацман и др., 1991]. Как видно из (6), наличие свободной поверхности жидкости ($i \neq 0$) приводит к увеличению угла крена. Свободное перетекание жидкости может привести к значительному смещению центра тяжести груза в сторону крена.

Использование водонепроницаемых перегородок в цистерне с жидкостью позволяет предотвратить появление опасно больших углов крена за счет уменьшения величины i . Если водонепроницаемая перегородка разделяла контейнер с жидкостью на два равных отсека, то это приводит к тому, что главные моменты инерции свободной поверхности принятого жидкого груза относительно продольной оси будут равны ($i_1 = i_2$). Можно показать, что при центральном положении перегородки реализуется минимальный угол крена.

Описание эксперимента

В качестве плавающего тела использовался деревянный прямоугольный параллелепипед со следующими параметрами: $m_0 = 1040$ г-масса, $A = 340$ мм — длина, $B = 143$ мм — ширина, $C = 47$ мм — высота.

Параллелепипед был покрыт лаком, чтобы плотность древесины не изменялась от намокания. На верхней плоскости параллелепипеда была нанесена разметка, которая позволяла точно определять координаты дополнительного груза. В качестве груза использовалась легкая пластмассовая ванночка в виде прямоугольного параллелепипеда со следующими параметрами: $\mu = 34$ г-масса, $a = 142$ мм — длина, $b = 75$ мм — ширина, $c = 55$ мм — высота. Ванночка заполнялась водой, масса которой составляла $m_1 = 408$ г, что соответствовало начальному уровню воды 38 мм.

Для измерения угла крена на верхней плоскости плавающего тела был установлен транспортир. Указателем угла крена служила металлическая игла, насаженная на стальную ось, закрепленную в центре транспортира. Погрешность измерения угла крена составляла $0,5^\circ$. Вес кренометра составлял 5 г, его центр тяжести располагался на высоте 30 мм над верхней плоскостью плавающего тела. Груз и кренометр прикреплялись к плавающему телу при помощи маленького куска пластилина.

Сравнение расчета и эксперимента

Ванночка с водой располагалась на верхней плоскости бруска. Центр тяжести ванночки, заполненной водой при горизонтальном положении бруска, располагался на расстоянии $d = 1,5$ см от диаметральной плоскости. Полагая, что свободная поверхность у жидкости отсутствует ($i_0 = 0$ в формуле (2)), получаем расчетный угол крена $\theta = 6,6^\circ$. В этом случае угол крена будет такой же, как если бы груз был твердым.

Расчет и эксперимент по определению угла крена проводились для двух положений ванночки с водой. Во всех дальнейших опытах с кренованием слой воды полностью покрывал дно в ванночке.

В первом опыте мы расположили длинную сторону ванночки с водой параллельно диаметральной плоскости плавающего тела. При этом момент инерции свободной поверхности жидкости составил величину $i_1 = 499$ см⁴, а расчетный угол крена по формуле (6) равнялся $\theta = 7,3^\circ$. Экспериментальный угол крена был $\theta = 7^\circ$.

Во втором опыте мы расположили длинную сторону ванночки с водой перпендикулярно диаметральной плоскости плавающего тела. При этом момент инерции свободной поверхности жидкости увеличился более чем в три раза по сравнению с первым случаем и составил величину $i_2 = 1790$ см⁴. Расчетный угол крена равнялся $\theta = 10^\circ$. Экспериментальный угол крена также был $\theta = 10^\circ$. Таким образом,

наличие свободной поверхности жидкости приводит к значительному увеличению угла крена по сравнению с грузом в виде твердого тела той же массы, что и жидкость.

Как видно из приведенных результатов, наблюдается хорошее согласование теории и эксперимента. Средняя величина расхождения теории и эксперимента не превосходит 5%, что согласуется с погрешностью измерения в данном опыте.

В третьем опыте контейнер был перегороден легкой водонепроницаемой переборкой, установленной параллельно диаметральной плоскости посередине резервуара. Длинная сторона ванночки с водой была установлена перпендикулярно диаметральной плоскости плавающего тела. При этом суммарный момент инерции поверхностей i_3 уменьшался в четыре раза по сравнению со случаем отсутствия перегородки ($i_3 = i_2/4$). Расчетный угол крена равнялся $\theta = 7,2^\circ$. Экспериментальный угол крена был $\theta = 8^\circ \pm 1^\circ$. Как видно из приведенных результатов, наличие переборки приводит к уменьшению угла крена. В пределах погрешности данного опыта наблюдается согласие теории и эксперимента.

Таким образом, на кафедре физики была разработана и внедрена в учебный процесс новая расчетно-графическая работа: «Определение угла крена плавающего прямоугольного параллелепипеда с жидким грузом со свободной поверхностью». Расчетно-графическая работа способствует пониманию того, что наличие свободной поверхности жидкого груза приводит к увеличению кренящего момента по сравнению с твердым грузом. Присутствие водонепроницаемых переборок в отсеках с жидкостью уменьшает крен судна и делает его более устойчивым.

Литература

- Аксютин Л. Р. *Борьба с авариями морских судов от потери остойчивости*. Л.: Судостроение, 1986. 159 с.
- Благовещенский С. Н., Холодилин А. Н. *Справочник по статике и динамике корабля. Часть 1*. Л.: Судостроение, 1975. 336 с.
- Горбунов Н. А., Сурба Р. Э. Поперечная остойчивость плавающего прямоугольного параллелепипеда при вертикальном и горизонтальном перемещениях груза. *Сборник научных трудов XV Международной конференции ФССО-2019*. Т. 1. СПб., 2019. С. 176–179.
- Кацман Ф. М., Дорогостайский Д. В., Коннов А. В., Коваленко Б. П. *Теория и устройство судов*. Л.: Судостроение, 1991. 416 с.

ФИЛОЛОГИЯ И ЛИНГВОДИДАКТИКА

Актуальные проблемы английской филологии

Павлова Анжелика Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anzhelika A. Pavlova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы английской филологии

Научный руководитель — М. В. Лисенко, канд. филол. наук

anzhelikapavlova555@gmail.com

УДК 821.111(71)

Особенности психологической прозы Элис Манро

Аннотация. Работа посвящена проблемам психологизма современной женской прозы на примере книги *Runaway* Э. Манро, мастера короткого рассказа. В исследовании рассматривается феномен психологизма в художественной литературе, характеризуется психологическая проза, раскрываются особенности авторского стиля изложения Э. Манро. К признакам психологической прозы Э. Манро относится то, что автор переносит внимание с действия на внутренний мир, наличие конфликта между героем и окружением или между героями.

Ключевые слова: психологизм, литературный персонаж, психологическая проза Элис Манро.

Alice Munro's psychological prose

Abstract. This article focuses on the psychologism of modern female prose, case study of the book *Runaway* by A. Munro, a master of short story. The article touches upon the topic of psychologism in fiction, defines the psychological prose and describes Munro's style. Munro shifts reader's attention from external actions to the inner world of her characters and

presents conflicts between the character and the environment, or between different characters.

Keywords: psychologism, fiction character, Alice Munro's psychological prose.

Целью данной работы является анализ психологической прозы Элис Манро.

Были поставлены и решены следующие **задачи**: охарактеризовать понятие «психологизм»; исследовать понятие «литературный персонаж»: выявить виды конфликтов; сопоставить прямую и косвенную характеристику персонажей; охарактеризовать проблему психологизма и особенности авторского стиля изложения Элис Манро; перечислить способы психологического изображения.

Понятие «**психологизм**» является сложным для изучения. Писателей, которые работают в данном жанре, называют психологами. Писатели-психологи показывают внутренний мир своих персонажей с поразительной точностью, проникновением и глубиной [Золотухина, 2009].

За последние десятилетия внимание лингвистов все больше привлекает исследование жанра психологической прозы [Щирова, 2000, с. 6].

По мнению А. Б. Есина: «Психологизм — это освоение и изображение средствами художественной литературы внутреннего мира героя: его мыслей, переживаний, желаний, эмоциональных состояний и т.п., причем изображение, отличающееся подробностью и глубиной» [Есин, 2017, с. 49].

Литературный персонаж — это наиболее полная форма воплощения человека в художественном произведении. [Мартыанова, 2014, с. 4]. Персонажами могут быть люди, животные, живые существа, неодушевленные предметы. Писатели используют персонажей, чтобы передать действия, события. Персонажи помогают развивать сюжет литературного произведения.

Главные персонажи сталкиваются с конфликтами. **Конфликт** может быть **внутренний** (например, душевные переживания персонажа). **Внешний** конфликт предполагает столкновение интересов, он может происходить между двумя персонажами, между персонажем и природой, персонажем и обществом, между идеями (например, противостояние добра и зла) [Atlas, 2000, с. 5].

В творчестве Э. Манро встречаются оба типа. Внутренний конфликт встречается почти в каждом рассказе писательницы. В рассказе

Runaway внутренний конфликт главной героини заключается в том, что она хочет вырваться из рутины, уйти от мужа-тирана. Но она неспособна сделать это, так как зависима от него эмоционально, боится принять какое-то решение, она не может жить без него и не может жить с ним. Данный конфликт раскрывает ее душевные переживания, острое психологическое состояние и внутреннюю борьбу: с одной стороны, острое желание вырваться на свободу, с другой — тяжелая зависимость от мужа.

Рассказ *Soon* является ярким примером внешнего конфликта главной героини и окружающего мира. У Джулиет есть дочь Пенелопа, но она не замужем. Данное положение дочери очень беспокоит ее родных. Конфликт нарастает и приходит к кульминации: спор Джулиет и священника, данная кульминация идет по нарастающей, из беседы она переходит в спор. Джулиет дает волю эмоциям, она срывается на священника, хотя на самом деле проблема кроется в нерешенных вопросах с ее родителями. Джулиет обижена на родителей, так как они не пытаются ее понять.

Для анализа психологизма также важна **характеристика персонажей**. Характеристика персонажей может быть **прямая** или **косвенная**. При прямой характеристике автор прямо называет, что чувствует или думает персонаж. При косвенной характеристике автор создает представление о герое через его речь, мысли, внутреннюю речь, действия, внешний вид, взаимодействие с другими персонажами. Вышеперечисленные средства косвенной характеристики помогают раскрыть личность персонажа, его желания, мечты, мотивы поступков [Atlas, 2000, с. 19].

Элис Манро использует оба метода характеристики героев. В рассказе *Soon* писательница прямо называет чувства и эмоции главной героини в кульминации рассказа, где Джулиет вступает в спор со священником: “Juliet felt **her composure cracking**...she said trying to hold herself steady...cried Juliet...Juliet, who had been ...**calm, shrewd, rather maddeningly polite** — was now **in a cold and biting rage**... her **voice heating**” [Munro, 2005, с. 120–121]. Прямая номинация позволяет Элис Манро достаточно быстро и кратко передать внутреннее состояние героев.

При косвенной характеристике, через речь персонажа, читатель узнает, каково отношение Карлы к мужу в начале рассказа. Во время диалога с мужем Карла говорит: “You can’t sue a dead person... you’re just fantasizing” [Munro, 2005, с. 13]. В глазах Карлы муж выглядит

лучше, чем он есть на самом деле. Она не хочет осознавать то, что он может причинить кому-то вред. Так же, как и в ситуации с Флорой. Карла узнала, что Флора нашлась, но Кларк ее не вернул. Она побоялась спросить, убил ли он козу. Она не хочет рушить их отношения. Не хочет знать правду, хотя зерно сомнения зародилось в ее душе: “She held out against the temptation” [Munro, 2005, с. 47].

Персонаж — это образ, созданный автором. [Мартьянова, 2014, с. 80]. Его роль в художественном произведении очень важна. Без него не получится полноценного литературного произведения, лишь набор событий или пейзажей.

Творчество Элис Манро относится к психологической прозе, так как она делает акцент не на внешних проявлениях персонажей, а на внутренних: чувствах, оттенках эмоций, размышлениях. Автора интересуют не только и не столько поступки героев, сколько мотивы их совершения. Помимо того, что внешние детали зависят от содержания, они неразрывно связаны с внутренними переживаниями персонажей. Отдельно взятые такие внешние детали, как пейзаж, жесты, портрет, не являются примером изображения психологизма, но при определенном окружении получают необходимые признаки. Обращаясь к внешним характеристикам, автор может раскрывать внутренние черты героя. Внешние характеристики могут контрастировать с внутренними или подкреплять их. И в том, и в другом случае автор намеренно обращает внимание читателя на внешнее, противопоставляя его внутреннему содержанию образа, или же подкрепляя его. Например, мимика, жесты, позы, аналогия с природой не всегда передают душевное состояние героев, но их описание всегда неслучайно в произведении.

Например, в рассказе *Chance* внутреннее состояние героини созвучно природе. Когда Джулиет наслаждалась поездкой, мечтала о встрече с Эриком, все вокруг радовало ее. “Rocks, trees, water, snow... The rocks were large.... The trees were mostly evergreens, pine or spruce or cedar... Snow sat in thick caps on top of the rocks and was plastered to the windward side of the trees. It lay in a soft smooth cover over the surface of many big or small frozen lakes. Water was free of ice only in an occasional fast-flowing, dark and narrow stream.” [Munro, 2005, с. 51–52]. Джулиет не могла отвести глаз от пейзажа за окном. Все происходящее вокруг столь же прекрасно, как сама юная Джулиет: “Juliet was twenty-one years old” [Munro, 2005, с. 52]. Читатель может вообразить, как снаружи было светло из-за того, что от снега отражалось солнце. Такой

же светлой и лучезарной была и Джулиет: “She was a tall girl, fair-skinned and fine-boned, with light-brown hair” [Munro, 2005, с. 52]. Но после трагичного случая, что случился с одним из пассажиров, поменялось настроение Джулиет и пейзаж за окном. “She tried looking out the window, but the scene, composed of the same elements, had **changed**... The **black** water, **black** rocks, under the **wintry** clouds, filled the air with **darkness**. She **grew tired** watching” [Munro, 2005, с. 65]. Все стало вокруг мрачным и черным, так как изменилось внутреннее состояние Джулиет: она испытала шок, человек, с которым она только что разговаривала, убил себя. “**Shamefully**, Juliet’s eyes **overflowed with tears**. This was so **unexpected** that she had no time to look away... She nodded **quickly**, several times, sniffled wretchedly, blew her nose on the tissue she eventually found in her bag... She had a notion that if she were to say that she would **burst into tears** all over **again**.” Этот пример наглядно показывает, как погода может отражать внутренние переживания главной героини.

При построении психологизма важна повествовательно-композиционная форма. В творчестве Элис Манро повествование ведется и от первого, и от третьего лица. В первом случае повествование фокусируется на *рефлексии* персонажа, психологическом самоанализе и самооценке. В психологической прозе самоанализ и самооценка героя являются основным предметом описания. Но при повествовании от первого лица читатель видит внутренний мир персонажей глазами рассказчика, и это изображение заведомо необъективно. Другая форма повествования — от третьего лица, или авторское повествование, позволяет автору показать внутренний мир героев более глубоко и насыщенно. Автор получает возможность оценивать и комментировать действия героев.

Психологическое авторское повествование и внутренний монолог — это одни из самых часто употребляемых композиционно-повествовательных форм, которые использует Элис Манро в своих психологических рассказах. В конце рассказа *Tricks* внутренний монолог героини звучит так: “Outrageous. Brothers. Twins... This is ridiculous. This I do not accept.” [Munro, 2005, с. 267]. Джулиет не могла и предположить о том, что является причиной безразличия Данило во время их второй встречи. Она глубоко потрясена: вся ее жизнь поменялась из-за встречи с близнецом своего возлюбленного, и это была лишь случайность. Затем после внутреннего монолога главной героини следует психологическое авторское повествование: “Shakespeare should

have prepared her. Twins are often the reason for mix-ups and disasters...” [Munro, 2005, с. 268]. Автор объясняет читателю всю цепь случайностей, которые помешали встрече Джулиет и Данило. И даже Уильям Шекспир, чьи пьесы так любит Джулиет, не смог ее предостеречь. Но если бы встреча состоялась, дальнейшее развитие любовных отношений героев все равно было обречено на трагическую развязку из-за болезни их родственников. Это реальность, это жизнь, и ее итог намного трагичнее, чем комедии Уильяма Шекспира про хитросплетения с близнецами.

Также в произведениях Элис Манро часто используется психологический прием **умолчание**, где читатель сосредотачивает внимание не на сюжетной линии, а на душевных переживаниях героев. Писатель дает возможность читателям самостоятельно сделать психологический анализ. При использовании данного приема писатель не использует конкретики при описании душевного состояния персонажей, тем самым не ограничивает воображение читателя. В таких случаях психологизм присутствует в сознании читателя. В рассказе *Soon* автор умалчивает о том, что встреча Джулиет и родителей была последней. Читатель узнает об этом лишь в конце рассказа, и лишь в финале становится ясно, как Джулиет сожалеет об упущенной возможности поговорить с матерью по душам. В данном случае благодаря умолчанию автор кардинально меняет всю тональность повествования. И после прочтения остается терпкое послевкусие, которое заставляет задуматься о том, что чувствует Джулиет, что для нее значит письмо, которое было так небрежно написано, но которое сейчас вернуло ее в воспоминания о родном доме, о времени, когда все были живы, когда у нее был отчий дом.

Стиль изложения Элис Манро является уникальным. Она стала первой канадской писательницей, получившей Нобелевскую премию по литературе и звание «мастера рассказа». Проза канадской писательницы весомая, неторопливая, традиционная. Автор не применяет сложных приемов изложения: повествование ведется от первого или третьего лица, но Элис Манро всегда делает выраженный акцент на главной героине повествования. В ее рассказах часто прошлое и настоящее сплетаются в одну линию повествования. Именно этот прием помогает удерживать внимание читателей на протяжении всего рассказа.

Во многие небольшие по объему рассказы писательница вмещает всю жизнь своих персонажей, например, в рассказе *Tricks* на первых страницах перед читателями предстает юная девушка, а на последних речь идет уже о пожилой женщине. Обычно кульминацию Элис Манро дает опосредованно, вся драматичность сюжетной

линии раскрывается лишь на последних страницах. Героями ее рассказов становятся обычные люди, для писательницы важен их личный жизненный опыт. Рассказы писательницы наполнены драматизмом, порой у ее героев происходит роковое событие, которое влияет на дальнейший ход повествования. Например, в рассказе *Tricks* это встречи Робин сначала с одним из братьев-близнецов — своим возлюбленным, позже — со вторым.

Особенности уникального стиля Элис Манро могут быть рассмотрены на примере некоторых рассказов из сборника *Runaway*. В основном рассказы Элис Манро не связаны между собой, но иногда сюжеты пересекаются и являются продолжением друг друга. Например, рассказы *Chance, Soon, Silence* связаны общими персонажами. Все восемь рассказов связаны общей темой: взаимоотношения с противоположным полом. Элис Манро делает упор на внутреннем мире женщин, их миропонимании, чувствах, мыслях. Это и есть главный акцент, за счет которого писательница удерживает внимание читателей, ведь в сюжетах ее рассказов нет динамики. Она описывает события, на первый взгляд, рядовые, но потом оказывается, что с героинями происходит неожиданная трансформация: порой их мировосприятие кардинально меняется. Переживания главных героинь выдвигаются на первый план, и читатель следит не за сюжетом, потому что он очень прост, а именно за внутренним миром героев. Например, сюжет рассказа *Tricks* прост и содержит аллюзию на комедии Уильяма Шекспира, интрига которых основана на хитросплетениях судьбы героев — близнецов. В рассказе *Tricks* появление брата-близнеца тоже кардинально меняет судьбу главной героини, однако это влияние трагично. Шекспировские комедии оборачиваются трагедией в рассказе Элис Манро. Концентрация внимания на переживаниях главной героини заставляет читателей ощутить всю трагичность роковой развязки рассказа *Tricks*. По мере разворачивания повествования в рассказе читатель видит, как простое недоразумение разрушает жизнь главной героини и ее возлюбленного. В финале мы видим женщину, жизнь которой не состоялась и которой остались только сожаления об упущенной возможности. Финал рассказа является тем моментом, когда читатель должен переосмыслить все события сюжета и когда он понимает, что этот финал был предсказан автором с первых страниц рассказа и даже самим названием.

Иллюстрируя эпизод жизни своих героев, Элис Манро сразу вовлекает читателя в эпицентр событий, в ходе повествования заглядывает

в прошлое (автор использует флешбэки), рассказывая читателю о тех событиях, которые привели к настоящему.

Любой рассказ Элис Манро можно проанализировать с точки зрения несоответствия простоты сюжета и драматичности внутреннего мира персонажей, их переживаний, мыслей и поступков. Переживания героев показаны как прямо, так и косвенно, автор использует широкий спектр лингвистических средств: языковые (лексические и синтаксические), сложную повествовательную структуру (переплетение линий прошлого и настоящего, вариации точки зрения читателей).

Благодаря использованию лингвистических и стилистических средств проза Элис Манро является глубоко психологичной и эмоциональной. Читатель понимает главных героев через их переживания. Также психологизм в творчестве Манро создается благодаря использованию внутреннего/внешнего конфликта; прямой/косвенной характеристики персонажей; фокусировки внимания на внутреннем эмоциональном состоянии героев; переносу внимания с действия на внутренний мир.

Литература

- Есин А. Б. *Принципы и приемы анализа литературного произведения*. М.: Флинта: Наука, 2005. 244 с.
- Мартынова С. А. *Персонаж в художественной литературе*. Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, 2014. 84 с.
- Щирова И. А. *Художественное моделирование*. СПб.: Изд-во Государственного университета Экономики и Финансов, 2000. 210 с.
- Atlas A. *Analysing Fiction*. St.Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Press. 2000. 47 p.
- Munro A. *Runaway*. London: Chatto and Windus, 2005. 335 p.
- Элис Манро «Беглянка». *Блог литературного обозревателя, критика, писателя*. URL: <http://trounin.ru/munro04/> (дата обращения: 27.04.2020).
- Психологизм в творчестве Л. Улицкой*. <http://dodiplom.ru/ready/93816> (дата обращения: 27.04.2020).
- Художественный текст и его основные характеристики*. <https://infourok.ru/hudozhestvennyy-tekst-i-ego-osnovnie-harakteristiki-3186882.html> (дата обращения: 27.04.2020).
- Золотухина О. Б. *Психологизм в литературе: пособие по одноименному спецкурсу для студентов специальности 1-21 05 02 — Русская филология*, Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы, 2009 URL: https://ebooks.grsu.by/psihologizm_lit/5-poetika-psihologizma-osobennosti-psihologicheskogo-pisma-v-prozhekhh-veka.htm (дата обращения: 27.04.2020).

Фролова Юлия Олеговна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Julia O. Frolova

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы английской филологии

Руководитель — А. А. Радюшкина, канд. филол. наук

galey-a-2001@yandex.ru

УДК 81`42

Языковая репрезентация оппозиции THEM — US в политическом дискурсе Д. Трампа

Аннотация. Настоящее исследование посвящено изучению репрезентации оппозиции THEM — US в политическом дискурсе Д. Трампа. Целью работы является выявление и анализ стратегий и тактик представления указанной оппозиции в инаугурационной речи 45-го американского президента. Используя метод лингвистического анализа, автор выявляет и интерпретирует закономерности в выборе Д. Трампом стратегий и тактик в зависимости от референтной соотнесенности элементов оппозиции THEM — US.

Ключевые слова: дискурс, политический дискурс, политический дискурс Д. Трампа, оппозиция THEM — US, стратегии и тактики политического дискурса.

The language representation of the opposition THEM — US in Donald Trump's political discourse

Abstract. This research focuses on the representation of the THEM — US opposition in Donald Trump's political discourse. The purpose of the work is to identify and analyze strategies and tactics of representing this opposition in the inaugural speech of the 45th American President. Using the method of linguistic analysis, D. Trump's choice of dominant strategy and tactics is identified and interpreted depending on the referential correlation between the elements of the THEM — US opposition.

Keywords: discourse, political discourse, political discourse of D. Trump, THEM — US opposition, strategies and tactics of political discourse.

Каждый современный гражданин в большей или меньшей степени следит за политическими событиями и отношениями в мире. Глобальная политическая ситуация определяет различные сферы жизни многих государств и отражается на жизни простых граждан, поэтому политика в целом и политический дискурс как форма ее языковой объективации есть неотъемлемая часть жизни каждого человека. Более того, людям присуще такое свойство как сравнение, выявление сходства и различий, выделение недостатков и достоинств, и, конечно же, субъективное отношение к сторонам оппозиции, поэтому одна из неотъемлемых черт политического дискурса — противопоставление по оси «мы» — «они», или THEM — US. Эта оппозиция прослеживается в разных элементах политических текстов самых различных жанров — от новостей желтой прессы до аналитических статей, интервью и выступлений политиков самого высокого ранга.

В своей работе нам представилось интересным выявить и проанализировать разнообразные средства актуализации оппозиции THEM — US в инаугурационной речи 45-го президента Америки — Дональда Трампа.

Трамп известен своим нетипичным поведением и эксцентричностью. «Человек года», по версии журнала “Time”, эпатировал своими высказываниями и заявлениями не только США, но и весь мир, поэтому речевое поведение Д. Трампа представляет для лингвистов, политологов, социологов большой интерес и предоставляет широкое поле для исследований.

Примечателен тот факт, что Дональд Трамп, при подготовке к инаугурационной церемонии отказался от помощи спичрайтеров и принял решение о самостоятельной работе над первой официальной речью в качестве 45-го президента Соединенных Штатов Америки, что дает интересный аутентичный материал для наблюдения.

Инаугурационная речь определяется в «Толковом словаре» Т. Ф. Ефремовой как «торжественная церемония официального вступления в должность высшего лица государства» [Ефремова, 2020, с. 432].

Инаугурационную речь определяют как «безопасную» риторику (riskless rhetoric — букв. «риторика без риска»)» [Joslyn, 1986, с. 316], поскольку она практически всегда лишена высказываний, которые могут вызвать возражения или несогласие у народа: «В них нет ничего, что стимулировало бы мысль или бросало вызов, ничего, что предполагало бы альтернативные ценности или программы. Все это свидетельствует о высокой степени ритуальности данного жанра.

Отсутствие новизны в сообщении неизбежно переключает фокус внимания участников коммуникации на другие его компоненты: важным оказывается не столько содержание высказывания, сколько сам факт его произнесения. В этом состоит важнейшая и уникальная особенность инаугурационной речи как жанра: она является не просто речевым действием, но действием политическим» [Шейгал, 2002, с. 206].

Инаугурационная речь играет важную роль в политической коммуникации, обладая рядом особенностей эпидейктической (торжественной) речи. Так, инаугурационная речь является важнейшей составляющей торжественной церемонии, позволяет интерпретировать опыт прошлых лет и представить будущее народа, а также служит объединению нации. Последняя характеристика указывает на то, что общность «мы» — US, с которой будет себя идентифицировать президент, — это народ государства и его отдельные представители, потрудившиеся на благо Родины и соотечественников.

Инаугурационную речь Дональда Трампа с точки зрения структуры можно охарактеризовать как трехчастное выступление, состоящее из введения, основной части и заключения.

Введение речи весьма краткое и содержит в себе благодарность председателю Верховного суда США, ряду президентов США, соотечественникам-американцам и просто людям: “*Chief Justice Roberts, President Carter, President Clinton, President Bush, President Obama, fellow Americans, and people of the world: thank you*” [Трамп, 2017, с. 1].

В основной части президент стремится к достижению главной цели публичного выступления, а именно — к воздействию на граждан Америки, уверению их в правильности сделанного ими политического выбора.

Заключение речи отражает один из главных аспектов жизни каждого американца — обращение к религии, обращение к Богу. Использование религиозной тематики является одной из сильнейших тактик воздействия на людей, поэтому так важно закончить свою речь именно обращаясь к народу, упоминая Бога, вселяя надежду и веру в каждого гражданина: “*Thank you, God Bless You, And God Bless America <...>The Bible tells us, “how good and pleasant it is when God’s people live together in unity”*” [Трамп, 2017, с. 1].

Рассматривая стратегии и тактики, используемые в инаугурационной речи Д. Трампом, мы придерживаемся классификации О. Л. Михалевой, в которой выделяются стратегия на понижение, стратегия

на повышение и театральная стратегия, каждая из которых включает в себя ряд тактик.

Анализируемая нами оппозиция THEM — US представлена уже во вступлении, когда Трамп благодарит 44-го президента Барака Обаму и первую леди Мишель Обаму за достойную и благородную передачу власти: “*Every four years, we gather on these steps to carry out the orderly and peaceful transfer of power, and we are grateful to President Obama and First Lady Michelle Obama for their gracious aid throughout this transition. They have been magnificent*” [Трамп, 2017, с. 1]. Противопоставление THEM — US, или «мы» — «они», отражает одновременно единение прошлого и настоящего Америки и переход из одной политической фазы в другую. Рассматриваемая оппозиция, в данном случае, реализована с помощью применения стратегии театральности, которая предполагает «разыгрывание» драмы перед людьми, чтобы произвести впечатление, вызвать определенные эмоции. Театральность политического дискурса вытекает из его основной цели — борьбы за власть. По мнению Е. И. Шейгал, это связано с тем, что народ выполняет коммуникативную функцию адресата-наблюдателя, на которого так важно подействовать путем определенных тактик [Шейгал, 2000, с. 92]. Местоимение *they*, относящееся к президенту-предшественнику и его супруге, подразумевает завершение предыдущего этапа развития страны. Новый — 45-й президент США — обозначает себя и народ государства местоимением *we*, и обозначает шаг государства от прошлого к будущему.

Однако в следующей части выступления в оппозиции THEM — US после выражения требуемой этикетом благодарности за передачу власти средствами стратегии театральности Трамп переходит к обвинению и порицанию правительства: “*Washington flourished — but the people did not share in its wealth. Politicians prospered — but the jobs left, and the factories closed. The establishment protected itself, but not the citizens of our country*” [Трамп, 2017, с. 1]. Д. Трамп использует тактику безличного обвинения стратегии на понижение, что прослеживается в противопоставлении *people — Washington, people — politicians*. Использование стилистического приема параллельных конструкций в сочетании с повтором противительного союза *but* выражает заботу Д. Трампа о нуждах народа в отличие от политиков-предшественников.

В предложении “...*while they celebrated in our nation’s Capital, there was little to celebrate for struggling families all across our land*” [Трамп, 2017, с. 2] противопоставление THEM — US подтверждает позицию

45-го президента, который стремится к воссоединению с народом, подразумевая, что ранее другими представителями власти оно было утрачено. К тому же он употребляет личное местоимение *you*, тем самым общаясь не с народом в целом, а обращаясь к каждому жителю Америки, делая его важнейшей частью истории страны, которая вершится, как подчеркивает президент, именно людьми: *“Everyone is listening to you now. You came by the tens of millions to become part of a historic movement the likes of which the world has never seen before”* [Трам, 2017, с. 1]. В данной рассматриваемой нами части речи, Д. Трамп использует тактику безличного обвинения стратегии театральности, используемую, в частности, при описании ситуации, предполагающей выражение отрицательного отношения к ней самой или к ее участникам. Однако говорящий не называет непосредственно виновников, а «обозначает» саму проблему, используя такие средства языка, которые лишь создают общую картину, так как в данном случае, президенту нет необходимости называть имена, а достаточно лишь противопоставить себя и народ правительству, которое, по его мнению, ведет нечестную игру. Для усиления воздействия на народ президент использует стилистический прием параллельных конструкций, подчеркивая свое уважение к людям и наделяя их силой творить историю, что выражено стилистическим приемом гиперболы (*a historic movement the likes of which the world has never seen before*).

Далее Трамп продолжает свое обращение к людям и переходит к обсуждению будущего страны, которую ждут перемены: *“We will face challenges. We will confront hardships. But we will get the job done”* [Трам, 2017, с. 3]. Здесь можно наблюдать употребление другой тактики стратегии театральности, а именно тактику прогнозирования. Д. Трамп использует синтаксический параллелизм для произведения большего впечатления на народ, а также, употребляя анафорический повтор личного местоимения *we*, обозначает свою причастность народу Америки, единство с ним, готовность разделить грядущие тяготы ради будущего благополучия страны. Также Трамп применяет тактику неявной самопрезентации стратегии на повышение, цель которой представить себя в лучшем свете посредством единения народа. Трамп не указывает на себя открыто, на то, что именно ему предстоит решить проблемы страны, но косвенно указывает именно на себя.

В отношении стратегии театральности и тактики кооперации, интересен еще один пример, который раскрывает новое значение оппозиции

THEM — US: “*We are one nation — and their pain is our pain. Their dreams are our dreams; and their success will be our success. We share one heart, one home, and one glorious destiny*” [Трамп, 2017, с. 3]. Тут личным местоимением *they* обозначаются не «они», которым Трамп себя противопоставляет, а народ, с которым он себя идентифицирует: местоимение *they* обозначает тех людей, которые пострадали от действий предыдущего правительства и нуждаются в поддержке и помощи. Призывая людей к объединению, решению общих проблем всей страны, Трамп также использует стилистический прием анафоры, указывая на необходимость единства.

Итак, на протяжении большей части речи Дональд Трамп выделяет основные проблемы Американского народа, указывая на трудности, которые предстоит решить: “*...And spent trillions of dollars overseas while America’s infrastructure has fallen into disrepair and decay. <...> One by one, the factories shuttered and left our shores, with not even a thought about the millions upon millions of American workers left behind*” [Трамп, 2017, с. 4].

Выделив проблемы страны, Трамп развивает идею единения с народом, обращаясь к людям как к правительству страны, определяя их высшей ценностью Америки: “*What truly matters is not which party controls our government, but whether our government is controlled by the people. <...> January 20th, 2017 will be remembered as the day the people became the rulers of this nation again*” [Трамп, 2017, с. 4].

Оппозиция THEM — US также может иметь менее явное выражение. Примером может служить употребление Д. Трампом тактики кооперации стратегии театральности. Президент, объединившись с людьми (*people = we*) и однозначно показав свое критическое отношение к правительству, заявляет, что неважно, какая партия правит (*they*), а важно, что правят люди. И тут можно уверенно сказать, что оппозиция исчезает, когда люди (*we*) становятся на место правительства (*they*).

Конечно же, после указания на ряд проблем, которые надо решить, после заверения граждан о единстве с ними, реализуя тактику обещания стратегии театральности, Трамп говорит о своем намерении неустанно бороться за благо народа: “*I will fight for you with every breath in my body — and I will never, ever let you down*” [Трамп, 2017, с. 4]. Д. Трамп прибегает к тактике обещания, отражающей добровольное обязательство политического лица сделать что-либо [Михалева, 2009, с. 65]. Употребление сочетания личного местоимения *I*,

гиперболы *with every breath in my body*, а также анафорического повтора создает особое ощущение величия момента, заставляя верить каждому слову президента. Здесь необходимо отметить наличие еще одной тактики — тактики презентации стратегии на повышение, которая подразумевает выдвигание обещаний, представляя себя тем самым в привлекательном виде.

Типично сочетание тактик кооперации и обещания. Обещая возрождение благополучия американского народа, Трамп призывает к совместному решению имеющихся проблем: *“We will bring back our jobs. We will bring back our borders. We will bring back our wealth. And we will bring back our dreams. We will build new roads, and highways, and bridges, and airports, and tunnels, and railways all across our wonderful nation”* [Трамп, 2017, с. 3]. Наиболее идеально-характерной грамматической конструкцией для реализации тактики обещания является употребление форм будущего времени. Благодаря этому можно судить об обещаемых событиях как о вещах, которые произойдут в самом ближайшем будущем, а «возможность ненаступления данного события вообще не может обсуждаться» [Михалева, 2009, с. 65]. Очевидно, что местоимение *we* предполагает разделение президентом с согражданами не только радости будущих достижений, но и ответственности в случае неудачи. Таким образом, Трамп снимает с себя ответственность перед людьми в случае возможных неудач, перенося часть ответственности за благополучие своей страны непосредственно на граждан Америки. Но для того, чтобы смягчить данное обещание, основанное исключительно на взаимодействии президента и людей, Трамп употребляет такой стилистический прием, как перечисление с целью обозначить перспективы изменения страны и ее составляющих, а для произведения большего впечатления использует прием градации, начиная перечисление с работы и заканчивая мечтой (что является аллюзией на «американскую мечту»), неотъемлемым стимулом в жизни каждого американца.

Таким образом, проанализированная нами инаугурационная речь 45-го президента Соединенных Штатов Америки Дональда Трампа показывает, что референция членов политической оппозиции ТНЕМ — US может варьироваться. Так, US (мы) всегда отражает союз президента и народа Соединенных Штатов, а вот ТНЕМ (они) может подразумевать разные группы людей. В инаугурационной речи Д. Трампа в категорию ТНЕМ (они) могут входить предшествующее

правительство США или пострадавшие от действий того самого правительства люди, чьи проблемы предстоит решить Дональду Трампу.

Рассматриваемая нами оппозиция в инаугурационной речи проявляется с помощью стратегии театральности (тактика кооперации, тактика прогнозирования, тактика обещания), стратегии на повышение (тактика самопрезентации и тактика неявной самопрезентации), стратегии на понижение (тактика безличного обвинения). Ведущими являются тактики кооперации и обещания стратегии театральности, так как основная целью инаугурационной речи — это объединение нации вокруг себя через обещание будущих благ посредством совместных усилий.

Реализации указанных стратегий и тактик на лексико-синтаксическом уровне служат такие стилистические средства как антитеза, гипербола, повтор, анафора, синтаксический параллелизм, простые утвердительные предложения.

Выявленные языковые средства в своей совокупности служат уверению электората в правильности сделанного им политического выбора и ориентированы на укрепление собственной политической позиции Д. Трампа.

Литература

- Алиева Т. В. *Концептуальная оппозиция «свой-чужой» в британском политическом дискурсе: монография*. М.: Русайнс, 2020. 188 с.
- Ефремова Т. Ф. *Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка*. 1996. 467 с.
- Михалева О. Л. *Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия*. М.: Либроком, 2009. 256 с.
- Трамп Д. *Инаугурационная речь*. URL: <https://www.whitehouse.gov/briefings-statements/the-inaugural-address/> (дата обращения: 17.04.2020).
- Шейгал Е. И. Структура и границы политического дискурса. *Филология-Philologica 14*. Краснодар, 1998.

Актуальные проблемы восточного языкознания

Голубева Арина Андреевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Arina A. Golubeva

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint-Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы восточного языкознания

Научный руководитель — А. А. Ден, канд. пед. наук

ari.golubewa@gmail.com

УДК 81`37

Сопоставление терминологии гражданского обязательственного права в корейском и русском языках

Аннотация. Данная работа посвящена анализу и сопоставлению терминов гражданского права в русском языке, а также в корейском языке, который является государственным на территории Республики Корея. В работе отражены пути заимствования терминов гражданского права и способы их образования в русском и корейском языках. Результаты данного исследования могут быть использованы в качестве опоры для специалистов как в области юриспруденции, так и в области лингвистики.

Ключевые слова: лингвистика, гражданское право, юридическая терминология, корейский язык, лексикология, сопоставление терминов, обязательственное право.

Comparison of the terminology of the law of obligations in Korean and Russian languages

Abstract. This work focuses on the analysis and comparison of civil law terms in Russian and Korean, which is the official language of South Korea. The work reflects how loanwords come into the language and — more specifically — how civil law terms came into the Russian and Korean languages.

Results of this research can be used as a resource for professionals in the field of both law and linguistics.

Keywords: linguistics, Korean language, civil law, civil law terms, lexicology, technical terms of law, collation of terms, law of obligations.

Усиление культурного обмена между Южной Кореей и Россией оказывает влияние на все сферы нашей жизни. Юриспруденция — один из важных аспектов, так как недопонимания в этой области могут привести к отрицательным последствиям. Поэтому знание терминологии важно не только на родном языке, но и на языке партнера, так как многие термины могут не совпадать несмотря на то, что юридические системы находятся в одной правовой семье. Для понимания юридической терминологии важно понимание этимологии термина, так как в большинстве случаев это помогает понять его значение и область его употребления.

В настоящей статье предлагается сопоставить термины обязательственного права в корейском и русском языках, а также рассмотреть особенности употребления некоторых терминов. Большинство терминов, используемых в юриспруденции и в обязательственном праве в том числе, используются также и в других аспектах нашей жизни, например, экономике или политике. Все термины, представленные в данной работе, являются терминами гражданского обязательственного права в российском законодательстве.

Термины, которые используются в корейском обязательственном праве, в большинстве своем имеют эквивалент в русском языке. Разница заключается в том, что в корейском языке большинство терминов являются сино-корейскими словами, то есть образованы с помощью китайских иероглифов (например: 조세 /чосе/ (иероглифическ. 租稅 : 租 /조/ /чо/ — 조세 /чосе/, 稅 /세/ /се/ — 세금 /сегым/) — пошлина, 수익 /суик/ (от иероглифическ. 收益: 收 /수/ /су/ — 거들 /кодиль/, 益 /익/ /ик/ — 더할 /тохаль/) — прибыль) [Корейский словарь китайских иероглифов (한자사전)] или с помощью калькирования слов английского языка (например: 팩터링 /пхэктхорин/ (от англ. factoring) — факторинг, 리스 /рисы/ (от англ. leasing) — лизинг) [Ли Иртин, 2005, с. 608].

В русском же языке большинство терминов заимствовано из латинского (например: инкорпорация (от лат. incorporatio), таксация (от лат. taxatio) [Большой Юридический Словарь], а также английского

(например: индент (от англ. indent) [Большой Юридический Словарь]) языков.

Для наглядности различий в этимологии терминов обязательственного права в корейском и русском языках лучше всего использовать таблицы. Некоторые термины русского языка имеют несколько эквивалентов в корейском языке, это связано с особенностями их употребления, которые также будут описаны под таблицами. Термины сгруппированы в таблицы по следующему принципу: таблица 1 — это термины русского и корейского языков, имеющие одинаковое происхождение из английского языка; таблица 2 — это термины русского языка, заимствованные из латинского языка; таблица 3 — это термины русского языка, заимствованные из французского языка; таблица 4 — это термины русского языка, заимствованные из немецкого языка; Таблица 5 — это термины, имеющие исконно русское происхождение.

Т а б л и ц а 1

Корейский эквивалент	Оригинал заимствования	Русский эквивалент	Оригинал заимствования
1. 에스크로 /есыкхыро/ 2. 조건부 날인 증서 /джогонбу нарин джинсо/	1. от англ. escrow /эскроу/ — условное депонирование [Ли Иртин, 2005, с. 608] 2. иероглифич. 條件附: 條 /조/ — ветвь, 件 /진/ — вещь, 附 /부/ — прилипать, сдавать, поступать, проходить, 捺印: 捺/날/ — нажать, прижать, 印 /인/ — штамп, печать; 證書: 證 /증/ — свидетельство, 書 /서/ — письменность, письмо, текст; [Корейский словарь китайских иероглифов (한자사전)]	эскроу [Бархин, 2005, с. 792]	от англ.escrow /эскроу/ — условное депонирование [Большой Юридический Словарь]

Корейский эквивалент	Оригинал заимствования	Русский эквивалент	Оригинал заимствования
1. 가맹업 /камэноп/ 2. 프랜차이즈 /пхырэнчхайджин/	1. иероглифич. 加盟業: 加/가/ — усиливать, уве- личивать, 盟/맹/ — клятва, 業/업/ — суффикс со значением «предпри- нимательство» или «про- мышленность [Корей- ский словарь китайских иероглифов (한자사전)] 2. от англ. franchising / франчайзинг/ — фран- чайзинг [Ли Иртин, 2005, с. 608]	франчайзинг (коммерческая концессия) [Бархин, 2005, с. 792]	от англ. fran- chising /фран- чайзинг/ — франчайзинг от англ. com- mercial conces- sion /комёршал консешн/ [Большой Юридический Словарь]

Таблица 2

Корейский эквивалент	Оригинал заимствования	Русский эквивалент	Оригинал заимствования
채무 /чхэму/	иероглифич. 債務: 債/채/ — долг, 務/무/ — прилагать уси- лия, помогать [Корей- ский словарь китайских иероглифов (한자사전)]	обязательство [Додонов, Ермаков, Крыло- ва и др., 2003, 703 с.]	от лат. obligatio /облигацио/ — обязательство [Большой Юридический Словарь]
임대 /имдэ/	иероглифич. 賃貸: 賃 /임/ — плата/вознаграж- дение за наемный труд, 貸/대/ — брать в долг, занимать, про- сить, прибегать к помо- щи [Корейский словарь китайских иероглифов (한자사전)]	аренда [Додо- нов, Ермаков, Крылова и др., 2003, 703 с.]	от лат. aggen- dare /аррэнда- рэ/ — отдавать в наем [Боль- шой Юриче- ский Словарь]
대출 /тэчхуль/	иероглифич. 貸出: 貸 /대/ — одалживать, брать в долг, 出/출/ — выходить, про- растать, возникать [Корей- ский словарь китайских иероглифов (한자사전)]	кредит [Додо- нов, Ермаков, Крылова и др., 2003, 703 с.]	от лат. creditum /крэдитум/ — заем, от лат. credere /крэдэ- рэ/ — доверять [Большой Юридический Словарь]

Корейский эквивалент	Оригинал заимствования	Русский эквивалент	Оригинал заимствования
예금 /йегым/	иероглифич. 預金: 預 /예/ — поручать, брать на себя, оставлять, 金 /금/ — золото, железо [Корейский словарь китайских иероглифов (한자사전)]	депозит [Додонов, Ермаков, Крылова и др., 2003, 703 с.]	от лат. depositum /дэпозитум/ — вещь, отданная на хранение [Большой Юридический Словарь]
지역권 /джиёкквон/	иероглифич. 地役權: 地 /지/ — территория, земля, 役/역/ — граница, предел, 權 /권/ — влияние, могущество [Корейский словарь китайских иероглифов (한자사전)]	сервитут [Бархин, 2005, с. 792]	от лат. servitus /сэрвитус/, servitutis /сэрвитутис/ — подчиненное положение . обязанность, обязательство [Большой Юридический Словарь]
1. 이율 /июль/ 2. 수수료 /сусурё/ 3. 이익 /иик/	1. иероглифич. 利率: 利 /이/리/ — доходный, 率 /율/률/ — процентное соотношение, пропорция; 2. иероглифич. 手數料: 手 /수/ — рука, 數 /수/ — подсчет, 料 /료/료/ — считать, высчитывать, достигать; 3. иероглифич. 利益: 利 /이/리/ — доходный, прибыльный, 益 /익/ — усиливать, увеличивать, добавлять [Корейский словарь китайских иероглифов (한자사전)]	проценты [Додонов, Ермаков, Крылова и др., 2003, 703 с.]	от новолат. per centum /пэрцэнтум/ — на сотню, сотая [Большой Юридический Словарь]

Корейский эквивалент	Оригинал заимствования	Русский эквивалент	Оригинал заимствования
1. 사용료 /саённэ/ 2. 임대료 /имдэрэ/	1. иероглифич. 使用料: 使 /사/ — заставляя кого-либо, 用 /용/ — использовать, применять, пользоваться, 料 /료/요/ — считать, высчитывать, достигать; 2. иероглифич. 賃貸料: 賃 /임/ — плата/возна- граждение за наемный труд, 貸 /대/ — неприятный, 料 /료/요/ — считать, вы- считывать, достигать [Корейский словарь ки- тайских иероглифов (한자사전)]	рента [Додо- нов, Ермаков, Крылова и др., 2003, 703 с.]	от лат. <i>reddita</i> /рэддита/ — возвращенная [Большой Юридический Словарь]

Для слова «проценты» [Додонов, Ермаков, Крылова и др., 2003, 703 с.] в корейском языке также имеются несколько эквивалентов, они различаются по сферам использования. Термин «*이율*» /июль/ — является эквивалентом к русскому термину «денежные проценты» [Гражданский Кодекс Российской Федерации], «*수수료*» — эквивалент термина «комиссионные проценты» [Гражданский Кодекс Российской Федерации], а термин «*이익*» может использоваться в контексте какой-либо выгоды.

Термин «рента» [Додонов, Ермаков, Крылова и др., 2003, 703 с.] в корейском языке имеет два эквивалента: «*임대료*» /имдэрэ/ — полностью соответствует термину «рента» / «арендная плата» по Гражданскому Кодексу Российской Федерации (далее ГК РФ) [Гражданский Кодекс Российской Федерации], а слово «*사용료*» /саённэ/ хотя и обозначает плату за потребление, но в ГК РФ данный вид ренты/аренды имеет отношение только к коммунальным ресурсам [Гражданский Кодекс Российской Федерации].

Таблица 3

Корейский эквивалент	Оригинал заимствования	Русский эквивалент	Оригинал заимствования
직권 /джикгвон/	иероглифич. 職權: 職 /직/ — свои обязанности, свой долг, служебные обязанности, 權 /권/ — влияние, могущество [Корейский словарь китайских иероглифов (한자사전)]	полномочия [Додонов, Ермаков, Крылова и др., 2003, 703 с.]	сложно-суффиксальное производное на базе сочетания «полная мочь», фразеологическая калька с франц. plein pouvoir /плэн пувар/ [Большой Юридический Словарь]
지적 /джиджок/	иероглифич. 地籍: 地 /지/ — указывать, показывать, 籍 /적/ — дочь [Корейский словарь китайских иероглифов (한자사전)]	кадастр [Додонов, Ермаков, Крылова и др., 2003, 703 с.]	от франц. cadastre /кадастре/ — кадастр [Большой Юридический Словарь]

Таблица 4

Корейский эквивалент	Оригинал заимствования	Русский эквивалент	Оригинал заимствования
벌금형 /польгымхён/	иероглифич. 罰金刑: 罰/벌/ — наказывать, 金 /금/ — золото, суффикс со значением «деньги», 刑/형/ — уголовное наказание;	денежный штраф [Додонов, Ермаков, Крылова и др., 2003, 703 с.]	от нем. Strafe /штрафе/ — наказание [Большой Юридический Словарь]
벌과금 /польгвагым/	иероглифич. 罰科金: 罰/벌/ — наказывать, 科/과/ — предмет, 金 /금/ — золото, суффикс со значением «деньги»;	штраф в уголовном праве [Додонов, Ермаков, Крылова и др., 2003, 703 с.]	от нем. Strafe /штрафе/ — наказание [Большой Юридический Словарь]

Корейский эквивалент	Оригинал заимствования	Русский эквивалент	Оригинал заимствования
과태료 /кватхэрё/	иероглифич. 過怠料: 過/과/ — проходить, протекать, переходить, 怠/태/ — быть ленивым, 料/료/ — считать;	штраф в административном праве [Додонов, Ермаков, Крылова и др., 2003, 703 с.]	от нем. Strafe /штрафе/ — наказание [Большой Юридический Словарь]
과료 /кварё/	иероглифич. 科料: 科/과/ — предмет; 料/료/ — считать, высчитывать [Корейский словарь китайских иероглифов (한자사전)]	штраф в гражданском праве [Додонов, Ермаков, Крылова и др., 2003, 703 с.]	от нем. Strafe /штрафе/ — наказание [Большой Юридический Словарь]

Особенности использования данного термина заключаются в том, что в русском законодательстве слово «штраф» [Гражданский Кодекс Российской Федерации] обозначает как вид наказания, так и сумму наказания. В корейском языке данные понятия различаются, так для вида наказания используют слово «벌금형» /польгымхён/, а для суммы взыскания существуют следующие слова: «과태료» /кватхэрё/ уголовное (более тяжелое) наказание за неисполнение установленных государством правил, «과료» /кварё/ это административное наказание за неисполнение установленных государством правил и «벌과금» /польгвагым/ денежное взыскание в гражданском праве за неисполнение обязательств (например, договора).

Таблица 5

Корейский эквивалент	Оригинал заимствования	Русский эквивалент	Оригинал заимствования
보관 /погван/	иероглифич. 保管: 保/보/ — охранять, защищать, 管/관/ — руководить, заведовать [Корейский словарь китайских иероглифов (한자사전)]	хранение [Додонов, Ермаков, Крылова и др., 2003, 703 с.]	не является заимствованием [Большой Юридический Словарь]

Корейский эквивалент	Оригинал заимствования	Русский эквивалент	Оригинал заимствования
손해 /сонхэ/	иероглифич. 損害:損 /손/ — менее, 害 /해/ — ранить, причинить вред [Корейский словарь китайских иероглифов (한자사전)]	убытки [Додонов, Ермаков, Крылова и др., 2003, 703 с.]	не является заимствованием [Большой Юридический Словарь]
부동산 /пудонсан/	иероглифич. 不動産: 不 /부/ — не быть, 動 /동/ — двигать, двигаться, 産 /산/ — принести, откладывать, производить [Корейский словарь китайских иероглифов (한자사전)]	недвижимость [Додонов, Ермаков, Крылова и др., 2003, 703 с.]	не является заимствованием [Большой Юридический Словарь]

Как следует из примеров выше, многие русские слова имеют несколько эквивалентов в корейском языке, это связано с особенностями их употребления. Одним из самых важных различий в употреблении является слова «закон» [Додонов, Ермаков, Крылова и др., 2003, 703 с.]. В корейском языке существуют два эквивалента: «법» /поп/ и «법률» /помнюль/, при использовании данных слов важно обращать внимание на контекст и место их употребления.

Разница заключается в том, что термин «법» /поп/ означает «закон», «законодательство» или «право». Оно используется в таких ситуациях:

1. когда называем конкретный законодательный акт. В данном случае нужно перевести составляющие данного законодательного акта, а в конце прибавить «법» /поп/. Например: «закон о защите прав потребителей» — 소비자보호법 /собиджапохопоп/ (소비자 /собиджа/ — потребитель; 보호 /похо/ — защита, охрана; 법 /поп/ — закон [Национальный Уставный Информационный Центр (국가법령정보센터)]);
2. когда говорится о каком-либо своде законов, то есть кодексах. Например: 민법 /минпоп/ — гражданский кодекс (민 /мин/ — иероглифич. — 民 /민/ /мин/ «사람» /сарам/, 법 /поп/ — законодательство) [Корейский словарь китайских иероглифов (한자사전)], 소송법 /сосонпоп/ — процессуальный кодекс (소송 /сосон/ — иск, дело, судебный процесс, 법 /поп/ — законодательство);
3. когда говорится о праве в целом или о правовой системе отдельных государств. Например: 국제법 /гугджепоп/ — международное право

(국제 /гугдже/ — международный, 법 /поп/ — право), 국내법 /гуннэ-поп/ — национальное право (국내 /гуннэ/ — внутренний, внутри страны, внутри государства, 법 /поп/ — право), 미국법 /мигугпоп/ — правовая система США (미국 /мигуг/ — США, 법 /поп/ — право). Также в корейском языке есть несколько производных слов от слова «법» /поп/, большинство из них были созданы путем соединения двух слов. Например: 법학 /попхак/ — юриспруденция (법 /поп/ — закон; 학 /хак/ — суффикс со значением «раздел науки»), 법원 /попвон/ — суд (법 /поп/ — закон, 원 /вон/ — суффикс существительного со значением «общественное учреждение» или «общественная организация»).

Термин «법률» означает «закон, законодательный акт» и используется в таких ситуациях, когда:

1. название закона/законодательного акта нельзя перевести на корейский язык одним словом. Обычно присоединяется с помощью послелога, который присоединяется к именам существительным, — 에 대한 /е дэхан/ / 관한 /гванхан/ («о чем-то»). Например: 여성기업 지원에 관한 법률 /ёсонгиоп джвонэ гванхан помнюль/ [Национальный Уставный Информационный Центр (국가 법령 정보 센터)] — «закон о поддержке женского предпринимательства» (여성 /ёсон/ — женщины; 기업 /гиоп/ — бизнес, компании, предприятие; 지원 /дживон/ — помощь, поддержка);

2. становится в качестве определения. Например: 법률용어 /помнюльёно/ — юридическая терминология (용어 /ёно/ — термин), 법률문제 /помнюльмундже/ — юридическая проблема (문제 /мундже/ — проблема).

Исходя из данных, которые были проанализированы, можно сделать такой вывод, что обязательственное право в РФ и РК имеют ряд сходств и различий, как с юридической, так и с лингвистической точки зрения. Лингвистические различия в основном заключаются в использовании того или иного термина или же его отсутствии в той или иной системе права. Также большое количество терминов было заимствовано из разных языков, но в основном термины, заимствованные из английского языка, сходятся и в русском, и в корейском языках. Также стоит отметить, что несмотря на то, что в современном корейском языке доля иностранных заимствований, а именно заимствований из английского языка, достаточно велика, в такой юриспруденции все же большинство слов являются сино-корейскими.

В русском языке в юриспруденции над исконно-русскими словами преобладают заимствования. В большинстве случаев это заимствования из латинского языка, как и в других научных сферах, так как латинский

язык считается «языком науки» и большинство научных терминов, не считая тех, которые появились после того, как латинский язык стал считаться «мертвым» языком, в различных научных сферах были заимствованы из него.

Литература

- Дондоков В. Н., Ермаков В. Н., Крылова М. А.; Сухарев А. Я. (ред.), Крутских В. Е. (ред.) *Большой юридический словарь*. М.: ИНФРА-М, 2003. 703 с.
- Барахин А. Б. *Большой юридический энциклопедический словарь*. М.: Книжный мир, 2005. 792 с.
- Большой Юридический Словарь*. URL: <https://gufo.me/dict/law> (дата обращения: 11.12.2019).
- Гражданский Кодекс Российской Федерации*. КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/ (дата обращения: 11.12.2019).
- Корейский словарь китайских иероглифов (한자사전)*. NAVER. URL: <https://hanja.dict.naver.com/> (дата обращения: 11.12.2019).
- Корейская Информационная Система Уголовно- Юстиционных Услуг (KICS — Korea Information System of Criminal-Justice Services)*. KICS. URL: <http://fgn.kics.go.kr/en/> (дата обращения: 10.12.2019).
- Концевич Л. Р. *Мир «Хунмин чонъыма»*. М.: «Первое марта», 2013. 586 с.
- Национальный Уставный Информационный Центр (국가 법령 정보 센터)* 국가법령정보센터. URL: <http://www.law.go.kr/lsInfoP.do?lsiSeq=122983#0000> (дата обращения: 10.12.2019).
- Русско-корейский и корейско-русский словарь экономической лексики* / Ли Иргин. М.: ООО «Изд-во МЦК МГУ», 2005. 608 с.

Елфимова Людмила Алексеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Liudmila A. Elfimova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы восточного языкознания

Научный руководитель — Д. Д. Дондоков

rasocharowanie@gmail.com

Сравнительный анализ особенностей функционирования эвфемизмов в китайском и русском языках (на примере тематической группы «смерть»)

Аннотация. В данной работе анализируются особенности образования эвфемизмов тематической группы «смерть» в китайском и русском языках. Сравнительное исследование позволяет выявить лингвокультурные особенности эвфемизмов. Детально анализируются структурные различия эвфемизмов в русском и китайском языках.

Ключевые слова: китайский язык, эвфемизмы, русский язык, лингвистика, лингвокультурология.

Comparative analysis of euphemism functioning in Russian and Chinese (case study of death-related euphemisms)

Abstract. This paper analyzes features of death-related euphemism formation in Chinese and Russian. Comparative analysis reveals linguacultural features of euphemisms. Structural differences of euphemisms in Russian and Chinese languages have been analyzed in detail.

Keywords: Chinese, euphemisms, Russian, linguistics, linguoculturology.

В эпоху тесных межкультурных контактов и глобализации в коммуникации часто используются эвфемизмы, которые ярко отражают национально-культурную специфику отдельного языка. Эвфемизации посвятили свои работы такие деятели науки, как С. Видлак [Видлак, 1965], Л. П. Крысин [Крысин, 1994], А. М. Кацев [Кацев, 1988], В. П. Москвин [Москвин, 2001] и др. Статья Н. С. Моховиковой посвящена исследованию эвфемизмов тематической группы «смерть» в русском и китайском языках, однако цель нашего исследования — рассмотреть эвфемизацию с лингвокультурологической точки зрения. Задача работы — изучение культурных особенностей Китая и России и их репрезентацию в языке, также эвфемизмы рассматриваются как языковая единица вне коммуникации. Поднятая нами тема обширна, поэтому в нашем исследовании была рассмотрена лишь часть способов образования эвфемизмов.

Эвфемизмы используются для смягчения грубого, непристойного или табуированного выражения, например, А. А. Реформатский давал

этому понятию следующее определение: «эвфемизмы — это замененные, разрешенные слова, которые употребляют вместо запрещенных (табуированных)» [Реформатский, 1967, с. 99]. Часто функцией эвфемизмов служит сокрытие правды для более мягкого восприятия окружающего мира. Также ученые называют эвфемизацию одним из основных приемов этикетизации [Карасик, 2002, с. 112]. Как известно, в китайской лингвокультуре в структуру концепта ‘礼’ *ли* входит и этикет [Цзоу, 2011, с. 149].

Взаимосвязь терминов «табу» и «эвфемизм» показывает, что эвфемизмы являются не только важной частью культуры, но и отражением языка. С древних времен люди старались смягчить или заменить какое-либо слово или выражение, имеющее сакральный, непристойный смысл. Поэтому эвфемизмы являются частью языковых универсалий, важной составляющей коммуникативного процесса и нацелены на достижение бесконфликтного общения.

Существует множество различных способов образования эвфемизмов. Так, С. Видлак выделяет четыре способа образования эвфемизмов [Видлак, 1967, с. 267]: 1) заимствования из других языков; 2) частичная антонимия; 3) полная антонимия; 4) метафоризация. Что касается русского языка, существуют особенности, например, использование различных суффиксов, использование переносно-преуменьшительного значения у прилагательных и наречий, способы глагольного действия: в уменьшительно-смягчительном значении (приболеть); в длительно-смягчительном значении (прихрамывать); прерывисто-смягчительном значении (пошалить). Мнения исследователей на этот счет варьируются, но не противоречат друг другу, а дополняют.

В результате анализа эвфемизмов группы «смерть», отобранных из словаря Е. П. Сеничкиной [Сеничкина, 2008], было выявлено, что большая их часть имеет отсылки к христианской вере. Так, в них прослеживается семантика православия: ‘жизнь после смерти’, ‘вечная душа человека’, ‘покой в другом мире после жизни (уйти на вечный покой, оставить этот мир, отправится на тот свет)’ — все эти значения находят отражение в эвфемизмах русского языка, призванных смягчить смысл высказываний по отношению к смерти.

Встречаются и эвфемизмы с обратным значением: слово «смерть» заменяется антонимом «жизнь», например: «уйти из жизни», «жизнь окончена», вследствие чего адресант не формирует негативное восприятие высказывания, как бы смягчая его: жизнь человеку не подвластна и обязательно кончится.

Еще одной категорией выступают эвфемизмы, направленные на понимание того, что смерть не является чем-то плохим, болезненным. Подобные высказывания формируют у людей восприятие смерти как чего-то тихого, неизбежного: до последнего вздоха, обрести покой, упокоиться, скончаться. Также существуют эвфемистические выражения, в которых используется слово «сон», воспринимающееся человеком как состояние покоя и умиротворения: ‘усопший’, ‘уснуть вечным сном’, ‘находить сон’.

Исходя из вышесказанного следует, что в эвфемии одну из важных ролей занимает неотъемлемая часть жизни человека — религия. Церковь как социальный институт прочно укрепились в сознании людей, а постулаты православной веры используются для снижения негативной коннотации смерти: так как после нее человека ожидает загробный мир, гораздо лучшее место, чем Земля, страдания людей также вознаграждаются, а смерть приходит безболезненно. С последним также связано большое количество эвфемизмов, формирующих образ смерти как чего-то быстрого, безболезненного, как сон, в котором человек расслаблен и спокоен.

Что касается китайского языка, в силу того, он относится к изолирующему типу и является языком с идеографической письменностью, некоторые из приемов эвфемизации будут обладать своей спецификой. Заимствования используются в китайском языке, сохраняя специфические особенности иероглифики. Так, В. А. Акбаш в статье, посвященной анализу национально-культурных особенностей происхождения и функционирования эвфемизмов, выделяет три способа образования эвфемизмов [Акбаш, 2020, с. 588]: 1) заменить иероглиф на другой, близкий по звучанию; 2) оставить иероглифа пустое место; 3) пропустить в иероглифе одну черту (обычно последнюю)

Часто слова с неприятной коннотацией заменяют простыми или составными синонимами. Степень эвфемистической зашифровки также зачастую различна: нередко подобранная метафора заменяет первоначальный смысл эвфемизма. Благодаря фразеологизмам адресант апеллирует и яркими образами, которые выполняют эвфемистическую функцию. Также для китайского языка характерно использование аббревиатур для эвфемизации. Данный способ позволяет приобрести выражению меньшую конкретность, но аббревиация возможна только при сокращении определенной информации, заложенной в иероглифе.

Многие эвфемизмы формируются при опоре на религию, преобладающую в культуре. Китайский язык не является исключением,

существует большое количество эвфемизмов, образованных с использованием религиозной терминологии буддизма: поза лотоса, реинкарнация и другие. Например, 坐化 *zuòhuà* ‘почить в позе созерцания, умереть в сидячем положении’; 转世 *zhuǎnshì* ‘переродиться в данном веке; жить в данном перерождении’.

Уход в другой мир после смерти более характерен для христианской и других религий, в буддизме более важную роль играет перерождение души, однако использование метафор и выражений, связанных с тем, что умерший покидает этот мир, направляется к предкам, встречается практически во всех языках, например: 归天 *guītiān* ‘отправиться к праотцам, уйти в лучший мир’.

Существует и условная категория, связанная со смертью родственников, чаще всего переводятся дословно. В китайском языке при описании смерти родителей используются разные эвфемизмы, причем лексема 失怙 *shīhù* имеет в своем составе иероглиф 怙 *hù* — ‘опора’ (на похоронах отца), а лексема 失恃 *shīshì* — ‘поддержка’ (на похоронах матери). Существует и несколько эвфемизмов, употребляемых, если человек погибал в юном возрасте: 夭折 *yāozhé* ‘погибнуть молодым’, 长殇 *zhǎngshāng* ‘ранняя смерть’. Завершение цикла жизни, упоминание сна как метафоры безболезненной смерти — уход жизни в различных его проявлениях — находит свое отражение в следующих выражениях: в случае «естественной смерти» в пожилом возрасте употребляются лексические единицы 考终 *kǎozhōng* ‘завершать свой жизненный путь’ или 谢世 *xièshì* ‘уйти в вечность’.

Одной из специфических категорий является отдельная группа эвфемизмов, обозначающих смерть правителя. Император в Китае считался наместником Бога на земле, а прямое неподчинение правителю рассматривалось не как уголовное преступление, а как нарушение основ вселенского порядка. Например, выражение 山陵崩 *shānlíng bēng* напрямую отсылает к разрушениям природы после смерти императора; здесь содержится выражение всеобъемлющей скорби.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что в каждом языке превалирует количество метафор и различного вида выражений, связанных с исповеданием той или иной религии. Китайский язык не стал исключением, использование эвфемизмов, связанных с тематикой буддизма является довольно распространенным. В эвфемизмах также находят отражение и традиционные ценности китайцев, такие как семья. Существует и узкая группа, выражающая скорбь от смерти

в молодом возрасте. Важным критерием эвфемизации при этом является социальный статус человека.

Одним из наиболее распространенных методов образования эвфемизмов является метафорический перенос. Богатый словарный запас китайского языка этому благоволит: большинство эвфемизмов представляют собой образные выражения, отсылающие к различным обстоятельствам ухода человека из жизни.

В целом, эвфемизация функционирует схожим образом и в русском, и в китайском языках. Характерной чертой эвфемизмов в китайском языке можно назвать более широкое определение самого понятия «эвфемизм», которое включает в себя многие формы вежливости. В русском же языке преобладают эвфемизмы с медицинской тематикой, в отличие от китайского языка, данное явление связано с более негативной оценкой болезней китайцами, так как они обычно и предшествуют смерти.

Даже в современном китайском обществе мужчины пользуются более привилегированным положением, чем женщины. Данный аспект жизни китайцев находит отражение и в языке: в случае смерти отца или матери применяют разные выражения. Причем высказывание 失怙 shīhù ‘потерять опору, стать сиротой’ может быть применено лишь в случае смерти отца. В русском языке подобного гендерного разделения в эвфемизмах практически не встречается. Также употребление эвфемизмов в китайском языке в целом зависит от социального статуса и пола [Ср.: Дондоков, 2018, с. 87], например, отдельные выражения в случае смерти в старости или, наоборот, в раннем возрасте. В русском языке старость в целом представляется как что-то немощное, болезненное. В китайском языке, наоборот, старость преподносится с позитивной стороны, является показателем мудрости и практически не подвергается эвфемизации.

Семья в контексте китайского языка имеет частое упоминание, встречаясь в различного рода эвфемизмах. Подчеркивается важность встречи с почившими родственниками после смерти. В русском языке встреча в другом мире с семьей и близкими считается скорее интуитивно понятной, чаще в эвфемизмах русского языка встречается упоминание души человека и ее бессмертного свойства, что связано с христианством, занимающим большой пласт русской культуры. Кроме того, в русском языке больше эвфемизмов, подчеркивающих неизбежность смерти, выраженных или в упоминании Бога, как высшей силы, забирающей или дарующей жизнь, или как цикла природы, имеющего свойства заканчиваться.

Можно отметить, что эвфемизмы в китайском и русском языках имеют свои особенности. Одним из наиболее распространенных методов образования эвфемизмов является метафорический перенос. Богатый словарный запас китайского языка этому благоволит: большинство эвфемизмов представляют собой образные выражения, отсылающие к различным обстоятельствам ухода человека из жизни. В русском языке активно используются суффиксы, в китайском языке из-за иероглифической письменности данный способ не применяется, однако часто прибегают к следующему способу: замена слова на близкое по звучанию.

Христианская вера наложила сильный отпечаток на русский язык и культуру в целом, и на эвфемизмы, в частности: тема смерти также активно подвергается эвфемизации. Загробная жизнь, бессмертие души человека, Бог как создатель всего сущего — все эти темы находят свое отражение в эвфемизмах. Также многочисленными являются эвфемизмы, объясняющие смерть и сопутствующие ей явления в точки зрения медицины. Вышеперечисленное не характерно для эвфемизмов китайского языка — тема болезней и недугов человеческого тела является более табуированной, а эвфемизмы варьируются в зависимости от пола и социального статуса человека.

Литература

- Большой китайско-русский словарь*. URL: <https://bkrs.info/> (дата обращения: 23.04.2020).
- Дондиков Д. Д. Лексические особенности мужской и женской речи в современном китайском языке. *Studia Linguistica*. 2018. Вып. XXVII. С. 86–92.
- Карасик В. И. *Язык социального статуса*. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. 333 с.
- Сеничкина Е. П. *Словарь эвфемизмов русского языка*. М., Флинта: Наука, 2008. 464 с.
- Цзоу Хун. Эволюция содержания понятия ритуала «ли» в китайской литературе. *Гуманитарный вектор*. 2011. № 2. С. 145–149.
- Реформатский А. А. *Введение в языкознание*. М.: Наука, 1967. 99 с.
- Акбаш В. А. Сопоставительный анализ национально-культурных особенностей происхождения и функционирования эвфемизмов в китайском и русском языках. *Мир науки, культуры и образования*. 2020. № 2(81). С. 587–590.
- Видлак С. Проблема эвфемизма на фоне теории языкового поля. *Этимология*. 1965. С. 267–285.
- Кацев А. М. *Языковое табу и эвфемия*. Л., 1988.
- Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи. *Русистика*. 1994.
- Москвин В. П. Эвфемизмы: системные связи, функции и способы образования. *Вопросы языкознания*. М., 2001. № 3.

Левина Елизавета Павловна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Elizaveta P. Levina

Herzen State Pedagogical University

Saint-Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы восточного языкознания

Научный руководитель — С. О. Курбанов, д-р ист. наук

mr.loovy@gmail.com

УДК 811.5

Словообразование интернет-неологизмов в языке Республики Корея в 2000-е годы

Аннотация. В данной статье рассматриваются характеристики интернет-неологизмов корейского языка 2000-х, которые оказывают влияние на процесс и механизмы их появления. Кроме того, в данной статье представлена классификация интернет-неологизмов по способу образования, а также выявлены основные причины их появления исходя из специфики корейского языка.

Ключевые слова: лингвистика, интернет-неологизм, словообразование, суффикс (*чоммиса*), аффикс (*чоптуса*), корень слова (*огын*).

Word-formation of Internet Neologisms in modern Korean language

Abstract. The paper describes structural and semantic features of neologisms in modern Korean which influence on its emergence process. In addition, this article presents classification of Internet neologisms by methods of word formation and states the main reasons of the emergence of Internet neologisms based on the specifics of Korean language.

Keywords: Korean language, linguistics, Internet neologism, word formation, suffix (*chommisa*), affix (*choptusa*), root (*ogün*).

Характеристика интернет-неологизмов

Интернет-неологизмы, то есть неологизмы, образовавшиеся в сети Интернет, характеризуются несколькими общими признаками. Интернет-неологизмы переносят разговорную речь в текст, то есть в процессе общения через интернет участники коммуникации могут изменять нормативное написание слов подражая живой человеческой речи.

Кроме того, для общения в сети Интернет характерно стремление к экономии языковых средств, что влияет на процесс образования интернет-неологизмов. Большинство неологизмов, образованных в системе интернет-общения, созданы в стремлении сократить число вводимых знаков, время написания языковых единиц, общий объем написанного текста.

Также влияние на создание и активное использование интернет-неологизмов пользователями сети Интернет оказывает их стремление создать свой язык, который позволил бы обособиться от большинства и создать узкую группу единомышленников. Употребление большого количества неологизмов позволяет сделать свою речь в какой-то мере зашифрованной, понятной лишь для узкого круга людей.

Обобщая вышеперечисленные признаки, можно сделать вывод, что при образовании интернет-неологизмов важную роль играет стремление передать собеседнику большой объем информации максимально быстро минимальными языковыми средствами и при этом придать написанному личный и эмоциональный характер, как если бы написанные слова были произнесены.

Классификация интернет-неологизмов по способу образования

В разработанной нами классификации интернет-неологизмов выделяется пять групп.

В первую группу были выделены интернет-неологизмы, **заимствованные или частично заимствованные** из других языков. В данной группе выделено три подгруппы:

1. Иноязычные языковые единицы, затранскрибированные с помощью корейского алфавита, например [Чо, 2018, с. 68]:

Интернет-неологизм	Иноязычная языковая единица
올로 (<i>ёлло</i>)	YOLO
컴백 (<i>комбэк</i>)	come back
클래스 (<i>кхылласы</i>)	class
웨이크 (<i>хвейкхы</i>)	fake
레알 (<i>реаль</i>)	real
페인 (<i>пхеин</i>)	fan
루저 (<i>лучжо</i>)	loser

2. Иноязычные языковые единицы, ассимилированные к корейской фонетической системе, например [Jamfully, 2019]:

Интернет-неологизм	Иноязычная языковая единица
썸 (<i>ссом</i>)	something
아싸 (<i>асса</i>)	outsider
인싸 (<i>инсса</i>)	insider
케미 (<i>кхеми</i>)	chemistry
오덕후 (<i>одокху</i>)	おたく (<i>отаку</i>)
크리 (<i>кхыри</i>)	critical
드립 (<i>тырип</i>)	ad-lib

3. Интернет-неологизмы, имеющие в своем составе языковые единицы из разных языков, например [Хабтай, 2017, с. 53]:

Интернет-неологизм	Значение	Иноязычная языковая единица 1	Иноязычная языковая единица 2
강고 (<i>кянго</i>)	просто продолжать	강 (<i>кян</i>) — сокр. от 그냥 (<i>кынян</i>) — «просто»	Go (<i>го</i>)
쿡방 (<i>кхукпан</i>)	трансляция о приготовлении пищи	cook (<i>кук</i>)	방 (<i>пан</i>) — сокр. от 방송 (<i>пансон</i>) — «трансляция»
넌딩겐 (<i>наннинген</i>)	нечеловеческий, божественный	not (<i>нат</i>)	닌겐 (<i>нинген</i>) — «человеческие существа»
노답 (<i>нодап</i>)	отсутствие ответа	no (<i>но</i>)	답 (<i>дап</i>) — «ответ»

Интернет-неологизм	Значение	Иноязычная языковая единица 1	Иноязычная языковая единица 2
인강 (инган)	онлайн-лекция	сокращение от «Internet» (인)	강 (кан) — сокр. от 강의 (кани) — «лекция»
고고싱 (гого-син)	очень быстро	go (고고)	싱 (син) от кор. 씩 (ссин) — «со свистом»
꿀잼 (ккуль-чжэм)	круто и интересно	cool (꿀)	잼 (чжэм) — сокр. от 재미 (чжэми) — «интерес»

Во вторую группу были выделены интернет-неологизмы, образованные посредством **сокращения фразы** до одного слова, например:

Интернет-неологизм	Изначальная фраза	Значение
엄친아 (омчхина) [Moneytoday, 2018]	엄마 친구 아들 (омма чхингу адыль)	«сын маминной подруги, который в чем-то всегда лучше тебя»
솔까말 (сольккамаль) [Korean Farmers and fishermen newspaper, 2020]	솔직히 까놓고 말해서 (сольжжикхи кканокхо марэсо)	«честно говоря»
안습 (ансып) [Nani, 2019]	안구에 습기 (ангуе сыпги)	«глаза увлажнились»
할말하얏 (хальман-хаан) [Brunch, 2019]	할 말은 많지만 하지 않겠다 (халь марын манчхиман хачжи анкхетта)	«мне есть что сказать, но я не стану говорить»
넘사벽 (номсапёк) [Moneytoday, 2020]	넘을 수 없는 사차원의 벽 (номыль су омнын сачхавонэ пёк)	«непреодолимая стена»
지못미 (чимотми) [IKON, 2015]	지켜주지 못해 미안해 (чжикхёчжучжи мотхэ мианэ)	«извини, что не смог защитить тебя»
갑분싸 (каппунсса) [Naver blog, 2019]	갑자기 분위기가 싸해진다 (капчжаги пунвигиба ссахэчжинда)	«внезапно атмосфера стала неловкой»
만반잘부 (манбанч-жалбу)	만나서 반가워 잘 부탁해 (маннасo пангаво чаль пухтакхе)	«приятно познакомиться, позаботьтесь обо мне»
누물보 (нумульбо)	누구 물어보신 분 (нугу муропосин бун)	«твоего мнения никто не спрашивал»
최애캐 (чхвээкхэ) [Naver blog, 2020]	최고로 애호하는 캐릭터 (чхвегоро эоханын кхэриктхо)	«самый любимый персонаж»

Третью группу составили интернет-неологизмы, которые были образованы посредством **присоединения аффиксов** или *чопса* (접사) к основе первоначального слова или *огын* (어근). В данной группе было выделено две подгруппы:

- Интернет-неологизмы, образованные посредством присоединения суффикса или *чоммиса* (접미사), например [Чан, 2019, с. 313–314]:

Интернет-неологизм	Перевод	Суффикс	Значение суффикса
프사각 (<i>пхысагак</i>)	«фотография настолько хороша, что ее устанавливают в качестве главной фотографии на интернет-странице»	-각	суждение о ситуации (положительная коннотация)
귀차니즘 (<i>квичханичжым</i>)	«состояние человека, когда его все раздражает и ему лень что-либо делать»	-즘	-ism (система взглядов)
급식충 (<i>кыпсыкчхун</i>)	«незрелый и невежественный ученик школы»	-충 (蟲)	крайняя степень осуждения
혼바비언 (<i>хонбабион</i>)	«человек, который есть в одиночестве»	-언	-ian (человек)
그루밍족 (<i>гырумичжок</i>)	«мужчины, которые ухаживают за своей внешностью, используя косметику»	-족 (簇)	представитель группы, движения
얼짱 (<i>ольчжан</i>)	«очень красивое лицо»	-짱	лучший

- Интернет-неологизмы, образованные посредством присоединения префикса или *чомтуса* (접두사), например [Ли, 2017, с. 27–28]:

Интернет-неологизм	Перевод	Префикс	Значение префикса
캐안습 (<i>кхэансып</i>)	«очень хочется заплакать»	캐-	очень
팡손 (<i>кквансон</i>)	«неудачливый человек»	팡-	неудачливый
핵노잼 (<i>хэночжэм</i>)	«крайне неинтересный»	핵 (核) -	крайняя степень чего-либо

Как можно заключить из примеров, указанных выше, состав *чоммиса* (쩍미사) и *чомтуса* (쩍두사) в корейском языке неоднороден: некоторые из них являются исконно-корейскими (-짱, 캐-); некоторые являются транскрипцией соответствующих морфем английского языка (-즘, -언); некоторые же являются иероглифическими словами, которые в одних случаях обозначаются как часть *огын* (어근) или корня слова, а в других выделяются в качестве аффикса (-족, 핵-).

В четвертую группу были выделены интернет-неологизмы, образованные посредством **замен символов**, входящих в их состав, на другие, схожие **по графической форме**. Данный феномен выделяют и корейские ученые, называя его «야민정음» (*яминчжоным*). Данный термин был образован заменой первого слога в названии эдикта, содержащего описание корейской письменности — «훈민정음» (*хунминчжоным*), что в переводе значит «наставление народу о правильном произношении». Первый слог «훈», что значит «наставление», был заменен на слог «ㅇ», что в переводе означает «простонародный». В данной группе было выделено две подгруппы:

1. Языковые единицы, в которых одни символы корейского алфавита заменены на другие, схожие по графической форме, например [Ли, 2010, с. 55]:

Интернет-неологизм	Перевод	Исходная языковая единица	Произведенные изменения
귀엽다 (<i>кхюёпта</i>)	милый	귀엽다 (<i>квюёпта</i>)	귀 (<i>кви</i>) → 키 (<i>кхи</i>)
명곡 (<i>ттингок</i>)	известная мелодия	명곡 (<i>мёнгок</i>)	명 (<i>мён</i>) → 명 (<i>ттин</i>)
박근혜	Пак Кынхе	박근혜 (<i>паккынхе</i>)	근 (<i>кын</i>) → 르 (<i>р</i>)

2. Языковые единицы, в которых символы корейского алфавита заменены на другие, по причине того, что графическая форма записи корейского слова схожа по графической форме с первоначальным иероглифом, например [Ли, 2010, с. 56–57]:

Интернет-неологизм	Перевод	Исходная языковая единица	Произведенные изменения
묘유 (<i>мёю</i>)	соевое молоко	두유 (豆乳) (<i>тую</i>)	豆 (<i>ту</i>) → 묘 (<i>мё</i>)
숯훈 (<i>суптхынхун</i>)	Ким Чжанхун	김장훈 (金章勳) (<i>кимчжанхун</i>)	김 (金) (<i>ким</i>) → 숯 (<i>суп</i>) 장 (章) (<i>чан</i>) → 장 (<i>чан</i>) = 長 → 훈 (<i>тхын</i>)

В пятую группу вошли интернет-неологизмы, которые в той или иной форме существовали в языке, но через интернет приобрели новую форму и значение. В качестве примера можно привести неологизм «가즈아» (качжыа), который используется для выражения энтузиазма говорящего или привлечения внимания к определенному объекту. Неологизм «가즈아» — это видоизмененная форма глагола «가자» (качжа), что значит «пойдем», которая использовалась в том числе при ставках на ту или иную спортивную команду [Goyang, 2020]. Однако позднее это слово вошло в интернет-среду и приобрело новую форму и значение вместе с появлением рынка биткойнов, где стало широко использоваться, а позднее распространилось по всему интернету.

В процессе разработки приведенной выше классификации были сформулированы **три причины** возникновения интернет-неологизмов в языке Республики Корея:

Во-первых, высокая скорость изменений, происходящих в обществе Республики Корея, способствует появлению большого количества новых слов. Согласно данным Национального института корейского языка (국립국어원), в языке Республики Корея появляется от трехсот до пятисот новых слов в год [National Institute of Korean Language, 2019].

Во-вторых, фонетический строй слов, в состав которых входит более 4-х слогов, не вписывается в фонетический строй корейского языка. Это объясняет популярность такого метода образования неологизмов в корейском языке, как сокращение, который совершенно не характерен для индоевропейских языков.

В-третьих, благодаря некоторым особенностям корейской лексики можно быстро и легко трансформировать языковые единицы и создавать новые. На лексический строй современного корейского языка оказала большое влияние многолетняя практика заимствования слов из древнекитайского языка, в котором существовали односложные языковые единицы, являющиеся одновременно и словом, несущим отдельное значение, и слогом в составе более сложного слова. Благодаря тому, что один слог может заключать в себе значение целого слова, стало возможным заключить в одно слово значение целого словосочетания. Таким образом, сокращение слова или группы слов до одного слога стало естественным для корейского языка, благодаря чему возможно создание большого количества неологизмов, чем если бы значение слова ограничивалось лишь его значением.

Литература

- [Веб-дорама — Вперед, в библиотеку!] эпизод 5. *Начинай снимать трансляцию* ([웹드라마—가즈아 도서관] 5화 개인방송은 나가서 해라). Goyang. Youtube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=n0ekjg0fn5E> (дата обращения: 18.01.2020).
- [Дневник] Поступили в продажу: мой любимый персонаж + стикеры + чехол для телефона ([다이어리 꾸미기] 나의최애캐 다이어리+스티커+폰케이스 출시). Naver blog. Open access repository (на кор. яз.) URL: <https://m.blog.naver.com/PostView.nhn?blogId=f4695&logNo=221505152313&proxyReferer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F> (дата обращения: 07.02.2020).
- Друг, с которым дружим уже три года, признался мне в любви* [Неделя флирта] Последний эпизод № 10 (3 년 이성 친구가 나에게 고백했다 [썸타는일주일] EP. 10 마지막화). Jamfully. Youtube. URL: https://www.youtube.com/watch?v=_PyiCmgZW3k&t=294s (дата обращения: 18.11.2019).
- Жаль людей, не знающих, каково это не наносить макияж* (썸얼 모르는 사람들, 정말 안습!). Hani. Open access repository (на кор. яз.) URL: http://www.hani.co.kr/arti/economy/economy_general/142981.html (дата обращения: 07.02.2020).
- Извинение* (Apology): [видеоклип] // «IKON»; автор музыки и слов Чон Чану Изображение (движущееся, двухмерное). Музыка (исполнительская): электронные // Ким Дживон, Ким Чжинхван, Ку Чжунэ, Сон Юнхён, Ким Донхёк и Чон Чану: официальный сайт. URL: <https://www.ygfamily.com/artist/MV> (дата обращения: 07.12.2019). Видеоклип был снят в 2015 г.
- Ли Панбан. *Исследование неологизмов в современном корейском языке* (현대 한국어 신조어 연구). Ли Панбан; Национальный университет Чуннам. Тэджон, 2010. 78 с.
- Ли Рим. *Исследование неологизмов корейского языка в развлекательных программах* (이림. 예능 프로그램에서의 한국어 신조어 연구). Ли Рим; Университет Ёнсе. Сеул, 2017. 155 с.
- Настоящая сельскохозяйственная администрация Му Чжеина* (‘술까말’ 문재인 농정?). Korean Farmers and fishermen newspaper. Open access repository (на кор. яз.) URL: <http://www.agrinet.co.kr/> (дата обращения: 07.02.2020).
- Тест на знание неологизмов, ты уже устарел?* (신조어 테스트, 당신은 아재업니까?). Naver blog. Open access repository (на кор. яз.) URL: <https://m.post.naver.com/viewer/postView.nhn?volumeNo=17191963&memberNo=5073923> (дата обращения: 07.12.2019).
- Три причины ничего не говорить, когда есть что сказать* (할말하않의 세 가지 이유). Brunch. Open access repository (на кор. яз.) URL: <https://brunch.co.kr/@knockknock/190> (дата обращения: 07.12.2019).
- Хабтай, Тимнит Аскалемариам. *Исследование содержания культурного образования через неологизмы* (신어(新語)를 통한 문화 교육 내용 연구). Хабтай, Тимнит Аскалемариам; Сеульский национальный университет. Сеул, 2017. 129 с.

- Цены на квартиры в районе Каннам стали непреодолимой стеной (강남 집값 ‘넘사벽’ 되나). *Moneyyoday*. Open access repository (на кор. яз.) URL: <https://news.mt.co.kr/mtview.php?no=2018012118507644501> (дата обращения: 07.02.2020).
- Чан Гёнхён. *Исследование особенности видов и значений аффиксов в неологизмах* (장경현. 신조어 접사의 형태, 의미 특성 연구). Чан Гёнхён; Университет Чосон. Кванджу, 2019. 336 с. Чо Дончжу. Использование дорам при обучении лексики корейского языка (조동주. 드라마를 활용한 한국어 어휘 교육 방향). Чо Дончжу; Университет Инха. Инчхон, 2018. 122 с.
- Что же такое «омчихина» и «омчихинталь»? (‘엄친아’, ‘엄친딸’이 대체 뭐야?) *Moneyyoday*. Open access repository (на кор. яз.) URL: <https://news.mt.co.kr/mtview.php?no=2008071010455541746> (дата обращения: 07.02.2020).
- National Institute of Korean Language: [сайт] Сеул, 2004 г. URL: https://www.korean.go.kr/front_eng/main.do (дата обращения: 11.12.2019)

Актуальные проблемы немецкой филологии

Васильева Елизавета Алексеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Elizaveta A. Vasilyeva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы немецкой филологии

Научный руководитель — Е. А. Гончарова, д-р филол. наук, проф.

eliz.wasiljewa@yandex.ru

УДК 811.112.2

Особенности речевой организации гармоничной и дисгармоничной диалогической коммуникации на немецком языке

Аннотация. Работа посвящена анализу особенностей протекания гармоничной и дисгармоничной диалогической коммуникации на немецком языке. Сопровождая человека во всех сферах его деятельности,

речевая коммуникация является неотъемлемой частью его жизни и способствует развитию контактов между людьми (гармоничный диалог). Иногда участники коммуникации являются языковыми личностями с противоположными целями речевого общения, несовпадающим багажом знаний и др. Столкновение коммуникативных интересов таких партнеров может привести к возникновению речевого конфликта (дисгармоничная коммуникация), языковые сигналы которого можно установить на разных уровнях построения диалогических реплик.

Ключевые слова: гармоничная коммуникация, дисгармоничная коммуникация, коммуникативные интересы, диалогическая коммуникация, языковые сигналы.

Speech structure of harmonious and disharmonious dialogical communication in German

Abstract. This paper is dedicated to the analysis of the nature of harmonious and disharmonious dialogical communication in German. Accompanying a person in all spheres of their activity, speech communication is an integral part of their life and contributes to the development of contacts between people (harmonious dialogue). Sometimes the communication participants have different language personalities, opposing communication goals, different knowledge levels, etc. The clash of communicative interests of such partners can lead to a speech conflict (disharmonious communication), the language signals of which can be set at different levels of dialogic replicas.

Keywords: harmonious communication, disharmonious communication, communicative interests, dialogical communication, language signals.

Процесс коммуникации является уникальным по своей природе явлением: с одной стороны, коммуникация — необходимое условие для возникновения человеческого общества, каким мы знаем его сегодня, и самого вида «*homo sapiens*». Вот уже на протяжении многих тысячелетий люди социализируются в обществе, взаимодействуя с окружающими с помощью речевого общения. С другой стороны, коммуникация сопровождает современного человека во всех сферах его деятельности, например, в образовательном процессе, в межличностных отношениях, даже при чтении книги происходит «коммуникативный» диалог читателя с автором.

Основной целью процесса коммуникации является установление контакта между коммуникантами и последующий двусторонний обмен информацией. Следовательно, оптимальной моделью речевого поведения

будет являться такая, при которой коммуниканты выстраивают процесс взаимодействия, учитывая различные особенности друг друга: возрастные различия, принадлежность к разным социальным слоям, разный темперамент, противоположные черты характера, эмоциональное состояние и т. д.

Кроме того, коммуниканты могут иметь разные коммуникативные намерения: одному из коммуникантов необходимо кратко и быстро получить необходимую информацию для того, чтобы получить сведения о чем-то или обогатить свои предметные знания, в то время как собеседник хочет поделиться с ним личными переживаниями. Тем не менее, стараясь взаимодействовать в рамках гармоничной модели речевого поведения, коммуниканты используют различные средства для создания обоюдного речевого комфорта, например, выбирая перефразирование или такие лексические единицы, которые не вызовут трудностей в их толковании. Они подстраиваются под темп речи собеседника, используют вежливые формы обращения к нему, отказываются от сленговых выражений и диалектизмов, стараются регулировать громкость голоса, а также сегментируют длинные высказывания и повторяют предыдущие реплики.

Следующий фрагмент дебатов в Бундестаге ФРГ демонстрирует подобное «гармоничное» протекание диалогической коммуникации:
Vizepräsident Hans Klein: *Herr Kollege Hoyer, gestatten Sie eine Zwischenfrage des Kollegen Professor Hornhues?*

Dr. Werner Hoyer (FDP): *Bitte.*

Dr. Karl-Heinz Hornhues (CDU/CSU): *Herr Kollege Hoyer, können Sie das wiederholen? Ich habe es nicht ganz richtig verstanden.*

(Heiterkeit bei der CDU/CSU und der F.D.P.)

Dr. Werner Hoyer (FDP): *Der Haushaltsausschuss muss sich natürlich hin und wieder mit der Bewilligung von Mitteln für Auslandseinsätze wie Inlandsaktivitäten des Technischen Hilfswerks, z. B. Aktivitäten in den neuen Bundesländern, befassen. Da hat die Opposition gegen die entsprechenden Ansätze der Koalition gestimmt [Deutscher Bundestag. Plenarprotokoll 12/240].*

На основе анализа научной литературы в качестве обязательных коммуникативно-прагматических условий, необходимых для формирования гармоничного диалогического взаимодействия, можно выделить следующие:

- заинтересованность коммуникантов в инициации, продолжении и поддержании коммуникации;

- настроенность на мир собеседника, близость восприятия говорящего и слушающего: среди речевых средств правильной настроенности на мир слушающего следует выделить интонацию, тембр, темп и громкость голоса, использование в речи по отношению к предмету различных оценочных средств;
- умение слушающего «угадать» коммуникативное намерение говорящего: успешность интерпретации сказанного, анализ полученной информации, ее осмысление и ожидаемая от собеседника речевая реакция;
- построение собственной речи с ориентацией на имеющиеся фоновые знания адресата, приспособление формы подачи информации к возможностям ее интерпретации;
- благоприятные внешние условия: эмоциональное и физиологическое состояние коммуникантов, соответствие невербальной стороны коммуникации сказанному;
- знание и использование коммуникантами речевого этикета;
- совпадение планов и схем ведения диалога у коммуникантов [Лазуткина, 1998 и др.].

Несоблюдение описанных выше условий вносит дисгармонию во взаимодействие, разрушает понимание и может также вызвать негативные эмоции у коммуникантов. Речевое поведение в таком случае называется дисгармоничным. Разными лингвистами было предложено много различных обозначений для результата дисгармоничного речевого поведения: коммуникативный сбой (Е. В. Падучева, 1982), коммуникативный провал (Е. В. Шмелева, 1988), коммуникативная неудача (Б. Ю. Городецкий, 1985) и т. д. Наиболее часто в работах, посвященных дисгармоничной коммуникации, а также различным ситуациям, связанным с ней, встречаются термины «коммуникативный сбой» и «коммуникативная неудача» [Ср.: Третьякова 2003, с. 144]. Данные термины, особенно последний, можно считать наиболее точными, так как они подразумевают неосуществление или неполное осуществление коммуникативных намерений говорящего.

К коммуникативным неудачам относится также возникновение непредусмотренного говорящим эмоционального эффекта, например, раздражения, обиды, которые могут возникнуть в ходе речевого общения. Важно отметить, что возникновение коммуникативной неудачи не всегда приводит к возникновению конфликта между коммуникантами. Главная цель процесса остается невыполненной — контакт

не был осуществлен, но пока одна из сторон намеренно не вступает в противоборство с другой, основания для развития конфликтной ситуации и прерывания коммуникации отсутствуют. Если конфликт между коммуникантами все же возникает и носит принципиальный характер, то, анализируя их речь, можно выделить определенные маркеры, признаки, сигнализирующие о наличии конфликта между коммуникантами.

Подобные языковые маркеры конфликта могут быть выделены на отдельных языковых уровнях.

на лексико-семантическом уровне:

- употребление ненормативной и негативной оценочной лексики, например:

Helge Lindh (SPD): *Wenn Sie aus parteipolitischem Kalkül versuchen, die Verbände für Ihre Zwecke zu missbrauchen — das ist vergeblich, die Verbände sind nämlich nicht so dumm, wie Sie das sind —, dann begreifen Sie gar nicht, was Demokratie und Ihre Aufgabe ist* [Deutscher Bundestag, Plenarprotokoll 19/135].

Dr. Roland Hartwig (AfD): *...Und drittens erlebt dieses Land eine politisch-moralische Spaltung: in die Guten und die Bösen. Und genau diese Moralisation des Politischen ist brandgefährlich, meine Damen und Herren.* (**Beifall bei der AfD — Ulli Nissen [SPD]: Sie sind brandgefährlich!** — Timon Gremmels [SPD]: Sie sind nicht die Opfer!) [Deutscher Bundestag, Plenarprotokoll 19/149].

- использование специальных номинаций собеседника по определенному признаку или его отсутствию:

Joseph Fischer (Frankfurt) (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN): *Nein. Sie sind Geschichte — im guten und im schlechten Sinne. Das wollten Sie immer werden; das haben Sie erreicht.*

— (**Bundeskanzler Dr. Helmut Kohl:** *Also wunderbar!*)

— *Aber Zukunft werden Sie nicht mehr sein.*

— (**Beifall beim BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und bei der SPD**)

— *Das ist, wenn Sie so wollen, drei Zentner Fleisch gewordene Vergangenheit.* [Deutscher Bundestag, Plenarprotokoll 19/156].

Данный пример построен на противопоставлении антонимов *Geschichte (Vergangenheit) / Zukunft*. Й. Фишер хочет подчеркнуть данным высказыванием, что канцлер Х. Коль больше не играет важной роли в политической жизни своей страны и никогда уже не будет играть. Последнее предложение фрагмента окрашено иронией, так как содержит намек на физическую корпулентность (бывшего) канцлера ФРГ.

на грамматическом уровне:

- использование местоимений и глагольных форм 2 лица ед. ч. и мн. ч., имеющее под собой определенную тактическую основу — например, осознанное неуважительное обращение к оппоненту:

Daniela Kolbe (SPD): *Sie [BAG Wohnungslosenhilfe] kommt in einer Stichtagszahl für 2018 zu der Schätzung, dass etwa 542 000 Menschen von Wohnungslosigkeit betroffen sind in diesem reichen Land; 67 Prozent davon sind Männer, 25 Prozent Frauen und 8 Prozent Kinder... Erstens wissen wir es nicht genau, und zweitens sind es viel zu viele.*

(Beifall bei der SPD — Dr. Matthias Zimmer [CDU/CSU]: *Was machst du, wenn du weißt, wie viele es genau sind?)* [Deutscher Bundestag. Plenarprotokoll 19/135].

- использование местоимений 3 лица **er, sie (Sg.), sie (Pl.)** для обозначения собеседника в его присутствии:

Sven-Christian Kindler (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN): *...Sind die Bundesregierung und die Unionsfraktion bereit, einen solchen Weg zu gehen, wie ihn andere Länder vorgeschlagen haben,...*

(Alexander Dobrindt [CDU/CSU]: *Wie viel Redezeit hat er eigentlich? —*

Dr. Florian Toncar [FDP]: *Keine Korreferate hier!*)

...um den Wiederaufbau in Europa und die Bewältigung dieser großen ökonomischen Krise in Europa jetzt auch gemeinsam solidarisch zu finanzieren? [Deutscher Bundestag. Plenarprotokoll 19/156]

(Beifall beim BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN)

- использование повелительного наклонения, особенно в эмоционально-экспрессивных высказываниях, может свидетельствовать о наличии конфликта:

Yasmin Fahimi [SPD]: *Was hat das mit Aufstiegsförderung zu tun? Setzen, sechs! Thema verfehlt!* [Deutscher Bundestag. Plenarprotokoll 19/135]. —

комментарии во время доклада Фр. Паземанна. По регламенту для обсуждения каждого вопроса членам парламента отводится час времени, следовательно, если запланировано выступление 10 спикеров, то каждый из них имеет 6 минут на доклад. В данном случае спикер превысил лимит времени, к чему и относится комментарий спикера г-жи Фахими.

Также В. С. Третьякова на основе сопоставления речевых структур с коммуникативным контекстом выделяет и маркеры конфликта на прагматическом уровне [см. Третьякова, 2003]:

- несоответствие речевой акции и реакции, негативные и эмоциональные реакции, которые могут создавать у коммуникантов эффект обманутых ожиданий, например:

Frank Pasemann (AfD): *Lassen Sie zu, dass Unternehmen sich mit dem Geld selbst um die Weiterbildung ihrer Arbeitnehmer kümmern können.*
— **(Yasmin Fahimi [SPD]:** *Das ist ja ein echter Schritt zur Selbstbestimmung!* — **Michael Grosse-Brömer [CDU/CSU]:** *Lassen Sie Ihren Redeschreiber mal eine Fortbildung machen!*) [Deutscher Bundestag. Plenarprotokoll 19/135] [Третьякова, 2003].

Так, с помощью анализа литературы, языкового материала и наблюдения за протеканием диалогической коммуникации удалось подтвердить существование определенных особенностей гармоничной и дисгармоничной диалогической коммуникации на немецком языке. Такими особенностями являются: существование определенных условий для осуществления речевого взаимодействия в рамках той или иной модели поведения; наличие языков маркеров, свидетельствующих о конфликте между коммуникантами.

Литература

- Городецкий Б. Ю., Кобозева И. М., Сабурова И. Г. К типологии коммуникативных неудач. *Диалоговое взаимодействие и представление знаний: сборник статей.* 1985. С. 64–78.
- Лазуткина Е. М. *Коммуникативные цели, речевые стратегии, тактики и приемы. Культура русской речи: учебник для вузов.* М., 1998. С. 50–79.
- Падучева Е. В. Прагматические аспекты связности диалога. *Известия АН СССР. Серия литературы и языка.* 1982. № 4. С. 305–313.
- Третьякова В. С. Конфликт как феномен языка и речи. *Известия УрГУ.* 2003. № 27. С. 143–152.
- Шмелева Т. В. *Семантический синтаксис: Текст лекций.* Краснояр. гос. ун-т. Красноярск: КГУ, 1994. 47 с.
- Deutscher Bundestag. *Stenographischer Bericht 240. Sitzung, Plenarprotokoll 12/240. Deutscher Bundestag.* Bonn, Freitag, den 22. Juli 1994. URL: <https://dip21.bundestag.de/dip21/btp/12/12240.pdf> (дата обращения: 12.04.2020).
- Deutscher Bundestag. *Stenografischer Bericht 135. Sitzung, Plenarprotokoll 19/135. Deutscher Bundestag.* Berlin, Freitag, den 13. Dezember 2019. URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btp/19/19135.pdf> (дата обращения: 18.12.2019).
- Deutscher Bundestag. *Stenografischer Bericht 67. Sitzung, Plenarprotokoll 13/67. Deutscher Bundestag.* Bonn, Mittwoch, den 8. November 1995. URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btp/13/13067.pdf> (дата обращения: 20.12.2019).
- Deutscher Bundestag. *Stenografischer Bericht 156. Sitzung, Plenarprotokoll 19/156. Deutscher Bundestag.* Berlin, Donnerstag, den 23. April 2020. URL: <https://dip21.bundestag.de/dip21/btp/19/19156.pdf> (дата обращения: 30.04.2020).

Ипатова Анна Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anna S. Ipatova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология

Актуальные проблемы немецкой филологии

Научный руководитель — Т. М. Большакова, канд. филол. наук

anna.s.ipatowa@yandex.ru

УДК 811.11

Синтаксические средства экспрессивности на материале немецкоязычной прессы

Аннотация. В центре исследования находится экспрессивный потенциал немецкого языка. Рассматриваются особенности синтаксических конструкций, создающих экспрессивность, в связи с жанровой спецификой портретного интервью. В результате проведенного анализа были выделены наиболее частотные экспрессивные синтаксические средства в немецкоязычных портретных интервью.

Ключевые слова: экспрессивность, экспрессивный синтаксис, портретное интервью, экспрессивный потенциал, стилистические фигуры.

Syntactic means of expressiveness on the material of the German-language press

Abstract. The research focuses on the expressive potential of the German language. The features of syntactic constructions that create expressiveness are considered in connection with the genre specificity of portrait interviews. As a result of the analysis, the most frequent expressive syntactic means in German-language portrait interviews were identified.

Keywords: expressiveness, expressive syntax, portrait interview, expressive potential, stylistic figures.

Введение

Целью работы является исследование экспрессивного потенциала немецкого языка и выявление наиболее часто используемых экспрессивных синтаксических средств в немецкоязычных интервью.

Актуальность темы исследования определяется недостаточной степенью изученности вопросов экспрессивного синтаксиса в связи с конкретной жанровой спецификой.

Постановка цели обуславливает решение следующих **задач**: на основе собранных материалов рассмотреть различные виды экспрессивных синтаксических структур, встречающихся в текстах интервью; выделить экспрессивные синтаксические средства, наиболее характерные для специфики интервью как публицистического жанра; определить роль синтаксических единиц при создании экспрессивности в немецкоязычной прессе.

Предметом исследования являются синтаксические средства создания экспрессивности, их особенности и частотность употребления.

Объектом исследования является жанр немецкоязычной прессы — интервью.

Методами исследования послужили метод лингвистического наблюдения, описания и интерпретационный анализ текста.

В качестве **материала** исследования были использованы 20 портретных интервью из немецкоязычного ресурса www.planet-interview.de.

Категория экспрессивности, определяемая Е. М. Галкиной-Федорук как «те средства речи, которые делают ее выразительной, воздействующей, изобразительной, впечатляющей» [Галкина-Федорук, 1958, с. 107], проявляется на всех уровнях языка: фонетическом, лексическом, синтаксическом. Изучением экспрессивного потенциала синтаксиса занимались такие исследователи, как Ш. Балли, Ю. М. Малинович, Э. М. Береговская, О. В. Александрова, О. А. Кострова. Данная тема представляет интерес для современных ученых — Н. Ю. Житкова, И. В. Голубева, Н. Ф. Хасанова, Л. В. Фадеева.

Так, например, Береговская классифицирует экспрессивные синтаксические структуры по соблюдению симметричной структуры и выделяет на основе данного критерия три класса: фигуры, экспрессивность которых достигается за счет акцента на их симметричной структуре («синтаксис уподобления») — например, анафора, эпифора, полисиндетон; фигуры, нарушающие нормативность структуры («синтаксис расподобления») — инверсия, эллипсис; и промежуточный класс, включающий зевгму и градацию [Береговская, 2004, с. 199].

Экспрессивные средства синтаксиса варьируются в зависимости от функциональных стилей речи. Так, для художественного стиля, отличающегося образностью и выразительной силой, характерно использование средств т. н. «поэтического синтаксиса» — анафор, эпифор, градаций и т. д. [Кожина, 2016, с. 262] Данные синтаксические средства встречаются и в текстах публицистического стиля, однако их роль и частотность употребления обусловлены особенностями коммуникации в общественно-политической сфере жизни и, таким образом, значительно отличаются от функций и частоты использования в художественном тексте.

Результаты исследования

Публицистический стиль речи охватывает как письменные, так и устные виды коммуникации, экспрессивный потенциал которых также неодинаков. Специфика использования экспрессивных синтаксических структур в устных формах публицистического стиля наиболее четко прослеживается в одном из его жанров — интервью. Для синтаксиса интервью характерно использование фигур уподобления и расподобления в равной степени; фигуры промежуточного класса встречаются значительно реже.

В результате анализа языкового материала установлено, что наиболее частотным (63,9% от общего числа конструкций) синтаксическим средством экспрессивности, употребляемым в интервью, является инверсия: «*Und Fehler verzeihen die Bürger einem Politiker nicht*»¹ — *здесь и далее указываются номера источников языкового материала, принятые автором* — А. И. Использование инверсии связано не только с тема-рематическим членением высказывания, но и с желанием говорящего усилить воздействующую силу сказанного, сделать акцент на важной для него идее.

Синтаксический параллелизм занимает второе место (14,2% от общего числа) по частоте употребления после инверсии. Встречаются параллельно построенные предложения («*So verstehe ich Musik. So benutzen Menschen Musik*»²), части предложений («*Es geht darum, Hindernisse zu überwinden, ausubrechen aus Situationen, die einen gefangenhalten, auch darum, sich selbst zu lieben*»³), словосочетания («*...die Menschen wollen auch mal was Neues hören, was Anderes hören*»²). В соединении с синтаксическим параллелизмом часто выступает анафора (3,0% от общего числа): «*Denken wir an die Auseinandersetzung*

um Günter Grass ‘, „Was gesagt werden muss“, oder an das Gedicht von Böhmern über Erdoğan. Denken wir an die Aufregung um das Gedicht „Artikel 3 (3)“ von Alfred Andersch in den 70er Jahren oder an Botho Strauß, an die Auseinandersetzung mit rechter Intelligenz in Deutschland»⁴. Использование анафоры связано с желанием придать речи более возвышенный, приподнятый оттенок [Кожина, 2011, с. 15].

Специфика интервью как диалогической формы речи проявляется в частом использовании эллипсиса — опущения значимого члена предложения — интервьюируемым, как правило, при ответе на вопрос: «*Wie erging es dir selbst in diesem Lebensabschnitt, mit Mitte 20? — Unterschiedlich*»⁵; «*Denkst du, dass die Zahl der Anwälte aufgrund von Automatisierung zurückgehen wird? — Langfristig auf jeden Fall*»⁶. Доля эллиптических конструкций составляет 13,4% от общего числа. Подобным образом реализуется тенденция к экономии языковых средств, характерная для разговорной речи, элементы которой нередко встречаются в интервью. Другим примером использования структуры, свойственной разговорному стилю речи, является пролепсис («*Diese Lesungen, die liebe ich*»⁷), частота употребления которого составляет 1,7%.

Одним из распространенных средств создания синтаксической экспрессивности является парцелляция — расчленение структурно единого предложения на несколько самостоятельных речевых единиц [Кожина, 2011, с. 279]. Парцелляция встречается в 5,4% конструкций. В случае с парцелляцией имеет место отделение разных членов простого предложения, чаще всего второстепенных (к примеру, обстоятельство: «*Ich sehe Andrea Nahles eher als Masseurin, oder als Platzwart, im Tor sehe ich sie nicht. Vielleicht auch auf dem Feld, vielleicht mit einem lila Hemd oder kreischend hellgrün, dann zieht es die Bälle an*»⁸), либо частей сложного предложения («*Wir machen jetzt etwas. Solange, bis wir denen den Atem rauben*»²). Парцелляция используется говорящим с целью акцентировать внимание на значимых частях высказывания и, кроме того, передает его напряженность и создает «эффект обдумывания фразы в контексте воспоминаний» [Лекова, 2018, с. 74].

Ряд экспрессивных синтаксических средств передает эмоциональное состояние, настроение говорящего. Волнение, задумчивость или неуверенность выражаются с помощью апозиопезы, или обрыва высказывания (3,3% от общего числа): «*Man hatte natürlich andere Ziele, man wollte innerhalb des Systems irgendwie...*»⁹. Посредством восклицательных предложений («*Wie dumm ist die Hierarchie! Wie dumm ist die männliche Logik!*»¹⁰, «*Das hast du gut erkannt!*»¹¹, «*Und wie!*»¹¹), частота употребления

которых составляет 2,6%, вербализуется ряд переживаний — от возмущения и изумления до одобрения. Не менее сильным экспрессивным потенциалом обладают и более частотные (4,5% от общего числа) риторические вопросы: «*Können die bitte mal darauf verzichten?*¹⁰».

Фигуры промежуточного класса, по Береговской, наименее частотны в синтаксисе интервью и свойственны людям творческих профессий. К таким фигурам относятся хиазм («*Dabei hat er viel von mir gelernt und ich von ihm*»⁵) и градация («*Ich finde, politisch ist nichts Anderes als die Sortierung, man fängt im Kleinen an mit der Familie, mit seinem Partner und im Großen mit dem Land und seiner Bevölkerung*»²), характеризующие индивидуальный стиль говорящего как более образный и обладающий большей воздействующей силой. Частота использования хиазма и градации составляет 0,5% и 0,2% соответственно.

На основе проанализированного материала можно сделать следующий вывод: синтаксические средства создания экспрессивности в текстах интервью играют важную роль в выражении отношения говорящего к предмету речи, в передаче его эмоционального и ментального состояния. Посредством использования экспрессивных синтаксических структур интервьюируемый выделяет, подчеркивает наиболее значимую мысль или часть высказывания, акцентируя на ней внимание слушателя. Таким образом, синтаксические средства экспрессивности выполняют одну из главных задач портретного интервью как жанра публицистического стиля речи, направленного на раскрытие личности интервьюируемого [Сахнова, 2013, с. 99].

Наиболее частотными экспрессивными синтаксическими средствами являются инверсия, синтаксический параллелизм, эллипсис и парцелляция. Менее частотны, но употребительны также анафора, апозиопеза, пролепсис, риторические вопросы и восклицания. Наименее употребительными средствами создания синтаксической экспрессивности являются фигуры промежуточного класса — градация и хиазм.

Литература

- Береговская Э. М. *Очерки по экспрессивному синтаксису*. М.: URSS, 2004. 204 с.
- Галкина-Федорук Е. М. *Об экспрессии и эмоциональности в языке. Сборник статей по языкознанию*. 1958. С. 103–124.
- Кожина М. Н., Дускаева Л. Р., Салимовский В. А. *Стилистика русского языка*. М.: Флинта, 2016. 464 с.
- Лекова П. А. Парцелляция в системе способов речевого портретирования. *Верхневолжский филологический вестник*. 2018. № 2. С. 71–77.

- Ярцева В. Н. (ред.). *Лингвистический энциклопедический словарь*. М.: Советская энциклопедия, 1990. 688 с.
- Сахнова Е. Б. Жанр интервью и его модификации. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия Филология. Журналистика. 2013. № 4. С. 98–103.
- Кожина М. Н. (ред.) *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. М.: Флинта: Наука, 2011. 696 с.
- Житкова Н. Ю., Голубева И. В. Конструкции экспрессивного синтаксиса. *Достижения науки и образования*. 2018. № 17 (39). С. 38–42.
- Фадеева Л. В. Стилистический потенциал немецкого синтаксиса. *Вестник МГИМО*. 2013. № 4 (31). С. 312–315.
- Хасанова Н. Ф. К вопросу об экспрессивном синтаксисе. Иностранные языки в современном мире. *Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции*. 2016. С. 351–357.

Источники языкового материала

- ¹ <http://www.planet-interview.de/interviews/ingo-appelt/51219/>
- ² <http://www.planet-interview.de/interviews/herbert-groenemeyer/50568/>
- ³ <http://www.planet-interview.de/interviews/lindsey-stirling/51018/>
- ⁴ <http://www.planet-interview.de/interviews/denis-scheck/51305/>
- ⁵ <http://www.planet-interview.de/interviews/sophie-kluge/50985/>
- ⁶ <http://www.planet-interview.de/interviews/bijan-moini/51044/>
- ⁷ <http://www.planet-interview.de/interviews/hannelore-elsner/33879/>
- ⁸ <http://www.planet-interview.de/interviews/herbert-groenemeyer/50568/>
- ⁹ <http://www.planet-interview.de/interviews/subway-to-sally/50851/>
- ¹⁰ <http://www.planet-interview.de/interviews/feridun-zaimoglu/51056/>
- ¹¹ <http://www.planet-interview.de/interviews/karoline-herfurth/49171/>

Ремезова Наталия Александровна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Nataliia A. Remezova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы немецкой филологии

Научный руководитель — Е. А. Гончарова, д-р филол. наук

frannya@yandex.ru

Текстовые и дискурсивные параметры современного немецкого интернет-блога

Аннотация. Статья посвящена анализу текстов немецкого блоггового дискурса с позиций когнитивно-дискурсивного лингвистического подхода. В статье освещаются особенности вербальной и невербальной организации блог-коммуникации в современной немецкой этнокультуре, показывается связь немецкого блоггового дискурса с контекстом современного мирового блоггового пространства, а также выявляются важнейшие коммуникативно-прагматические и лингвостилистические параметры текстов немецкого интернет-блога.

Ключевые слова: интернет-блог, блогговый дискурс, коммуникативно-прагматические особенности, лингвостилистические особенности.

Textual and discursive features of a modern German Internet blog

Abstract. This article provides an analysis of texts of German blog discourse from the standpoint of a cognitive-discursive linguistic approach. The article highlights the unique features of the verbal and non-verbal organization of blog communication in modern German ethnic culture, shows the connection of the German blog discourse with the context of the modern global blog space, and identifies the most important communicative, pragmatic, linguistic and stylistic properties of texts in a German Internet blog.

Keywords: Internet blog, blog discourse, communicative and pragmatic features, linguistic stylistic features.

1. Современный интернет-блог как жанр интернет-коммуникации

Интернет-блог — это относительно новое понятие, как в современной лингвистике, так и в современном мире в целом. Несмотря на то, что история Всемирной сети насчитывает всего несколько десятилетий, сегодня она является основным средством передачи и распространения информации, а интернет-коммуникация стала одним из самых распространенных способов общения в современном обществе. Этим обусловлена значимость блога как одного из интернет-жанров.

Блоговая коммуникация развивается стремительно и постоянно подвергается значительным изменениям. Взяв за основу определения

блога в широком и узком смысле Е. А. Баженовой и И. А. Ивановой [Баженова, Иванова, 2012, с. 125], представляется правомерным расширить как узкое, так и широкое понимание интернет-блога с учетом современных реалий и дать следующие определения:

Блог в широком смысле — это любой текст, письменно или устно зафиксированный в интернете. При понимании блога в широком смысле, блогом можно назвать и электронные издания газет и журналов, и личные страницы пользователей социальных сетей, и даже email-переписку (email-рассылки являются популярным способом ведения блогов).

Блог в узком смысле — это серия текстов, фото или видео, опубликованная на блогинговой платформе или сайте, периодически обновляющаяся (или обновлявшаяся) одним автором или группой авторов.

При понимании блога в узком смысле, блог — это некий «дневник», посвященный любой тематике, создающийся на специальной платформе.

Во всем современном мире влияние и актуальность блогов постоянно растут: согласно новейшим социологическим исследованиям и опросам, все больше крупных компаний рассматривают социальные сети и интернет-платформы в качестве пространства для проведения маркетинговых кампаний, непосредственной торговли и развития малого бизнеса [Кудинов, Иванов, 2012].

Более того, блог-платформы часто рассматриваются как средство политического и социального воздействия, используются в образовательных целях, однако большинство пользователей все еще используют блоги в личных целях: для ведения дневника, тематических подборок и саморефлексии.

С позиций лингвистики текста блоги относятся к креолизованным текстам — текстам, «фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежающей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [Сорокин, Тарасов, 1990, с. 180–181].

2. Этнокультурные и коммуникативно-прагматические особенности немецких интернет-блогов

По сравнению с англоязычной и русскоязычной блогосферой, а также мировой блогосферой в целом, в немецкой этнокультурной блог-коммуникации выделяется ряд характерных коммуникативно-прагматических и лингвостилистических особенностей.

К таким особенностям можно отнести:

- актуальность текстовых блогов в Германии и немецкоговорящих странах;
- наиболее популярные и используемые блогинговые платформы и социальные сети;
- тематические группы блогов, популярные среди немецкоязычной аудитории.

Источником для выявления данных особенностей послужили статистические данные портала [statista.com](https://www.statista.com).

Необходимо отметить, что, согласно данным этого портала, немцы, как молодежь, так и более зрелые пользователи сети интернет, пользуются социальными сетями в основном не для развлечения или времяпрепровождения, а для общения и связи [O’Dea, 2019].

Самой популярной социальной сетью в Германии является What’s App — приложение-мессенджер (подобное Telegram, но без функции создания каналов). Функционал What’s App ограничивается бесплатными звонками (связь осуществляется через интернет-подключение) и отправкой бесплатных смс-сообщений (одному пользователю или группе пользователей). What’s App используется для личной или профессиональной коммуникации.

За What’s App, по статистическим данным, следует Facebook, мировая популярность которого падает в связи с неудобным, устаревшим интерфейсом, многочисленными скандалами и нарушениями приватности. Facebook используется людьми старшего поколения, значительно менее популярен среди подростков и молодых людей. Основными целями использования Facebook являются создание тематических сообществ и профессиональная сфера (публичные страницы компаний, профессиональная коммуникация сотрудников).

Наиболее популярной социальной сетью и блог-платформой в мире на сегодняшний день является Instagram. В Германии популярность Instagram среди подростков и молодых людей высока, самыми популярными социальными сетями являются Instagram, YouTube, за ними следуют What’sApp и Facebook [O’Dea, 2019].

Важно отметить и тот статистический факт, что Германия находится на 10 месте в мире по числу пользователей Instagram. Почти 20 миллионов человек используют эту социальную сеть ежедневно, то есть каждый четвертый житель Германии регулярно читает Instagram-блоги, что говорит о распространении блогов (в особенности, текстовых блогов) именно через эту социальную сеть [Clement, 2019].

В немецкоязычной блогосфере наиболее популярны такие тематические блоги, как:

- научно-популярные блоги, образовательные блоги,
- юмористические блоги,
- beauty-блоги.

Такой вывод можно сделать, проанализировав статистику самых популярных немецкоязычных YouTube-каналов и Instagram-блогов: самым популярным каналом на YouTube, т. е. самым популярным видеоблогом по количеству подписчиков в Германии, является канал «Kurzgesagt», на котором публикуются короткие научно-популярные видео продолжительностью 3–5 минут, рассказывающие о научных явлениях простым языком и с иллюстрациями.

Самым популярным Instagram-блогом, является блог «faktastisch» — текстовый блог, сообщающий интересные и актуальные факты (нередко — научные).

В число наиболее популярных видеоблогов входит блог «Julien Van», в котором публикуются юмористические видео-скетчи.

Среди Instagram-блогов одну из ведущих по популярности позиций занимает блог «lisaandlena», который носит, в первую очередь, юмористический характер, но является при этом публичным дневником.

Нельзя не упомянуть блог под названием «bibisbeautypalace» — это бьюти-блог, посвященный красоте и косметике. Он существует как в формате видео-блога на YouTube, так и в формате Instagram-блога, и занимает лидирующие позиции по количеству подписчиков в обеих социальных сетях.

Необходимо также упомянуть тот факт, что нередко носители немецкого языка предпочитают вести блоги на английском. В особенности это касается текстовых микроблогов и фото-блогов.

В Германии популярными Instagram-блогами являются блоги известных публичных личностей: футболистов, актеров, музыкантов, моделей. При этом подавляющее большинство этих блогов ведется именно на английском языке. Например, актриса и модель Heidi Klum, имеющая 6,9 млн подписчиков в Instagram и футболист Thomas Müller, имеющий 7,1 млн подписчиков в Instagram, ведут свои блоги исключительно на английском языке.

Многие немецкоязычные видеоблогеры, ведущие YouTube-каналы на немецком языке, параллельно ведут блог на платформе Instagram на английском языке. Например, блогер «Estherniess» (название Instagram-блога), также известная как «Esther Lioba» (название YouTube-блога)

ведет параллельно видеоблог на немецком языке и фото-блог на английском языке (см. рис. 1 и рис. 2).



estherniess » my soul is painted like the wings of butterflies - fairytales of yesterday will grow but never die « ~ F.M. {📷: @duddylein }

#photography #portraitphotography
#venice #travel #travelblogger
#travelphotography #brownhair
#fashion #urbanphotography #italy

Рис. 1. Instagram-блог, Esther Lioba, запись на английском языке



Рис. 2. YouTube-блог, Esther Lioba, видео-публикация на немецком языке

Можно выделить две основные причины ведения блогов немецкими авторами именно на английском языке:

- 1) больший охват аудитории, то есть большее число потенциальных читателей по всему миру;
- 2) особенность английского языка, связанная с возможностью максимально кратко изложить мысль, особенно в случаях фото-блога, придумать краткую и лаконичную подпись для фотографии или видео-фрагмента.

Учитывая все особенности и тенденции развития интернет-блогов, можно выделить следующие основные коммуникативно-прагматические особенности текстов немецких интернет-блогов:

1. Диалогичность
2. Развлекательность
3. Самопрезентация и самореклама
4. Саморефлексия

5. Информативность
6. Интегративность
7. Утилитарность

Выделенные коммуникативно-прагматические особенности требуют пояснения.

Диалогичность отражает цель автора блога установить контакт с читателем. Диалогичность реализуется за счет персональных обращений и вопросов к читателям. Автору блога важно установить контакт с аудиторией и получить обратную связь.

Под *развлекательностью* понимается развлекательный характер большинства блогов. В то время как для авторов ведение блога является как минимум хобби, а зачастую — профессией, для читателей блог является средством времяпрепровождения, досуга. Именно поэтому блоги в большинстве своем стараются заинтересовать и развлечь читателя, избегая чересчур сложных речевых оборотов, имеется тенденция к краткости, простоте формулировок, четкой структуре блоговых текстов.

Самопрезентация и самореклама в блоге является одним из важнейших аспектов. Данная особенность наиболее характерна для персональных блогов. Для автора блога важно создать положительный виртуальный образ и представить его читателю. Нередко блоги создаются непосредственно с целью саморекламы блогера, который параллельно занимается распространением некой продукции — это может быть книга, т. н. «инфопродукт» (например, онлайн-курс или статья), косметика, одежда и т. д.

Саморефлексия обусловлена желанием блогера зафиксировать в блоге свои воспоминания, впечатления, эмоции. Как уже отмечалось ранее, блог во многих случаях является своего рода личным дневником в публичном доступе. Именно поэтому многие авторы блогов, в особенности персональных, пишут о себе, фиксируя свои мысли и анализируя события своей жизни.

Под *информативностью* понимается свойство блоговых текстов передавать определенную информацию. Важно отметить, что свойство информативности присуще любым текстам. При этом в блогах, как правило, передается информация определенной тематики.

Интегративность блога, в данном случае, является стремление автора блога создать определенное сообщество читателей. Блогеры пишут тексты для определенной целевой аудитории, часто обращаются к читателям лично («Habt einen schönen sonnigen Tag!») и задают

открытые вопросы («Wie habt ihr Halloween gefeiert?»). При этом блогеры призывают аудиторию к общению в комментариях, в том числе друг с другом. Таким образом вокруг блога создается определенное сообщество, группа заинтересованных постоянных читателей.

Под *утилитарностью* понимается извлечение выгоды из блога. Одной из целей ведения блога является заработок. В большинстве случаев блог становится прибыльным за счет рекламы. Чем популярнее блог, тем выше оплата рекламной работы блогера. Помимо рекламы блог может приносить доход за счет платной подписки и продажи инфо-продуктов (статей, лекций, образовательных курсов).

3. Лингвостилистические особенности текстов немецких интернет-блогов

К лингвостилистическим особенностям относятся:

1. Использование эмодиконов
2. Персональность и экспрессивность изложения
3. Использование хэштегов и гиперссылок
4. Использование разговорной лексики
5. Использование специализированной лексики, неологизмов и англицизмов

Рассмотрим данные лингвостилистические особенности подробнее.

1. Эмодиконы — это особые семантизированные графические знаки, которые выполняют сразу несколько функций в блоговом тексте: они придают тексту наглядность и иллюстративность, помогают при создании структуры текста (например, используются в качестве маркеров разделов блоговой записи), а также могут придавать тексту экспрессивность и эмоциональную окраску. Эмодиконы относят к паралингвистическим (т. е. невербальным) средствам письменной коммуникации, то есть средствам, сопутствующим речевым единицам с целью уточнения, конкретизации смысла основного сообщения [Литневская, Бакланова, 2005, с. 46–61].

2. Зачастую блоговые тексты, в том числе персональный блог в формате личного дневника или тематический блог, носят персональный характер. Автор рассказывает о своем личном опыте, своей позиции, выражает свою точку зрения. Более того, автор обращается лично к читателю, нередко блогеры просят читателей об обратной связи, более того, это считается хорошим тоном, спрашивать мнение аудитории, читателей.

3. Интерактивность является одним из основных медийных параметров блогowego текста. Хэштеги и гиперссылки в тексте помогают читателям ориентироваться на странице блога, получить дополнительную информацию по гиперссылке или создать тематическую подборку с помощью тегов. Кроме того, хэштеги нередко используются для привлечения новых читателей, заинтересованных в определенной теме, поэтому они являются обязательным элементом современного блогowego текста.

4. Блоговые тексты имеют ряд стилистических и лексических особенностей, свойственных стилю повседневной коммуникации. К ним относятся такие особенности как: присутствие вопросительных и восклицательных предложений в тексте, относительная краткость предложений, междометия, сокращение слов. При этом блогowym текстам присущи такие лексические особенности, как использование разговорной лексики (*Umgangssprache*) и молодежного жаргона (*Jugendsprache*).

Например, Instagram-блогер Sophie Hobelsberger пишет в своем блоге: «...man sieht sich aus Lehrbüchern nicht mehr richtig raus...», что является разговорным выражением.

5. В блогowych текстах существует специальная лексика, использующаяся исключительно в блогосфере. Так как первоисточником этой лексики был английский язык, многие вербальные единицы были заимствованы немецким языком без изменений или были адаптированы немецким языком. Например, *bloggen* — вести блог, *chatten* — общаться в интернете, *einloggen* — сделать вход на сайт/войти в систему, учетную запись и *ausloggen* — выйти из системы, *posten (Verb)* — публиковать блоговую запись, *der/das Post (Substantiv)* — блоговая запись [*Deutsche Welle*].

Кроме того, для немецких блогов характерно и использование интернет-сленга, как специфичного для немецкого языка, так и основанного на английском языке международного сленга: *lol*, *omg*, *rofl*, *die Selfie*, *btw* и т. д.

Выводы

Блог является на сегодняшний день одним из самых значимых и распространенных интернет-жанров. Это относительно новый феномен, появившийся всего два десятилетия назад и активно развивавшийся в течение всего периода своего существования. За этот период

блоги претерпели ряд структурных изменений, менялись тенденции, процесс создания блогов упрощался, блогинговые платформы становились все более интерактивными и интуитивно понятными.

В Германии, как и во всем мире, растет популярность блогов, особенно среди молодого поколения. При этом старшее поколение использует интернет-технологии, в первую очередь, для работы и коммуникации, и не рассматривает блоги как способ времяпрепровождения или получения информации.

Блоги являются креолизованными текстами, поэтому вербальные и невербальные элементы блог-платформ важны для общего восприятия блога читателем.

Блог является специфическим видом коммуникации в целом и интернет-коммуникации в частности, обладающим элементами как разговорного стиля и стиля повседневной коммуникации, так и художественного стиля (что особенно заметно на примере блогов, содержащих большие объемы текста). Об этом свидетельствует и разнообразие вербальных и невербальных выразительных средств в блоговом дискурсе.

Литература

- Баженова Е. А., Иванова И. А. Блог как интернет жанр. *Вестник пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2012. № 4(20). С. 125–131.
- Кудинов В. А., Иванов М. О. SMO, SMM, PR и брендинг в социальных сетях. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2012. № 1 (21). С. 87–91.
- Литневская Е. И., Бакланова А. П. Психолингвистические особенности Интернета и некоторые языковые особенности чата как исконного сетевого жанра. *Вестник Московского университета*. Сер. 9, Филология. 2005. № 6. С. 46–61.
- Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. *Оптимизация речевого воздействия*. М.: Наука, 1990. 240 с.
- Clement J. *Countries with the most Instagram users*. 2019. URL: <https://www.statista.com/statistics/578364/countries-with-most-instagram-users/> (дата обращения: 18.11.2019).
- Deutsche Welle Deutsch lernen — Das Internet*. URL: <https://learngerman.dw.com/de/das-internet/1-40616871/v/> (дата обращения: 03.12.2019).
- O’Dea S. *Social media usage in Germany*. 2019. URL: <https://www.statista.com/statistics/1059426/social-media-usage-germany/> (дата обращения: 22.11.2019).
- O’Dea S. *Reach of social media used by teens and young adults in Germany*. 2019. URL: <https://www.statista.com/statistics/1060015/social-media-usage-germany-age-most-popular-15-25/> (дата обращения: 22.11.2019).

Сутурина Ольга Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Olga S. Suturina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы немецкой филологии

Научный руководитель — Л. Б. Копчук, д-р филол. наук

helga.sut@gmail.com

УДК 811.112.2

Фразеологизмы с национально-специфичным компонентом в текстах немецкоязычной прессы Австрии

Аннотация. В данной статье представлены результаты анализа лингвопрагматических характеристик фразеологических австрицизмов в немецкоязычной прессе Австрии. В ходе исследования была установлена связь между лингвопрагматическими и текстообразующими функциями фразеологизма в газетном тексте, выявлены особенности использования, воздействия австрийских фразеологизмов на адресата, описаны способы участия фразеологизма в выполнении коммуникативной задачи газетного текста.

Ключевые слова: национальный вариант немецкого языка, фразеологический австрицизм, лингвопрагматические характеристики, текстообразующие функции, газетный текст.

Phraseological units with national components in the German-language Ausrian press

Abstract. This article presents the results of the analysis of the linguo-pragmatic features of phraseological Austrianisms in German-language Ausrian press. In the course of the research, a relationship between linguo-pragmatic and textual factors of phraseological units used in newspaper texts was established. In addition to that, the article identifies the unique features

of the use of such units, their impact on the reader and the ways in which the unit may advance the goals of the newspaper text.

Keywords: national variants of the German language, phraseological Austrianism, linguo-pragmatic characteristics, text-forming functions, newspaper text.

Фразеологизм в тексте является одним из эффективных способов воздействия на эмоциональную сферу читателя, этим объясняется их широкое употребление в текстах СМИ, где кроме информирующей функции большое внимание отводится функции воздействия.

Фокус настоящего исследования направлен на использование национально-маркированной фразеологии Австрии в газетных текстах. Под фразеологизмом в данной работе подразумевается относительно устойчивое, воспроизводимое сочетание лексем, обладающее целостным значением, не выводимым из его компонентов. Говоря об австрицизме-фразеологизме, автор статьи опирается на одно из определений В. Т. Малыгина: фразеологические австрицизмы — единицы «с односторонней национальной маркированностью, т. е. фразеологизмы, неизвестные и неупотребительные в других языковых узусах» [Малыгин, 1999, с. 6]. Большинство исследователей австрийского национального варианта склоняется к тому, что австрицизмом правомерно считать единицу кодифицированной нормы на уровне литературного языка [Burger, 2015, с. 206; Копчук, 1997, с. 61]. Однако в данном исследовании для простоты обозначения австрицизмом именуются фразеологические единицы и более «низкого» социально-функционального уровня — обиходно-разговорные фразеологизмы. В исследовании не учитываются фразеологизмы терминологического характера.

Материалом для исследования послужили новостные статьи, редакционные статьи, комментарии австрийских надрегиональных изданий „Der Standard“, „Die Presse“ и региональных газет „Salzburger Nachrichten“, „Tiroler Tageszeitung“.

Для исследования лингвопрагматических особенностей употребления фразеологических австрицизмов в газетном тексте были выделены следующие задачи:

1. выявление фразеологического австрицизма в тексте газеты;
2. характеристика фразеологизма-австрицизма с точки зрения его текстообразующей функции;
3. выявление его лингвопрагматических характеристик: цели использования автором, воздействие на читателя, участие

в выполнении коммуникативной задачи текста, установлении отношений между коммуникантами.

Фразеологические австрицизмы в сильных позициях текста

В ходе анализа языкового материала была установлена связь между лингвопрагматическими и текстообразующими функциями фразеологизма (далее — ФЕ) в газетной статье. Чтобы привлечь внимание читателя и создать мотивацию к прочтению основного текста, автор использует фразеологизм в заголовке. Исследование показало, что узуальная форма характерна для оформления заголовка только в случае, если данный фразеологизм отражает отношение автора статьи к поднятой проблеме. Австрийский фразеологизм *etw. ist zum Krenreiben* ('*etw. ist überflüssig*') в заголовке «*Dieser Wahlkampf ist zum Krenreiben*» [Salzburger Nachrichten, 25.08.2019] сообщает об отрицательном отношении автора к выборной гонке, негативная коннотация фразеологизма задает читателю определенный эмоциональный фон восприятия предмета обсуждения.

Использование узуальной формы ФЕ в заголовке объясняется в том числе тем, что авторы часто заимствуют фразеологизм из речи австрийского общественного деятеля, которому посвящена статья: «*Modelabel Airfield pleite: „Wie das Hackl ins Kreuz“*», «*Kroatien-Investor: „Nach Kusshand Hackl ins Kreuz“*», «*Mayr: „Ich wollte den Hut draufhauen“*». Подобные заголовки привлекают читателя не только известным именем, но и экспрессивностью фразеологизма, который отражает основной эмоциональный посыл героя статьи.

При структурно-семантических модификациях ФЕ в заголовке у читателя появляется кроме мотивации к прочтению интерес к тому, чем и как автор обосновал языковую игру в основном тексте статьи. Достаточно часто структурно-семантическая модификация направлена на то, чтобы обыграть имя собственное, название музыкальной группы, спектакля:

Geh heast, da spielt's schon wieder Granada

Sympathische Echtheit: Granada festigen mit dem zweiten Album "Ge bitte" ihren wichtigen Platz in der Austropop-Szene [Salzburger Nachrichten, 02.06.2018].

В заголовке статьи используется распространенный только в Австрии фразеологизм *dann spielt's Granada* ('*das wird Konsequenzen haben*') со значением угрозы. Провокационность заголовку придает

также использование характерного для венского диалекта многозначного слова *heast*, в данном случае выражающего требование, и глагол *gehen* в форме повелительного наклонения. Агрессивность заголовка, который можно бы было перевести как «Иди сейчас же, иначе придется худо», обращает на себя внимание читателя. Однако ФЕ появляется в заголовке не в кодифицированной форме (в лексикографических источниках обнаружены варианты — *dann spielt's Granada, sonst spielt's Granada, gleich spielt's Granada*), а с добавлением наречий *da* и *schon wieder*, что позволяет предположить, что выбор именно такой формы не случаен. Данное предположение окажется правильным, так как в заголовке статьи обыгрывается имя и род деятельности героя статьи — музыкальной группы Гранада. Уже после прочтения лид-абзаца, где речь идет о новом альбоме группы, читатель иначе интерпретирует интенцию автора: выражается не настоятельная просьба уйти или прийти (фразеологическое значение), автор наоборот приглашает ознакомиться с творчеством группы — «Иди скорей, там снова играет Гранада» (буквальное значение). Актуальное значение фразеологизма после прочтения текста отходит на второй план, а буквальное значение становится доминантным.

В текстах песен музыканты не стремятся к литературному стандарту, а наоборот используют городской диалект Вены и Граца. Национальная маркированность фразеологизма *da spielt's Granada* в данном случае сообщает дополнительную информацию о музыкальном коллективе.

Создание когезии и когерентности с помощью фразеологизма

В ходе исследования была выделена еще одна текстообразующая особенность ФЕ, которая позволяет сделать вывод о лингвопрагматических характеристиках использования ФЕ в газетном тексте. Та семантическая группа, к которой относится образная основа фразеологизма, иногда становится источником для языкового оформления (лид-) абзаца. В картотеке исследования чаще всего именно сфера кулинарии оказывается семантической основой для конституирования дальнейшего текста, выбора последующих устойчивых словосочетаний:

Was sagt der Schweigekanzler 2.0?

<...> *Nun ist der Kanzler aber nicht auf der Nudelsuppe dahergeschwommen, sondern riecht, um im Kulinarischen zu bleiben, den Braten [Salzburger Nachrichten, 06.09.2018].*

Фразеологизмом *den Braten riechen* ('Gefahr ahnen') продолжает «кулинарную тему» австрийского фразеологизма *auf der Nudelsuppe dahergeschwommen sein* ('nicht ahnungslos sein'). При этом образная основа фразеологизмов, которая характеризуется тематической общностью (в данном примере автор даже употребляет вводное «um im Kulinarischen zu bleiben») не вносит изменения в план содержания (что происходит при двойной актуализации), а выступает только как средство оживления читателя и способ репрезентации автора, демонстрирующего ловкость во владении словом. Читатель же учитывает только идиоматическое значение фразеологизмов.

Фразеологизм в тексте часто варьируется синонимичным свободным словосочетанием. В комментариях фразеологизмы и свободные словосочетания с близким значением, включенные в заголовок и в заключительную часть, образуют рамочную композицию [Burger, 2015, с. 80]. В статье «Leitfaden für eine erfolgreiche Restrukturierung» австрийский фразеологизм *der Hut brennt* ('es ist dringend, jemand ist in Nöten') делает текст связным и цельным: он оформляет заголовок, повторяется в основном тексте («Externe Berater <...> werden <...> beigezogen, wenn **sprichwörtlich „der Hut brennt“**») и варьируется свободным словосочетанием в заключении:

Bevor der Hut brennt

<...> *nur wer die involvierten Stakeholder **rechtzeitig einbezieht** <...>, erhält die notwendige Unterstützung <...>, um sein Unternehmen in eine langfristig erfolgreiche Zukunft zu führen [Die Presse, 24.09.2019].*

В этой связи примечательна мысль Е. А. Юрковской: синонимичное свободное словосочетание в заключительном абзаце выводит сознание читателя из мира образов и чувств, в мир объективной реальности, где следует выстроить собственное отношение к затронутому вопросу [Юрковская, 2001, с. 7]. Варьированным повтором фразеологизма автор может акцентировать внимание на своем мнении, оценке, эмоциональном отношении.

Использование фразеологизма для создания иронии

Авторы прибегают к использованию фразеологизмов с целью характеристики героя статьи, как правило, эта оценка ироничная и осудительная. Обнаружено два способа создания сатирического портрета персонажа — через цитирование речи героя, содержащую фразеологизм (чаще всего, с последующим комментарием автора статьи), через

включения в текст статьи фразеологизмов, усиливающих общий ироничный тон текста.

В комментарии «Die nicht auf der Nudelsuppe schwimmen» австрийский фразеологизм *nicht auf der Nudelsuppe schwimmen* (‘nicht ahnungslos sein’), произнесенный председателем комитета по строительству города Зальцбурга, становится объектом внимания и насмешки журналиста. Реакцию председателя на открытое письмо инженеров в комитет по строительству, где сообщается о невозможности реализации задуманного комитетом проекта нового крытого бассейна в Зальцбурге в силу технических недочетов, автор описывает следующим образом:

Aber hallo, konterte Baustadträtin Claudia Schmidt von der ÖVP empört, aber hallo, das klappt schon, das kriegen wir hin, weil unsere Magistratsmitarbeiter „sind auch nicht auf der Nudelsuppe dahergeschwommen“. Gott behüte. Weil wer auf der Nudelsuppe daherschwimmt, ist ein leicht unterbelichteter Hinterwäldler [Salzburger Nachrichten, 04.07.2013].

Текст статьи, а в большей степени часть, где сообщается о реакции председателя, выдержана в разговорном стиле (разг. *hinkriegen*, *klappen*) и имитирует устную речь, о чем свидетельствуют повторы, восклицание *aber hallo*, коммуникативная формула *Gott behüte*. Далее журналист объясняет происхождения фразеологизма с той целью, чтобы продемонстрировать бессмысленность произнесенной фразы, даже во внутренней форме которой не скрывается никакого содержательного ответа на сложившуюся ситуацию. Бессмысленность слов он также подчеркивает и в лид-абзаце (‘*Baustadträtin Claudia Schmidt liefert uns einen wichtigen Hinweis in eigener Sache*’) прилагательным *wichtiger Hinweis*, подразумевая прямо противоположное. Фразеологизм, на взгляд автора, неприемлемый в устах должностного лица в публичных высказываниях, оказывается основой для завершения сатирического портрета:

Also weder ist die Frau Stadträtin auf oder in irgendeiner Suppe, sondern wenn, dann höchstens das Salz in selbiger, und das gilt natürlich auch für ihre Mitarbeiter, und diese Suppe löffeln sie gemeinsam aus, obwohl sie nicht auf ihr dahergeschwommen sind [Там же].

Автор иронизирует, раскрывая и меняя внутреннюю форму фразеологизма так, что возникают другие устойчивые словосочетания с компонентом «Suppe», характеризующие героя статьи. Высокомерное отношение председателя автор передает фразеологизмом *Salz in der Suppe sein* (‘das Beste’), идиомой *die Suppe auslöffeln* (‘die Folgen seines Tuns allein tragen’) выражает мысль о том, что комитету придется отвечать за свои слова и действия.

Национально-окрашенный австрийский фразеологизм участвует в создании иронии, так как служит поводом для насмешки из-за своей неуместности в речи политика, повышает эмоционально-экспрессивный фон текста и дополняет создаваемый этим текстом образ.

Создание национального колорита с помощью фразеологизма

Функция создания национального колорита в газетном тексте характерна именно для национально-маркированных фразеологизмов. Как показали результаты исследования, региональная коннотация фразеологизма используется авторами в статьях культурной и историко-культурной тематики. Например, в статье, посвященной новой книге австрийского писателя В. Певни, автор характеризует образ главного героя книги. Им является водитель автобуса в Вене, который более тридцати лет возит венцев по улицам и площадям и излагает «альтернативную» историю города, где улицы вместо исторических названий носят имена неизвестных, но по-своему отважных жителей города. В заключении автор статьи указывает на недосмотр редактора, который допустил в публикации орфографические ошибки:

Das mitfahrende Lektorat muss da wohl gerade aus dem Fenster geschaut haben. Oder ins Narrenkastl, wie die Wiener sagen [Tiroler Tageszeitung, 02.12.2014].

Фразеологический австрицизм *ins Narrenkastl schauen* ('vor sich hin gedankenlos starren') придает статье венский колорит, который отличает представленную книгу.

В статьях историко-культурной направленности с помощью фразеологизмов автор устанавливает связь между культурой и языком. ФЕ выступает в качестве материальной (языковой) реализации предмета статьи — культурного явления. Внимание автора сконцентрировано исключительно на внутренней форме и происхождении ФЕ.

В статье «Wer Schmalz in den Wadeln hat, ist leistungsfähiger» [Salzburger Nachrichten, 29.06.2019], посвященной выходу фильма австрийского шеф-повара, автор описывает специфику приготовления австрийского национального блюда из муки, молока и масла, так называемого Muas, и в связи с этим упоминает фразеологизм, возникший в результате особенностей приготовления блюда — *nicht auf der Brennsuppe dahergeschwommen sein* ('nicht ahnungslos sein'). Статья, посвященная национальной специфике, содержит также упоминания национально специфичных реалий *Voralmb, Muasbauer,*

Brennsuppenbauer, национально маркированные лексические единицы, например, диалектное *aper*.

Выводы

Исследование лингвопрагматических особенностей употребления позволяет сделать вывод, что текстообразующий потенциал фразеологических единиц может использоваться для реализации прагматических функций структурных элементов статьи.

Узуальная форма фразеологизма в заголовке призвана обозначить отношение автора к предмету статьи, задать читателю определенный эмоциональный фон для восприятия текста или в случае цитирования фразеологизма точно описать эмоциональное состояние героя статьи. Модифицированная форма фразеологизма в заголовке выполняет рекламно-экспрессивную функцию (функцию привлечения внимания) и дополняется лид-абзацем, который раскрывает содержание статьи и позволяет читателю предположить причины выбора окказиональной формы фразеологизма для заголовка. Использование фразеологизма, его вариаций и синонимических свободных словосочетаний на протяжении всей статьи обеспечивает структурную и смысловую цельность текста, с прагматической точки зрения внушает читателю определенное видение предмета, отношение к нему. Иногда тематическая общность образной формы фразеологизмов служит средством связности, такое употребление можно рассматривать как способ репрезентации автора, так как оно не вносит изменений в план содержания, а демонстрирует умение автора обращаться со словом. Национально-специфичные фразеологизмы участвуют в создании сатирического портрета героя статьи, поддерживая нарочито разговорный характер текста, привнося эмоциональную оценку автора. Фразеологические австрицизмы используются также с целью создания, поддержания или демонстрации самобытности описываемого в статье явления.

Результаты исследования показали, что использование фразеологизмов, особенно их семантических и структурно-семантических модификаций, характерно для жанра комментария и редакционной статьи, и преобладает в статьях общественно-политической тематики. Фразеологизмы в узуальной форме встречаются при цитировании речи и в статьях национально-культурной тематики.

Литература

- Копчук Л. Б. *Национальная и региональная вариативность лексики и фразеологии современного немецкого языка*: Монография. СПб.: Образование, 1997. 170 с.
- Мальгин В. Т. *Австрийская фразеология в социокультурном аспекте*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. РГПУ им. А. И. Герцена. СПб., 1999. 40 с.
- Юрковская Е. А. *Функционально-прагматический и концептуальный аспекты идиом в дискурсе редакторской статьи: На материале британской и американской прессы*. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата филологических наук. Иркутский гос. лингвистический ун-т. Иркутск, 2001. 17 с.
- Burger H. *Phraseologie : eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Schmidt, 2015. 241 с.

Источники языкового материала

- Salzburger Nachrichten [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.sn.at/Tiroler Tageszeitung> [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.tt.com/home>
- Die Presse [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.diepresse.com/>

Актуальные проблемы романской филологии

Брагина Анастасия Борисовна

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия

Anastasia B. Bragina

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы романской филологии

Научный руководитель — Л. В. Разумова, д-р филол. наук

nanyabragina@mail.ru

Концепт «la langue française» в квебекской лингвокультуре XIX–XX вв.

Аннотация. Данная статья посвящена обзору концепта «французского языка» в картине мира франко-канадцев. История становления французского языка в Канаде в качестве официального языка претерпела огромный путь, в результате чего, французский язык стал неотъемлемой частью жизни и сознания квебекцев. Франкоговорящие жители Канады не видят будущего без языка их предков — французских колонистов. Они считают язык частью себя, то есть константой своего сознания.

Ключевые слова: концепт, французский язык, Квебек, история становления, современное время.

The conception of “la langue française” in Quebec cultural linguistics

Abstract. This article is devoted to highlighting the concept of “French language” in the picture of the world of French-Canadians. The history of the formation of the French language in Canada as an official language has undergone a great evolution. As a result, the French language has become an integral part of the life and consciousness of Quebecers. French-speaking Canadians do not see their future without the language of their ancestral French colonists. They consider language a part of themselves, that is, a constant of their consciousness.

Keywords: concept, French language, Quebec, history of formation, modern time.

Впервые термин «концепт» появился в эпоху средневековья благодаря основоположникам течения концептуализма: Пьеру Абеляру, Иоанну Дунс Скоут и другим.

«Концептуализм рассматривал концепты как универсалии, которые обобщают признаки вещей и созданы разумом для его внутреннего употребления, фокусируя в себе важную и актуальную информацию. П. Абеляр считал концептом совокупность понятий, связывание высказываний в единую точку зрения на тот или другой предмет при условии определяющей силы разума» [Неретина, 1994, с. 119].

Стоит отметить, что понятие «концепт» остается актуальным и в наши дни. Актуальность связана с развитием когнитивной психологии, психолингвистики и когнитивной лингвистики.

Российские ученые В. И. Карасик и Г. Г. Слышкин считают, что «концепт — условная ментальная единица, направленная на комплексное изучение языка, сознания и культуры. В совокупности концепт — это семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой и тем или иным образом характеризующее носителей определенной этнокультуры. Он окружен эмоциональным, экспрессивным, оценочным ореолом» [Карасик, Слышкин, 2005, с. 15].

М. М. Ангелова утверждает, что «помимо термина «концепт» лингвисты часто используют термин «константа»» [Ангелова, 2004, с. 5]. Наиболее полным определением «константы» принадлежит В. А. Масловой: «Константы культуры — это такие концепты, которые проявляются в глубокой древности и прослеживаются через взгляды мыслителей, писателей и носителей языка вплоть до наших дней» [Маслова, 2008, с. 16]. Другими словами, константа — это концепт, неизменное видение на какое-либо явление в определенной культуре, входящее в картину мира данной культуры.

В качестве примера рассмотрим концепт франкоканадской картины мира «французский язык».

Впервые освоение и переселение на северные земли Канады произошло в XVII веке французскими колонистами. «Постепенно в Канаде образовались две группы населения — канадцы французского и английского происхождения» [Тишков, 1985, с. 14]. Наибольшее количество франкоязычного населения сосредоточено в штате Квебек, территория которого раз в пять больше Франции, и в приморских провинциях: Новом Брансуике, Новой Шотландии и на острове Принца Эдуарда. Некоторое число франко-канадцев живет в Онтарио. Здесь они составляют значительную часть сельского населения.

Так как Канада является одной из стран переселенцев, то их языком не является классический вариант французского языка. Наоборот, они используют его диалекты или другие варианты французского языка. На территории Канады распространены 3 основных вида французского языка:

- Франко-квебекский диалект;
- Франко-акадийский диалект (распространен: в регионе Акадия, приморских провинциях Канады, некоторых восточных районах Квебека и на севере штата Мэн в США);
- Онтарский французский (распространен в провинции Онтарио).

В наше время франко-квебекский диалект является самым распространенным вариантом французского языка и преобладающим диалектом Нового Света.

Причиной изменения классического варианта французского языка является ряд исторических событий.

Изменение французского языка началось с момента прибытия первых французских колонистов под предводительством Жака Картье. «Первое время французский язык был правильным с традиционным французским произношением. Это объясняется тем, что 53 % колонистов были родом из Парижа или близлежащих окрестностей» [Голубева-Монаткина, 2015, с. 21]. Прибыв на землю, французы обнаружили местное население — ирокезов. Перенимая повадки образа жизни аборигенов, отношение к окружающему миру, колонисты сформировывали новую национальную идентичность, отличающуюся от традиционной французской, многие слова и названия которых перешли в язык прибывших переселенцев. Таким образом, у переселенцев началось перестроение ранее сложившейся картины мира, появились другие ценности отличные от существовавших во время проживания во Франции.

В XVII веке осваивались земли Северной Америки не только французами, но и англичанами, что в итоге повлекло многочисленные конфликты и постоянные захваты франко-канадских территорий. Постоянной борьба за границы и перехода земель от французов к англичанам и наоборот положила начало смешению английского и французского языков. Так, в обиход французов начали заимствоваться англицизмы, а в обиход англичан проникли французские слова.

В XVIII после Семилетней войны между французскими и английскими колонистами территория Новой Франции перешла в руки англичан в том числе и провинция Квебек. Поскольку англичане хотели «обританить» франко-канадскую территорию, то во время их правления преобладали британские традиции, юридические и административные дела велись в основе своей на английском языке. «Основной фактор, который заставил французских колонистов говорить на английском языке, — ведение торговли» [Попова, 1978, с. 45].

Во время войны за независимость в США (1775–1783 гг.) большое количество американцев переселилось на территорию Канады, в результате чего английское правление решило разделить колонию на две части — провинция с преобладанием франкоговорящего населения (Нижняя Канада — территория Квебека) и провинция с преобладанием

англоговорящих (Верхняя Канада, современная территория Онтарио). Со временем государственное правление столкнулось с проблемой выбора языка, на котором должны были издаваться законы. В 1793 году было принято решение вести все административные и юридические дела на двух языках. «Но такая идиллия длилась недолго. В итоге ново-британское правительство решило искоренить французский язык на всех территориях вокруг Квебека и максимально притеснить франкоканадцев» [Колоненко, 2006, с. 158]. Сперва англичане сократили католические костёлы, чтобы привить франкам протестантизм, затем Британское правление издало указ о написании большинства документов только на английском языке, в том числе и многих законов, например, юридических. Таким образом, франко-канадцы вынуждены были принять английский язык и вести жизнь, используя его. Французский язык использовался на бытовом уровне.

Начало XIX века для французской части жителей Канады стало истоком борьбы за права и за возвращение официального статуса французскому языку. Главным фактором для начала противоборства стали многочисленные конфликты между жителями и властью, особенно в сфере образования. Британские правители пытались искоренить французские школы, взамен предлагая франкоговорящим отдавать своих детей в бесплатные английские школы. Потомки французских колонистов отказались подчиняться властям, что привело к значительному снижению образованных среди франкофонов. Также для истребления французского языка англичане разработали тактику: в 1841 году Британское правительство издало Акт о соединении Верхней и Нижней Канады и был выпущен закон о языке, в котором английский язык был провозглашен официальным языком страны и также разрешались переводы документов на французский язык, но с одной ремаркой — переведенные документы считались более юридически недействительными. Таким образом, права франкофонов опять были ущемлены, в результате чего, из-за ярого недовольства, правительство было вынуждено отменить данный закон. Правительство было вынуждено опять разделить страну на 2 части по национальному принципу — франкофоны и англофоны.

В скором времени к территории Канады были присоединены другие британские колонии, например, Острова принца Эдуарда и Британской Колумбии. Население англоговорящих росло. Для защиты французского языка в Квебеке было разрешено вести политические дела на французском, также гражданам было предоставлено право

выбора языка в школе. Как итог, Квебек стал автономной провинцией, на территории которого французский язык стал официальным языком. Другими словами, Квебек стал отдельным государством в государстве, а в обиходе франко-канадцев закрепился концепт «французского языка». В конце века прошла очередная волна искоренения французского языка в округе Квебека, в результате чего французский язык сохранился только в данной провинции, а в других регионах оставался только языком быта.

В начале XX века французский язык был отменен на большинстве франкоговорящей территории, кроме Квебека, что повлекло за себя массовое недовольство и революции. Ярким примером является отмена образования на французском языке, повлекшая демонстрации в Квебеке и в Онтарио в 1912. Франко-канадцы тем самым выступали за возвращение французского языка в школы. Несмотря на то, что после выступлений французский язык вернулся в школьное образование, его положение ухудшалось. «Так в 1920-х годах появился журнал «Action Nationale», защищавший права франко-канадцев на протяжении многих десятилетий» [Милейковский, 1958, с. 307].

Еще одним неравенством является вопрос билингвизма, а именно преобладание английского языка над французским, то есть у коренного франкофона было меньше шансов получить достойную работу без знания английского языка; а у англофона наоборот он заведомо был в приоритете на получение вакантного места.

В 1960 году на территории из-за многочисленных конфликтов разно-говорящих сторон свершилась «Тихая революция». Революция вершилась во всех сферах жизни франко-канадцев, включая кино, театр, литературу и др. Ее основной целью были социокультурные разграничения между франко-канадцами и англо-канадцами, то есть прекращение угнетения французской стороны, предоставление ей демократии и разрешение использования французского языка как официального на всей территории Канады. Английская сторона пошла на уступки Квебека без применения силы, в результате чего революция была прозвана «Тихой». Через год появилось Министерство Культуры, задачами которого было восстановление, сохранение и развитие франко-канадской культуры и самобытности и закрепление французского языка как официального. Период «Тихой революции» отобразил концепт «французского языка» в литературе квебекских писателей. Одним из выдающихся писателей того времени является Мишель Трамбле. В своих произведениях писатель отобразил либерально-националистические

идеи франко-канадцев, закрепил концепт языка и отобразил их картину мира. Одним из показателей является новаторская идея — изображение женщины в обществе и в быту. По мнению автора, именно женщины являются хранительницами разговорного языка, в основе своей, в домашних условиях. Это связано с тем, что мужская часть населения чаще ведет коммуникацию вне дома, общаясь с представителями и франко-фонон, и англофонон, тем самым невольно допуская смешение языков; в то время как женщина чаще находится дома или общается с такими же представительницами.

В 1969 году Парламент Канады издал закон, сохраняющийся и по сей день — Закон об официальных языках. Согласно данному закону, французский и английский языки являются оба официальными языками в государственных структурах и профессиональных корпорациях. В середине 70-ых произошла поправка ранее изданного закона. Начиная с 1974 года официальным языком провинции Квебека являлся французский язык, с ремаркой, что все последующие законы будут переведены на английский, но переводы будут считаться юридически недействительными. Через три года была принята Хартия французского языка.

М. А. Марусенко выделила следующие тезисы данной хартии:

«1. Остановить процесс ассимиляции франкофонон и превращения их в меньшинство. 2. Обеспечить социально-экономическое превосходство французского языка. Обеспечить повсеместное присутствие французского языка, поскольку в провинции Квебек доля франкофонон составляет около 80%, соответственно, французский язык должен стать единственным официальным. 3. Гарантировать языковые права англофонон. Отказ от билингвизма не предполагал насильного навязывания монолингвизма» [Марусенко, 2015, с. 176].

Из-за недовольства английской стороны, проживающей в Квебеке, в 1988 году Закон о языках был переиздан. Новый закон признавал билингвизм без притеснений какой-либо из сторон. С того момента представитель любой стороны имел право получить хорошую должность при трудоустройстве, государственные советы велись на двух языках, все рекламные вывески дублировались на английском языке.

В 2005 году в закон от 1988 года была внесена поправка, согласно которой правительство обязано создать программы для поддержания и сохранения билингвизма.

В заключение стоит сказать, что концепт «французский язык» четко закрепился в менталитете квебекцев, тем самым часто отражаясь

в их разговорной речи. Таким образом, данный концепт доказывает свою значимость в составлении картины мира франко-канадцев.

Литература

- Ангелова М. М. «Концепт» в современной лингвокультурологии. *Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики. Сборник научных трудов.* М., 2004. Серия 3. С. 3–10.
- Голубева-Монаткина Н. И. *Французский язык в Канаде и США. Социолингвистические очерки.* М.: Ленанд, 2015. 192 с.
- Карасик В. И., Слышкин Г. Г. *Базовые характеристики лингвокультурных концептов.* Волгоград: Парадигма, 2005. 320 с.
- Коленеко В. А. *Французская Канада в прошлом и настоящем. Очерки истории Квебека XVII–XX века.* М.: Наука, 2006. 314 с.
- Марусенко М. А. *Языки и национальная идентичность: современные вызовы единству и территориальной целостности.* М.: Научно-политическая книга, 2015. 575 с.
- Маслова В. А. *Когнитивная лингвистика.* Минск: ТетраСистемс, 2008. 272 с.
- Милейковский А. Г. *Канада и англо-американские противоречия.* М.: Гос. Изд. Полит. Лит., 1958. 504 с.
- Неретина С. С. *Слово и текст в средневековой культуре. Концептуализм Абельяра.* М.: Гнозис, 1994. 216 с.
- Попова Л. Г. *Лексика английского языка в Канаде.* М.: Высшая школа, 1978. 116 с.
- Тишков В. А. *Англо-французское двуязычие в Канаде. Советская Этнография.* 1985. Серия 4. С. 13–28.

Гасанова Тамара Марвилловна

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия

Tamara M. Gasanova

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы романской филологии

Научный руководитель — В. А. Райскина

solas93@mail.ru

Репрезентация маскулинности и фемининности в средневековых паремиях и фразеологизмах (на материале сборника *Le livre des proverbes français*)

Аннотация. Статья посвящена анализу оценочного позиционирования идентичности мужчин и женщин на материале средневековых французских паремийных единиц и фразеологизмов. В качестве материала используется сборник «Книга французских пословиц» под редакцией А. Леру де Ланси (*Le Livre des Proverbes français par A. Le Roux de Lincy*, 1842). Целью статьи является представление особенностей оценочной репрезентации образа мужчины и женщины в средневековой лингвокультуре.

Ключевые слова: маскулинность, фемининность, паремия, фразеологизм, лингвоаксиология, лингвокультурология.

Representation of Masculinity and Femininity in Medieval Paremiat and Phraseological Locations (Based on *Le Livre des Proverbes Français*)

Abstract. This article is devoted to the analysis of the value representation of the identity of men and women on the material of medieval French paremiat and phraseological locations. The material used is the collection “The Book of French Proverbs” by A. Le Roux de Lancy (*Le Livre des Proverbes français par A. Le Roux de Lincy*, 1842). The purpose of the work is to present the features of the axiological representation of man’s and woman’s image in medieval linguistic culture.

Keywords: masculinity, femininity, paremia, phraseological location, cultural linguistics, axiological linguistics.

Каждая эпоха по-своему осмысливает понятия «мужского» (маскулинность) и «женского» (фемининность). Эпоха Средних веков не является исключением. В данном исследовании предпринята попытка проанализировать некоторые средневековые паремии и фразеологизмы, вошедшие в сборник *Le livre des proverbes français*, на предмет позиционирования в них маскулинности и фемининности. Под этими терминами мы понимаем различимые образцы идентичности, статусов, ролей и поведения, закрепленных за мужчиной и за женщиной

[Lett, 2013, p. 13]. Представленные категории отражают комплекс норм и образцов поведения, детерминированных по гендерному признаку [Михайлова, 2012, с. 47]. Предмет интереса обусловлен тем, что именно в паремийных и в фразеологических единицах «как бы законсервированы мифы, легенды, обычаи» [Маслова, 2018, с. 7]. Фразеологические единицы состоят из «групп слов (полилексем), объединенных общим, глобальным смыслом, часто переносным или метафорическим» и отличаются семантической и стилистической яркостью при передаче информации [Сластникова, Ланцман, 2016, с. 167–168]. Паремийный фонд языка является ценным источником информации о культуре народа, об особенностях его мышления и представляет собой один из главных объектов лингвокультурологии.

Исследование проведено в рамках лингвокультурологического направления с учетом принципов аксиологической лингвистики. Лингвокультурология предполагает изучение «взаимосвязи языка, мышления и культуры», иными словами — диалога языка и культуры [Викулова, 2008, с. 213]. Лингвоаксиологический принцип заключается в выделении из языкового материала оценочных суждений, которые помогают понять, что считалось важным или, напротив, презирилось в данную историческую эпоху. Лингвист Серебренникова Е. Ф. выделяет следующие понятия, составляющие парадигму для лингвистического аксиологического анализа: оценивание, оценка, ценность, ценностная ориентация, ценностный смысл [Лингвистика и аксиология, 2011, с. 30].

Сборник *Le livre des proverbes français* появился в печати в 1842 году, состоит из двух томов, его автор — Антуан Леру де Ланси (*Antoine Le Roux de Lincy*, 1806–1869) — библиотекарь, романист, историк, крупный исследователь XIX в. в области паремиологии и фразеологии. На материале манускриптов и печатных изданий ученый классифицировал французские *proverbs* (как паремии, так и фразеологические единицы), поделив их на тематические группы или серии (*séries*). В двух томах представлено пятнадцать тематических групп. Для данного исследования мы выбрали несколько серий сборника в соответствии с выбранной темой: том 1 серия V — указатели *homme, femme, fille*; том 2 серия XI — указатели *chevalier, noble, seigneur, vilain*; том 2 серия XII — указатель *clerc*. Отобранные 32 единицы датируются XIII–XVI вв. и описывают лингвокультурные и социоисторические особенности эпохи Высокого Средневековья, относящиеся к гендеру.

Целью анализа стало выявление языковых особенностей оценочной репрезентации мужчины и женщины, закрепленных в средневековых паремиях и фразеологизмах, так как данные языковые единицы «передают как положительную, так и отрицательную оценку» действительности и репрезентуют «национально-культурную специфику языка» [Григорьева, Рыжова, 2018, с. 61]. Для этого мы распределили изучаемые единицы по гендерному критерию на группы, отражающие устройство средневекового общества, представления о мужчине и женщине, и выявили круг оценочных характеристик, приписываемых каждому полу.

В Средние века мужчины и женщины должны были соответствовать определенными социальным и моральным требованиям. Сообразность поведенческих императивов подкреплялась в первую очередь церковной идеологией, которая задавала направление жизни средневекового общества в целом. Французский медиевист Дидье Летт пишет о гендерном различии в оценке мужского и женского: «Comme la femme est du côté du charnel et l'homme, du spirituel, la féminité se définit davantage par des attributs physiques et le masculin, par des qualités morales» [Lett, 2013, p. 41] — женщина относится к сфере плотского, а мужчина — к сфере духовного, женственность определяется физическими атрибутами, мужественность — моральными качествами.

По семантическому признаку оценочного знака паремии и фразеологизмы разделены на следующие группы:

Образ женщины:

- физическая репрезентация;
- репрезентация образа жены;
- моральный портрет (положительный/отрицательный).

Образ мужчины:

- репрезентация семейной сферы;
- социальная репрезентация (положительная/отрицательная).

Репрезентация внешнего вида женщины относится как к непосредственно природным физическим качествам, так и к женским нарядам. Внешние физические качества в основном представлены прилагательным *belle* и существительным *beauté*. Эти характеристики носят неоднозначный характер. С одной стороны, физические данные ценны: *c'est une belle marque de la maison qu'une belle femme* (прекрасная женщина — это хороший отличительный знак семьи/дома), но с другой — бесполезны: *beauté de femme n'enrichit homme* (красота женщины не сделает мужчину богатым). Также выявлены паремии, в которых

от характеристики определенного внешнего качества зависит нрав: *fille de brunette de nature gaye et nette* (темноволосая девушка весела и правдива/честна). Характеристика, включающая описание наряда, носит исключительно отрицательный оттенок: *femme de riche vestement parée à un fumier est comparée qui de vert faits à couverture, au découvrir appert l'ordure* (женщина, одетая богато, сравнима с дымкой, что из зелени составляет свое покрывало, а снятая обнаруживает грязь). Это связано с особенностями средневекового пренебрежительного отношения ко всему земному, плотскому.

Характеристики, предъявляемые как требования к хорошей жене, представлены в большинстве своем прилагательными *bonne, ménagère, simple: d'une bonne femme et mesnagère le mary aille premier en terre* (у доброй и хозяйственной жены муж будет первым на земле), *la femme est la clef du ménage* (женщина — ключ домоводства), *femme mariée doit estre simple et porter la guimple* (замужняя женщина должна быть простой и носить апостольник). Анализируя образ женщины в средневековой литературе, лингвист Т. Г. Игнатьева выделяет номинации феминитивов, в которых на коннотативном уровне подчеркивается именно характеристика женщины как хранительницы семейного очага, идеала поведения: *matrona, domina* [Игнатьева, 2010, с. 89]. Кроме того, ценным представлялось качество *honte*, которым женщине следовало обладать: *honte ait la femme qui fait tout ce que son mary lui commande* (стыд имеет жена, делающая все, что прикажет ей муж).

Женщинам и девушкам добродетельным следует быть благоразумными, любить тишину, иметь страх: *fille ayant silence a grand science* (девушка, любящая тишину, умна), *fille sans crainte ne vaut rien* (девушка без страха ничего не стоит), *l'homme de passage n'attrape femme si elle est sage* (случайный мужчина не привлечет внимания женщины, если она благоразумна/ скромна).

Отрицательный женский образ выражается в таких оценках, как *périlleuses, dangereuses: femmes sont trop périlleuses Et par nature dangereuses* (женщины опасны и по природе губительны). Частотность предиката *tromper* свидетельствует об обманчивости женской природы: *poi sont de fames sans boisdie, par fame est plus noise que pais* (не много женщин без обмана, от женщины больше шума, чем покоя), *coeur de femme trompe le monde, car en lui malice abonde* (сердце женщины всех обманывает, потому что в нем полно злобы). Косвенно женщине приписывается болтливость, стихийность природы: *deux femmes font un plaid, troisun grand caquet, quatre un plein marché* (две женщины —

спор, три — болтовня, четыре — битком набитая базарная площадь). В целом можно отметить, что образ женщины носит маркированный характер: *la femme a la réputation de femme* (у женщины репутация женщины).

В отличие от фемининного, маскулинный образ практически не представлен в семейной жизни. Брак рассматривается как некое лишение свободы, замужний мужчина сравнивается с птицей в клетке: *l'homme marié est un oiseau en cage* (женатый мужчина словно птица в клетке). Муж ничего не должен жене за пределами дома: *l'homme ne doit rien a sa femme s'il n'est en sa maison* (мужчина не должен ничего своей жене за пределами дома), но так же не должен служить никому, кроме жены — *un homme marié ne doit servir qu'à sa femme* (женатый мужчина должен служить только своей жене). Мужчина не должен доверять своей жене секретов: *jamais homme sache et discret ne révèle a femme son secret* (никогда умный и сдержанный муж не откроет жене своего секрета). Так, выявлен идеальный образ мужа — сдержанный, умный, вольный, верный.

Однако репрезентация мужчины в поговорках и фразеологизмах, относящихся к социальной жизни, отличается богатым разнообразием. Характеристики распределены строго согласно сословию, к которому относится мужчина ввиду наличия «сословных маркеров» в условиях иерархичности социального бытия Средневековья [Райскина, 2019, с. 210]. Эта особенность отражена в следующей поговорке: *la robe fait l'homme* (платье/одеяние делает человека). Самые высокие требования исключительных качеств предъявлялись к представителям знати: короли, рыцарское сословие. Фигурируют такие качества, как *provesse, noble: noble comme le roi* (благородный, как король), *nul chevalier sans provesse* (нет рыцаря без храбрости/подвига).

Для ученого сословия подчеркиваются ум и привилегированность: *clerc a grant privilège* (клирик имеет большую привилегию). Интересным является факт сближения женщин и сословия клириков: *clercs et femmes sont tout ung* (клирики и женщины есть одно и то же).

В отношении отрицательных образов встречается понятие *fol courage*, носящее отрицательную коннотацию: *au monde n'a si grant dommage que de seigneur à fol courage* (нет в мире худшего несчастья, чем безрассудный мужчина). Образ крестьянина представлен в основном пейоративными характеристиками, как человек опасный: *il n'est danger que de villain* (опасность только от холопа/крестьянина), неблагодарный: *faites bien au villain et il vous fera mal* (сделай добро крестьянину, и он отплатит

злом) и упрямый: *qui prie le vilain se fatigue en vain* (кто просит у крестьянина, тот напрасно старается).

В отдельную группу выделены пословицы, в которых отразилось различие между маскулинным и фемининным, закрепленное в средневековом сознании и обоснованное религией. Так, например, контраст подчеркивается глаголами *pouvoir* и *vouloir*: *femme aime comme elle peut, et homme comme il veut* (женщина любит как может, а мужчина — как хочет). Функции социального характера строго определены и закреплены за соответствующим полом. Нарушение предписанных границ воспринималось как нечто из ряда вон выходящее, неправильное, что подчеркивается в сравнении: *femme qui parle comme homme et geline qui chante comme coq ne sont bon à tenir* (женщина, которая говорит, как мужчина и курица, которая поет, как петух, не примеры для подражания).

Анализ аксиологического позиционирования мужчины и женщины в средневековых паремиях показал достаточно четкую разницу между маскулинным и фемининным образом и поведением в средневековом сознании. При характеристике женщины используются оценочные прилагательные семантики внешнего облика (*belle, beauté*). В женщине замужней ценятся простота, набожность, стыдливость, хозяйственность, послушание: *bonne, sage, ménagère, simple*. Женское начало ассоциируется с хаосом. Поэтому в паремиях нередко женщина, наряду с природными стихиями и бедствиям, причисляется к неконтролируемым, непознанным сущностям. Характеристики мужчины часто неотличимы от характеристики человека, в отличие от женских, они не носят маркированного характера — они нормативны. Качества и пороки варьируются в зависимости от сословной принадлежности квалифицируемой личности: храбрый рыцарь, благородный король, неблагодарный и невежественный крестьянин, полезный ремесленник. В семье мужчина занимает ведущую позицию, по отношению к женщине он должен вести себя сдержанно и мудро.

Литература

- Викуллова Л. Г., Шарунов А. И. *Основы теории коммуникации: практикум*. М.: АСТ: Восток — Запад, 2008. 316 с.
- Викуллова Л. Г., Серебренникова Е. Ф. (ред.) *Лингвистика и аксиология: этносемиомерия ценностных смыслов: коллективная монография*. М.: ТЕЗАУРУС, 2011. 352 с.

- Григорьева Б. Я., Рыжова Л. П. Лингвокультурологическая сущность цвето-обозначения во фразеологических единицах (на материале французского языка). *Ученые записки УО ВГУ им. П.М. Машерова*. 2018. Т. 27. С. 58–61.
- Игнатьева Т. Г. Модельная личность западно-европейского Средневековья: «дама сердца». *Вестник Иркутского гос. лингв. ун-та*. 2010. № 2 (10). С. 88–92.
- Маслова В. А. *Лингвокультурология. Введение. Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры*. М.: Юрайт, 2018. 208 с
- Михайлова С.В. *Фемининная идентичность и способы ее объективации в художественном дискурсе XVII века. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук*. Московский городской педагогический университет, М., 2012.
- Райскина В. А. Понятие “идентичность” в контексте средневековой французской лингвокультуры. В кн: Райкова И. Н. *Текст, контекст, интертекст*. М.: Книгодел, 2019. С. 207–215.
- Сластникова Т. В., Ланцман М. Д. Фразеология в работах французских исследователей в диахронии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016. № 7(61): в 3-х ч., ч. 2. С. 167–171.
- Lett D. *Hombres et femmes au Moyen Age. Histoire du genre XII–XV siècle*. P.: Armand Colin Editeur, 2013. 222 p.
- Le Roux de Lincy A. *Le livre des proverbe français*. en 2 tomes. P.: Pulin Editeur, 1842. 390 p., 422 p.

Горяйнова Ольга Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Olga S. Goryainova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы романской филологии

Научный руководитель — Е. В. Яковлева, канд. филол. наук

gorola27@gmail.com

Сравнительный анализ антропотопонимов Мексики и Испании

Аннотация. Настоящая статья посвящена сопоставительному анализу антропотопонимов Испании и Мексики. В данном исследовании были рассмотрены топонимы испанской автономной области Андалусия и названия крупных городов Мексики. Наша гипотеза состоит в том, что личные имена людей, их фамилии и прозвища получают различную интерпретацию в ходе именованья. Проводился сопоставительный анализ по следующим этапам: выявление имен, которые легли в основу топонимии страны; анализ имени по критерию «светский-религиозный»; анализ имени по критерию «заимствованное-исконное». Анализ проведен методом сплошной выборки.

Ключевые слова: топонимы, антропотопонимы, имена собственные, топонимическая система, сравнительный анализ.

Contrastive Analysis of Mexican and Spanish Antropotoponims

Abstract. The research deals with the contrastive analysis of the antropotoponims of Mexico and Spain. The placenames of autonomous community Andalusia in Spain and the names of major cities in Mexico were the focus of this research. Our hypothesis is that personal names, surnames and people's nicknames got various interpretations in the process of naming. The contrastive analysis included the following stages: to identify the personal names that formed the basis of the toponymy of the countries; analysis according to the "secular-religious" aspect; analysis according to the "borrowed-native" aspect. The analysis was held by the method of continuous sampling.

Key words: toponyms, antropotoponims, proper names, toposystem, contrastive analysis.

Настоящая статья посвящена сравнительному анализу антропотопонимов Испании и Мексики, и наше внимание концентрируется на том, как представлены антропотопонимы в Испании и Мексике, какие тенденции прослеживаются в топонимии данных испаноязычных стран, какие исторические и социальные факторы оказали наибольшее влияние на географические наименования выбранных нами регионов.

Прежде чем перейти непосредственно к анализу топонимов, стоит обратить внимание на то, что все имена собственные в языке представляют значительный пласт разнообразной лексики. Традиционно

в ономастике имена собственные делятся на классы в зависимости от типа объекта. Двумя самыми многочисленными классами ИС являются топонимы — названия географических объектов и антропонимы, к которым относятся личные имена людей, фамилии, отчества, псевдонимы и прозвища [Горбаневский, 1987, с. 8].

Топонимы в свою очередь делятся на большое количество разнообразных классов в соответствии с различными критериями. В данной статье наше внимание сосредоточено на антропотопонимах, классе географических наименований, который выделяют как отечественные, так и зарубежные топонимисты в своих классификациях. Например, Р. Поклингтон в своей классификации к классу антропотопонимов относит географические наименования, содержащие личные имена людей, фамилии, прозвища, названия групп и общностей, имена святых и известных личностей [Pocklington].

Подобный класс топонимов в своей классификации выделяет А. Кампс Иглесиас. К антропотопонимам исследовательница относит те наименования, которые восходят к именам и фамилиям людей, а также прозвищам. Топонимы, связанные с именами святых и именами известных личностей, она выделяет в отдельные классы [Camps Iglesias, 2005, p. 4–5].

Для данного исследования, опираясь на классификацию Р. Поклингтона, мы отобрали географические наименования, содержащие как личные имена людей и их фамилии, так и топонимы, в состав которых входят имена святых и известных личностей.

Для анализа географических наименований Испании мы выбрали автономную область Андалусия, так как переселенцы из этого региона отплывали к берегам Центральной и Южной Америки. Именно конкистадоры из Андалусии под командованием Эрнана Кортеса в начале XVI века начали завоевание мексиканских территорий. В 1521 году конкистадоры разрушили столицу империи ацтеков город Теночтитлан, на месте которого был основан город Мехико, ставший столицей современного государства [Hamnett, 2013, p. 76]. Для анализа топонимии Мексики мы отобрали наименования столиц штатов, которые являются крупнейшими городами государства и отражают основные тенденции топонимии страны. Для анализа был использован «Словарь географических наименований: столицы штатов» [INEGI, 1992].

Сначала обратим внимание на некоторые топонимы Мексики. Например, наименование **Campeche**. В доиспанский период это место могло иметь название *Kin Pech* или *Can Pech*. Историки считают, что

первый вариант *Kin Pech* может быть интерпретирован как «священник *Pech*», где *Kin* значит «священник» на языке майя, а *Pech* является фамилией священника, который скрывался в этих местах после разрушения города Мауарáн. Второй вариант происхождения данного топонима восходит к языку майя и не связан с именами собственными. *Can* может переводиться как «змея», а *Pech* — «клещ». Это наименование, вероятно, имеет отношение к идолу, которому поклонялись в данной местности. Данный идол представлял собой змею, у которой на голове был клещ. Таким образом, мы видим, что, несмотря на расхождение теорий об этимологии данного ойконима, они обе связаны с религиозными верованиями индейцев майя, причем первая связана с именем собственном.

После завоевания данных земель испанские конкистадоры переименовали данное поселение в *Lázaro*, так как оно было завоевано в воскресенье 22 марта, в день Лазаря. Позднее город имел названия *Salamanca de Campeche*, в честь испанского города, и *San Francisco de Campeche*, в честь конкистадора Франциско де Монтехо и его сына Франсиско де Монтехо Эль-Мосо, который считается основателем Кампече. И только в 1902 году город получил название современное название *Campeche*. Мы видим, что в данном случае, несмотря на попытки конкистадоров изменить наименование, сохранился древний индейский топоним.

Однако не во всех наименованиях первоначальные индейские наименования устояли. Одним из таких является ойконим **Hermocillo**. В доиспанский период территория этого города называлась *Pitic*, что на языке племени пима значит «там, где сливались реки». В 1741 году поселение было названо в честь Дона Педро де Кастро и Фигероа, который был вице-королем Новой Испании в 1740–1741 годах — *San Pedro de la Conquista del Pitic*. Позже, в 1828 году, деревня была переименована в *Hermosillo* в честь генерала войны за независимость Хосе Мария Гонсалес де Эрмосильо.

Рассмотрим далее топоним **Ciudad Victoria**. Считается, что поселение на этом месте было основано в 1750 году и получило название *Villa de Santa María de Aguayo*. В 1825 году город был переименован в честь первого президента мексиканской республики генерала Гуадалупе Виктория. Будучи основанным поздно, данный город не сохранил какого-либо индейского названия данной местности. Подобным наименованием является **Monterrey**. Город получил свое название в честь важного политического деятеля Мексики, в честь Дона Гаспара де Суньиага Асеведо-и-Веласко, 5-ого графа де Монтеррей, который

был вице-королем Новой Испании с 1595 по 1603 год. Наименование *Monterrey*, в свою очередь, восходит к названию испанской крепости в долине Монтеррей.

Следующий топоним, на который следует обратить внимание, это **Chilpancingo de los Bravos**. Первая часть данного топонима восходит к языку науатль, и может переводиться как «в полях, засеянных перцем». Начиная с 1858 года, данный город начинает упоминаться документах с приставкой *Los Bravos*, а в 1870 году город официально получил название *Chilpancingo de los Bravos* в честь семьи Браво, члены которой сражались в войне за независимость, а Николас Браво трижды становился президентом страны.

Ойконим **Morelia** также произошел от фамилии влиятельных лиц Мексики. Во времена индейского господства эта территория имела название *Guayangareo* или *Guarangareo*, что на языке племени тараско значит «длинный и широкий склон». После завоевания испанцами этих земель на них был основан город *Valladolid de Michoacán* в память о том, что вице-король Антонио де Мендоса родился в одноименном испанском городе. Вторая часть помогала отличить город от других городов с таким же названием в штатах Ютакан и Гондурас. Позже в 1828 году было предложено переименовать город в *Ciudad Morelos* в честь Хосе Мариа Текло Морелос-и-Павон, национального героя Мексики, который родился в этом штате. Однако новое название не было сразу принято.

Немногим позже, претерпев незначительные изменения, наименование сохранилось как *Morelia*.

Этимология следующего топонима до сих пор вызывает споры у историков. До завоевания территорий испанцами местность, где сейчас находится город **San Luis Potosi**, называлась *Tangamanga*, что на языке индейцев тараско означает «место, где есть золото и вода». После конкисты испанские завоеватели называли эту местность *San Luis*. Некоторые исследователи считают, что ойконим *San Luis Potosi* увековечил память Дона Луиса де Веласко, который был вице-королем Новой Испании. Другие же полагают, что местность была названа в честь короля Франции. Второй компонент наименования восходит к языку кечуа и переводится как «богатство». Считается, что это название является отсылкой к городу в Боливии, который, так же как и местность в районе San Luis Potosi, богат месторождениями.

Таким образом, проанализировав антропотопонимы среди столиц штатов Мексики, можно отметить следующие тенденции: после конкисты многие индейские названия были заменены испанцами, или

же индейские наименования сохранились, но с добавлением второго компонента. Среди личных имен людей, которые используются в этих случаях, как правило, встречаются имена политических и военных деятелей Мексики. И только единственное наименование *Campeche* восходит к личному имени индейцев. Кроме того, анализируя этимологию индейских топонимов, мы можем отметить, что большинство восходит к особенностям местности, названиям растений и животных.

Очевидно, что для индейских народов природный мир был превыше всего, и определенные природные явления и особенности, которые оказали наибольшее влияние на жизнь древних индейцев, нашли отражение в топонимике. Мы видим, что они почти не использовали личные имена в своих наименованиях, за исключением имен богов или священников.

После завоевания этих земель испанцы стремились изменить индейские наименования, называя поселения и деревни также как на родине. В XIX веке после войны за независимость мы видим тенденцию использования личных имен политических деятелей в топонимах, что указывает на другие ценности людей того времени.

Обратимся теперь к топонимии Андалусии. Для нашего исследования мы опирались на данные «Краткого словаря испанских топонимов» [Nieto Ballester, 1997]. Большинство антропотопонимов, которые мы рассмотрели, являются ойконимами латинского происхождения, и многие содержат имена владельцев поместий или поселений:

Baena ← личное имя *Baius*;

Churriana ← личное имя *Saurius* или **Sauriānus*;

Constantina ← *villa Canstantīna* «деревня Константина», что могло быть образовано от любого из данных латинских имен: *Constans*, *Constantius* или *Constantīnus*.

Еще одним ойконимом, который произошел от личного имени владельца земель, является **Estepona**. Название этого города восходит к имени *Staphanus*, от которого могло быть образовано название деревни *Stephānia*, которое вследствие фонетических изменений приобрело форму *Estepona*. Далее, название важного андалусского города, столицы провинции с одноименным названием, **Jaen** произошло от личного имени. В 1246 году Фернандо III завоевал римский город *Gaiāna*, название которого было образовано от имени владельца *Gaius*.

Топонимы **Mariena del Alcor** и **Mariena del Aljarafe** состоят из двух компонентов, где первый компонент является результатом влияния мосарабов на латинское название поселения *Mariāna*,

образованное от имени человека *Marius*, которому, вероятно, принадлежала данная территория. Второй компонент этих топонимов несет различительную функцию, указывая на положение города в определенном районе. В первом случае в районе Los Alcores, а во втором в El Aljarafe.

Топоним **Maracena** произошел от личного имени владельца земель — *Marcus*, а наименование **Marchena** образовано от личного имени — *Marcius*. Оба данных топонима восходят к личным латинским именам. В ходе истории они подверглись влиянию со стороны арабского языка, что отразилось на их фонетической стороне.

Следующий ойконим, **Beanálmadena**, отличается от упомянутых выше. Он восходит к фамилии семьи, в этом случае в основе наименования лежит имя арабского происхождения: ар. *beni al-Ma'dāna*, что значит «семья Аль-Мадана». Мы можем предположить, что эта семья владела имением, на месте которого позже возникло поселение.

Помимо большого количества ойконимов, образованных от имен землевладельцев, в топонимии Андалусии нам встретились два наименования, которые восходят к именам известных личностей. Например, город **La Carolina**. Он был основан достаточно поздно, в отличие от тех городов и деревень, которые мы упомянули выше. В 1767 король Испании Карлос III основал этот город в провинции Jaen, и в честь своего основателя данный город и получил свое наименование.

Еще одним городом, названным в честь влиятельного человека, является **Villacarrillo**. В 1450 году Хуан Второй присвоил поселению титул деревни и назвал ее в честь Алонсо Карильо по прошению самого Алонсо, архиепископа Толедского, позже приближенного ко двору королей Изабеллы Кастильской и Фердинанда Арагонского.

Позднее короли Изабелла и Фердинанд подтвердили название данного города.

Среди отобранных нами антропотопонимов Андалусии присутствуют наименования, которые содержат имена святых. Например, ойконим **Santiponce** восходит к латинскому *ecclesia Sancti Pontii*. В данном случае речь идет о мученике *San Poncio*, который умер в начале IV века н. э. Следующий топоним, который, на наш взгляд, заслуживает внимания, состоит из двух элементов: **Sanlúcar de Barrameda**. Первый элемент является мосарабским: ар. *salûq* «юго-западный ветер». Второй же элемент произошел от названия монастыря, который находится в этом городе, и где почитается *Señora de Barrameda*.

Таким образом, мы видим, что на территории Андалусии преобладают антропотопонимы, которые произошли от личных имен владельцев

поселений или имений. В ходе анализа нам встретились всего лишь несколько топонимов, которые восходят к именам влиятельных лиц и святых.

В топонимии Мексики ситуация представлена другим образом. Большинство топонимов, содержащих личные имена людей, появились после XVI века, они не такие древние, как испанские топонимы, и отражают политическую жизнь Мексики после конкисты. Мы видим, что топонимия страны без сомнения передает ценности людей определенной эпохи. Индейские наименования в Мексике отражают природный мир, то, что ценилось древними жителями данных территорий до прихода испанских завоевателей. В свою очередь мексиканские наименования, появившиеся после конкисты, отражают значимые политические события страны и указывают на то, что личности, имена которых положены в основу топонимии, в значительной степени повлияли на развитие и становление государства.

Топонимический пласт Испании более древний. В топонимии Андалусии широко представлены имена владельцев поселений или имений, и мы можем предположить, что для людей той эпохи эти личности были влиятельными, что способствовало попаданию их имен в топонимию страны. Однако они не были правителями страны или генералами, участвовавшими в освобождении страны.

Каждая топонимическая система уникальна и заслуживает детального изучения, изучая топонимику, можно узнать новые факты об истории, жизни и культуре людей, которые не всегда находят отражения в исторических книгах.

Литература

- Горбаневский М. В. *В мире имен и названий*. М.: Знание, 1987. 208 с.
- Camps Iglesias A. *Metodología para el tratamiento lingüístico de los topónimos*. La Habana: Comisión Nacional de Nombres Geográficos. 2005. 6 p.
- Hamnett B. *Historia de Mexico*. Madrid: AKAL, 2013. 432 p.
- INEGI. *Diccionario de nombres geograficos. Ciudades capitales de la república Mexicana*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. 1992. 200 p.
- Nieto Ballester E. *Breve diccionario de toponimos españoles*. Madrid: Alianca Editorial. 1997. 447 p.
- Pockington R. Introducción a la toponomástica. 1. Aspectos universales de la toponimia. *Academia*. URL: <https://www.academia.edu/21713377/INTRODUCCION%20A%20LA%20TOPONOMIA%20I%20-%201%20ASPECTOS%20UNIVERSALES%20DE%20LA%20TOPONIMIA> (дата обращения: 15.04.2020).

Когалёнок Екатерина Владимировна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina V. Kogalenok

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы романской филологии

Научный руководитель — О. Н. Кузьменко, канд. филол. наук

ket.bagenova@yandex.ru

УДК 811.133.1

**Лингвистические способы выражения
магического реализма на материале романов
гаитянских франкофонных писателей
Рене Депестра и Макензи Орсея**

Аннотация. Статья посвящена феномену магического реализма, реализованному в произведениях гаитянских франкофонных авторов Рене Депестра и Макензи Орсея. Особенное внимание уделено лингвистическому аспекту выражения магического реализма, поскольку именно данный аспект является малоизученным, в отличие от литературоведческого аспекта. Исследование феномена магического реализма происходит на материале французского языка, что является важным шагом в изучении данного феномена, так как большая часть имеющихся работ посвящена испаноязычным текстам. В статье выделяются и описываются характерные черты магического (и удивительного) реализма, которые лежат в основе анализа романов «Аллилуйя женщине-саду» («Alléluï à la femme-jardin») Рене Депестра и «Тень животных» («L'ombre animale») Макензи Орсея.

Ключевые слова: магический реализм, удивительный реализм, лингвистические способы выражения, анализ, гаитянские франкофонные авторы, Рене Депестр, Макензи Орсель, характерные черты магического (и удивительного) реализма.

Linguistic methods of expressing magical realism in the works of francophone authors, case study of René Depestre and Mackenzie Orsel

Abstract. The article is devoted to the phenomenon of magical realism, as realized in the works of Haitian francophone authors Rene Depestre and Mackenzie Orsel. Particular attention is paid to the linguistic aspect of magical realism, since this particular aspect is poorly studied, in contrast to the literary aspect. The study of the phenomenon of magical realism takes place on the basis of the French language, which is an important step in the study of this phenomenon, since most of the available work is devoted to Spanish-language texts. The article highlights and describes the characteristic features of magical (and marvellous) realism, which underlie the analysis of the novels *Hallelujah to the Woman Garden* (*Alléluï à la femme-jardin*) by Rene Depestre and *Animal Shadow* (*L'ombre animale*) by Mackenzie Orsel.

Keywords: magical realism, marvellous realism, linguistic methods of expression, analysis, Haitian francophone authors, Rene Depestre, Mackenzie Orsel, characteristic features of magical (and marvelous) realism.

Магический реализм представляет собой достаточно молодое литературное направление, возникшее в XX веке как «ответная реакция современного искусства на новую, стремительно меняющуюся картину мира и сложную многоплановую реальность» [Кислицын, 2011, с. 274]. Несмотря на тот факт, что магический реализм ассоциируется в первую очередь с латиноамериканской прозой, он выходит за ее пределы и охватывает практически весь культурный мир, например, согласно мнению автора книги «Магический реализм» Мэгги Энн Браун, данное культурное явление имеет столько форм магии и магического, сколько существует культурных контекстов в мире [Bowers, 2004, p. 10]. В традициях современного российского литературоведения магический реализм определяется как особый тип художественного мышления, для которого характерно органичное использование элементов фантастики с обязательным наличием черт легко опознаваемой исторической реальности [Маслова, 2012, с. 255], другими словами, происходит включение в повествование мистических элементов, описанных в максимально реалистичной манере, благодаря чему создается ощущение, что магия возникает из обыденной жизни. При этом признанный мастер магического реализма Алехо Карпентьер вводит отдельный термин — «удивительный реализм» («*realismo maravilloso*»), выражающий смесь различных культурных

систем и разнообразии культурного опыта, которые создают необыкновенную атмосферу повествования, уникальное восприятие и интерпретацию реальности в Латинской Америке [Bowers, 2004, p. 14]. Гаитянский писатель Жак Стефан Алексис, в свою очередь, расширил границы удивительного реализма Карпентьера, создав собственный термин «*réalisme merveilleux*» (чудесная реальность), суть которого заключается в погружении читателя в культурное смещение, из которого рождается гаитянская культура, в демонстрации мифологического мировосприятия жителей гаитянских общин и социальных проблем Гаити [Boadas, 2019, p. 100].

Рассмотрим лингвистические способы выражения магического (и удивительного) реализма на материале романов Депестра и Орселя, опираясь на характерные черты данного литературного течения.

1. Создание бесконечного времени за счет «наслаивания» элементов, тем, фактов и событий друг на друга, в результате чего проявляется отсутствие единого временного плана повествования.

При этом необходимо отметить категории проспекции (различные языковые формы отнесения содержательно-фактуальной информации к тому, о чем речь будет идти в последующих частях текста [Гальперин, 2006, с. 112]) и ретроспекции (формы языкового выражения, относящие читателя к предшествующей содержательно-фактуальной информации [Гальперин, 2006, с. 112]), соотнесение которых способствует созданию эффекта бесконечного времени в анализируемых романах.

Обратимся к примерам:

N'a-t'on pas, dans la plupart des langues, recours aux mots les plus orduriers pour nommer le sexe de la femme ? Ce sont partout les mêmes vocables grossiers qui servent à agonir d'injures et diffamer le vagin: con, cunt, coco (...) [Depestre, 1981, p. 33].

(...) mais se jour-là la maison grouillait d'invités qui discutaient, riaient derrière leur assiette bien remplie, pour ne pas mettre ma pauvre vie en danger; il fallait attendre qu'ils partent tous, dès qu'un homme voit une souris, (...), il commence à crier en sautant sur les tables (...) [Orcel, 2016, p. 53].

В обоих примерах речь идет о воспоминаниях нарратора (ретроспекция), которые описаны с помощью временного плана прошлого. Однако в первом примере из романа Депестра используется временной глагольный план *présent absolu*, который передает размышления нарратора на уровне вневременной сентенции, подобный прием

использован и во втором примере из романа Орселя, поскольку описание событий сна, стоящее в прошедшем времени (l'imparfait), прерывается тем же самым présent absolu, указывающим на размышления нарратора об общеизвестных фактах (люди боятся мышей). Таким образом, происходит нарушение линейного развертывания повествования, за счет чего создается эффект бесконечного времени, стирающий границы между прошлым и будущим.

2. Синкретизм и роль мифа, за счет которых достигается создание желаемого автономного мира романа, а также эффект чудесного и сверхъестественного.

Явление синкретизма создается с помощью таких тропов, как оксюморон и персонификация, более характерных для романа Орселя, и использования христианской лексики для описания языческих обрядов культа вуду и полового влечения в романе Депестра. Рассмотрим примеры:

(...) *la mort et la vie se promenaient main dans la main* (...) [Orcel, 2016, p. 1].

«*C'est comme si je n'avais connu de la joie que la crête émergée. Roséna m'a fait vivre les quatre cinquièmes d'un prodigieux état de grâce*» [Depestre, 2007, p. 65].

В первом примере из романа Орселя абстрактным понятиям жизни и смерти приписывается человеческое качество — прогуливаться, держась за руки, которое подчеркивает их неразрывную связь. Во втором примере из романа Депестра с помощью христианского выражения *état de grâce* (состояние благодати) описано удовольствие, полученное от полового акта, который представляет запретную тему в христианской религии.

Миф, в свою очередь, также использован писателями. В обоих романах показано мифологическое мировосприятие жителей Гаити, однако Орсель демонстрирует его более подробно:

Orcel était fou de la mer, ils n'étaient pas faits l'un pour l'autre, parce que la mer n'est faite pour personne, sinon elle-même (...) [Orcel, 2016, p. 29].

Данный пример представляет персонификацию моря, которое наделяется человеческими качествами, так как автор использует выражение *ils n'étaient pas faits l'un pour l'autre* (они не были сделаны друг для друга), характеризующее отношения людей, что также иллюстрирует мифологическое сознание, стремящееся наделить явления природы человеческими качествами.

3. Метафоричность способствует созданию магического эффекта повествования.

В обоих романах наблюдается большое количество метафорических переносов, обогащающих повествование за счет дополнительной эмоциональной нагрузки и придающих ему волшебный эффект. Обратимся к примерам:

L'odeur d'oignon frit de la mort [Orcel, 2016, p. 1, p. 48, p. 53].

«*C'était une culture-serpent, une culture-chacal, une-exil*» [Depestre, 2007, p. 119].

В первом примере из романа Орселя метафора «запах жареного лука смерти» демонстрирует особенное отношение нарратора к смерти, придает ей конкретные, осязаемые черты, благодаря чему проявляется нечто магическое, удивительное. Метафора во втором примере из романа Дестра передает 2 образа животных, несущих отрицательную коннотацию (змея и шакал), а также образ ссылки, которые характеризуют культуру.

4. Полисемия в повествовании демонстрирует оценку прошлого с разных точек зрения в рамках автономной реальности магического реализма.

В романе Дестра полисемия в повествовании достигается за счет использования разных типов речи и присутствия разных типов нарратора, в то время как Орсель представляет читателю единственную героиню-нарратора, которая подробно говорит о других героях, размышляет об их жизнях, тем самым обогащая повествование. При этом необходимо отметить наличие несобственно-прямой речи (*discours indirect libre*), которая вводит размышления и переживания других героев с их точки зрения, в обоих романах.

5. Точность в описании реальности, из которой возникают магические события.

В романах обоих писателей прослеживается интерес к стилю, стремление к его точности и простоте. Стоит отметить, что у Орселя это проявляется за счет использования эллипсиса (структурная неполнота синтаксической конструкции) и игры слов:

(...) chacun dans son monde mais dans la même posture (...) [Orcel, 2016, p. 59].

(...) je rêve mieux dans mes rêves ... [Orcel, 2016, p. 52].

Первый пример представляет собой эллиптическую конструкцию с опущением глагола, второй — игру слов, в которой глагол *rêver* означает мечтать, а существительное *rêves* — сны.

6. Выразительность и музыкальность текста придают произведению особенное поэтическое звучание, способствуют ощущению магического эффекта.

В романах обоих авторов важную роль играют разные формы повтора, придающие тексту музыкальность и усиливающие его образность, при этом для Орсея характерно использование гипербатона (разъединении смежных слов для усиления выразительности речи [Панов, Тумина, 2003, с. 12]), а также оригинальное построение романа в виде единого предложения, в котором отсутствуют заглавные буквы и знаки препинания, кроме запятой и многоточия. Рассмотрим пример гипербатона:

(...) est bête celui qui voudrait mourir en santé (...) [Orcel, 2016, p. 2]

Порядок слов нарушен за счет перестановки именной части сказуемого в начало фразы, так выделяется рема: глуп тот, кто хотел бы умереть здоровым.

Таким образом, опираясь на характерные черты магического реализма, мы выявили лингвистические способы выражения данного направления на материале французского языка романов гаитянских писателей Депестра и Орсея, которых можно назвать полноценными представителями магического реализма.

Литература

- Гальперин И. Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. М.: Ком-Книга, 2007. 144 с.
- Кислицын К. Н. *Магический реализм. Энциклопедия гуманитарных наук*. 2011. № 1. С. 274–277.
- Маслова Е. Г. Магический реализм как парадигма культурно-художественного сознания современного общества. *Вестник ЧГПУ*. 2012. № 1. С. 254–269.
- Панов М. И., Тумина Л. Е. Какие основные тропы и фигуры риторики используются чаще всего. В кн.: М. И. Панов, Л. Е. Тумина. *Сборник методических материалов по курсу «Риторика»*. М.: ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, 2003. С. 6–11.
- Boadas A. *Poétiques du réalisme merveilleux chez Jacques Stéphen Alexis et Miguel Bonnefoy. Il tololeo*. 2019. № 21. P. 120–140.
- Bowers M. A. *Magic(al) réalisme*. London and New York: Routledge, 2004. 150 p.
- Orcel M. *L'ombre animale*. Paris: Zulma, 2016. 137 p.
- Depestre R. *Alléluia pour une femme-jardin*. Paris: Gallimard, 2007. 215 p.

Кочешкова Юлия Олеговна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Iuliia O. Kocheshkova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russian Federation

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы романской филологии

Научный руководитель — Н. Е. Тюкалова, канд. филол. наук

kkocheshkova19@gmail.com

УДК 811.133.1

Предложные и беспредложные конструкции с одноименным глаголом в современном французском языке

Аннотация. Вследствие низкого уровня изученности причин употребления и образования во французском языке глагольных конструкций, трансформировавшихся из предложных в беспредложные, целью данной статьи выступает изучение подобных конструкций с одноименным глаголом в современном французском языке.

Ключевые слова: предложная конструкция, беспредложная конструкция, предлог, одноименный глагол, французский язык.

Verbal structures with and without prepositions in modern French

Abstract. This article touches upon the topic of usage and formation of verbal constructions with and without prepositions in modern French because of scarcity of research into these structures.

Keywords: verbal structure, prepositional structure, structure without preposition, preposition, French, verb.

Во французском языке существуют явления, объяснение которым не обнаруживается в известных грамматических справочниках, учебниках, научной литературе, посвященных описанию французского

языка и его проблем. Подобным явлением выступает употребление беспредложной конструкции с одноименным глаголом типа «*parler politique*». Необходимо отметить, что помимо употребления со словом «*politique*» глагол «*parler*», который, согласно словарю Larousse, переводится как «1. беседовать с кем-то о чем-то; 2. сказать что-то кому-то» [Larousse] (Перевод наш) и имеет управление предлогами «*de*», «*à*», используется с другими абстрактными понятиями в подобной же конструкции: «*parler cinéma*», «*parler religion*», «*parler littérature*», «*parler environnement*» и так далее. Однако для анализа данного феномена подходит в большей степени именно «*parler politique*», так как тематика статей, в которых отмечается ее употребление, является наиболее актуальной для читателей. Следовательно, большое количество статей позволяет проанализировать большее количество контекстных употреблений.

Предложные и беспредложные конструкции типа «parler de politique» и «parler politique». Конструкция «*parler politique*» является беспредложной. Кроме того, слово «*politique*», которое, согласно словарю Larousse, может выступать в роли имени существительного «политика» или имени прилагательного «политический» [Larousse]. В первом случае «*politique*» должно сопровождаться артиклем как важнейшим детерминативом существительного во французском языке. Во втором случае «*politique*» должно занимать постпозицию относительно другого имени существительного и выступать в роли определения в предложении, поскольку во французском языке фиксированный порядок слов, обеспечивающий распознавание внутри фразовых отношений и функций членов предложения. Таким образом, в конструкции «*parler politique*» с одноименным глаголом типа не обнаруживается необходимого предлога «*de*» для управления глагола «*parler*» и указаний на принадлежность единицы «*politique*» к имени существительному или имени прилагательному. Отсюда возникают вопросы: каким образом конструкция образовалась и почему. Во Французском академическом словаре употребление беспредложной конструкции типа «*parler politique*» фиксируется уже в XVIII веке [Dictionnaire de l'Académie Française]. В грамматике М. Гревиса, А. Госса «*Le Bon Usage*» отмечается, что конструкция использовалась еще в старофранцузском языке [Grevisse, Goose, 2016]. Кроме того, данные источники, а также словарь Larousse, не указывают просторечный, разговорный или архаичный характер подобных конструкций, вследствие чего объяснение явления уровнем его разговорности не представляется

возможным. Однако, согласно проведенному опросу носителей французского языка, в котором участвовали люди различных профессий, 70% отмечают, что беспредложная конструкция типа «*parler politique*» является разговорной версией предложной конструкции «*parler de politique*». Необходимо указать, что данное предположение опровергается отсутствием указания о фамильярности беспредложной конструкции в словарных статьях. Иначе говоря, большинство опрошенных носителей французского языка полагают, что беспредложная и предложная конструкции не имеют различий в значении. Это предположение подтверждается примерами и результатами контекстного анализа статей, содержащих «*parler politique*», «*parler de politique*». Так, к примеру, в статье, опубликованной в электронной версии французского журнала *L'Express* 2 апреля 2017 года, употребляются обе конструкции: «*Comment parler de politique à ses enfants?*», «*Une autre façon de parler politique avec un enfant peut consister à l'aborder sous un angle plus concret et quotidien que celui des clivages idéologiques*», «*Une complicité qui peut se renforcer quand les enfants deviennent adolescents et ont davantage la possibilité de se prononcer, d'autant plus d'ailleurs s'ils sont autorisés à parler politique depuis le plus jeune âge: "On se pose beaucoup de questions, ils nous posent beaucoup de questions, on en parle beaucoup"*», confie Sophie, mère de jeunes adolescents» [Desanges, 2017]. Другим примером выступает одновременное употребление конструкции «*parler religion*» в статье, опубликованной 22 октября 2018 года, таким образом, что контекст их использования отличается лишь несколькими словами и не оказывает значительного влияния на семантику конструкции: «*L'enseignement du "Fait Religion" n'est pas au point pour parler religion en classe*», «*parler de religion en classe*» [Benabadji, 2018]. При этом первая фраза выступает заголовком, а вторая является подзаголовком. Важно отметить, что система языка представляет собой систему, которая не приемлет повторений. Иными словами, существование двух конструкций с одинаковым значением не представляется возможным. Несмотря на это, и предложная, и беспредложная конструкции продолжают употребляться в речи носителей, что позволяет сделать вывод о необходимости использования обеих и о существовании неощутимого для французов различия в их семантике.

Объяснения образования беспредложных конструкций типа «parler politique». Существует два возможных объяснения образования беспредложной конструкции «*parler politique*» и причин изменения ее значения. С одной стороны, постпозитивное, беспредложное положение

«politique» относительно глагола «parler» в конструкции «parler politique» обуславливается тем, что единица языка «politique» претерпевает конверсию в разряд наречий, то есть представляет собой адвербиализированное существительное. Более того, при переходе в другую часть речи имя существительное «la / une politique» утрачивает функцию номинации предмета или явления действительности, присущую существительному и начинает определять глагол. Тогда конструкция со значением «говорить о политике» приобретает более общее значение «вести беседу на политические темы / политическую тему». С другой стороны, существует видение известного французского лингвиста Гюстава Гийома относительно данного вида конструкций. Он полагает, что в конструкции типа «parler politique» присутствует нулевой артикль, позволяющий существительному «politique» расширить свое значение, а сама конструкция, по его мнению, представляет собой «verbe de langue», бином или сложный глагол [Guillaume, 2008].

Таким образом, существуют различные предположения о причинах употребления и образования подобных видов предложных и беспредложных конструкций. Несмотря на то, что носители французского языка, в том числе и авторы статей известных печатных изданий, не ощущают разницы в семантике конструкций «parler politique» и «parler de politique», она существует, так как система языка не допускает нескольких средств выражения одного значения. Что касается объяснения явления образования и употребления в речи беспредложной конструкции типа «parler politique» с одноименным глаголом, требующим после себя косвенного дополнения, то оба предположения: об адъективации и о сложном глаголе — имеют право на существование и сосуществуют, так как представляют собой различные взгляды на одну проблему и несут в себе общую идею о несовпадении значения предложной и беспредложной конструкций типа «parler de politique» и «parler politique» с одноименным глаголом.

Литература

- Benabadji F. *L'enseignement du «Fait Religion» n'est pas au point pour Parler religion en classe. Education citoyenneté et dérives*. URL: <https://education-citoyenneteetderives.fr/lenseignement-du-fait-religieux-nest-pas-au-point/> (дата обращения: 22.04.2020).
- Desanges C. Fr. *Comment parler de politique à ses enfants?. L'Express*. URL: https://www.lexpress.fr/styles/enfant/comment-parler-de-politique-a-ses-enfants_1894130.html (дата обращения: 22.04.2020).

Dictionnaire de l'Académie Française. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/>
(дата обращения: 21.04.2020).
Grevisse M., Goose A. *Le Bon Usage*. 16^{ème} éd. P.: Deboeck, 2016. 1760 p.
Guillaume G. *Leçon de linguistique de Gustave Guillaume 1945–1946. Faits de langues et faits de discours*. Québec; Lille: Les presses de l'Université Laval, Presses universitaires de Lille, 2008. 250 p.
Larousse. URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> (дата обращения: 20.04.2020).

Лопырева Ульяна Евгеньевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Ulyana E. Lopureva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Филология и лингводидактика
Актуальные проблемы романской филологии
Научный руководитель — Е. В. Горбова, д-р филол. наук
loulka1999@gmail.com

УДК 811.134.2

Испанская конструкция *ir + Gerundio* как показатель аспектуальной граммы

Аннотация. Доклад посвящен рассмотрению испанской конструкции *ir + Gerundio* как показателя градуатива. В качестве теоретической основы исследования принимается общеаспектологическая концепция, предполагающая наличие универсальной аспектуальной семантической зоны, грамем первичного и вторичного аспекта (вида), а также их возможной кластеризации. В докладе будет рассмотрена сфера действия и семантика испанского градуатива, показателем которого является конструкция *ir + Gerundio*.

Ключевые слова: аспект (вид), градуатив, сфера действия, семантика, конструкция.

The Spanish *ir* + *Gerundio* structure as an indicator of an aspectual grammeme

Abstract. This report focuses on the Spanish *ir* + *Gerundio* structure as an indicator of a gradiative. The research is based on the general-aspect concept that assumes the presence of a universal aspectual semantic zone, grammemes of primary and secondary aspect (verb aspect), as well as their possible clustering. The report discusses the applicable scope and semantics of the Spanish gradiative indicated by the *ir* + *Gerundio* structure.

Keywords: verb aspect, gradiative, applicable scope, semantics, verb structure.

Аспектуальность — это функционально-семантическое поле, конструируемое с помощью различных языковых средств: морфологических, лексических, лексико-грамматических, синтаксических, словообразовательных и их сочетаний, объединенных общностью семантических отношений, содержание которых заключается в передаче характера протекания и распределения действия во времени [Бондарко, 1987, с. 11].

Аспектуальность в рамках концепции Ю. С. Маслова делится на две сферы: качественную и количественную аспектуальность. Первая делит все явления на статичные (состояния) и динамичные (действия). Динамичные явления по направленности действия распадаются на группы предельных и непредельных предикатов. Предельные, в свою очередь, подразделяются на достигшие и не достигшие предела действия [Маслов, 1978, с. 21].

В «Новой грамматике испанского языка» говорится о том, что глагольный аспект (вид) сообщает о внутренней структуре событий. Это позволяет нам узнать, возникают ли они, заканчиваются или повторяются, а также воспринимаются ли они в своей целостности или проявляются только в одной точке своего развития (являясь, следовательно, незавершенными). Таким образом, аспект влияет на внутреннее время ситуации, а не на ее связь (прямую или косвенную) с моментом речи, то есть категория аспекта отлична от категории времени [Nueva gramática, 2009, p. 1684–1685].

Грамматическая категория вида присутствует в испанском языке, но не в виде оппозиции совершенного и несовершенного вида глагола, характерной для славянских языков. Аспектуальные значения выражаются в нем различными средствами: противопоставлением

временных форм глагола, в глагольных формах на морфемном уровне, а также т. н. перифразами, которые выражают длительность, продолжительность, понятия постепенного развития действия и т. п.

В данной работе мы рассмотрим испанскую перифрастическую конструкцию с глаголом движения *ir* ‘идти, ходить’ и герундием, т. е. глагольно-именной формой, совмещающей в себе свойства глагола и наречия. Особое внимание будет уделено сфере ее действия, под которой понимается подмножество всего множества испанских глаголов, способных заполнять позицию герундия в данной конструкции.

Е. В. Горбова, рассматривая конструкцию *ir + Gerundio*, пишет, что данная конструкция, имеющая векторный характер, не может сочетаться с неопределенными глаголами (подклассом которых, по мнению исследователя, являются стативы), накладывая тем самым ограничение на сферу ее действия [Горбова, 2012, с. 162]. Т. А. Майсак считает, что град(у)ативные перифразы плохо сочетаются с неопределенными глаголами и совсем не сочетаются со стативными [Майсак, 2005, с. 192]. В «Новой грамматике» упоминается, что данная вербальная конструкция не совместима с предикатами, выражающими однократное действие. Также отмечается, что возникают затруднения с употреблением в ней глаголов-состояний [Nueva gramática, 2009, p. 2192–2193].

Для определения сферы действия конструкции *ir + Gerundio*, т. е. решения вопроса о том, какие глаголы могут занимать место герундия, проведем исследование на материале 40 испанских глаголов различной частотности, определяя ее по частотному словарю испанских слов Марка Дэвиса [Davies, 2006, p. 275–286]. Затем разобьем избранные глаголы на группы и постараемся выделить наиболее и наименее употребительные из них в рамках градуативной конструкции с глаголом *ir*. Для определения акциональности глагола, возьмем за основу акциональные классы в рамках таксономии В. А. Плуногьяна [Плуногьян, 2011, с. 80], распределяя вышеупомянутые глаголы по 4 группам: предельные и неопределенные процессы, события и состояния.

Материалом для данного исследования послужил корпус испанского языка CREA (Corpus de Referencia del Español Actual — <https://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>). Для отбора материала было использовано несколько параметров: мы выбирали произведения и испанских, и латиноамериканских авторов, а также искали употребление данной перифразы в различных публикациях и статьях из газет, размещенных в корпусе, стараясь затронуть как можно больше стран, т. е. сделать некое обобщение по всему испаноязычному ареалу.

Таблица 1 представляет избранные для анализа испанские глаголы, распределенные по акциональным классам в рамках используемой таксономии. В скобках указана частотность глагола (по [Davies, 2006]), там же после точки с запятой — обнаруженная нами частотность глагола в рамках конструкции. Глаголы располагаются в порядке убывания частотности слов по словарю Дэвиса (где 1 — наиболее, а 5000 — наименее частотное слово).

Таблица 1

**Акциональные классы испанских глаголов
(номенклатура по [Плунгян, 2011])**

Акциональный класс	Значение	Пример
1) предельный процесс	выражает ситуацию, соотносенную с пределом	<i>decir</i> (28; 300), <i>llegar</i> (66; 339), <i>ponerse</i> (77; 14), <i>salir</i> (111; 329), <i>volverse</i> (112; 21), <i>empezar</i> (161; 13), <i>entrar</i> (179; 180), <i>escribir</i> (187; 49), <i>terminar</i> (219; 19), <i>crecer</i> (552; 623)
2) непредельный процесс	выражает ситуацию, не соотносенную с пределом	<i>ir</i> (30; 4), <i>hablar</i> (92; 59), <i>vivir</i> (128; 49), <i>mirar</i> (142; 62), <i>emitir</i> (181; 3), <i>escuchar</i> (360; 17), <i>caminar</i> (919; 203), <i>golpear</i> (1904; 18), <i>temblar</i> (3255; 4), <i>hervir</i> (4065; 1)
3) событие	выражает однократную (в имперфективных формах — многократную) ситуацию	<i>dejar (de)</i> (94; 2), <i>llamar</i> (104; 27), <i>tomarse</i> (122; 2), <i>ocurrir</i> (200; 51), <i>descubrir</i> (369; 243), <i>decidir</i> (381; 7), <i>surgir</i> (553; 246), <i>romper</i> (601; 37), <i>firmar</i> (870; 4), <i>saltar</i> (1071; 25)
4) состояние	выражает стативную ситуацию	<i>tener</i> (18; 20), <i>saber</i> (46; 52), <i>querer</i> (57; 15), <i>creer</i> (91; 11), <i>merecer</i> (716; 1), <i>contemplar</i> (807; 15), <i>respetar</i> (880; 5)
	выражает стативную ситуацию + в перфективной форме обычно обозначает событие	<i>ver</i> (37; 263), <i>conocer</i> (124; 198), <i>sentir</i> (131; 104)

Приведем некоторые иллюстрации.

1) предельный процесс:

(1) *crecer* ‘расти’ (623 случая): *Mis conversaciones con él fueron creciendo en profundidad, en intimidad y en horas* (M. Portal) — Наши с ним беседы **стали разрастаться** в глубину, по степени доверительности и длительности;

- (2) *decir* ‘говорить, сказать’ (300 случаев) — *A medida que iba diciendo esto, su voz se hacía más firme y más baja de tono* (N. Aguilera) — По мере того, как он это **проговаривал**, его голос становился все тверже и ниже тоном;
- (3) *llegar* ‘прибы(ва)ть’ (339 случаев): *Las noticias aumentaban a medida que iba llegando la gente* (M. Salisachs) — Новостей становилось все больше по мере того, как **прибывали** люди;
- (4) *salir* ‘выходить, выйти’ (329 случаев): *La gente va saliendo de sus escondites* (Grupo Teatro La Candelaria) — Люди **постепенно выходят** из своих укрытий;
- (5) *entrar* ‘входить, войти’ (180 случаев): *Quiero ver de qué modo vais entrando en el problema de la tragedia* (M. Signes Mengual) — Я хочу посмотреть, каким образом вы **вживаетесь** (букв. **входите**) в проблему этой трагедии.

Как и ожидалось, глаголы предельного процесса хорошо сочетаются с конструкцией *ir + Gerundio*. В этой же группе встречается наиболее частотное слово из нашего исследования — *crecer* ‘расти’ (623 случая употребления).

2) неопределенный процесс:

- (6) *caminar* ‘(с)ходить (пешком)’ (203 случая): *Fui caminando hacia su hotel* (A. Muñoz Molina) — Я **отправился пешком** к его отелю;
- (7) *hablar* ‘говорить, разговаривать’ (59 случаев): *Entre hoy y mañana vamos a ir hablando con los jugadores* (*Los Tiempos*) — Сегодня-завтра мы будем **вести переговоры** (букв. **разговаривать**) с игроками;
- (8) *mirar* ‘смотреть, взглянуть’ (62 случая): *Con paciencia oriental los fue mirando, buscando en ellos algo más de lo que realmente figuraba escrito* (J. M. Val) — С терпением, присущим восточному человеку, он **постепенно всматривался** в них, выискивая нечто большее, чем было написано на самом деле;
- (9) *hervir* ‘(за/вс)кипеть’ (1 случай): *...las antorchas ardían tanto que fueron hirviendo los, ya de por sí calientes, cuerpos humanifitados* (R. Quesado) — ...факелы горели так сильно, что **стали вскипать** и без того разогретые, выставленные напоказ человеческие тела;
- (10) *vivir* ‘(про)жить’ (49 случаев): *El mundo en el que habían ido viviendo Marta y Eguren tenía poco que ver con aquella gente* (M. Sánchez-Ostiz) — Мир, в котором **жили** (букв. **проживали свои жизни**) Марта и Эгурен, имел мало общего с теми людьми.

В группе неопределенных событий встречается различная степень употребления глаголов, занимающих место герундия в градуативной испанской конструкции, но, как мы можем увидеть, здесь также присутствует глагол с минимальной частотностью — *hervir* ‘(за/вс)кипеть’ (1 случай употребления).

3) событие:

- (11) *saltar* ‘прыгать, прыгнуть’ (25 случаев): *Y así podemos ir saltando de un continente a otro, de un confidente a un amigo (El Mundo)* — И поэтому мы можем **так и перепрыгивать** с одного континента на другой, от одного наперсника к другому другу;
- (12) *llamar* ‘(по)звать’ (27 случаев): *Nos fueron llamando uno a uno hasta un banco que nos separaba de los guardias (A. Valladares)* — Нас **вызывали** одного за другим к скамейке, отделявшей нас от охранников;
- (13) *ocurrir* ‘происходить, произойти’ (51 случай): *Igual ha ido ocurriendo con familias peruanas (H. Rodríguez Pastor)* — То же самое (**раз за разом**) **происходило** с перуанскими семьями;
- (14) *surgir* ‘возникать, возникнуть’ (246 случаев): *Por todo ello fueron surgiendo las otras asociaciones (J. M. Sagigal)* — По причине всего этого **стали возникать** и другие объединения;
- (15) *descubrir* ‘обнаружи(ва)ть, узна(ва)ть’ (243 случая): *Poco a poco, fue descubriendo su cara (J. S. Benítez)* — **Постепенно он стал узнавать** его лицо.

Как и ожидалось, глаголы акционального класса событий входят в сферу действия данной конструкции, при этом обладая хорошей частотностью. Наиболее употребительный здесь — глагол *surgir* ‘возникать, возникнуть’ (246 случаев).

4) состояние:

- (16) *contemplar* ‘созерцать’ (15 случаев): *He ido contemplando con una sonrisa en los labios las ironías macabras de su sucesor (La Vanguardia)* — С улыбкой на губах я **созерцал** жуткую иронию его преемника;
- (17) *ver* ‘замечать, заметить, (у)видеть’ (263 случая): *Sería interesante un estudio estadístico de este proceso, en el que se va viendo cómo cambian las ideas de las personas* — Было бы интересно статистическое исследование этого процесса, в котором **было бы показано** (букв. **постепенно становится видно**), как меняются идеи людей;

- (18) *sentir* ‘(по)чувствовать’ (104 случая): *Las mujeres nos hemos ido sintiendo así cada vez más seguras de nosotras mismas (El País)* — Мы, женщины, **стали чувствовать себя** с каждым разом все более уверенными в себе;
- (19) *saber* ‘(у)знать’ (52 случая): *Poco a poco Galletti fue sabiendo cosas de la historia de Sitges (E. Ekaizer)* — **Мало-помалу** Галетти **стал узнавать** кое-что из истории Ситжеса;
- (20) *conocer* ‘(у)знать, быть знакомым’ (198 случаев): *Con los días, la fui conociendo mejor: no era mala chica a pesar de todo (I. Palou)* — С течением времени я **стал** все лучше ее **узнавать**: несмотря ни на что, она не была плохой девушкой.

Глаголы класса состояний, как отмечено в литературе, не должны сочетаться с этой конструкцией, но, вопреки ожиданиям, это делают. Наиболее частотный глагол группы стативных ситуаций — *ver* ‘замечать, заметить, (у)видеть’ (263 случая употребления). Также в этой группе присутствует глагол с минимальной частотностью — *merecer* ‘заслуживать’ (1 случай употребления).

Итак, по результатам проведенного корпусного исследования наиболее употребительным (среди глаголов выборки) в градуативной конструкции *ir + Gerundio* оказался глагол *crecer* ‘расти’ (623 случая), наименее употребительными — *hervir* ‘(за/вс)кипеть’ и *merecer* ‘заслуживать’ (по 1 случаю).

Исходя из полученных результатов, можно утверждать, что акциональные классы предельных (а также непредельных) процессов и событий входят в сферу действия данной конструкции. Несколько неожиданным оказалось то, что в данной конструкции также были обнаружены некоторые глаголы-состояния (*contemplar, ver, saber, sentir, conocer*), ведь ранее считалось, что глаголы этой группы не входят в сферу действия испанской герундиальной конструкции *ir + Gerundio*.

Таким образом, если сравнить частотность каждого класса через медиану ряда (=случаи употребления), то получается следующее: наиболее употребительные глаголы обнаруживаются у класса предельных процессов (м. 114.5), далее по употребительности следует класс событий (м. 26), а третье и четвертое место делят между собой классы непредельных процессов и состояний (м. 17.5). Неожиданным оказался тот факт, что класс состояний оказался наравне с непредельными процессами. Это может объясняться тем, что в класс состояний

по данной номенклатуре входят также и двухкомпонентные глаголы, в том числе ингрессивы [Горбова, 2017, с. 40–58].

Литература

- Бондарко А. В. *Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис*. Л.: Наука, 1987. 348 с.
- Горбова Е. В. *Грамматическая категория аспекта и контекст*. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2017. 420 с.
- Горбова Е. В. О строении аспектуально-темпоральной системы испанского языка. *Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований*. 2012. Т. VIII (№ 2). С. 149–180.
- Майсак Т. А. *Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиции*. М.: Языки славянской культуры, 2005. 477 с.
- Маслов Ю. С. К основаниям сопоставительной аспектологии. В кн.: Ю. С. Маслов (Ред.). *Вопросы сопоставительной аспектологии*. Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. С. 4–44.
- Плунгян В. А. *Введение в грамматическую семантику: Грамматические значения и грамматические системы языков мира*. М.: Изд-во РГГУ, 2011. 672 с.
- Davies M. *A Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners*. UK: Routledge, 2006. 296 p.
- RAE *Nueva gramática de la lengua española*: en 3 v. Morfología. Sintaxis I. Madrid: Espasa Libros, 2009. 1960 p.
- RAE *Nueva gramática de la lengua española*. en 3 v. Sintaxis II. Madrid: Espasa Libros, 2009. 3885 p.

Овечкина Александра Юрьевна

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия

Alexandra Yu. Ovechkina

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы романской филологии

Научный руководитель — О. А. Дубнякова, канд. филол. наук

lafeydaughter@yandex.ru

Символика синего цвета в сказках Марселя Эме «Les contes bleus du chat perché»

Аннотация. Статья посвящена анализу употребления синего цвета в сказках Марселя Эме, французского писателя, прозаика, драматурга, а также автора сказок и новелл, чье творчество критика назвала продолжением традиций Ж. Лафонтена и Ш. Перро. В качестве материала используется сборник сказок «Les contes bleus du chat perché». Целью статьи является прослеживание употребления синего цвета в сравнении с другими цветами в сказках «Les Contes bleus du chat perché».

Ключевые слова: жанр сказки, зооморфные образы, Марсель Эме, семантика синего цвета, цветовая семантика.

Symbolism of blue colour in Marsel Aimet's fairy tales “Les contes bleus du chat perché”

Abstract. The article is devoted to the analysis of the use of blue colour in the fairy tales of Marcel Aimet, a french prose writer, playwright and also the author of fairy tales and short stories, whose works criticis called a follow of the traditions of J. Lafontaine and Ch. Perrault. The article based on “Les contes bleus du chat perché” by Marsel Aimet. The aim of the article is to figure out the author's use of blue colour in comparison with other colors in the fairy tales “Les Contes bleus du chat perché”.

Keywords: fairy tale genre, zoomorphic images, Marcel Aymé, blue semantics, color semantics.

Марсель Эме (*Marcel Aymé*, 1902–1967) — французский писатель, прозаик, драматург, а также автор сказок и новелл. В 1963 г. был опубликован его сборник сказок «*Les contes du chat perché*», состоявший из двух книг — «красной» и «синей»: «*Contes rouges du chat perché*» и «*Contes bleus du chat perché*». Сборник представлял собой собрание сказок, написанных Марселем Эме в период между 1934 и 1946 гг., и в которых рассказываются приключения сестер Дельфины и Мари-нетты и их друзей-животных с фермы [Аймэ, 2007]. Целью нашей исследовательской работы является прослеживание употребления синего цвета в сравнении с другими цветами в голубых сказках «*Les Contes bleus du chat perché*».

Творчество Марселя Эме можно назвать продолжением традиции литературной сказки, истоки которой уходят к известному баснописцу Жану де Лафонтену (1621–1695) и великому поэту эпохи классицизма Шарлю Перро (1628–1703). Само название сборника М. Эме «*Les contes du chat perché*» — это прямая отсылка на сборник сказок Шарля Перро «*Les contes de ma mère l'oye*» («Сказки матушки Гусыни», 1697). В роли рассказчика у Ш. Перро выступает зооморфный образ гусыни. У М. Эме таким рассказчиком выступает другой зооморфный образ — кот. Неправильно было бы думать, что в эпоху, когда появились басни и сказки как жанр, они предназначались детской аудитории. Литературная сказка — сложный знак, в котором текст в соположении с иллюстрацией выступает как эмблематичное образование [Викулова, 2001a; Викулова, 2001b]. По словам Л. Г. Викуловой, в литературной сказке представлен «вещный код культуры, ставший носителем культурных смыслов читателя новой формации» [Викулова, 2019, с. 66].

В сказках М. Эме, в отличие от предшествующих ему авторов, появляются некоторые особенности авторского стиля, главная из которых является *выбор персонажей*: он описывает как «традиционные» французские зооморфные образы (волк, кот, пес), так и экзотические (пантера, слон). Все зооморфные образы имеют свое архетипическое ядро, содержание которого обусловлено теми качествами, которые люди переносят на отдельных животных, опираясь на собственные представления о них [Храмова, 2014, с. 14]. Например, волк считается хитрым, проворным и все его действия мотивированы голодом.

Такой классический персонаж волка появляется и в сказках М. Эме, но французский автор в своих сказках берет традиционные зооморфные образы в основу классического сюжета (волк намеревается съесть двух маленьких девочек), а затем ставит его, добровольно или по принуждению, в совершенно иную ситуацию (увидев девочек, волк решает стать добрым). Затем персонаж волка какое-то время приспосабливается к новому образу жизни, но после переломного момента сюжета возвращается к первоначальному своему. Так, во время игры с девочками в «волка», в самом волке просыпаются старые инстинкты, и он их съедает [Aumé, 2007, р. 7–28]. Таким образом происходит постоянное *преображение* и *переосмысление* устойчивых стереотипов классических образов сказок, описание психологических состояний персонажей.

Обратимся к значению цветообозначения для раскрытия авторского замысла М. Эме. Сама тема цветообозначения является актуальной

и привлекает ученых с различных позиций: как с семантической, так и формальной [Котова и др. 2020]. Изучается роль цветообозначений в картине мира как в общей парадигме, так и в национальной или в авторской [Мичугина, 2003]. В общем, языковые способы цветообозначений французского языка представляют собой одновременно *закрытую*, исторически стабильную систему и постоянно *развивающуюся* нестабильную систему, которая «реагирует» на изменения, происходящие в мире, поэтому коннотация цветообразований специфична и национально уникальна [Воробьева, 2017, с. 99]. При этом природные ассоциации у разных народов создали достаточно *устойчивую* символику цвета, которая усваивается искусством и перерабатывается им в *художественный язык* [Дубнякова, Балина, 2018].

Вопросом о семантике **синего цвета** во французском языке занимались многие ученые как, например, в связи с этим появился значительный спектр психологических и художественных ассоциаций, связанный с ним. Относительно ассоциаций во французском языке М. Пастуро отмечает, что синий цвет входит в конструкции, которые могут обозначать:

- траур (*avoir des bleus* — хандрить);
- романтическую меланхолию (*avoir des bleus à l'âme* — ранить себе душу);
- аристократичность и благородство (*sang bleu* — голубая кровь) [Пастуро, 2017 с. 111].

Во французском толковом словаре «Larousse» также представлено несколько выражений со словоформой «*bleu*» во фразеологических единицах. В литературном стиле синий употребляется для обозначения «синяков» на душе, ощущение грусти, ностальгии и меланхолии в результате психологических травм и нравственных испытаний: *Littéraire. Des bleus à l'âme, les séquelles de blessures psychologiques, d'épreuves morales vécues* [Larousse]. Однако, в разговорном стиле есть выражение «*n'y voir que du bleu*», обозначающее непонимание того, что происходит: *ne pas se rendre compte de ce qui se passe* [Ibid.]. Также с синем цветом существует множество фразеологических оборотов с «*bleu*» для обозначение всего, что связано с морем и небом (*la grande bleue* — море) [cf. <https://french-francais-rag.com/expressions-avec-bleu-bleue/>]. Можно было бы предположить, что «*bleu*» во французском языке создает как ощущение грусти, так и наивности, открытости миру.

Кроме синего цвета на страницах сказках М. Эме встречаются как *ахроматические* цвета (белый — 33 раза, черный — 3 и серый — 2),

так и *хроматические* (синий — 5, зеленый — 7, красный — 5 и др.). В диаграмме 1 видно, что самым употребляемым цветом является **белый цвет**, а синий и остальные цвета представлены в очень малом количестве.

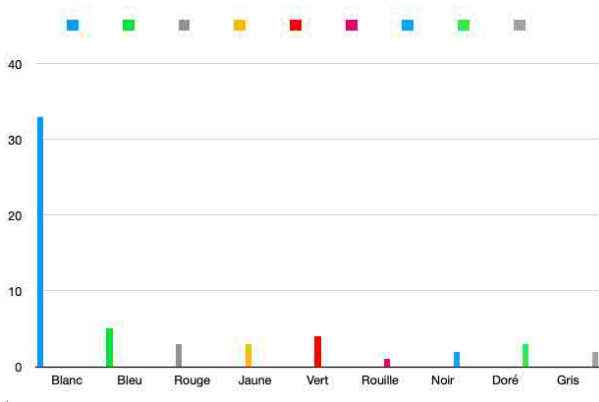


Диаграмма 1

Белый цвет в основном используется для описания героев или природных явлений: *la petite poule **blanche**, la neige, c'est un duvet **blanc***.

Красный передает эмоциональное состояние, а именно смущение: *Les chiens les voyant **rougir***, или встречается в названии сказки Ш. Перро «*Le Chaperon **Rouge***».

Желтый, коричневый, черный, золотой и серый цвета используются исключительно для описания внешности героев: *à la robe **jaune** tachetée de **noir** et aux yeux **dorés***. **Зеленый** и **синий** также используются для описания героев, но синим могут выделить цвет предмета, как, например, ленту: *un ruban **bleu***, а зеленым — явления природы: *Tout devient plus **vert***.

Несмотря на то, что в текстах сказок встречается *мало синих цвето-наименований*, в каждой сказке присутствует то, что Т. В. Сладникова называет «опосредованной передачей цвета путем обозначения соответствующих предметов или объектов природы» [Сладникова, Мелехина, 2018, с. 39]. Например, поводом для игры в Ноев Ковчег стал проливной дождь, а подсобником в возвращении мяча стал замерший пруд. Цветовая характеристика в произведении происходит *ненавязчиво* и помогает автору создавать *цельный* художественный образ.

Таким образом, М. Эме использует *точечный* способ характеристики цветом как персонажей, так и предметов, тем самым показывая, что «случайное — не случайно» [Дубнякова, 2019, с. 310]. Поэтому неспроста на страницах сказки подчеркивается, что младшая из сестер была самая **светловолосая** (*la plus blonde*), лента, которую повязали волку в знак дружбы, — **синяя**, а цыпленок, пытавшийся выдать собакам оленя, упоминался исключительно с помощью словосочетания, где подчеркивался его цвет — **желтый** (*un poussin jaune*). **Белый** цвет издревле считается символом чистоты и невинности, синий в данном контексте можно трактовать как цвет гармонии и единства, а **желтый** — предательством. Таким образом, по мнению О. А. Дубняковой и А. С. Балиной, происходит переход от использования цвета, как изобразительного приема к цвету как *символическому* иносказанию, что можно наблюдать, например, в поэзии символистов [Дубнякова, Балина, 2016, с. 84].

Исходя из проведенного исследования, мы можем сделать заключить, что синий цвет выступает не как главенствующий цвет в сказках М. Эме, а как *фон* ко всем происходящим событиям. Несмотря на то, что эта цветовая характеристика не доминирует в частоте употребления, она играет роль *создания атмосферы* единства всех героев и немного наивно-детского восприятия происходящих событий и становится «двигателем» главного сюжета.

Литература

- Викулова Л. Г. Литературная сказка: социальная приуроченность жанра. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика*. 2019. № 1. С. 65–74.
- Викулова Л. Г. *Паратекст французской литературной сказки: прагматический аспект*: Автореф. докт. дисс. филол. наук. СПб.: 2001a. 29 с.
- Викулова Л. Г. *Волшебная французская литературная сказка конца XVII — начала XVIII века: прагматический аспект*. Иркутск: ИГЛУ, 2001b. 286 с.
- Воробьева Е. Ю. Национальная специфика в развитии цветовой семантики (на примере французского языка). *Вестник Московского университета*. 2017. № 2. С. 93–99.
- Дубнякова О. А. Семантика цвета в художественном дискурсе французских писателей XX века. В сб.: *Человек и его язык: диахрония и синхрония, новые идеи и подходы*: материалы XIX Международной научной конференции Школы-Семинара им. Л.М. Скрелиной. Карельский филиал ФГБОУ ВО «Российская Академия народного хозяйства и государственной службы при

- президенте Российской Федерации». Петрозаводск: Карельский научный центр Российской академии наук, 2019. С. 300–311.
- Дубнякова О. А., Балина А. С. Семантика цвета в поэзии Артюра Рембо. В сб.: *Язык, культура, ментальность: Германия и Франция в европейском языковом пространстве*: материалы международной научно-практической конференции. Нижний Новгород: НГЛУ, 2016. С. 82–85.
- Дубнякова О. А., Балина А. С. Символика цвета в культуре и творчестве (на примере французских символистов). *Филологический аспект*. 2018. № 5 (37). С. 117–121.
- Котова Е. Г., Савельева Е. Б., Линева Е. А., Юсупова Т. Г. Структурно-семантические особенности цветоименований. *Казанская наука*. 2020. № 1. С. 81–83.
- Мичугина С. В. Цветообозначения и картина мира. В сб.: *Филология и культура*: материалы IV международной научной конференции. Тамбов: ТГУ им. Г. Р. Державина, 2003. С. 67–68.
- Пастуро М. *Синий. История цвета*. М.: Новое литературное обозрение, 2017. 144 с.
- Сластникова Т. В., Мелехина Я. А. Семантика белого цвета в диахронии. В сб.: *Наука сегодня: теоретические и практические аспекты*. Ч. 2. Вологда, 2018. С. 37–41.
- Храмова М. Н. Специфика образных представлений о животном мире. *Вестник СПбГУК*. 2014. № 1 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-obraznyh-predstavleniy-o-zhivotnom-mire> (дата обращения: 27.04.2020).
- Aymé M. *Les contes bleus du chats perché*. Paris: Gallimard, 2007. 205 p. *Dictionnaire Larousse*. URL: <https://www.larousse.fr/> (дата обращения: 25.04.2020).

Петрова Екатерина Ренатовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina R. Petrova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы романской филологии

Научный руководитель — О. Н. Кузьменко, канд. филол. наук.

katy28031998@mail.ru

Франкоязычный текст прогноза погоды как малоформатный тип текста

Аннотация. Цель данного доклада состоит в изучении структурно-семантических особенностей текстов прогноза погоды как малоформатного типа текста. Материалом исследования выступили франкоязычные письменные метеотексты, представленные на веб-сайтах Франции и Канады. В качестве методов в настоящей работе были использованы методы контекстуального и сравнительно-сопоставительного анализа.

Ключевые слова: текст, малоформатный текст, теория малоформатных текстов, особенности малоформатного текста, прогноз погоды.

French-language weather forecast text as a type of small text

Abstract. The purpose of the article is to study the structural and semantic properties of weather forecast text as a type of small text. French-language weather forecast texts presented on French and Canadian websites were used as study material. Contextual method and comparative analysis have been used as the main research tools.

Keywords: text, small text, theory of small texts, features of small text, weather forecast.

На любую сферу деятельности человека важное влияние оказывали и оказывают погодные условия. Первые прогнозы погоды для широкой аудитории были письменного типа. Сегодня они уже привычны для каждого читателя газеты. Тексты для радио- и телепрогнозов строятся на основе письменного образца.

Метеорологический прогноз — это научно обоснованные предположения о том, какая будет погода в определенном регионе в определенный промежуток времени. Он относится к малоформатному типу текста.

В малоформатных текстах прогноза погоды присутствует использование графической нормы, то есть зрительное запечатление какого-либо текста. Визуальное восприятие является первичным, а текст при этом раскрывает содержание изображения. Во многих текстах прогноза погоды содержится не только языковая часть, но и неязыковая. Задача этой части состоит в том, чтобы при помощи карт, таблиц

и общепринятых в метеорологии знаков донести читателям как можно больше необходимой информации. Малоформатный текст предстает как целостное визуально-вербальное единство, т. е. «сложное текстовое образование, в котором вербальные и иконические элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное прагматическое воздействие на адресата» [Анисимова, 2003, с. 17].

Малоформатные тексты неоднородны по своему происхождению и могут различаться по количеству знаков. Отметим, что учеными до сих пор не определен допустимый объем малоформатного текста. Так, О. И. Таюпова говорит о том, что объем таких текстов «не превышает, как правило, 1500 печатных знаков» [Таюпова, 2005, с. 67]. Малоформатные тексты французских изданий представляют собой тексты с количественным объемом слов во фразе от 2 до 10, содержащие от 1 до 7 предложений, с общим количеством слов не более 100 и количеством слогов в 100 словах — около 130 [Толстолицкая, Синельников, 2012]. Тексты малого формата французских письменных СМИ соответствуют требованиям теории читабельности Р. Флеша, согласно которой наиболее удобным является текст, где каждая фраза содержит не более 8 слов, а 100 слов текста не превышают по составу 123 слога. Для этой теории также характерно раскрытие содержания через ответы на вопросы: что? кто? где? когда? как? почему? [Flesh, 1948].

Отчетливая тенденция малоформатных текстов к экономии языковых средств выражается в возможности замены языковых единиц на меньшие по объему. Структурно-семантическое свертывание, имеющее своим результатом уплотнение информационного контента малоформатного текста, называется компрессией информации. Как пишут Е. В. Толстолицкая и Ю. Г. Синельников, «компрессия информации в малоформатном тексте проявляется на фонетическом, лексическом, семантическом, стилистическом и грамматическом уровнях» [Толстолицкая, Синельников, 2012, с. 139]. Объединяющие их способы лексико-семантической компрессии приняты в малоформатных текстах и связаны с использованием сегментированных конструкций.

Во многом сегментированные конструкции — это конструкции, состоящие из двух частей. Первый сегмент находится в начале предложения или текста и называет лицо или предмет. Второй сегмент — нераспространенный член предложения. В прогнозах погоды в сегмент выносятся все именные члены предложения (подлежащее, обстоятельство, именная часть сказуемого). Прогноз погоды, таким образом,

подтверждает свой малоформатный характер; специфика такого текста проявляется прежде всего в его ограниченном объеме, что обусловлено экономией в использовании языковых средств.

Основными характеристиками текста прогноза погоды являются информативность, достоверность и оперативность. При составлении малоформатных текстов прогноза погоды употребляются такие синтаксические конструкции, морфологические формы и лексические единицы, которые в сжатом виде максимально сохраняют объем передаваемой информации. Основными особенностями малоформатных текстов являются позиционная самостоятельность, семантическая сжатость и структурная простота.

Основным видом информации в прогнозе погоды является когнитивная информация. Цель метеорологических текстов состоит именно в том, чтобы сообщить объективные сведения из окружающей среды — физические показатели погодных явлений — температуру, давление, скорость ветра и т. д.

Метеорологический текст ориентирован фактически массово на любого носителя языка, следовательно, реципиент прогноза погоды — коллективный.

Исследователи относят метеорологический текст к самой большой группе информирующих текстов: по принципу отношения содержательной стороны с его информационными компонентами (дата, место, направление ветра, температура, атмосферное давление).

При проведении анализа метеорологические тексты классифицированы по критерию формата текста: сверхкраткие, краткие и длинные тексты.

Были найдены сверхкраткие письменные метеорологические тексты с преобладанием графических средств. Они нацелены на то, чтобы при помощи карт, таблиц и общепринятых в метеорологии символов донести информацию до читателя более наглядно и доступно, с минимальным набором слов: географическое название, день недели. Выявлено, что одной из особенностей сверхкратких метеорологических текстов является тенденция к сокращению слов. Это сокращения, которые понимаются без особой сложности любым человеком — к примеру *max.* и *min.* вместо *maximum* и *minimum*, а также общеупотребительные сокращения дней недели: *lun.* вместо *lundi* и т. д. Некоторые слова заменяются символами. Так, вместо слова *plus* для обозначения температуры воздуха всегда стоит либо знак «+», либо перед цифрой не ставится ничего.

Достоинством кратких текстов является их сжатость. Краткие тексты охватывают небольшой промежуток времени, как правило, речь идет о прогнозе на сутки, а в объемных текстах, соответственно, разрабатывается прогноз на неделю и более. Также краткие тексты чаще всего посвящены прогнозу погоды в одном городе, тогда как длинные освещают все регионы страны.

Каждый экземпляр метеорологического текста, его построение, заголовок и заключение напрямую зависят от источника. В большинстве случаев тексты строятся по уже заранее известному шаблону.

Для франкоязычных метеорологических текстов Канады более частотными являются краткие тексты. Средний объем одного краткого текста в Канаде составляет 54 слова. Рассмотрим пример типичного текста прогноза погоды в Канаде.

Prévisions émises à : 15h45 HNE le jeudi 7 novembre 2019

Ven, 8 nov

Généralement nuageux avec 40 pour cent de probabilité d'averses de neige. Vents du nord-ouest de 20 km/h avec rafales à 40. Maximum moins 1. Refroidissement éolien près de moins 10. Indice UV de 1 ou bas. Dégagement tôt en soirée. Vents du nord-ouest de 20 km/h devenant légers en soirée. Minimum moins 11. Refroidissement éolien moins 10 le soir et moins 16 au cours de la nuit.

Данный метеорологический текст представлен на государственном сайте Канады «Gouvernement du Canada». Заголовок любого текста прогноза погоды в данном источнике всегда соответствует формуле «Prévisions émises à + <время> + HNE + <день недели> + <дата>».

Аббревиатура *HNE*, встречающаяся в заголовке, характеризует особенности поясного времени в Канаде. Она расшифровывается как *Heure de l'Est* и переводится на русский язык как «Североамериканское восточное время». Этот часовой пояс отличается на –5 часов от UTC (Всемирное координатное время) и присущ странам Северной и Южной Америки.

Краткость изложения прогноза погоды говорит и о краткости временного отрезка, в данном случае — один день. Для дня недели и месяца использованы общеизвестные сокращения — *ven* вместо *vendredi* и *nov* вместо *novembre*, но это не препятствует пониманию информации.

Речевые средства при прогнозах погоды исходно универсальны и типичны, однако некоторые из них отличаются своими специальными, терминологическими свойствами. Весь прогноз, с точки зрения

стилистики, состоит из нейтральной лексики, а каждое второе слово — метеорологический термин. Данный прогноз погоды объективен, в нем содержится большое количество точных значений в виде цифровых показателей метеорологических условий. При этом примечательно использование термина *refroidissement éolien*, который на русский язык переводится как «жесткость погоды». Под данным термином подразумеваются ощущения человека при одновременном воздействии на него мороза и ветра. Словосочетание позволяет оценить и сравнить субъективные ощущения человека от нахождения в условиях с разным сочетанием отрицательной температуры и силы ветра, приведя их к единому эквиваленту.

Несмотря на наличие всей необходимой информации о температуре воздуха, силе ветра и о других показателях, сжатость текста достигается благодаря некоторым особенностям. С точки зрения грамматики, все артикли при именах существительных опущены. Если обратить внимание на синтаксическое построение, мы видим, что все предложения номинативны, нет ни одного глагола в изъявительном наклонении. Единственный глагол, который встречается в данном тексте, стоит в форме *participle présent devenant* и обозначает процессуальность и изменчивость погоды.

Однако в тексте встречаются термины, которые имеют общеупотребительную краткую форму и являются более частотными при сокращениях текста. Во-первых, слово «процент» сохраняет графическую форму *pour cent* вместо использования символа «%». Во-вторых, слова *maximum* и *minimum* сохраняют свое полное написание вместо *max.* и *min.* В-третьих, слово *moins* для обозначения температуры воздуха не заменено на знак «-».

Для текстов прогноза погоды Франции более частотными являются длинные тексты, которые освещают либо прогноз погоды во всех регионах Франции на один день, либо прогноз погоды на одну неделю в одном регионе. Средний объем одного длинного текста во Франции составляет 367 слова. Рассмотрим пример типичного текста прогноза погоды во Франции.

***Météo vendredi 8 novembre : davantage de soleil dans la fraîcheur
Prévoyez des vêtements chauds pour ce vendredi 8 novembre puisque
la fraîcheur s'accroît même si le soleil s'impose au nord et à l'est.
France***

*La dépression qui a donné beaucoup d'instabilité et de vent à l'ouest jeudi,
continue de progresser plus au sud et apporte à nouveau des pluies abondantes*

sur le sud-ouest, en particulier le long de la chaîne des Pyrénées où il neige à de plus en plus basse altitude. Ailleurs les nuages bas sont souvent nombreux, ainsi que les brouillards du Grand-Est à la vallée du Rhône mais le soleil finit par s'imposer au fil des heures. En Méditerranée, l'instabilité est encore marquée, notamment en Corse avec des orages et mistral, tramontane et vent d'ouest se renforcent.

Régions

En **Nouvelle-Aquitaine**, les fortes pluies perdurent une bonne partie de la journée et les cumuls deviennent importants au pied des Pyrénées et sur le littoral Landais. Il neige beaucoup en montagne dès 1100 à 1300 mètres. Le vent de nord-ouest reste sensible sur les côtes, même si ce dernier finit par faiblir en fin de journée. A noter, que des éclaircies se développent en deuxième partie d'après-midi.

De l'**Occitanie** au **Centre-Val de Loire**, le ciel est souvent couvert en matinée avec de rares gouttes puis des pluies intermittentes et faibles se mettent en place dans l'après-midi alors que quelques flocons se mêlent à la pluie sur les hauteurs du massif central.

Des **Pays-de-la-Loire** à la **Bretagne** et en **Normandie**, le ciel est souvent chargé avec des averses en matinée alors que de belles éclaircies pointent à l'ouest de la Bretagne. Dans l'après-midi, les éclaircies sont de plus en plus nombreuses et les averses de plus en plus disparates.

De l'**Île-de-France** aux **Hauts-de-France**, le ciel est souvent très nuageux en matinée avec quelques rares gouttes. Les éclaircies se développent en courant d'après-midi et le risque d'averse s'éloigne.

Du **Grand-Est** à la région **PACA** en passant par la **Bourgogne-Franche-Comté** et l'**Auvergne-Rhône-Alpes**, les brouillards sont fréquents en matinée du côté du Val-de-Saône et du couloir rhodanien, puis le soleil s'impose à l'est du Rhône et de la Saône.

En **Corse**, après les forts orages de la nuit, c'est l'accalmie en matinée avant que de nouveaux orages ne traversent l'île à la mi-journée.

Températures

Les températures poursuivent leur baisse avec à l'aube quelques gelées blanches près des frontières du nord-est et en général des températures allant de **2 à 8 C d'est en ouest**. Dans l'après-midi, les températures progressent peu avec **6 à 15 C du nord au sud**.

Данный текст прогноза погоды представлен на сайте крупнейшего во Франции метеорологического бюро «Météo consult». Заголовок любого текста прогноза погоды в данном источнике всегда соответствует формуле «Météo + <день недели> + <дата> : <характер погоды>». Подзаголовок не только дублирует информацию, данную в заголовке, но и раскрывает ее более детально. Особенно интересным в подзаголовке для анализа является словосочетание *prévoyez des vêtements*

chauds, которое реализует категорию модальности предложения и характеризует отношение автора к погодным условиям. Также глагол в форме императива воспринимается как побуждение к действию, а отношения между автором и читателем становятся ближе.

Поскольку данный текст включает прогноз погоды во всех регионах Франции, визуальная организация текста упрощает читателю поиск необходимой информации: в нашем случае приближенные регионы объединены в один абзац, а также названия регионов и показатели о температуре воздуха выделены жирным шрифтом.

В данном тексте прогноза погоды встречается лексика, характерная именно для климата Франции и приближенных к ней стран. *Mistral* («мистраль»), *tramontane* («трамонтана») — разновидности ветров, свойственные метеорологическим условиям Франции.

В сравнении с текстом прогноза погоды в Канаде текст во Франции носит более описательный характер. Поскольку в тексте отсутствуют цифровые показатели метеорологических условий, кроме температуры воздуха, автор информирует читателя через стилистические средства. Текст наполнен большим количеством эпитетов: *abondant, nombreux, fort, important, sensible, rare, intermittent, faible, beau, disparate, fréquent*, — что придает ему не только эмоциональную окраску, но и субъективность, не свойственную данному типу текста. Ввиду отсутствия точных условий погоды наречия с семантикой интенсивности: *beaucoup, de plus en plus, peu*, — передают степень выраженности тех или иных климатических условий. В свою очередь, многочисленные слова-связки: *même si, en particulier, ainsi que, mais, notamment, à noter, puis, alors que, avant que*, — позволяют проследить изменчивость погоды в течение дня или в отдельных регионах.

С точки зрения синтаксиса все предложения в данном тексте распространены. Благодаря сбалансированному сочетанию простых, сложносочиненных и сложноподчиненных предложений текст получается цельным, живым и связным.

Таким образом, особенности письменных текстов прогнозов погоды напрямую зависят от их объема. Для кратких текстов характерны емкость и ясность, не допускающие двойственного толкования. В первую очередь, это достигается путем использования общепринятых сокращений, нейтральной лексики и большого количества точных цифровых показателей метеорологических условий. Длинные тексты носят более описательный характер, им свойственны эмоционально-окрашенная лексика и распространенные предложения.

Литература

- Анисимова Е. Е. *Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов)*. М.: Academia, 2003. 128 с.
- Таюпова О. И. *Коммуникативно-прагматическое варьирование в малоформатных прозаических текстах современного немецкого языка. Автореферат диссертации на соискание степени д-ра филол. наук: 10.02.04*. Ин-т языкознания РАН, М., 2005. 54 с.
- Толстолицкая Е. В., Синельников Ю. Г. Сегментация и кореференция как факторы языковой экономии в малоформатных текстах французской прессы. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2012. № 1 (12). С. 138–141.
- Flesh R. F. A new Readability Yardstick. *Journal of Applied Psychology*. 1948. № 32. P. 221–233.
- Prévisions émises à: 15h45 HNE le jeudi 7 novembre 2019. *Gouvernement du Canada*. URL: www.canada.ca (дата обращения: 07.11.2019).
- Météo vendredi 8 novembre: davantage de soleil dans la fraîcheur. *Météo Consult*. URL: www.meteoconsult.fr (дата обращения: 07.11.2019).

Соляр Мария Валентиновна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Mariia V. Soliar

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы романской филологии

Научный руководитель — А. Е. Лукина, канд. филол. наук

msolar@mail.ru

УДК 81-112.2

Диатопические особенности лотарингской скрипты (на материале рукописного текста «Детство Вивьена»)

Аннотация. В статье представлены результаты анализа диатопических особенностей лотарингской скрипты на материале рукописного текста

старофранцузского произведения «Детство Вивьена». Единицей исследования выступила глагольная форма. Изучались фонетико-графические особенности глагольных форм в лотарингской скрипте.

Ключевые слова: вариативность, морфологическая вариативность, диатопическая вариативность, глагольная форма, скрипта, фонетико-графический вариант.

Diatopic features of the lorraine script (case study of “Vivienne’s Childhood” manuscript)

Abstract. This article presents the analysis of diatopic features of the Lorraine script, case study of the manuscript text of the old French work “Vivienne’s Childhood.” The focus of the research was a verb form. The phonetic and graphic properties of verb forms in the Lorraine script were studied.

Keywords: variability, morphological variability, diatopic variability, verb form, script, phonetic-graphic variant.

Впервые понятие вариативности появляется в работах основоположника структурализма Ф. де Соссюра как одно из свойств знака, отражающее его стремление к изменчивости. В работах отечественных лингвистов в области общего языкознания М. Я. Блоха, В. М. Солнцева, Н. М. Фирсовой и других отмечается, что свойство языковой системы постоянно изменяться проявляется в вариативности единиц на каждом из уровней системы языка (фонетическом, грамматическом, лексическом). Помимо этого, в работах зарубежных исследователей, таких как У. Вайнрайх, У. Лабов, Э. Косериу, Г. Волкер и других, подчеркивается нестабильность и динамичность любой языковой системы.

Существует множество определений понятия вариативности, предложенных как зарубежными, так и отечественными лингвистами. Тем не менее, наше исследование базируется на обобщающем определении, предложенном Н. М. Фирсовой, которая под вариативностью понимает изменение формы одной и той же языковой единицы при сохранении того же содержания [Фирсова, 2000].

В свою очередь, В. Н. Ярцева отмечает, что морфологическая вариативность возникает «как следствие объединения в одном парадигматическом ряду грамматических форм, одновременных по своему происхождению (архаизмы и неологизмы) или различных по своей грамматической структуре (формы синтетические и аналитические)». Исследователь подчеркивает, что такая вариативность

может наблюдаться в результате включения диалектных форм в нормативное употребление [Ярцева, 1983, с. 18].

На сегодняшний день в лингвистике, по мнению А. Е. Лукиной, явление языковой вариативности рассматривается в контексте понятия диасистемы. Диасистемный подход предполагает, что вариативность, представленная на всех уровнях языка, должна изучаться с учетом экстралингвистических факторов, способствующих появлению вариантных языковых форм [Лукина, 2019, с. 190]. Действительно, необходимость такого подхода к изучению вариативности отмечали как исследователи прошлого столетия, среди которых В. М. Солнцев, Г. В. Степанов, Э. Косериу, так и современные ученые, такие как Г. Волкер, А. Дюфтер и др.

Важно отметить, что внутриязыковые факторы, влияющие на изменения в языке, сводятся к трем основополагающим законам: закону языковой экономии, закону языковой аналогии и закону языковой эволюции. Внешнее влияние имеет более широкий спектр факторов: сюда относится географическая принадлежность языка, наличие и влияние диалектов, социум, влияние других языков, политическая и экономическая ситуации и многое другое.

В свою очередь, Л. А. Глинкина подчеркивает, что выявление внутрисистемных и экстралингвистических факторов порождения вариантности языка на разных его уровнях и в границах морфологической организации до сих пор является актуальным для исторических исследований [Глинкина, 2012, с. 79]. Говоря о французском языке, В. Т. Клоков отмечает его регионализацию и объясняет это явление не только влиянием внутриязыковых, но и межъязыковых, а также экстралингвистических факторов [Клоков, 2010, с. 22].

Необходимо подчеркнуть, что в рамках диасистемного подхода система языка и явление языковой вариативности изучаются с учетом следующих видов вариативности:

- 1) диахроническая (историческая — изменения на уровне системы языка);
- 2) диатопическая (географическая — наличие диалектов);
- 3) диастратическая (социальная — различия в языке разных социальных, профессиональных, возрастных групп людей);
- 4) диафазическая (стилистическая — различные литературные жанры и функциональные стили);
- 5) диамезическая (соотношение вариативности на уровне устной / письменной форм речи).

В свою очередь, Е. Ламас-Помбо, изучая вариативность языковых форм на материале текстов французских рукописей, предлагает выделять отдельно также графическую вариацию, под которой понимается чередование графем (или формы графем) в написаниях одного и того же графического слова или синтагматической структуры с отражением в диахроническом, диатопическом, диастратическом или диафазическом аспектах измерения языка [Llamas-Pombo, 2017, с. 45–46]. Поскольку необходимо учитывать связь графических вариантов в текстах старофранцузского периода с различным произнесением форм, А. Е. Лукина предлагает использовать термин «фонетико-графические» варианты, под которым понимаются «грамматически и лексически тождественные формы, различающиеся при этом графически, и, возможно, фонетически» [Лукина, 2009, с. 207].

В настоящей статье мы остановимся на изучении диатопической языковой вариативности, единицей анализа выступила глагольная форма. Материалом исследования послужили письменные тексты, в связи с чем диамезическая вариативность, отражающая взаимовлияние устной и письменной речи, не будет нами рассмотрена.

Диатопическая вариативность в трудах лингвистов имеет такие названия, как географическая (О. С. Ахманова, П. Е. Карташова), региональная (А. Едличка, Е. М. Хакимова) и пространственная (Л. А. Кауфова). Данные термины полноценно отражают понятие этого вида вариативности — диатопическими являются те варианты, происхождение которых связано с определенной географической территорией употребления, как в масштабах различных стран, так и на территории одной страны. Так, диатопическая вариативность языка проявляется в его диалектной и вариантной разнородности [Кауфова, 2008].

Важно отметить, что В. Г. Гак в своих исследованиях приходит к выводу, что явление вариативности тесно связано с социумом и его географической обособленностью. Кроме того, ученый подчеркивает взаимность указанного явления: географическая (и политическая) обособленность создает условия для возникновения вариантов [Гак, 1976, с. 38].

Изучение диатопической вариативности на материале старофранцузского языка направлено на выявление взаимосвязи употребления различных фонетико-графических форм в рукописи (или рукописях) с их территориальной принадлежностью. Как отмечает Е. Ламас-Помбо, диатопическая вариативность является неотделимой чертой старофранцузского языка, учитывая его большую диалектичность. Исследователь

подчеркивает, что «полицентризм» нормы французского языка лежит в основе средневековой письменности, а его изучение позволяет описывать графические особенности письменных традиций IX–XIII вв. [Llamas-Pombo, 2017].

Большое количество вариантов в рукописных текстах старофранцузского периода обусловлено в первую очередь существованием скрипт — региональных письменных традиций [Становая, 1989, с. 17], поскольку каждая из них представляет собой особую метадиалектную графическую систему. Диатопическая вариативность может проявляться в качестве единичных графических форм как особый случай в рукописи (отличное написание графемы, особое употребление диакритических знаков), который в рамках старофранцузского языка объясняется интерференцией французских скрипт и широким распространением франсийских (именуемых в дальнейшем центрально-французскими) форм. Кроме того, одни написания являются сугубо индивидуальными и свойственными определенным скрибам, а другие — более общими и свойственными скриптам в целом.

Поскольку предметом настоящего исследования является вариативность глагольных форм, важно отметить мнение А. Е. Лукиной о том, что систематизация разных диатопических вариантов написания глагольных форм позволяет сделать выводы о различных графических особенностях соответствующих скрипт, описать норму той или иной письменной традиции [Лукина, 2017]. Кроме того, подобное исследование дает возможность проследить процессы взаимовлияния скрипт и определить среди них доминирующие.

Итак, рассмотрим примеры употребления диатопической вариативности глагольных форм, выявленные при сравнительном анализе форм в старофранцузском произведении «Детство Вивьена», представленном лотарингской скриптой.

Выделение лотарингской скрипты как самостоятельной письменной традиции вызывает споры среди скриптологов, несмотря на то, что лотарингский диалект выделяют практически бесспорно. Ш.-Т. Госсен в своих исследованиях предлагает объединять лотарингские, бургундские и валлонские рукописи. Напротив, Л. А. Становая предлагает иную точку зрения и пишет о том, что восточно-французская (как иначе именуют лотарингскую письменную традицию) скрипта не столь однородна, как, например, пикардская, однако рассмотрение ее фонетико-графических особенностей показывает, что есть черты, присущие только лотарингским рукописям. Разнородность лотарингских скрипт

Л. А. Становая связывает с отсутствием длительной письменной традиции или ее перерывом [Становая, 1989].

Мы изучили написание 591 глагольной формы, представленных в лессах с III по XIII в рукописи P., V. N., ff. 1448, выполненной в XIII в., применяя метод, предложенный Л. А. Становой — сравнение рукописных текстов «по горизонтали» (сопоставление различных рукописных вариантов одного произведения) и «по вертикали» (сопоставление форм в рамках одного рукописного варианта одного произведения), и выявили ряд фонетико-графических особенностей, свидетельствующих о диатопической вариативности.

В ходе настоящего исследования анализ глагольных форм позволил выделить следующие фонетико-графические особенности, характерные для лотарингской скрипты:

- 1) последовательное обозначение закрытого [o] графемой «ou». Для восточно-французских рукописей также характерно написание через «eu», однако, как отмечает Л. А. Становая, в лотарингских рукописях подобное написание не засвидетельствовано. Тем не менее, в изучаемой нами рукописи были выявлены формы как с диграфом «ou» (*recouer; boure, secoures* и т. д.), так и с диграфом «eu» (*pleuir; meurt* и т. д.), а также написания через «o» (*plore, corant, soffre* и т. д.).
- 2) расширение [e] в [a] для носовых «e» и «a»: выявлены формы *pandre, ensangler, pans', palerai, pranrai* и т. д., вместо принятых другими традициями *pendre, plerai* и т. д.
- 3) переход [e] в [o] как результат активизации губ при произнесении гласных. На письме это процесс выражен достаточно ясно, например, в таких формах, как *foirtēt (fuiet)* и *demoinēt (demaint)*, где преобладает написание через «o».

Кроме того, в ходе анализа была выявлена такая форма, как *mējuent*, в которой графема «j» употреблена вместо «g», что Л. А. Становая определяет как вариант, присущий пикардской скрипте.

Помимо этого, схожим для пикардской и лотарингской рукописи является явление чередования i/j. Так, в изучаемой рукописи были обнаружены такие написания, как *justisent, joie, jureir*, однако эти же формы в пикардской рукописи имеют написание через «i».

На материале настоящего исследования мы видим, что лотарингская скрипта разнородна и обладает очень смешанным характером. Заметим, что в рукописи присутствует большое количество несистематического употребления тех или иных графем и диакритических знаков, что

может служить подтверждением тому, что изучаемая рукопись выполнена лотарингским скрибом. Так, например, среди рассмотренных нами форм встречаются следующие фонетико-графические варианты:

- 1) несистематическое употребление неэтимологических согласных в группах [ml, mr, lr, nr, sr]. Анализ глагольных форм, встретившихся в лотарингской рукописи «Детства Вивьена», показал, что данное явление нестабильно в рассматриваемом рукописном варианте — отмечается чередование форм с этимологическим «d» и без него практически в равной степени: *pandre, vindrent, couendra, prendre, vendra* и т. д.; *remenra, prenront, pranrai, aprenrois, venrons* и т. д. Вариативность глагольных форм можно объяснить влиянием центрально-французской или иных скрипт.
- 2) варианты написания с макроном над гласной «e» (*vīdrēt, ētendes, demandēt, sevuēt, 9uēdra* и т. д.) или же без него (*exploitierent, enbatent, uolent, descendirent, couient* и т. д.);
- 3) варианты написания с макроном над гласной «i» в трети случаев (*vīdrēt, vīt, maītenir* и т. д.) или без него, часто в написании тех же глагольных форм (*vindrent, vint, uinent* и т. д.);
- 4) варианты написания с макроном над гласной «a» (*sospirāt, remābrer uos, demandāt*), которые скорее стоит рассматривать как окказиональные, или без него (*en plorant, corant, soit garant, ensanglantes* и т. д.);
- 5) обозначение [v] как с помощью графемы «u» (*uoit, u'vus, u^o, uolent, ourir* и т. д.), так и с помощью «v» (*vindrent, vit, vint, vont* и т. д.) встречается с равной частотой (49% и 51%);
- 6) нехарактерное для лотарингской традиции обозначение буквосочетания «co/соp» знаком «9» (*9uēdra, 9mendeis, 9duirai*), полное написание (*conbati, couient, couendra, conraer* и т. д.) или обозначение «o» макроном (*cōquist*);
- 7) обозначение буквосочетания «er» апострофом «'» в 37% случаев (*u'vus, al', cont', chant'* и т. д.) или преобладающее полное написание (*uertus, aler, quierent, remābrer uos, aimer, celer* и т. д.).

Помимо этого, в ходе нашего исследования было выявлено, что в рукописи не вокализирован звук [l] и что все формы с ним имеют написание через «l» (*saluer, salt, velt, valdra, falrons* и т. д.), а не «u», как в большинстве случаев в других рукописных вариантах. Кроме того, в изучаемом образце лотарингской скрипты присутствуют уникальные глагольные формы, не встретившиеся в работах других скрибов, например, употребление подстрочной тильды в написании глагола «prendre» в форме

Indicatif Présent 2 лица ед. ч. — *pz*; обозначение диграфа «га» надстрочной «^a» — *g^ader*; обозначение диграфа «го» надстрочной «^o» — *l^oseir*.

Стоит отметить, что влияние центрально-французской письменной традиции на лотарингскую региональную традицию не так велико — только 15 % форм совпадают с формами из центрально-французской рукописи, при этом совпадая и с формами из других рукописных вариантов, в то время как чистых совпадений с пикардской и англо-нормандской рукописью (без совпадения глагольных форм с формами из рукописи, выполненной в Центре Франции) намного больше — 22%. Однако говоря об англо-нормандской рукописи, скорее лотарингская скрипта оказала свое влияние, чем наоборот, так как она была создана ранее англо-нормандской. Пикардская скрипта, в свою очередь, согласно результатам нашего исследования, оказала значительное влияние — 11 % глагольных форм из рассматриваемой лотарингской рукописи совпадает с написаниями из рукописи, выполненной пикардским скрибом.

По результатам проведенного анализа можно заключить, что в изученных лессах рукописи P., B. N., fr. 1448, приписываемой перу лотарингского скриба, содержится большое количество особых диатопических вариантов глагола, а также уникальные фонетико-графические варианты глагольных форм, что отражает ее нестабильный и разнородный характер. Настоящее исследование показало, что особое влияние на лотарингскую скрипту оказали центрально-французская и пикардская письменные традиции, влияние которых отмечается многими учеными. В то же время, в ходе изучения теоретического материала по вопросу вариативности старофранцузских скрипт было отмечено, что лотарингской скрипте не уделено должного внимания, многие исследователи не выделяют данную письменную традицию отдельно и не изучают ее особенности. Тем не менее, настоящее исследование показало, что лотарингская скрипта обладает уникальными языковыми формами, которые дают основания для выделения данной скрипты как самостоятельной письменной традиции, а проанализированный нами текст рукописи поэмы «Детство Вивьена» обладает характерными чертами, позволяющими отнести ее именно к лотарингской скрипте.

Литература

Гак В. Г. Проблема соотношения между родственными языками в функциональном аспекте. *Типология сходств и различий близкородственных языков*. Кишинев: «Штиинца», 1976. С. 31–38.

- Глинкина Л. А. Грамматическая вариантность как объект исторической русистики. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. 2012. № 2s (18). С. 76–79.
- Кауфова Л. А. Вариантность и вариативность. Университетские чтения — 2008. *Материалы научно-методических чтений ПГЛУ*. Пенза: изд-во ПГЛУ, 2008. С. 249–254.
- Клоков В. Т. Регионализация французской речи во Франции. Часть I. *Известия Саратовского университета*. 2010. Т. 10. Вып. 1. С. 22–30.
- Лукина А. Е. Диасистемный подход к изучению глагольных форм в истории французского языка. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. СПб., 2019. № 192. С. 185–194.
- Лукина А. Е. Диатопическая вариативность глагольных форм. *Фундаментальное и актуальное в развитии языка: категории, факторы, механизмы*. 2017. С. 162–169.
- Лукина А. Е. Фонетико-графические варианты во французских рукописях XIII–XIV веков. *Studia Linguistica*. СПб.: ООО «Политехника сервис», 2009. С. 206–212.
- Становая Л. А. *Скриптология*. Учебн. пособие. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1989. 82 с.
- Фирсова Н. М. *Языковая вариативность и национально-культурная специфика речевого общения в испанском языке*. М.: «РУДН», 2000. 128 с.
- Ярцева В. Н. Проблема вариативности и взаимоотношение уровней грамматической системы языка. *Вопросы языкознания*. 1983. № 5. С. 17–24.
- Lamas-Pombo E. Graphie et ponctuation du français médiéval. Système et variation. *ScriptOralia*. Tübingen, 2017. № 143. P. 41–89.
- Les enfances Vivien. Chanson de gestes*. Pb. par C. Wahlund et H. von Felitzen. Upsala, 1895. 377 p.

Шабанова Анна Вячеславовна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anna V. Shabanova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы романской филологии

Научный руководитель — Н. Е. Тюкалова, канд. филол. наук

Anyasha11.06@mail.ru

**Лингвистические особенности СМИ
различной политической направленности
(на материале французского медиа дискурса правых,
левых и центристских СМИ)**

Аннотация. В статье представлены результаты компаративного анализа лингвистических средств, выражающих политическую принадлежность журналистов французских средств массовой информации различной политической направленности (правые, левые, центристы). Исследование основано на языковых характеристиках действующего президента Франции Эмманюэля Макрона и его государственной политики.

Ключевые слова: политический медиа дискурс, политическая медиа-лингвистика, лингвистический анализ, языковые средства, Эмманюэль Макрон.

**Linguistic features of mass media outlets of various
political orientations (case study of the French media
discourse of the right, left and centrist media)**

Abstract. The article presents the results of a comparative analysis of linguistic means that express the political affiliation of French media journalists of various political orientations (right, left, centrists). The research is based on the language characteristics of the current French President Emmanuel Macron and his state policy.

Keywords: political media discourse, political media linguistics, linguistic analysis, linguistic means, Emmanuel Macron.

В современном мире перенасыщенном данными, анализ получаемой информации обладает критической важностью. Высокая степень политизированности основного источника новостей — средств массовой информации — лежит в основе необходимости развития «медийной компетентности» и осведомленности публики о политических направлениях и их влиянии на преподнесение информации в медиа источниках. [Володина, 2018, с. 10–18] Однако изучение международных отношений и мировой политики очень часто концентрируется скорее на содержании, но при этом игнорирует его форменную

оболочку. Мы придерживаемся гипотезы о том, что политические проблемы как международного, так и внутривнутриполитического характера имеют лингвистическую подоплеку и, как следствие, отражены в языке [Блинова, 2009, с. 14]. Таким образом, особую важность в изучении политической арены приобретает политическая медиалингвистика.

Политическая медиалингвистика — стремительно развивающееся направление языкознания, находящееся на стыке таких гуманитарных наук, как лингвистика, политология, философия, филология, журналистика и т. п. Целью политической медиалингвистики является изучение и анализ языковых средств, использованных при представлении происходящих в мире событий и формирующих картину мира читателей [Фу, 2018, с. 105–113].

Политический дискурс — это вербальная практика, в которой система знаков формирует идеологическое ядро и интерпретируется для нужд той или иной политической идеологии. Неустойчивость дискурса позволяет говорить о возможности слов, в рамках идеологической позиции говорящего, изменять свое значение и коннотацию. В нашем исследовании мы придерживаемся более инклюзивного подхода к политическому дискурсу, включающему в себя не только непосредственно речи политических деятелей, но и разножанровые политико-ориентированные тексты.

Французский политический дискурс весьма неоднороден — речи политиков и тексты политических СМИ оказываются на разных уровнях употребления эмоционально окрашенной лексики. В речах политиков наблюдается скорее эмотивная интонационная окраска нейтральной лексики, в то время как в прессе политическая тема освещается с помощью употребления специфических лексических средств.

Французское медийное поле насыщено средствами массовой информации, классифицированными согласно их политическим взглядам [Cohen, 2012]. Для наибольшей точности характеристики стилистических особенностей французских СМИ различной политической направленности нами были подобраны статьи одинаковой тематики. В ходе анализа были рассмотрены основные признаки трех направлений французской политики (правые, левые, центристы), которые затем были соотнесены с выделенными стилистическими и лексическими особенностями газет, к ним примыкающих (не очень поняла, что это значит).

Согласно классификации политических направлений, движение правых обычно направлено на консервацию и сохранение нынешних порядков. По этой причине к партиям правого крыла обычно примыкают люди с достатком выше среднего, желающие сохранить доставшиеся им блага. Важным пунктом политики правых также является сохранение суверенитета и внутренней силы государства. По мнению правых партий, общество не нуждается в кардинальных изменениях, но может приветствовать незначительные улучшения. В ходе настоящего исследования было выявлено, что оценочный лексический фонд, характеризующий Эмманюэля Макрона в статьях правых СМИ, выражает идеологию данного политического направления. Так, в первую очередь, большая концентрация существительного «*souveraineté*» выражает недовольство правых журналистов европеизированностью политики Макрона. Кроме того, были выделены различные синтаксические и стилистические приемы критики президента, среди которых особо значимо подчеркнуть синтаксический параллелизм с употреблением лексического поля религии («*le chantage de la mondialisation [...] se fait [...] l'apôtre du souverainisme*»); ироничную антифразу («*La Palme du meilleur européen*»); эпитет («*sa jupitérienne présence*»), подчеркивающий оторванность Макрона от французского народа; метафору переодевания и игры («*Emmanuel Macron conçoit d'abord la politique comme une représentation de théâtre*»; «*On jouait les Clemenceau d'opérette*»; «*Son problème, c'est qu'il adore les déguisements : en militaire, en aviateur, etc. Il ne faudrait pas que les Français finissent par croire qu'il s'est déguisé en président !*»), указывающая на неискренность Макрона по отношению к гражданам. Различие взглядов между гражданами и Эмманюэлем Макроном также очевидно в антонимической паре глаголов во фразе «*A l'heure où nos valeurs triomphent et où celles d'Emmanuel Macron cèdent de toutes parts*». Авторы правых СМИ также прибегают к таким фигурам, как оксюморон («*Le président Macron a brillé par son aveuglement idéologique*») и перифраза («*Le président des riches*»; «*Chef de guerre*», «*père de la nation*»; «*l'équivalent des rois thaumaturges*»; «*une figure monarchique*») с целью подчеркнуть неодобрение Макрона правыми партиями.

Центристы в своей политической деятельности пытаются найти компромисс между двумя соседними направлениями, или же полностью пытаются стереть границы между правыми и левыми. Центристские СМИ, в отличие от правых и левых, не имеют однозначной оценки Эмманюэля Макрона, что можно объяснить приверженностью

президента данному политическому направлению. Таким образом, в статьях центристских СМИ были выявлены языковые средства как с отрицательной, так и с положительной оценкой. Так, аллюзия на бога Юпитера, имеющая отрицательную коннотацию в правых медиа источниках, используется центристскими авторами для одобрительной характеристики Макрона («*Plus personne ne pense à Jupiter*»). Помимо этого, для создания положительного образа Э. Макрона авторы-центристы прибегают к следующим языковым приемам: эпитеты в сравнительной форме («*Bien plus humble que d'habitude, mais aussi plus sobre dans son expression*»; «*Un président plus social, incontournable*»; «*Un président plus attentif aux inégalités*»); сравнения («*Emmanuel Macron travaille désormais presque comme un moine*»); перечисления («*Son empathie naturelle paye. Sa mémoire des noms flatte les intéressés, sa connaissance des dossiers impressionne, sa capacité à transgresser (qui l'a conduit depuis le début à soutenir le professeur Raoult) rassure les professionnels.*»). Однако нередко центристские авторы ставят цель раскритиковать нынешнего главу государства. Среди лексических особенностей данной категории нами были выявлены: метафора переодевания («*Emmanuel Macron a endossé les habits du chef de guerre face au virus*»; «*la difficulté récurrente à enfiler le costume du père de la nation qu'il entend mobiliser dans la guerre contre cet ennemi commun*»), использованная также в статьях правых СМИ; гиперболизированный эпитет («*avait été martial jusqu'à l'excès*»); сравнение («*Le président français s'exprimait... comme un dirigeant chinois*»). В центристских статьях нередко встречается критика бездейственности или недостаточной эффективности нынешнего президента, что выражается через перифразу («*un exécutif qui campe dans l'incertitude*»); метафоры («*capacité à tenir ferme ces rênes de l'Etat qui semblent parfois échapper à Emmanuel Macron*»; «*plus que jamais enfermé dans le huis-clos anti-viral du palais de l'Elysée*»; «*A-t-il manqué un coup de poing sur la table?*»). В ходе нашего анализа мы выявили лингвистически выраженное двойственное отношение французских центристских медиа источников к Эмманюэлю Макрону, что может служить выражением политической идеологии данного направления.

Главным принципом политики левых можно считать их стремление к установлению социального равновесия с помощью активного внедрения реформ. Для левых партий также характерно применение радикально-революционных методов для достижения своих целей. Самой частой критикой в сторону Эмманюэля Макрона является

упрек в его безмерной, нередко монархической власти. Например, повторение выражения *«marché roi»* заостряет внимание читателя на оторванности президента от обычных людей и побуждает порицать капиталистический характер его финансовой политики. Перифраза *«l'ancien banquier d'affaires»* также подчеркивает высокий финансовый статус Макрона и, как следствие, неспособность нынешнего главы государства в своих решениях руководствоваться нуждами обычных людей (*«Certains considèrent que l'ancien banquier d'affaires est bien trop „tenu“ par ces intérêts pour pouvoir changer de cap, ou pour qu'on puisse prendre au sérieux l'hypothèse d'une rupture politique.»*). Эпитет *«monarchique»* (*«une geste monarchique», «le Président a quant à lui réactivé ce réflexe monarchique»*) отсылает читателя к образу Наполеона, с которым часто сравнивают нынешнего Президента. Авторы левых СМИ также критикуют употребление Макроном личного местоимения «je», говорящее о его представлении своих полномочий как абсолютной власти (*«ce „je“ par lequel il prétend incarner seul l'autorité politique»*). В ходе данного исследования также было выявлено скрытое ироничное сравнение Эмманюэля Макрона со священником, посланником Небес, чьи указы должны быть выполнены беспрекословно (*«a psalmodié Macron lundi»*). Стоит отметить, что лексическое поле религии также было использовано для характеристики Э. Макрона СМИ правого крыла политического спектра. Гипербола *«des superpouvoirs du superprésident...est sans doute ce don d'hyper-élasticité, d'absolue plasticité à distendre tout rapport possible entre les discours et les actes»* выражает иронию автора по отношению к Э. Макрону.

Отдельным пунктом нашего анализа стало выражение критики левых СМИ в адрес «военных» высказываний Эмманюэля Макрона. В нынешний период пандемии в своих телевизионных дискурсах Э. Макрон достаточно часто прибегает к развернутой метафоре войны, которую левые СМИ считают лишь попыткой утвердиться в глазах граждан в условиях очередного кризиса. В статьях были выявлены следующие языковые особенности, связанные с военной лексикой: сравнение (*«choquer les esprits et s'imposer comme chef de guerre»*); негативно окрашенные эпитеты (*«C'est assez indécent de parler de „guerre“ pour la lutte contre une pandémie»*); риторические вопросы (*«Mobiliser les Français face à l'épidémie ou réaffirmer une autorité mise à mal et s'inscrire dans l'histoire ?»*). Метафора одежды и переодевания (*«le Président a revêtu ses habits, on pourrait presque dire son uniforme,*

de président de crise, de président de guerre sanitaire contre le virus»), также использованная в статьях как правых, так и центристских СМИ, намекает читателю на неискренность речи президента. Интересно отметить, что лишь в статьях лево-ориентированных изданий нами была отмечена критика политических предпочтений Эмманюэля Макрона, выраженная через лексическое поле политики: «*décaler vers la gauche*»; «*le changement de cap politique radical*»; «*socialisme de guerre*»; «*autocritique de ses dogmes néolibéraux*»; «*un nouveau paradigme politique*»; «*de néolibéral en néozélateur alterdécroissant-anticapitaliste*»; «*en ligne droite*». В целом личность и дискурс президента Пятой Республики подвергается постоянной критике в левых СМИ. Выражается данная критика с помощью различных лексических и стилистических средств: противопоставление («*un demi-Dieux plutôt qu'un simple mortel*»; «*Mobiliser les Français face à l'épidémie ou réaffirmer une autorité mise à mal et s'inscrire dans l'histoire?*»); синтаксический параллелизм («*Emmanuel Macron nous demande l'indispensable, il rate l'essentiel*»); риторические вопросы («*Où est la cohérence? La crédibilité?*»); метафора («*ce gouvernement serait désorienté, au point de se fracasser sur les rochers*»). Кроме того, особое место в критическом анализе политики занимает имплицитная ирония («*notre bon président sera toujours à l'avant-garde*»; «*Emmanuel Macron dans le rôle du jeune cadre dynamique dopé à l'énergie de la start-up nation, président de la „win“*»).

Обобщение результатов проведенного исследования позволило сделать следующие выводы:

1. Выбор медийными источниками лингвистических средств создания портрета политика очень часто продиктован идеологическими основами политического направления данного источника.
2. Политическому медиа дискурсу присущи различные методы характеристики политического деятеля.
3. Политические СМИ, вне зависимости от своей политической направленности, в большей степени склонны к критике, нежели к одобрению политических деятелей.

В ходе настоящего исследования мы подтвердили гипотезу о связи политических убеждений и выборе лингвистических средств для выражения отношения к тому или иному политическому деятелю. Таким образом, данное исследование создает основу для дальнейшего, более глубокого анализа политического медиа дискурса.

Литература

- Блинова Н. В., Чернов И. В., Ягья В. С. *Лингвистическое измерение мировой политики*. СПб.: СПбГУ, 2009. 262 с.
- Володина М. Н. «Медийная культура»: pro et contra (с позиции отечественных и зарубежных исследователей). *Политическая лингвистика*. 2018. № 1. С. 10–18.
- Хэчжэнь Фу. Политическая медиалингвистика: Фреймовая методика анализа новостных сообщений. *Политическая лингвистика*. 2018. № 1. С. 105–113.
- Cohen P. *La couleur politique des médias*. Marianne. URL: <https://www.marianne.net/politique/la-couleur-politique-des-medias> (дата обращения: 25.03.20).

Актуальные проблемы теории и практики перевода. Проблемы перевода полицодового текста

Дударева Екатерина Сергеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina S. Dudareva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы теории и практики перевода

Научный руководитель — О. Ю. Кустова, канд. филол. наук

Katerina.dudareva88@gmail.com

УДК 81.25

Передача дидактической функции при переводе мультипликационного фильма

Аннотация. Статья посвящена выявлению и анализу специфики проявления дидактической функции детского мультипликационного фильма. В ходе исследования описаны особенности детского мультфильма

и специфика его перевода с учетом влияния на формирование детской картины мира. Основными методами исследования практического материала является описание и методы контекстуального и сравнительно-сопоставительного анализа фрагментов текста на ИЯ и их эквивалентов на ПЯ. На основе анализа переводческих решений выявлены факторы воспроизведения дидактического потенциала аудиовизуального текста.

Ключевые слова: поликодовый текст, мультипликационный кинотекст, дидактическая функция, адресат, перевод.

Conveying the didactic function of animated cartoons in translation

Abstract. This article is devoted to analysing children's animated cartoons and identifying their didactic function. The research describes translation of children's cartoons, considering their impact on the worldview formation in children. The main research methods are description as well as contextual and comparative analysis of text fragments in the source language and their equivalents in the target language. Translation choices are analysed in order to identify factors that make it possible to reproduce the didactic potential of an audio-visual text.

Keywords: polycode text, animated cartoon film text, didactic function, recipient, translation.

Век стремительного развития технологий не обошел стороной и индустрию анимации: зарубежные мультипликаторы создают все более сложные и искусные мультипликационные произведения, чем и завоевывают интерес русскоязычных юных зрителей. В связи с этим растет заинтересованность в качественном переводе в области мультипликации. Мультипликационный фильм, несомненно, оказывает определенное влияние на формирование детской личности, поэтому изучение особенностей перевода мультфильмов является важным этапом в процессе осуществления перевода. Специалист осознает возложенную на него ответственность и приступает к работе, вооружившись знаниями по данной проблеме, всесторонне изучив предметную область и смежные с ней дисциплины. Спрос на перевод аудиовизуальных текстов в целом растет, однако перевод мультипликационных фильмов требует особого подхода в силу того, что он мало исследован, поэтому изучение важнейших функций мультипликационного фильма, одной из ведущих которых является дидактическая функция, является *актуальной* проблемой исследования.

Цель данного исследования — выявить специфику проявления дидактической функции при переводе кинотекста мультипликационного фильма.

Для достижения данной цели в ходе исследования решаются следующие задачи:

- 1) исследование киноязыка и кинотекста с точки зрения их поликодовой структуры;
- 2) выявление особенностей мультипликационного кинотекста;
- 3) анализ проявления фактора адресата при переводе детского мультфильма;
- 4) раскрытие специфики перевода мультипликационного сериала «Время приключений» с учетом дидактического потенциала мультсериала.

В основе мультипликационного фильма лежит кинотекст, являющийся поликодовым текстом. О сущности поликодового текста написано множество трудов. Так, А. Г. Сонин считает поликодовыми такие тексты, которые «построены на соединении в едином графическом пространстве семиотически гетерогенных составляющих — вербального текста в устной или письменной форме, изображения, а также знаков иной природы» [Сонин, 2005, с. 116]. М. А. Ефремова, Г. Г. Слышкин определяют кинотекст как «связное, цельное и завершенное сообщение, выраженное при помощи вербальных (лингвистических) и невербальных знаков, организованное в соответствии с замыслом коллективного функционально дифференцированного автора при помощи кинематографических кодов, зафиксированное на материальном носителе и предназначенное для воспроизведения на экране и аудиовизуального восприятия зрителем» [Слышкин, Ефремова, 2004, с. 40]. Можно прийти к выводу, что все ученые сходятся во мнении: кинотекст является поликодовым текстом, в котором негомогенные составляющие, а именно визуальные и вербальные компоненты, не только гармонично сосуществуют, но и фактически зависят друг от друга.

У мультипликационного кинотекста есть своя специфика, которая обусловлена психокогнитивными особенностями детей. Для юных зрителей важна яркость и образность, для этих целей, по мнению В. С. Значенок и М. С. Габрусенок, широко используются метафоры, эпитеты, фразеологизмы и пословицы, средства передачи комического эффекта, песни, потому что за счет них и создается должный эффект, которого так ждут дети, смотря мультфильмы.

Мультипликационный фильм выполняет несколько функций:

- дидактическую
- рекреационную
- когнитивно-развивающую
- эстетическую.

При работе с мультфильмами специалист принимает во внимание тот факт, что его перевод также должен выполнять вышеперечисленные функции. Их воспроизведение обуславливает наличие всесторонней подготовки и мобильности переводчика. Важно учитывать еще один не менее важный экстралингвистический фактор при переводе мультфильмов — его потенциальную аудиторию, адресата.

Исходя из важности учета фактора адресата и возникает проблема передачи дидактической функции. Адресат — получатель сообщения, транслируемого кинопроизведением. «Адресант кинодискурса, т. е. его создатель, задумывая фильм, имеет в виду некую группу реципиентов, что определяет выбор жанра. И хотя проблема жанров кинодискурса является очень сложной и не до конца изученной, корреляция между жанром фильма и адресатом является очевидной» [Зарецкая, 2011, с. 152]. Из этого высказывания можно сделать вывод, что у адресата мультипликационного фильма есть своя специфика. В первую очередь, это возрастные и культурные особенности. В некоторых случаях при переводе необходимо производить стилистические, содержательные и прочие изменения, чтобы конечный результат соответствовал возрастным, культурным особенностям адресата. «Тот факт, что дети в наибольшей степени подвержены воздействию со стороны кинопроизведения, заставляет с особым вниманием следить за информационным содержанием и условиями просмотра. Несмотря на предупреждения врачей, современный ребенок рано начинает осваиваться с ролью телезрителя. В связи с тем, что предпочтения зрителей изменяются каждые три года, выделяются следующие возрастные группы: до 3 лет, от 3 до 6–7 лет, от 6–7 до 9–10 лет, от 9 до 12 лет, 12–15 лет, от 14–15 до 16–17 лет» [Лукьянова, Гайдуль]. Это важнейшие периоды в развитии человека, ведь именно на них выпадают существенные физиологические и личностные изменения, которые определяют и дальнейшую судьбу человека. Именно поэтому мультфильмы и наделены неким воспитательным потенциалом, так как дети значительную часть информации получают именно из них. Дидактическая функция наиболее выражена в мультфильмах, предназначенных для детей от 3 до 14 лет. Мультфильмы, ориентированные на данную

возрастную категорию, не только развлекают, но и сообщают о моральных идеях, которые формируют представление детей об их отношениях с внешним миром. Ценность этих мультфильмов проистекает из жизненно важной роли в обучении детей и мотивации их стать полезными обществу гражданами. Помимо социальных и поведенческих норм, некоторые мультфильмы часто предназначены для ознакомления детей со знаниями из области естественных наук, искусства и истории.

Выше было отмечено о заинтересованности в мультфильмах иностранного производства. В большинстве своем подразумеваются американские мультфильмы и мультипликационные сериалы. При переводе специалисты учитывают культурные различия двух стран, поэтому нередко перевод несколько разнится с оригиналом.

Примерами, в которых можно четко проследить раскрытие дидактической функции, зачастую служат обращения, монологи в конце серии или полнометражного мультфильма, описания какого-либо занятия, для освоения которого требуются определенные навыки, советы. В детском мультипликационном фильме в силу специфики жанра можно найти множество примеров, однако ярче всего воспитательный потенциал раскрывается в диалогах героев, в обсуждениях какой-либо проблемы, так как в них есть и обращения, и выражения мнений, и описание тех или иных понятий и явлений. Так, нижеописанные примеры демонстрируют преобладающие в России и США тенденции развития дидактического потенциала мультипликационных мультфильмов. За основу взяты сценарий и его перевод американского мультипликационного сериала «Время приключений». В данном мультипликационном сериале главными героями являются Финн, мальчик, жаждущий помогать всем, и его друг Джейк, волшебный пес, обладающий магическими навыками.

Пример 1

- *I am not gonna let that happen, dude. — Я не допущу такого ужаса, брат мой.*

В данном эпизоде Джейк жалуется на головную боль и говорит, что умрет от скуки, если Финн не расскажет ему очень увлекательную историю, на что Финн выражает свое опасение за жизнь друга и начинает свой рассказ. Переводчики приняли решение несколько возвысить общий тон фразы. Интонационно подчеркивается страх Финна. В русскоязычной версии переводчики смогли подобрать наиболее близкие к оригиналу эквиваленты, однако решили уйти от разговорного стиля оригинала. Распространяется единица *that*, чего нет в оригинальном тексте, где используется указательное местоимение. В русскоязычном же варианте

переводчики решили использовать слово *ужас*, чтобы эмоционально усилить фразу. Инверсия обращения также подчеркивает и отражает чувства Финна и дает аллюзию на Библию, в которой проповедуется идея о людском братстве. Таким образом, можно предположить, что в русскоязычном варианте дидактическая функция выражена ярче, чем в оригинале, за счет общего возвышения тона, а также за счет выбора лексических единиц и употребление аллюзий к священным текстам.

Дидактическая функция будет иметь должный эффект, если будут учтены такие факторы, как возраст потенциальной аудитории и наличие фоновых знаний, соответствующих возрасту. Поэтому встает вопрос о важности упрощения языка повествования в детском мультипликационном фильме, ведь юные зрители должны понимать, чему им следует научиться.

Пример 2

- *I've been searching all over Ooo for the ultimate power source! A living Dynamo! — Я обошел все земли Ooo в поисках бездонного источника энергии! Живого вечного двигателя!*

На данном примере можно увидеть важное с точки зрения исследования принятое специалистом переводческое решение, а именно подбор более понятной детям лексической единицы. В словаре Ожегова дается следующее определение интернационализма *динамо*: «прежнее название генератора постоянного тока». Эквивалент *вечный двигатель* не противоречит определению единицы, употребленной в оригинальном тексте, однако является более понятной юным зрителям формулировкой идеи автора.

Таким образом, особое внимание нужно обратить на определение возрастных категорий зрителя, для которого выполняется перевод, ведь характеристика возрастных особенностей важна для осуществления качественного и эффективного с точки зрения воспитательного потенциала перевода, который, в свою очередь, нацелен на помощь детям расширить свои знания и понимание конкретных мыслей и идей. Современные мультипликационные фильмы призваны обучать детей как можно больше, ведь быстрый ритм жизни забирает все больше времени у родителей, которые ищут альтернативные способы развития ребенка. К мультфильмам предъявляются требования не только как к рекреационному средству, отвечающему за удержание внимания ребенка и его развлечения, но и как к обучающему инструменту. Именно в этом и заключается дидактическая функция мультипликационного фильма — преподнести научные, моральные, нравственные идеи доступным для

юного адресата языком, которые он сможет усвоить и применять с жизни. Учет именно этой функции требует от переводчика обдуманых решений, которые бы соответствовали поставленной обучающей цели. Специалисты, осуществляя перевод, обращают внимание на культурный багаж зрителя, его фоновые знания, а также возраст, и, исходя из этого, предпринимают решения об использовании того или иного способа перевода. Из наиболее частотных можно выделить упрощение, генерализацию, доместикацию, которые обеспечивают легкость восприятия, а также продуктивное осознание тех или иных понятий, идей, явлений.

Литература

- Зарецкая А. Н. Особенности коммуникации адресата и адресанта кинодискурса. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2011. № 33. С. 152–154.
- Значенко В. С., Габрусенко М. С. Особенности перевода мультипликационного фильма с английского языка на русский и с русского на английский. *Гуманитарные технологии в образовании и социосфере*. Минск: Изд. центр БГУ, 2016. С. 133–139.
- Лукьянова В. С., Гайдунь М. В. Проблема передачи комического эффекта в детском анимационном фильме. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Лингвистика. 2018. № 3. С. 130–142.
- Слышкин Г. Г., Ефремова М. А. *Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа)*. М.: Водолей Publishers, 2004. 153 с.
- Сонин А. Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления. *Вопросы языкознания*. 2005. № 6. С. 115–123.

Душкина Алина Альбертовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Alina A. Dushkina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы теории и практики перевода

Научный руководитель — О. Ю. Кустова, канд. филол. наук

dushkina_lina@mail.ru

Средства передачи индивидуально-авторского стиля в кинопереводе

Аннотация. В настоящее время киноперевод становится все более востребованным. При переводе кино специалисту важно воссоздать художественное своеобразие оригинала с учетом индивидуального стиля автора. Посредством символов, аллюзий и многого другого автор создает свой неповторимый стиль. В данной работе будут рассмотрены эти и другие средства передачи идиостиля в кинопереводе. Целью статьи является выявление специфики воспроизведения идиостиля при переводе арт-хаусного кинофильма. В данной статье выявляются особенности идиостиля Даррена Аронофски и способы воссоздания идиостиля автора при переводе.

Ключевые слова: киноперевод, арт-хаусное кино, идиостиль, символы, аллюзии, Даррен Аронофски.

Conveying the author's individual style in film translation

Abstract. Nowadays, film translation is becoming more and more popular. It is important to consider the author's individual style and recreate its artistic uniqueness in the film translation. The author creates his or her own unique style through symbols, allusions and many other means. This article studies the author's individual style and its recreation in the arthouse film translation. Darren Aronofsky's individual style and ways to recreate it in translation are described.

Keywords: film translation, arthouse films, individual style, symbols, allusions, Darren Aronofsky.

Перевод является современной системой коммуникации культур и народов. Именно благодаря переводческому делу мы имеем возможность ознакомиться с творчеством людей со всего мира, не имея при этом познаний в исходном языке. Киноперевод — это возможность познакомить людей с продуктом массовой и элитарной культуры в контексте киноискусства. Задача переводчика — транслировать смыслы и образы, заложенные режиссерами и сценаристами в кино. Для этого было разработано понятие «идиостиль», при изучении которого можно понять, какими приемами и специальными техниками пользуется

тот или иной автор. Важнейшей задачей киноперевода является изучение индивидуального авторского стиля. Еще в двадцатом веке большое количество ученых исследовали понятие «идиостиль». В российской науке одними из ключевых исследователей в этой области были: В. В. Виноградов, С. Т. Золян, М. Ю. Скребнев и Ю. Н. Караулов.

Определение идиостиля с точки зрения арт-хаусного кино лучше всего выражено отечественным филологом И. Ю. Подгаецкой в научной статье «Границы индивидуального стиля». Она пишет, что «индивидуальный стиль писателя можно определить, как способ организации словесного материала, который, отражая художественное видение автора, создает новый, только ему присущий образ мира» [Подгаецкая, 1982, с. 32]. Данное высказывание наиболее полно отображает цель настоящего исследования, так как арт-хаусное кино — это кино, в котором акцент ставится на уникальное художественное видение автора. Для полного понимания определения «идиостиль» следует также принять во внимание определения С. Т. Золяна и И. А. Кашкина.

С. Т. Золян, армянский ученый и публицист, пишет: «под термином “идиостиль” подразумевается система содержательных и формальных лингвистических характеристик, присущих произведениям определенного автора, которая делает уникальным воплощенный в этих произведениях авторский способ языкового выражения» [Золян, 2000, с. 8]. С. Т. Золян в своем определении делает акцент на системе характеристик, присущих произведениям, что дает понимание способов начала изучения индивидуального стиля любого автора.

Советский исследователь И. А. Кашкин пишет: «...индивидуальный стиль автора, творческое использование им выразительных средств своего языка должно быть воспроизведено в переводе как можно полнее, поскольку именно этим может быть донесена до читателя идейная и художественная сущность подлинника, индивидуальное и национальное своеобразие автора» [Кашкин, 1968, с. 384]. «Во-первых, индивидуально-авторский стиль означает характер и способ использования автором ресурсов своего языка. Во-вторых, подразумевается, что это, прежде всего, выразительные ресурсы, то есть те языковые средства, которые несут эмоциональную и эстетическую информацию... В-третьих, отбор выразительных средств осуществляется в целях решения определенной творческой задачи, в соответствии с общей концепцией произведения. Более того, индивидуально-художественный стиль автора — это система художественных средств, выражающих его мировоззрение» [Кашкин, 1968, с. 389]. Данное

высказывание демонстрирует понимание исследователем важности изучения индивидуально-авторского стиля с точки зрения переводческого дела. Также Кашкин выражает мысль, что идиостиль автора — это художественное средство, дающее творцу выразить свое мировоззрение.

Идиостиль является основой выражения арт-хаусного кино, так как индивидуальность режиссера и его команды наиболее полно и точно раскрывается в данном виде жанра киноискусства. Арт-хаус — это узкоспециализированное жанровое кино. Приводя в пример одного из авторов манифеста арт-хаусного проката в России «Проект 35» Антона Мазурова, можно сказать, что арт-хаус — это кино переживания, а не развлечения. К арт-хаусным фильмам относятся экзотические кинематографии мира, которые несут в себе другую культуру и другую психологию, картины крупнейших режиссеров мира, имя которых является синонимом кинематографа и независимое некоммерческое американское кино» [Мазуров, 2010]. Таким образом, арт-хаусное кино — это кино-переживание, обладающее глубоким психологизмом, которое побуждает зрителя переосмыслить свои наблюдения и расширить привычные рамки художественного понимания.

Арт-хаусное кино оперирует огромным количеством аллюзий, символов и скрытых смысловых форм. Аллюзия — это «стилистическая фигура, содержащая явное указание или отчетливый намек на некий литературный, исторический, мифологический или политический факт, закрепленный в текстовой культуре или в разговорной речи» [Романова, 2009, с. 115]. Аллюзия — это технический прием, благодаря которому в произведение добавляется глубина и многогранность. С помощью аллюзий автор придает сложность художественному произведению, что и является отличительной особенностью арт-хаусного кино.

Символ — это элемент иносказательной выразительности в кино, когда автор посредством намеков, знаков и других аудиовизуальных эффектов передает зрителю определенное умонастроение. Через символы автор показывает действительность, в которой происходят события в фильме. Например, стиль одежды и манера речи отражают, в каком времени происходит действие в фильме, а музыка и природные явления подводят зрителя к определенным чувствам и переживаниям.

Для арт-хаусного кино особенно типично использование символов и аллюзий, так как они задают многослойность и сложность авторского произведения. Благодаря им автор особенно глубоко может выразить

свою идею и передать ее зрителю. Известным представителем архаусного жанра является американский кинорежиссер и сценарист Даррен Аронофски. Как правило, в его фильмах главные герои переживают внутренние конфликты, которые всегда приводят к неожиданным последствиям. В его картинах главный герой — это всегда обычный человек, помещенный в крайне необычную ситуацию. Режиссеру интересно проследить путь этого человека и то, каким он окажется в конце пути.

В фильме «мама!» с помощью диалогов создается аллюзия на библейские сюжеты. Сюжет строится вокруг взаимоотношений двух главных персонажей и их реакций на окружающий мир. Действия в фильме развиваются таким образом, что каждая сцена становится аллюзией на определенные главы в Ветхом Завете. Даррен Аронофски сопоставляет главных и второстепенных персонажей с библейскими персонажами. Без прямых наименований при помощи диалогов раскрываются истинные роли каждого персонажа, появляющегося в фильме. В приведенном ниже примере речь идет о ребенке, который в свою очередь является аллюзией на Христа. Он, подобно Иисусу, был принесен в жертву ради человечества.

Пример 1

— They butchered our son.	— Они убили нашего сына.
— I know.	— Я знаю.
— You're insane.	— Ты спятил.
— <i>They are so sorry.</i> They are truly sorry. Please have faith in me. We need to forgive them.	— <i>Они раскаиваются.</i> Им по-настоящему жаль. Слышишь, доверься мне, пожалуйста. Мы должны их простить.

В примере 1 переводчик делает акцент на возвышенности ситуации и трансформирует фразу — *They are so sorry* — в — *Они раскаиваются*. Благодаря этому приему переводчик подчеркивает аллюзию на сюжет Евангелия.

Пример 2

It's him, <i>the poet!</i> He hasn't forsaken us after all!	Это он! Он нас не оставил, он <i>пришел</i> к нам <i>в трудный час!</i>
---	---

В примере 2 переводчик нарочно опускает единицу *the poet*, чтобы придать большую экспрессивность восклицанию второстепенного персонажа. Переводчик также трансформирует возвышенную единицу *forsaken* в *пришел*, понижая степень эмотивности, но повышая ее

переведа *after all*, как *в трудный час*. Оба примера намекают на то, что происходящие действия имеют под собой глубокий, многозначительный подтекст. Через высокий стиль языка в диалогах зрителям передается священная важность происходящих событий.

В фильме «мама!» содержится большое количество символов и аллюзий, которые придадут фильму мистический оттенок. Религиозный подтекст содержится во многих диалогах — гости относятся к главному герою, как к Богу, все персонажи напоминают героев библейских сюжетов, даже дом в начале фильма является олицетворением рая. Большинство героев разговаривают подчеркнуто возвышенно, вся сакральность действий отражается в речи персонажей.

Переводчик анализирует фильм, распознает все символы и аллюзии и устанавливает, насколько важна в фильме роль данных аллюзий. Далее переводчик старается передать символы и аллюзии на язык перевода, при этом соблюдая узус языка перевода. Специалист также придает значение именам собственным, которые используются в кино в религиозном контексте, так как иногда они сами являются символами и в таком случае подобрать аналогию в языке перевода становится трудно.

Следующий пример взят из фильма «Пи», где главный герой, математик Макс Коэн, пытается найти математическую единицу, которая позволит ему предсказать динамику биржевых изменений. В фильме содержится большое количество аллюзий на Тору, так как Макс происходит из еврейской семьи. Сам Макс неверующий, но события, происходящие в фильме, подталкивают его к размышлениям о числах, как о скрытом послании ветхозаветного Бога.

Пример 3

<p>The Talmud tells us it began years ago, when the Romans destroyed the second temple. The Romans also destroyed our priesthood, the <i>Cohanim</i>... Only one man was allowed to enter this holy of holies on one day, the holiest day of the year, <i>Yom Kippur</i>. On the Day of Atonement, all of Israel would descend upon Jerusalem to watch the High Priest, the <i>Cohen Godul</i>, make his trip to the holy of holies.</p>	<p>Талмуд гласит, что все началось 2000 лет назад, когда римляне разрушили второй храм. Римляне также уничтожили наше духовенство, <i>Коханим</i>... Лишь одному человеку было дозволено вступить в Святую Святых в единственный, святейший день в году, в праздник <i>Йом Кипур</i>. В Праздник <i>Кущей</i> все израильтяне приходили в Иерусалим, чтобы увидеть, как <i>Верховный Священнослужитель Коэн Годул</i> вступает в Святую Святых.</p>
--	---

Пример 3 демонстрирует важность познания религиозных символов и терминов для переводчика. Переводчику важно иметь представления

о таких переводимых единицах, как *the Cohanim, Yom Kippur, the Day of Atonement*, и *Cohen Godul*, чтобы более точно передать данные термины на язык перевода. Не следует также забывать о высоком стиле единиц в данном контексте и переводить *was allowed* как было дозволено, а *the High Priest* как *Верховный Священнослужитель*.

Автор помещает символы и аллюзии не только в диалоги героев, но также в графические элементы. Благодаря этому, сюжет становится сложным и многогранным. В фильме «Пи» зрителю показываются идеальные спиралевидные формы — в сигаретном дыме, в разводах растворяющегося молока, в рисунках, даже сюжет фильма напоминает спираль, где каждый виток заканчивается сильной головной болью главного героя.

Большинство символов в данном фильме посвящены мистической интерпретации Торы. Весь сюжет разворачивается вокруг 216-значного числа, представляющего собой числовой перевод первой страницы ветхозаветного текста. И единственный друг Макса, и хасид Лени, который знакомится в кафе с главным героем, используют в речи различные аллюзии и символы. Переводчик имеет представления о золотой спирали, золотом сечении, ряде Фибоначчи и т. д., благодаря чему трансформирует предложения таким образом, чтобы они были привычнее и понятнее русскоговорящему зрителю.

Таким образом, перевод арт-хаусных фильмов является кропотливым и сложным делом, при котором важно понимание культурного кода и корректная его передача в соответствии с узусом языка перевода. Точная передача мелких нюансов и деталей в арт-хаусном кино производит главный эффект — удовольствие от просматриваемого фильма.

Литература

- Золян С. Т. От описания идиолекта — к грамматике идиостиля. *Язык русской поэзии XX в.: сб. научных трудов*. М.: Язык русской поэзии XX века, 1989. 91 с.
- Кашкин И. А. *Для читателя-современника: Статьи и исследования*. М.: Сов. писатель, 1968. 562 с.
- Мазуров А. Арт-хаус никому не нужен. *Kinote*. URL: <http://kinote.info/articles/2319-anton-mazurov-artkhaus-nikomu-ne-nuzhen> (дата обращения: 22.04.2020).
- Подгаецкая И. Ю. Границы индивидуального стиля. *Теория литературных стилей. Современные аспекты изучения*. М.: Высш. шк., 1982. С. 32–59.
- Романова Н. Н. *Стилистика и стили*. М.: Флинта, 2009. 416 с.

Актуальные проблемы теории и практики перевода. Проблемы перевода публицистического дискурса

Воробьева Александра Николаевна
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Aleksandra N. Vorobeva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Филология и лингводидактика
Актуальные проблемы теории и практики перевода.
Проблемы перевода публицистического дискурса
Научный руководитель — Н. В. Сигарева, канд. филол. наук
aleksandraaavorobeva@gmail.com

УДК 81.25

Передача культуроспецифичной информации при переводе рекламных текстов

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям передачи культуроспецифичных единиц при переводе рекламных текстов с английского и немецкого на русский язык. Тексты рекламы зачастую используют мощный инструмент воздействия на потребителя — культурный компонент. При переводе таких текстов важно обеспечить равнозначное воздействие на реципиентов текста оригинала и перевода. Это непростая переводческая задача, особенно актуальная в эпоху глобализации и возрастающего количества переводной рекламы.

Ключевые слова: перевод, рекламный текст, культуроспецифичная информация, слоган, основной рекламный текст.

Culture-specific information transfer in advertising text translation

Abstract. This article is devoted to culture-specific information transfer in English-Russian and German-Russian marketing translation. A cultural component is a powerful tool used in advertising texts to influence the consumer.

It is necessary to ensure that the impact produced on the recipient by a translated advertising text is equivalent to that of the source language text. It is a challenging translation task which becomes especially important due to globalisation and the increasing number of translated advertisements.

Keywords: translation, advertising texts, culture-specific information, slogan, main advertising text.

Рекламные тексты широко изучаются как в медиасфере, так и в лингвистике. С точки зрения перевода рекламные тексты также представляют собой практический и теоретический интерес. Большая часть рекламы сегодня представлена на веб-сайтах компаний, поэтому рекламные тексты в электронном виде — это обширный материал для работы переводчиков и локализаторов, которые сталкиваются с различными проблемами и задачами. Глобализация, благодаря которой реклама распространяется по миру, ставит задачу культурной адаптации рекламных текстов под реалии и особенности менталитета других стран.

Рекламный текст — особый вид медиатекста, обладающий специфическими функциями и характеристиками. Так, выделяют информативную функцию, которая является «ядром рекламного обращения» [Феофанов, 2000, с. 148], эстетическую функцию [там же], функцию привлечения внимания, воздействующую функцию [Македонцева, 2010, с. 188–190]. Для рекламного текста характерны, в особенности для текста интернет-рекламы, «сегментация информации, компрессия информации, повторы разных типов, ссылки и отсылки, семиотическое варьирование, внутренняя политекстуальность» [Лазарева, 2008, с. 146]. Данные свойства служат осуществлению прагматической задачи рекламы: воздействия на адресата с целью убеждения.

Одной из особенностей текстов рекламы является структура такого типа текстов. Многие исследователи сходятся во мнении, что реклама имеет четырехчастную структуру: заголовок, основной текст, слоган, эхо-фраза [Кафтанджиев, 1995, с. 3]. Х. Кафтанджиев применяет такую модель к текстам печатной рекламы, поэтому ее можно применить к анализу содержимого веб-сайтов, где реклама, представлена в основном в письменном виде. Однако данная схема не является универсальной — в разных текстах в зависимости от рекламного сообщения, рекламируемого продукта или наличия аудиовизуального сопровождения эти части рекламы могут меняться местами или опускаться. Самый частый элемент на сайтах продуктов и компаний — это различные маркетинговые описания, которые дают информацию

о продукте и создают положительный образ компании через описание ее истории, традиций, стандартов качества, т. е. на веб-сайтах представлен рекламный текст в широком понимании данного термина.

Основной рекламный текст может сочетать в себе, помимо призыва к покупке, различные технические описания продукции, а также информацию о компании, бренде, социальной направленности компании — любую информацию, которая привлечет целевую аудиторию и увеличит лояльность клиентов. Он может быть «повествовательным, изобразительным, трюковым (оригинальным); он может быть написан в форме монолога или диалога» [Тюрина, 2009, с. 3].

Слоган — особая форма рекламного сообщения, отличающаяся лаконичностью и броскостью. Исследователи отмечают, что для слоганов характерно использование эллиптических конструкций, парцелляции [Терещук, 2005, с. 78]. Слоган сочетает в себе различные средства выразительности, так, слоган должен запомниться, отразить все положительные качества продукта в максимально сжатой и емкой форме. Основной проблемой перевода при передаче слогана является передача ономастических реалий — в слогане они зачастую приобретают новые смыслы и становятся средством экспрессии.

Разнообразие средств выразительности рекламного текста не ограничивается языковыми средствами. Экстралингвистический компонент — культура — также находит отражение в текстах рекламы. При этом включение культуроспецифичной информации в текст может являться частью авторского замысла для усиления воздействующего эффекта, а может являться естественным отражением культуры в тексте. Подходы к передаче культурно-маркированных элементов в этих ситуациях будут разными.

Культуроспецифичная информация представляет собой обширную и неоднородную группу. К ней относятся реалии — «слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому» [Влахов, Флорин, 1980, с. 47]. Реалии могут быть ситуативными, ономастическими, институциональными [там же]. Сюда также входит безэквивалентная лексика, или лакуны [Бархударов, 1975, с. 93]. Безэквивалентная лексика связана с понятием лингвоспецифичности, которое А. А. Зализняк связывает с существованием языковых единиц, имеющих «уникальную конфигурацию» [Зализняк, 2015, с. 652]. Наконец, существует имплицитная культуроспецифичная информация — это различные аллюзии и интертекст — которая представляет сложность

при переводе из-за различного культурного фона реципиентов оригинала и перевода рекламы.

В основном рекламном тексте главная задача — убедить получателя рекламы в полезности, исключительности, необходимости продукта. Основной текст не ограничен рамками четкости и лаконичности, как слоган, поэтому и при переводе заметна большая свобода. Это заметно при анализе рекламы, представленной на веб-сайтах сегодня. *Order like you're famous with MOBILE ORDER & PAY on the McDonald's App* — реклама на сайте McDonald's, которая содержит отсылку на песню "Famous" известной британской исполнительницы. На русский язык данная реклама была передана следующим образом: *Макдоналдс теперь в ваших руках. Следить за новинками и акциями, узнавать информацию о продуктах и ресторанах удобнее с нашим мобильным приложением.* Отсылка к песне была заменена при переводе на отсылку к притче «Все в твоих руках». При этом у фразы *Макдоналдс теперь в ваших руках* появился буквальный смысл — телефон с приложением находится в руках. Данная трансформация обеспечила равноценный коммуникативный эффект и сделала переводную рекламу красочной и выразительной.

В рекламном тексте марки Domestos, размещенном на официальном сайте, встречается реалия *door-to-door*, обозначающая продажу продуктов, при которой они доставляются к двери покупателя: *The Domestos brand was launched in the UK in the 1920s, and sold door-to-door by salesmen on bicycles.* При переводе на русский данная реалия была опущена: *История Domestos началась в 1929 г., когда Уильф Хендле создал средство для борьбы с микробами в доме.* Такое переводческое решение связано со стремлением исключить непонимание целевой аудитории: на русскоязычном пространстве не было практики, обозначаемой этой реалией.

Ономастические единицы являются неотъемлемой частью рекламы. В них тоже отражается культура страны, и они довольно лингвоспецифичны, что дает возможность заключать в них новые смыслы. Например, слоган журнала Time — *Time magazine: Understanding comes with TIME.* — содержит языковую игру, возможную только в английском языке. На русский язык слоган был переведен как *Журнал Time: понимание приходит со временем.* При передаче важно было сохранить лаконичность слогана, а не культуроспецифичную составляющую.

Наконец, слоганы бывают настолько уникальными, что благодаря ним у аудитории устанавливается устойчивая ассоциация с той или

иной культурой или страной. Так, всемирно известный слоган компании Ritter Sport *Quadratisch. Praktisch. Gut.* на русский переведен не был, как и слоган *Audi. Das Auto.* Данные слоганы, хоть и не содержат явной культурно выраженной составляющей, очень лингвоспецифичны — рифма *quadratisch — praktisch*, а также короткое и уверенное *gut*, вызывают стереотип о Германии как о поставщике качественной, добротной продукции в любых сферах. Слоган *Audi* тоже трудно поддается лаконичному переводу из-за определенного артикля: он подчеркивает уникальность и узнаваемость автомобиля.

Таким образом, различие подходов к переводу слоганов и основной рекламы связано с тем, что слоган представляет собой средство удержания внимания, в то время как в основном тексте рекламы информативная функция выражена более явно. В основном рекламном тексте, возможности которого шире, чем возможности слогана, акцент делается на понимании, на равноценном коммуникативном эффекте, который текст рекламы производит на целевую аудиторию оригинального текста и перевода. При переводе слоганов важнее сохранить форму, чем содержание, т. е. сообщить получателю перевода рекламного текста ту же воздействующую силу, которую имеет оригинал, причем наблюдается некоторая свобода, насколько это возможно, в выборе этих средств.

Литература

- Бархударов Л. С. *Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода)*. М.: «Международ. отношения», 1975. 240 с.
- Влахов С. И., Флорин С. П. *Непереводимое в переводе*. Изд. 3-е, испр. и доп. М.: «Р. Валент», 2006. 448 с.
- Зализняк А. А. *Лингвоспецифичные единицы русского языка в свете контрастивного корпусного анализа. Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. По материалам международной конференции «Диалог»: 2015. М., 2015. С. 651–662.*
- Кафтанджиев Х. *Тексты печатной рекламы / пер. с болг.; под ред. М. Дымшица*. М.: Смысл, 1995. 134 с.
- Лазарева Э. А. Конституирующие особенности Интернет-рекламы. *Политическая лингвистика*. Екатеринбург, 2008. № 3(26). С. 142–148.
- Македонцева А. М. *Функции текстов рекламы. Система ценностей современного общества*. 2010. С. 186–189
- Терещук Т. В. Социокультурная специфика слогана: автор слогана как языковая личность. *Записки горного института*. 2005. № 1. С. 77–78.
- Феофанов О. А. *Реклама. Новые технологии в России*. СПб.: Питер, 2000. 377 с.

Прокопьева Анна Валерьевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anna V. Prokoreva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы теории и практики перевода.

Проблемы перевода публицистического дискурса

Научный руководитель — Н. В. Сигарева, канд. филол. наук

pranv@mail.ru

УДК 81`25

Образные неологизмы при переводе публицистического дискурса

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию неологизмов, содержащих образ, в публицистическом дискурсе. Анализ проводится с позиций проблем передачи таких единиц при взаимодействии различных языков и культур на материале английского и русского языков. Выделяются и описываются основные тенденции и переводческие стратегии при переводе публицистических статей, содержащих образные неологизмы.

Ключевые слова: публицистический стиль, дискурс, неологизм, образность, метафора, стратегия перевода.

Metaphorical neologisms in journalistic discourse text translation

Abstract. This article studies metaphorical neologisms in journalistic texts and identifies challenges in their translation caused by the interaction between different languages and cultures. The main trends and transfer strategies in English-Russian translation of journalistic articles containing metaphorical neologisms are identified and described.

Keywords: journalistic style, discourse, neologism, imagery, metaphor, translation strategy.

В современном мире темп жизни все растет; растет и количество информации, а также ее плотность. Соответственно, существует не снижающийся спрос на получение мировых новостей и на перевод публицистических текстов. СМИ постоянно расширяют сферу своего влияния. С проблемой резкого увеличения потока информации связана и проблема обновления языка, а следственно и процессы появления и передачи неологизмов.

Поскольку перевод является процессом не просто передачи информации с одного языка на другой, но еще и процессом адаптации этой информации к иной лингвокультурной реальности, ученые все чаще рассматривают перевод текстов с учетом определенного языкового, исторического и ситуационного контекста. Различные экстралингвистические факторы обуславливают различность интерпретации одних и тех же языковых единиц и сверхфразовых единств в разных ситуациях. В этой связи говорят о понятии дискурса, и Э. Бенвенист отмечает важность «говорящего и слушающего и намерение первого определенным образом воздействовать на второго» в процессе коммуникации [Бенвенист, 1974, с. 276]. Данное понятие является динамичным и довольно противоречивым, но с прагматической точки зрения чаще всего рассматривается в качестве совокупности лингвистических и экстралингвистических особенностей текста, таким образом, являясь шире, чем понятие текста.

Как и разные типы текстов, выделяют разные виды дискурсов, обладающие определенными особенностями. Так, Б. М. Гаспаров выделяет поэтический, крестьянско-простонародный, научный, детский, газетно-журнальный и другие типы дискурсов [Гаспаров, 1996]. Публицистический дискурс — это дискурс, непосредственно связанный с функционированием публицистического функционального стиля, поэтому важно уточнить особенности данного стиля. Традиционно выделяются две основные функции, реализующиеся в текстах публицистического стиля: с одной стороны, такие тексты направлены на передачу и распространение актуальной информации, с другой стороны, — на формирование определенной точки зрения, определенного отношения у реципиента. Целостность и организованность подачи информации связаны с такими стилистическими особенностями, как точность и достоверность, выражающимися, например, в использовании цитат и научной терминологии. Широко используются в публицистическом стиле клишированные конструкции и речевые штампы. Воздействие на реципиента обуславливает экспрессивность коммуникации

в рамках публицистического стиля, которая, прежде всего, характеризуется частым употреблением эмоционально-оценочных средств. К ним относится как соответствующая эмоционально-оценочная лексика, так и необычная сочетаемость, восклицательные и побудительные предложения, инверсия, риторические вопросы и другие средства выразительности, включающие в себя и метафоры. Итак, публицистический дискурс в некотором смысле противоречив: его характерной особенностью является объединение стандартизованности и экспрессивности.

Функционирование образных компонентов в дискурсе такого типа отличается своим разнообразием. Сам образ является важным понятием как в изобразительном искусстве, так и в литературоведении и в лингвистике. Известный исследователь Ю. М. Лотман утверждает, что образность связана с выражением множества разноуровневых значений и средством ее передачи в тексте является метафора [Лотман, 1998]. Конечно же, другие средства выразительности тоже могут содержать образный компонент, но именно в метафоре он является формообразующим. Следовательно, в настоящем исследовании образные неологизмы — это в первую очередь неологизмы, содержащие определенную метафору.

Само понятие неологизма также представляется спорным. Согласно словарю современного английского языка Longman, неологизмом называется новое слово или выражение, а также слово, использующееся в новом значении [LDOCE]. Однако важно также учитывать хронологический параметр, то есть то, как долго лексическая единица считается неологизмом. Именно в этом мнения ученых расходятся, и этот аспект является субъективным, поскольку в зависимости от возраста, грамотности и других особенностей для одних людей языковая единица будет являться новой, а другие могут не ощущать ее новизны. Такая разница восприятия обуславливает невозможность точного описания класса неологизмов и подтверждает необходимость дальнейшей разработки темы. В настоящем исследовании неологизмом считается слово, выражение или новое значение лексической единицы, новизна которого признается большинством носителей языка.

В зависимости от времени возникновения неологизмов, частоты их употребления в языке, способа образования и других факторов участники коммуникации в публицистическом дискурсе в разной степени обращают внимание на эти единицы. Неологизмы в общем могут использоваться для более компактного или более точного выражения мысли, например, для обозначения новой идеи или новой реалии. В этом случае на первый план выходит стандартизованность дискурса,

а нестандартность новых единиц сглаживается или нейтрализуется. В свою очередь, образные неологизмы за счет наличия дополнительного экспрессивного компонента чаще всего заметно выделяются и даже в некоторой степени сближают публицистический дискурс с художественным. С точки зрения перевода трудность представляет не только сохранение выразительности, но зачастую и передача имеющихся в неологизмах отсылок. Метафоры, на основе которых возникают такие неологизмы, могут быть связаны с традициями или реалиями определенной лингвосоциокультурной общности, которые совсем не присущи или присущи в меньшей степени другой культуре. Другая переводческая проблема при передаче образных неологизмов связана с сохранением воздействия на реципиента, что особенно важно в публицистическом дискурсе, поскольку он оказывает существенное воздействие на общественные процессы, реализуя пропагандистско-агитационную функцию.

В процессе анализа переводов публицистических статей с английского на русский язык, выполненных независимым многоязычным изданием *Global Voices*, были выявлены некоторые закономерности передачи образных неологизмов. Так, значение заключенного в неологизме образа может толковаться различными, часто никак не связанными друг с другом способами в зависимости от ситуативного контекста, и это влияет на выбор стратегии перевода. Например, единица *multi-hyphenated identity* была образована в английском, используя образ свойственной языку модели словообразования: присоединения морфем и целых слов через дефис («hyphenation»). Личность человека словно выстраивается из последовательности слов, соединяющихся дефисами: «музыкант-сладкоежка-грубиян...» Интересно, что и сам неологизм образован тем же способом. В самом широком смысле человек, «объединяющий в себе дефисы», — это человек, объединяющий в себе много качеств. Иногда так называют людей нескольких профессий, иногда — людей, имеющих несколько гражданств. В статье неологизм используется в следующем контексте: *Being an American and a Pakistani and a Kashmiri and a Pahari and a Punjabi and a Muslim and a journalist is knowing the inherent intersectionality of our multi-hyphenated identities, but failing to communicate it to you* [*Global Voices*]. Автор подчеркивает многогранность такой личности и ее уникальность, включая в понятие сочетание и профессии, и происхождения, и религиозных взглядов. Таким образом, индивидуально-авторское толкование метафоры определяет и стратегию передачи. В русском переводе предпочтение отдается калькированию: *Быть одновременно и американкой, и пакистанкой,*

и кашмирской, и пахари, и панджаби, и мусульманкой, а также журналисткой — это знание неотъемлемой пересекаемости наших многодефисных идентичностей, но также и неспособность передать это словами [Global Voices]. Важную роль играет факт косвенного разъяснения неологизма в контексте, перечисление составляющих такой личности, это позволяет реципиенту перевода понять смысл метафоры. Тем не менее, меньшая продуктивность похожего способа словообразования в русском языке затрудняет воссоздание образа, его мотивация для русскоязычного читателя затемняется. Итак, форенизация и сохранение самой метафоричности в данном случае не обеспечивает равноценность производимого эффекта.

Многие образные неологизмы создаются не только для привлечения внимания реципиента, но и содержат в себе определенную оценку, положительную или отрицательную. Так, отрицательную коннотацию содержит новая метафора *'Prague café'*, часто употребляющаяся в кавычках, чтобы отличать ее от словосочетания с прямым значением. Отрицательная оценка в статье довольно очевидна: *As an opposition candidate, Zeman's supporters immediately labeled him as a member of the 'Prague café' who wants the Czech Republic to lose its autonomy and submit to the demands of larger European nations* [Global Voices]. Данный неологизм понятен всем, кто знаком с историей австрийских и пражских кафе, где издавна собирались интеллектуалы и политики, чтобы критиковать власть. Посетители таких престижных кафе сейчас в понимании чехов, придумавших эту метафору, — это стереотипные псевдо-интеллектуалы, выступающие за глобализацию и слепо верящие в либеральную повестку, просто потому что это модно. Важность исторического контекста не позволяет уйти от оригинального образа в переводе: *Сторонники Земана, сразу же назвали его как оппозиционного членом «пражского кафе», который хочет, чтобы Чешская Республика потеряла свою автономию и подчинилась требованиям более крупных европейских стран* [Global Voices]. Конечно, как и в оригинале, понимание образа требует определенного уровня образованности и знакомства с темой, но результирующий коммуникативный эффект метафоры схож и в оригинале, и в переводе.

Таким образом, при передаче образных неологизмов публицистического дискурса с английского на русский язык прослеживается общее стремление переводчиков подчеркнуть новизну и аутентичность содержащихся в них метафор. В то же время из-за несовпадения фоновых знаний людей, говорящих на разных языках, часто происходит ослабление заложенного автором воздействующего компонента. В большинстве

случаев переводчики отказываются от подбора схожего образа переводящей лингвокультурной реальности со схожим воздействием на адресата. Можно сделать вывод, что хотя обычно при передаче метафор используется стратегия доместикации, яркой особенностью передачи метафоричных неологизмов является применение стратегии форенизации, привлекающей дополнительное внимание читателя к нестандартности единиц. Тем не менее, происходящая трансформация публицистики, ее формы и аудитории свидетельствует о необходимости дальнейшего изучения проблем передачи образных неологизмов.

Литература

- Бенвенист Э. *Общая лингвистика*. М.: Прогресс, 1974. 447 с.
Гаспаров Б. М. *Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования*. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.
Лотман Ю. М. Структура художественного текста. В кн.: Ю. М. Лотман. *Об искусстве*. СПб.: «Искусство — СПб», 1998. С. 14–285.
Global Voices. URL: <https://globalvoices.org/> (дата обращения: 18.04.2020).
Longman Dictionary of Contemporary English. URL: <https://www.ldoceonline.com/> (дата обращения: 17.04.2019).

Актуальные проблемы теории и практики перевода. Проблемы перевода специализированных текстов и терминологические проблемы перевода

Дементьева Елизавета Артемовна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Elizaveta A. Dementeva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы теории и практики перевода

Научный руководитель — Н. А. Абросимова, канд. филол. наук

elizaveta.dementeva.97@gmail.com

Лексические аспекты перевода английских договоров

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема передачи лексических единиц при переводе английских договоров. В последнее время повышается интерес к переводу юридических текстов. Потребность в переводе правовых документов связана с развитием и укреплением международных отношений. Целью статьи является выявление особенностей передачи юридической терминологии при переводе с английского языка на русский (на основе английских договоров). В данной статье выделяются и описываются характерные особенности официально-делового текста, англо- и русскоязычных договоров, юридических терминов и сокращений, их функции, стратегии и приемы перевода.

Ключевые слова: договор, официально-деловой стиль, юридические термины, стратегии и способы перевода, аббревиатуры.

English contract translation: Lexical aspects

Abstract. This article is devoted to the lexical unit transfer in English contract translation. Recently, interest in legal translation has been increasing. The high demand for legal translation is connected to the development and strengthening of international relations. The article analyses the legal terminology transfer in English–Russian contract translation and describes the stylistic features of official documents, English and Russian contracts, legal terms and their shortened forms, their functions and translation strategies.

Keywords: agreement, official documents, legal terms, translation strategies, abbreviations.

На сегодняшний день перевод юридических текстов становится все более актуальным. На международном рынке вырастает спрос на переводчиков правовых текстов. Для того чтобы подобрать правильную терминологическую единицу при переводе того или иного юридического текста, необходимо разобраться как в англоязычной, так и в русскоязычной правовой сфере. Так, необходимо обращаться к различным источникам таким как словари, энциклопедии и интернет-ресурсы.

Любой юридический текст является текстом официально-делового стиля. Анализируемые нами договора относятся к официально-деловому стилю, обиходно-деловому подстилю, коммерческие документы [Солганик, 2001, с. 191]. Официально-деловой текст обладает следующими

универсальными чертами: официальность, информационная насыщенность, однозначность, вежливость, точность, стереотипность, стандартность, смысловая и логическая целостность, лаконичность, эмоциональная нейтральность, объективность, предписывающий характер изложения, локальность. Так, та или иная специфичная черта данного типа текста выражается при помощи клишированных выражений, языковых шаблонов, штампов, терминов, аббревиатур и сокращений, моносемантической лексики, тавтологической когезии, прямого порядка слов, однородных членов предложения и однородных придаточных, местоимений 1-го лица множественного числа «мы», абсолютного настоящего времени глагола, пассивных конструкций, существительных и местоимений с обобщающей тематикой, презентных форм глагола, глагольных структур со значением модальности необходимости и модальности возможности [Алексеева, 2008; Комлева, 2018]. Согласно И. С. Алексеевой, адресатом любого официально-делового текста является любой гражданин страны, административный орган, для которых правовой текст является руководством к действию или подтверждением прав или полномочий соответствующих лиц [Алексеева, 2008, с. 92].

Опираясь на ГК РФ ч. 1 от 30.11.1994 № 51-ФЗ, мы выявляем, что договор — это соглашение двух или нескольких лиц об установлении, изменении или прекращении гражданских прав и обязанностей. Текст договора обладает стилистическими, грамматическими, лексическими, орфографическими и пунктуационными особенностями. Так, стилистическими особенностями как англоязычного, так и русскоязычного текста договора являются конкретика, четкость и точность изложения, строгая логика повествования, отсутствие эмоционально-экспрессивных средств речи. С точки зрения грамматики, для англоязычных договоров характерно использование сложноподчиненных предложений и пассивного залога, употребление глагола *shall* в значении *должен*. Долженствование выражается следующими способами: модальными глаголами *to be to*, *shall* и *should*, словосочетаниями *to be subject to*, *to be obliged to*, глаголом *to undertake*. Условие в англоязычном договоре выражается следующим образом: модальный глагол *should* в начале предложения, а также такие слова и выражения, как *where*, *in the event (of)*, *in case (of)* (в случае), *provided* (при условии, что, если только) внутри предложения, *unless* (если только не, при условии, что не). Российскому договору с точки зрения грамматики свойственны бессоюзные конструкции или сложноподчиненные предложения

с придаточными изъяснительными, определительными, а также использование формы глаголов первого лица единственного и множественного числа (*гарантирует* и т. д.). Рассматривая лексические особенности русско-англоязычных договоров, мы выясняем, что в данном типе документов используют устойчивые выражения (*under the contract — по настоящему договору*), иноязычные слова и выражения (*status quo, de facto*), термины и их сокращения [Рябкова, Коженикова, 2019].

Как в англоязычных, так и в русскоязычных договорах встречается большое количество терминологических единиц. Юридический термин является элементом юридической техники, словесных обозначений государственно-правовых понятий, с помощью которых выражается и закрепляется содержание нормативно-правовых предписаний государства [Барихин, 2010, с. 948]. Для того, чтобы отличить юридические и другие термины от общеупотребительной лексики, существуют некоторые требования к ним. Так, С. В. Гринев-Гриневиц выделяет требование к значению (непротиворечивость семантики, однозначность, полноточность, отсутствие синонимов), к форме (краткость, деривационная способность, инвариантность, мотивированность), функциональные требования (общепринятость и употребительность, интернациональность, современность, благозвучность, эзотеричность) [Гринева-Гриневиц, 2008, с. 30–37]. К функциям юридического термина относят номинативную, сигнификативную, коммуникативную и прагматическую [Доу Кэюнь, 2019]. У юридических терминов, как и у терминов любой другой области, так же есть своя классификация. Так, юридическую терминологию можно разделить на общеупотребимые термины (*документ, работник*), специально-неюридические (*депозит, эпидемия, продукция*), специально-юридические (*исковая давность, истец, ответчик, подозреваемый*) [Толстик, 2013, с. 177–178].

Помимо терминов-слов и терминов-словосочетаний в юридических текстах довольно часто встречаются их сокращения. Благодаря компрессии юридической терминологии правовой текст становится более емким и не теряет свою информативность. Изучив исследование Ю. А. Мазневой, мы выявили, что, с точки зрения структуры, сокращения юридических терминов делятся на три типа: предельно сокращенные, инициально-буквенные, сложносокращенные [Мазнева, 2007]. К предельно сокращенным терминам относят аббревиатуры. Они, в свою очередь, подразделяются на буквенные (*ДТП*), звуковые/акронимы (*ОМОН*), буквенно-звуковые (*ASA American Standard Association*).

Рассматривая сложносокращенные термины, мы выявили, что они делятся на слоговое сокращение (*Admx* Administratrix), усечение (*ack.* acknowledgement) и контрактуры (*mtgee* mortgagee) [Мазнева, 2007].

Перевод юридической терминологии требует особого внимания. Для достижения коммуникативной цели необходимо придерживаться определенных стратегий и способов перевода. Так, В. В. Сдобников выделяет стратегию коммуникативно-равноценного перевода, стратегию третиарного перевода и стратегию переадресации [Сдобников, 2015]. Для перевода текстов юридической области подходит первая и третья стратегии, так как благодаря им в тексте перевода достигается аналогичный коммуникативный эффект текста оригинала и оказывается аналогичное необходимое воздействие на получателей, что очень важно для правовых текстов. Существует несколько способов перевода юридических терминов и их сокращений. Так, мы выделяем прямой эквивалентный перевод (*tax* — налог, *auction* — аукцион), описательно-пояснительный перевод (*arbitrage* — покупка ценных бумаг на одном сегменте рынка и одновременная их продажа на другом сегменте по более высоким ценам), поиск термина-аналога (*to introduce a bill* — вносить законопроект), транскрибирование, транслитерация, калькирование, лексико-семантические замены (*criminal offence* — уголовное преступление). Иноязычные сокращения юридических терминов могут трансплантироваться в текст перевода, или нередко появляются новые сокращения на основе какой-либо аббревиатуры [Комиссаров, 1990].

Функциональная сторона юридической терминологии играет немаловажную роль при переводе любого англоязычного договора. Необходимо уделить особое внимание семантике и прагматике юридического термина. Так, мы рассматриваем особенности передачи функций юридической терминологии и ее сокращений. Например, лексическая единица «agreement» в одном из анализируемых нами договоров была переведена как «договор», а в другом как «соглашение». Согласно англоязычным и русскоязычным источникам, она имеет следующую семантическую функцию: какое-либо обещание или решение между двумя и более людьми, компаниями, организациями. Прагматика данной терминологической единицы заключается в установке каких-либо условий, взаимоотношений, прав и обязанностей сторон [Cambridge Dictionary; Longman Dictionary; The Essential Law Dictionary; ГК РФ]. Так, в первом случае переводчик произвел семантическую замену (*agreement* — договор), а во втором анализируемая лексическая единица была калькирована (*agreement* — соглашение).

Рассмотрим сокращение юридического термина «FDCA» и его перевод «Закон о доброкачественности пищевых продуктов, лекарств и косметических средств (США) (“FDCA”)». В тексте договора указана расшифровка данной аббревиатуры *the United States of America Food, Drug and Cosmetic Act*. Изучив англоязычные источники, мы понимаем, что с точки зрения семантики и прагматики *FDCA* — это американский свод законов по надзору за безопасностью пищевых продуктов, лекарств, медицинских изделий и косметики. В русском языке не существует переведенной официальной аббревиатуры для сокращения *FDCA*. Переводчик калькирует расшифровку и трансплантирует ее в текст перевода.

Таким образом, функции юридического термина играют особую роль при переводе. Так, определив семантику и прагматику того или иного термина, мы не сделаем ошибку при его переводе. Мы выявили, что любой юридический термин обозначает предмет, явление, обладает специальной информацией о том или ином понятии в области юриспруденции. Также мы выявили, что спецификой перевода терминов права являются их контекстуальность и многозначность. Многие юридические термины могут отличаться своей семантикой и прагматикой в зависимости от контекста. Многозначность юридических терминологических единиц заключается в том, что они могут переходить из общеупотребительной лексики и наоборот. Рассмотрение и изучение лексического аспекта англоязычных договоров является важной частью процесса их перевода.

Литература

- Алексеева И. С. *Текст и перевод. Вопросы теории*. М.: Междунар. Отношения, 2008. 184 с.
- Барихин А. Б. *Большая юридическая энциклопедия. (Серия «Профессиональные справочники и энциклопедии»)*. М.: Книжный мир, 2010. 960 с.
- Гринев-Гриневич С. В. *Терминоведение*. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 304 с.
- Доу Кэюнь [Dou Kejun] *Функционирование юридических терминов и их перевод в дискурсе (на материале речей адвокатов)*: пер. с кит. Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2(27). С. 333–336.
- Солганик Г. Я. *Стилистика текста*. М.: Флинта: Наука, 2001. 256 с.
- Комлева Е. В. *Лингвистические основы деловой коммуникации*. Оренбург, 2018. 94 с.
- Комиссаров В. Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. М.: Высш. шк., 1990. 253 с.

- Мазнева Ю. А. *Термин: структура и лексико-семантические особенности (на материале английских юридических терминов-сокращений)*. Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2007. № 5. С. 139–142.
- Рябкова И. П., Кожевникова А. Н. *Лингвоструктурные особенности договора в российском, американском и британском праве: сопоставительно-переводческий аспект. Многоязычие в образовательном пространстве*. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2018. С. 140–147.
- Сдобников В. В. *Коммуникативная ситуация как основа выбора стратегии перевода*. Диссертация на соискание степени кандидата филологических наук. Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, 2015.
- Толстик В. А. *Проблемы классификации юридической терминологии. Актуальные проблемы экономики и права*. 2013. № 2. С. 176–181.

Елатенцева Дания Алексеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Daniia A. Elatentseva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы теории и практики перевода

Научный руководитель — Л. В. Елизарова, канд. филол. наук

delatentseva@yandex.ru

УДК 81'25

**Контролируемый язык как технология
предредактирования медицинского текста
(на примере текста медицинской инструкции)**

Аннотация. В данной статье освещаются вопросы перевода регламентированных текстов с помощью систем машинного перевода. С целью повышения качества перевода и оптимизации временных затрат на редактирование используется технология контролируемого языка,

предусматривающая упрощение исходного текста на лексическом и грамматическом уровнях. В статье представлены результаты исследования по изучению алгоритмов предредактирования текстов медицинской инструкции и их практической реализации.

Ключевые слова: медицинский текст, инструкция, машинный перевод, нейронный машинный перевод, предредактирование, контролируемый язык.

Controlled language as a medical text pre-editing technology

Abstract. This article is devoted to standardised text translation using machine translation systems. The controlled language technology which simplifies the source text at the lexical and grammatical levels is used in order to improve translation quality and optimise editing time. The article presents research results on the medical instruction text pre-editing algorithms and their practical implementation.

Keywords: medical text, instruction, machine translation, neural machine translation, pre-editing, controlled language.

В настоящее время медицинский перевод является одним из самых востребованных видов переводческой деятельности. Многие компании выполняют перевод медицинских текстов, а некоторые, такие как «МедТрансСервис», «Лингвомед» или «Медтран», специализируются на данном виде работ. Учитывая высокий спрос на перевод текстов из указанной предметной сферы, в компаниях широко используются различные средства автоматизации перевода, в том числе машинный перевод (МП).

С помощью машинного перевода эффективно переводятся регламентированные тексты — то есть тексты, структура и содержание которых строго определяются различными государственными стандартами (ГОСТ, ISO, PN, SS и так далее). С учетом данных и других параметров тексты медицинских инструкций можно отнести к медицинским инструкциям.

Существуют различные системы машинного перевода. При выборе системы переводческие компании, как правило, опираются на свои финансовые возможности. Вместе с тем при выборе программы следует учитывать и тип/модель данного инструмента. Наиболее эффективной моделью машинного перевода в настоящее время является нейронный машинный перевод (НМП), алгоритмы которого способны учитывать не только лексику и синтаксис языковой пары, но и контекст.

Однако даже наиболее современные модели машинного перевода все еще находятся на этапе развития и иногда допускают различные ошибки. Именно по этой причине использование контролируемого языка является необходимым на этапе предредактирования. Предредактирование — это этап переводческого процесса, на котором текст подготавливается для ввода в систему.

Контролируемый язык является эффективной технологией предредактирования текста. Уве Мюгге, исследователь, который занимается вопросами разработки и управления контролируемыми языками уже на протяжении многих лет, отмечает, что использование контролируемого языка помогает не только при переводе текстов, но и при их создании, изначально делая текст более простым для восприятия читателем [Muegge, 2008].

Уве Мюгге также предлагает некоторые рекомендации, которые могут быть полезны при создании контролируемого языка. Основной технологией в данном случае является упрощение текста на двух уровнях: лексическом и грамматическом.

Лексическое упрощение — это разработка и включение в словарь тех терминов и общеупотребительных слов, которые переводятся системой МП некорректно.

Особую трудность для отбора необходимых для словаря единиц представляет терминологическая вариативность и синонимия. Необходимые замены должны быть однозначными.

Грамматическое упрощение — это «использование простых конструкций в предложениях, прямого порядка слов, действительного залога, избегание местоимений» [Кво, 2008, с. 58].

Медицинские инструкции можно условно поделить на инструкции по применению препаратов/медикаментов и на инструкции по эксплуатации медицинских приборов (например, тонометра или ЭКГ-аппарата).

Терминологический состав медицинских инструкций отличает наличие терминов латинского происхождения, на что указывают такие суффиксы, как *-oma*, *-itis*, *-ismus* и так далее. Например, суффикс *-itis* (-ит) всегда обозначает какое-либо воспалительное заболевание — гастрит, радикулит и т. д. Также название действующих веществ и прочих компонентов лекарственного средства являются терминами латинского происхождения.

Для второго типа медицинской инструкции (эксплуатация приборов) более характерны многокомпонентные термины, такие как трехкомпонентные, четырехкомпонентные и т. д., например, «оборудование

для внешней дефибрилляции, превышение времени набора заряда и система имплантируемого устройства» [Бурлуцкая, 2018].

Структуру медицинских инструкций обоих типов отличает наличие клишированных или типовых фраз, результат перевода которых будет звучать неузואльно и нелогично, а также может и вовсе исказить смысл. Например, клише *if you have stronger side-effects* система МП переведет так: *если у вас имеются более сильные побочные эффекты*. Это будет ошибкой, так как вместо градации от более к менее тяжелому и наоборот в русском языке употребляются *степени тяжести*, чего не распознают системы МП. Это доказывает необходимость упрощения на грамматическом уровне.

Более интересным и сложным для перевода типом медицинских инструкций является инструкция по эксплуатации, так как именно в этом типе содержатся и клишированные фразы, и многокомпонентные термины, при переводе которых алгоритмы системы МП допускают ошибки (согласование, логика и т. д.).

При разработке технологии контролируемого языка необходимо учитывать два фактора, в которые входит как контекст самого текста, так и механика алгоритмов конкретной системы МП, а также ее недостатки и характерные особенности языковой пары, о чем пишет исследователь Ш. О'Брайан [O'Brian, 2003, p. 7].

Исследователь подчеркивает, что наличие в предложении слишком громоздких и сложных конструкций затрудняет процесс понимания и распознавания системой МП конкретных частей речи [Там же].

Таким образом, для того, чтобы согласование частей речи в предложении было корректно реализовано в тексте перевода, необходимо вывести определенные «замены», которые упростят процесс понимания частей речи алгоритмами МП.

Технология контролируемого языка в рамках данного исследования опирается на совокупность двух подходов: контекстуального (смысл заменяемых единиц) и технического (с учетом характерных особенностей системы НМП). Процесс разработки контролируемого языка был разделен на несколько этапов:

- 1) на первом этапе происходит извлечение всех клишированных фраз и многокомпонентных терминов, а также всех синонимичных им единиц, из текстов;
- 2) на втором этапе производится анализ семантики извлеченных единиц;

- 3) на третьем этапе, исходя из проведенного анализа, к извлеченным вариантам подбираются равноценные и однозначные замены, которые не будут нарушать контекст, а также упростят процесс распознавания частей речи для алгоритмов системы МП;
- 4) на четвертом этапе создается словарь замен для клишированных фраз и многокомпонентных терминов.

Ниже приведены примеры подобных замен.

Пример 1

Оригинал	Перевод без предредактирования	Оригинал с предредактированием	Перевод с предредактированием
If you are preagnant or <i>planning a baby</i> or <i>breast-feeding</i> , ask your <i>doctor</i> or <i>pharmacist</i> for advice before using this device.	Если вы беременны или <i>планируете ребенка</i> или <i>кормите грудью</i> , проконсультируйтесь с <i>врачом или фармацевтом</i> , прежде чем пользоваться этим прибором.	If you are pregnant or <i>planning your pregnancy</i> or are <i>breastfeeding</i> , ask your <i>therapist</i> for advice before using this device.	Если вы беременны, <i>планируете беременности</i> или <i>кормите грудью</i> , проконсультируйтесь со своим <i>лечащим врачом</i> , прежде чем пользоваться этим прибором.

В данном примере были проведены следующие структурные замены: *are planning a baby* — *planning your pregnancy*, *or breast-feeding* — *are breastfeeding*. Согласно узусу, планируют обычно не ребенка, а саму беременность. Также видно, что до использования замены алгоритм системы МП не обнаружил согласование в предложении, так как расстояние между двумя частями предиката (*are* и *breastfeeding*) было слишком большим. Таким образом, алгоритм распознал эту часть предиката как отдельную часть речи, не связанную с вспомогательным глаголом.

Пример 2

Оригинал	Перевод без предредактирования	Оригинал с предредактированием	Перевод с предредактированием
Children under 6 years old <i>should not use the product</i> .	Дети до 6 лет <i>не должны использовать продукт</i> .	The device is <i>not to use</i> for the children under 6 years old.	<i>Прибор не предназначен</i> для детей младше 6 лет.

В данном случае была сделана ошибка в переводе клишированной фразы, которая употребляется при описании противопоказаний, т. е. вместо детей до шести лет могут быть и другие категории граждан.

Фраза *should not use* является типовой для всех инструкций на английском языке. В данном случае необходимо было заменить модальный глагол на инфинитив глагола *to use*, а также скорректировать порядок слов.

Пример 3

Оригинал	Перевод без предредактирования	Оригинал с предредактированием	Перевод с предредактированием
For type, dose, and regime of medication follow the instructions of <i>your physician or licensed healthcare practitioner</i> .	Для определения типа, дозы и режима лечения следуйте инструкциям <i>вашего врача</i> или лицензированный врач.	For type, dose, and regime of medication follow the instructions <i>of your doctor</i> .	Для определения типа, дозы и режима приема лекарств следуйте инструкциям <i>вашего врача</i> .

В данном случае многокомпонентный термин *licensed healthcare practitioner*, а также единица *physician* были заменены на единицу *doctor*, так как экстралингвистические реалии русской культуры не предполагают, что методы лечения может выписывать врач без лицензии. Кроме того, такая замена поможет избежать синонимии (*physician* = *doctor*), что поспособствует упрощению процесса распознавания частей речи алгоритмами МП.

Следует отметить, что создание контролируемого языка для перевода одного или нескольких текстов не является эффективным: для разработки подходящих рекомендаций и технологии требуется большее количество времени, чем для самого перевода и последующего редактирования. Таким образом, упрощение лексического и структурного уровней текста медицинской инструкции является эффективной технологией по созданию контролируемого языка — лексические упрощения многокомпонентных терминов, а также структурное упрощение клишированных или стандартизированных фраз помогли не только улучшить качество машинного перевода, но также позволили сократить временные затраты при переводе текстов, что является важным фактором в профессии переводчика в современном мире.

Литература

Бурлуцкая Е. В. Особенности перевода трехкомпонентных терминов в области медицинской техники (на материале английского и русского языков). *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perevoda-tryohkomponentnyh-terminov>

v-oblasti-meditinskoy-tehniki-na-materiale-angliyskogo-i-russkogo-yazykov
(дата обращения: 21.04.2020).

Кво Ч. К. *Технологии перевода: учебное пособие для студентов вузов*. М: Академия, 2008. 256 с.

Muegge U. Controlled language: the next big thing in translation? *Translation Directory*. URL: <https://www.translationdirectory.com/articles/article1359.php> (дата обращения: 22.04.2020).

O'Brien S. Controlling Controlled English: An Analysis of Several Controlled Language Rule Sets. *Machine Translation Archive*. URL: <http://www.mt-archive.info/CLT-2003-Obrien> (дата обращения: 26.04.2020).

Малеева Софья Валерьевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Sofya V. Maleeva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы теории и практики перевода

Научный руководитель — Л. В. Елизарова, канд. филол. наук

maleeva.sofya@gmail.com

УДК 81'25

Корпус текстов как эффективный инструмент переводчика

Аннотация. Сфера программирования стремительно развивается, что затрудняет перевод текстов по данной тематике, поскольку необходимая информация еще не закреплена в словарях. Чтобы достичь высокого качества перевода, переводчику требуется много времени для поиска и обработки большого объема информации. Оптимизировать этот процесс позволит корпус текстов. В данной статье рассмотрены возможности использования разработанного корпуса для перевода текстов по программированию.

Ключевые слова: корпус текстов, корпусная лингвистика, перевод, термин, оптимизация.

Text corpus as an effective translation tool

Abstract. Programming is a rapidly developing field. It makes translation of texts on programming complicated, since the necessary information is not yet recorded in dictionaries. Therefore, in order to produce a high-quality translation, the translator spends a lot of time on data searching and processing. A text corpus can optimise this process. This article describes possible ways to apply text corpora in programming text translation.

Keywords: text corpus, corpus linguistics, translation, term, optimisation.

Развитие информационных технологий повлияло на лингвистику и переводоведение, так как исследования в области лингвистики и перевода опираются на анализ и сбор языковых данных, размер которых может быть неограничен. В связи с этим появилось новое направление — корпусная лингвистика. Целью настоящей статьи является выявления возможностей использования корпусных средств при переводе текстов по предметной области «Программирования». Достижение цели предполагает изучение корпуса текстов как понятия корпусной лингвистики и переводоведения, анализ возможностей использования корпусов текстов при переводе, описание требований к разработке корпусных средств, создание собственного предметного корпуса текстов с материалами на английском и русском языках, проведение сравнительно-сопоставительного анализа англоязычных и русскоязычных учебных материалов по предметной области и определение их особенностей, а также выявление возможностей использования созданных корпусов текстов при переводе научно-учебных текстов по тематике «Программирования» с учетом их особенностей.

В основе корпусной лингвистики лежит понятие корпуса текстов, однако дать точное определение данному понятию представляется проблематичным, так как корпус текстов может рассматриваться с нескольких сторон: «с позиций его отношения к той области, которую он отражает, с точки единиц хранения информации в корпусе, принципов его построения, классификации по разным основаниям и так далее» [Мамонтова, 2007, с. 278]. А. Б. Кутузов выделяет как минимум четыре определения. Наиболее полным считается определение профессора Бирмингемского университета Джона Синклера (John McHardy Sinclair). Джон Синклер (John McHardy Sinclair) определяет корпус как «собрание отрывков текстов в электронной форме, отобранных в соответствии с внешними критериями, чтобы наиболее полно представлять язык или вариацию языка» [Кутузов, 2011, с. 2].

Корпус текстов открывает возможности получения репрезентативных результатов исследования в различных областях, в том числе и в переводе. В переводческой деятельности корпуса начали использовать относительно недавно: в 90-е годы XX века. С учетом данного факта и стремительного развития технологий на базе корпусного подхода следует признать, что в настоящее время возможности его применения в переводе изучены не в полной мере. Вместе с тем, корпус текстов представляет собой многофункциональный и достаточно эффективный инструмент, позволяющий решать ряд переводческих задач. Существует несколько различных подходов к классификации корпусов текстов и в зависимости от задачи переводчик использует тот или иной уже созданный и имеющийся в открытом доступе корпус. Например, одноязычный корпус позволяет эффективно выполнять предпереводческий анализ текста, когда переводчику необходимо разобраться в тематике текста, выявить его стилистические и тематические особенности, а также найти определение языковых единиц, которые не закреплены в электронных словарях и справочниках. Кроме того, одноязычный корпус позволяет выявить особенности использования конкретной языковой единицы — ее контекст и сочетаемость. Исходя из критерия частотности, корпуса текстов позволяют выбрать правильный или наиболее распространенный на данном этапе развития языка вариант лексико-грамматического словосочетания. При непосредственно переводе, корпус текстов позволяет решать задачи, связанные с орфографическими и пунктуационными трудностями.

Вместе с тем уже существующих корпусов не всегда достаточно для принятия эффективного переводческого решения. В таком случае возникает необходимость разработки собственного корпуса с учетом требований к его созданию и особенностям текста перевода. Разработка корпусов становится актуальной тогда, когда речь идет о работе с текстом инновационной тематики, например, программирование, т. к. информация о новых явлениях из данной сферы обычно не закреплена в словарях и справочниках.

В процессе работы над текстами указанной инновационной отрасли актуальным является поиск эквивалентов для терминов и терминологических сочетаний. На примере научно-учебных текстов по данной тематике были рассмотрены способы использования разработанного сопоставимого корпуса текстов для решения данной задачи.

В вышеупомянутый корпус вошли научно-учебные тексты по предметной области «Программирование». Размер англоязычного корпуса

составил 14 788 слов, или 75 671 знак, а русскоязычного — 12 657 слов, или 69 967 знаков. Источниками текстов для англоязычного корпуса, созданного в пределах данной исследовательской работы, послужил сайт из сети интернет javascript.info, а для русскоязычного корпуса — сайт html5css.ru. Авторы обоих ресурсов — программисты, работающие в настоящее время в этой сфере. Таким образом, корпуса были разработаны в соответствии с требованиями достоверности и репрезентативности, что позволяет говорить о его эффективности при переводе текста инновационного характера.

Прежде всего, корпус представляет собой продуктивный инструмент в тех случаях, когда в словарях отсутствует эквивалент терминологической единице. Рассмотрим следующий пример — единица *non-browser environments*, как и терминологического словосочетания с антонимичным значением *browser environments*, не закреплены в словарях «Мультитран» и «Академик». В таком случае рассматривался вариант дословного перевода каждого из компонентов словосочетания, для этого необходимо было выяснить, какой эквивалент закреплен для понятия *environment*. На этом этапе возник вопрос многозначности, поскольку поиск данной единицы в словарях выдал большое количество различных эквивалентов — *условия, дизайн окружения, конфигурация, внешние устройства*. В данном случае для решения переводческой задачи необходимо знание предметной области, понимание контекстуального значения каждой единицы. В корпусе необходимом контексте, т. е. в контексте языка программирования JavaScript из всех вариантов используется только единица — *среда*. Таким образом, переводчик приходит к следующему эквиваленту — *вне-браузерная среда*. Однако такое решение будет не очень эффективным, более удачным мы считаем описательный метод. Это связано с двумя факторами. Во-первых, поиск такого эквивалента данного терминологического сочетания по корпусу не дал результатов, поэтому можно сделать вывод, что данная единица не закреплена в текстах по предметной области. Во-вторых, следует учитывать особенность научно-учебного текста и его коммуникативно-прагматическую цель — представить научную информацию реципиенту. Таким образом, именно описательный перевод позволяет дать читателю полное представление о данной языковой единице.

Преыдуший пример наглядно демонстрирует, что кроме отсутствия эквивалента трудность для перевода в большинстве случаев представляют многозначные единицы. У одной единицы может быть целый спектр значений даже в пределах одной предметной области как,

например, единица *items* в предложении *We already know methods that add and remove items from the beginning or the end*. В этом случае необходимо понимание макроконтекста. Так, из всех перечисленных эквивалентов словаря в корпусе есть примеры употребления нескольких из них, а именно — *единица*, *элемент* и *объект*. Анализируемое предложение используется в разделе, в котором представлена основная информация об использовании массивов в JavaScript. Данная информация позволяет выделить наиболее релевантные словоупотребления из корпуса. В необходимом нам контексте используется только такой эквивалент, как *элемент*. Таким образом, выбор данного эквивалента будет наиболее эффективным переводческим решением.

Корпус текстов эффективен не только тогда, когда переводчик анализирует лексику с абстрактным значением, т. е. лексику, которая встречается во многих областях и перевод которой зависит от тематики текста. Он также позволяет подобрать наиболее удачный эквивалент узкоспециализированному термину. Как пример рассмотрим такое терминологическое сочетание, как *boolean value* в предложении. В словарях данное словосочетание закреплено как *логическое значение*, *значение логической функции*, *логическая переменная*, *булево значение*. Переводчик выбрал тот вариант, который отсутствует в словаре — *булево значение*. Нам представляется это решение наиболее удачным по двум причинам. Во-первых, важно принимать во внимание, что из всех вариантов только два используются в текстах по JavaScript. Об этом свидетельствуют результаты информационного поиска в корпусе текстов:

Таблица 1

<i>логическое значение</i>	45 результатов
<i>значение логической функции</i>	0 результатов
<i>логическая переменная</i>	0 результатов
<i>булево значение</i>	0 результатов
<i>булево значение</i>	10 результатов

Во-вторых, при выборе между *логическим значением* и *булевым значением* во втором варианте учитывается особенность именно научно-учебного текста. В таком случае частотность употребления как мотивация принятия переводческого решения отходит на второй план, выдвигая на первый план коммуникативно-прагматическую цель. В текстах для анализа на исходном языке после каждого раздела представлены

практические задания, многие из которых включают в себя чтение документаций. Это значит, что при решении задач реципиент будет обращаться к существующим переводам спецификаций, в которых в настоящее время данная единица закреплена как *булево значение*. Использование первого эквивалента в таком случае значительно затруднит поиск по спецификации и выполнение практического задания.

В текстах предметной области «Программирование» встречается большое количество терминологических аббревиатур и сокращений. Для того, чтобы определить, необходимо или нет переводить аббревиатуру и найти соответствующий эквивалент, важно разобраться, сокращением какой единицы она является. Так, в анализируемом тексте на английском языке встречается такая аббревиатура, как *IIFE*. Как в «Мультитран», так и в «Академике» данная аббревиатура отсутствует. При помощи поиска по корпусу текстов за короткий промежуток времени мы получили информацию о том, что представляет собой *IIFE* и как расшифровывается данная аббревиатура. Кроме того, на основе результатов поиска можно сделать вывод, что данная аббревиатура широко используется в текстах по программированию без пояснения. В связи с этим мы предлагаем при первом упоминании и переводе определения в научно-учебном тексте использовать вариант немедленно вызываемая функция (*Immediately Invoked Function Expression* — *IIFE*), а далее — *IIFE*. Расшифровку аббревиатуры и ее перевод мы считаем необходимой, поскольку расшифровка дает читателю полное представление о том, откуда взялась данная аббревиатура, а перевод несет в себе информацию о понятии и таким образом формирует у читателя более четкую картину. Такой эквивалент позволяет установить четкие логические связи, которые являются важным фактором для реализации коммуникативно-прагматической функции учебных материалов.

Важно учитывать и грамматический аспект при передаче терминов. В текстах по программированию некоторые терминологические единицы, например, элементы кода, не переводятся. Корпус текстов содержит информацию о грамматических категориях, поскольку поиск по корпусу позволяет проанализировать контекст, в котором используется единица. Например, в исходном тексте встречается единица *user*. Это элемент кода, который традиционно не переводится. Таким образом, перед переводчиком встает задача определить род данного существительного, чтобы корректно выбрать окончание зависимых прилагательных. Поиск по корпусу позволил проанализировать ту или иную единицу в контексте, поэтому переводчик быстро получил

информацию о том, что такое *user*, и определил, что при согласовании данная языковая единица используется в мужском роде.

Однако при поиске подобных языковых единиц, то есть единиц, которые являются частью кода, корпус текстов не всегда является эффективным инструментом. Обратимся к примеру:

Таблица 2

Доработка прототипного метода <code>.toString()</code>
<code>function () { console.log('My Function!'); }.toString();</code>
<code>Number.parseInt.toString();</code>

Несмотря на то, что в результате поиска переводчик выяснил, что такое *toString()* и в каком роде данная единица употребляется, поиск по корпусу также выдал результаты употребления искомой единицы в коде, который написал автор текста, что не является релевантным.

Все вышеперечисленное позволяет сделать вывод о том, что перевод научно-учебных текстов по предметной области представляет собой определенные трудности, связанные с инновационным характером отрасли, отсутствием необходимой информации в открытом доступе, наличием узкоспециализированных терминов, требующей понимания макроконтекста. Корпус — это инструмент, который позволяет оптимизировать процесс перевода и принять наиболее эффективные решения, связанные с трудностями передачи терминологических единиц. Проведенное исследование позволило выявить, какие именно задачи терминологического характера эффективно решает корпус текстов, а именно — подбор эквивалента термину, которого нет в словарях, выбор из большого количества эквивалентов, расшифровка и передача аббревиатур и передача грамматического аспекта.

Литература

- Академик*. URL: <https://dic.academic.ru/> (дата обращения: 10.04.2020).
Кутузов А. Б. *Корпусная лингвистика: курс лекций*. СПб., 2016. 45 с.
Мамонтова В. В. Корпусная лингвистика и лингвистические корпусы. *Язык. Текст. Дискурс: научный альманах Ставропольского отделения РАЛК*. 2007. С. 275–285.
Мультитран. URL: <https://www.multitran.com/> (дата обращения: 10.04.2020).
Хабр: интернет-портал. URL: <https://habr.com/> (дата обращения: 10.04.2019).
The Modern JavaScript Tutorial. URL: <https://javascript.info/> (дата обращения: 10.04.2020).

Самарская Алина Алексеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Alina A. Samarskaya

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы теории и практики перевода

Проблемы перевода специализированных текстов и терминологические проблемы перевода

Научный руководитель — Н. В. Сигарева, канд. филол. наук

ahmymuse@gmail.com

УДК 81'25

Реконструкция когерентности при переводе специализированных текстов

Аннотация. В данной статье рассматривается аспект реконструкции когерентности специализированного текста как один из аспектов проблемы передачи логической структуры исследуемых текстов при переводе с английского на русский язык.

Ключевые слова: специализированный текст, логическая структура текста, когерентность, когезия, логичность, связность

Coherence transfer in specialised text translation

Abstract. This article discusses coherence reconstruction as a part of the transfer of the logical structure of a text in specialised text translation from English into Russian.

Keywords: specialised text, text logical structure, coherence, cohesion, logic, coherency.

Понятие «специализированный текст» является очень широким, поскольку оно включает в себя все тексты, не относящиеся к художественным. По мнению А. В. Наумчик, специализированный текст — это «любой нехудожественный текст, содержание которого

в целом относится к какой-то конкретной тематике, которая в свою очередь является типичной для речезыкового общения» [Наумчик, 2016, с. 135]. Тем не менее, специализированный текст можно определить как завершенное, упорядоченное множество предложений, содержание которого отражает информацию об определенных теориях, фактах, сведениях или рекомендациях, относящихся к конкретной тематике. Примерами специализированного текста служит в первую очередь различная юридическая, техническая, медицинская документация, а также регламентированные тексты и тексты с содержанием специального контента, воплощенные в различных жанрах (статья, реферат, монография и т. п.).

Для того, чтобы связанные между собой предложения могли образовать текст, необходима смысловая завершенность и самодостаточность, а также соответствие следующим критериям: связности, цельности и логичности. Логическая структура текста, будучи основой его содержания, воплощает в себе все эти характеристики текста.

Связность текста обеспечивается за счет языковых единиц, когезии и когерентности. Когезия текста представляет собой совокупность исключительно лингвистических элементов — грамматических, лексических и фонетических. Средствами когезии являются, например, причинно-следственные союзы и логические связки (*since, therefore* — так, таким образом) [Гальперин, 2008].

Средства когезии позволяют выразить формально когерентность текста, которая, в отличие от когезии, является качеством самого текста в целом, а не отдельных его элементов. Она представляет собой его целостность, которая заключается в соотносительности элементов, из которых он состоит, и их взаимосвязанности [Макаров, 2003].

Для успешного перевода переводчик ставит своей целью создать равнозначный оригинальному текст, который будет отвечать поставленным перед переводчиком задачам. Для специализированного текста такими задачами являются, прежде всего, максимально возможное сохранение логических структур текстов оригинала и перевода и четкое соблюдение логики передачи информации.

Логичность и последовательность изложения специализированного текста являются одними из ключевых особенностей его логической структуры, которые облегчают восприятие текста читателем и способствуют выполнению главной функции специализированного текста:

сообщению новой информации. Логичность изложения всегда предполагает тщательную продуманность того, в какой последовательности будет изложен материал, способствует правильному пониманию специализированного текста и обеспечивает последовательное усвоение информации [Герасименко, 2018]. Эта характеристика текста выражается в первую очередь в его связности и целостности, или когерентности. Когерентность специализированного текста является индикатором осмысленности представленной в тексте информации. Таким образом, передача когерентности текста является важной задачей в сохранении его логической структуры и представляет собой проблему перевода.

В английском языке логические связи между отдельными высказываниями часто обнаруживаются лишь в самом их содержании и не выражены лексически. Средства формальной когезии, такие как союзы и наречия, могут полностью отсутствовать в тексте. В русскоязычном тексте принято использовать специальные слова и вводные обороты, указывающие на тот или иной тип связи, отражающий логико-временные и пространственные отношения в тексте. Поэтому в переводе часто необходима вербализация этих отношений за счет дополнительных уточнений, отсутствующих в оригинале. Это способствует сохранению когерентности текста, тем самым, сохраняя его логичность и структурированность.

Рассмотрим следующий пример, в котором отсутствуют формальные средства когезии для лексического выражения когерентности текста, но логическая связь первого и второго предложения четко прослеживается.

Пример 1

<p>The <i>asymptotical</i> equation [f] is just a definition of the index [-b] <i>regularly varying</i> sequence [rvs] V_m with integer variable [see Appendix E]. Theorem 2 states that the <i>asymptotical</i> self-similarity of X is equivalent to the <i>regular variation</i> of variance of $X[m]$.</p>	<p>Асимптотическое уравнение [f] является определением <i>регулярно изменяющейся</i> последовательности V_m с целой переменной [см. Приложение E], <i>таким образом</i>, в теореме 2 утверждается, что <i>асимптотическое</i> самоподобие процесса X эквивалентно <i>регулярному изменению</i> дисперсии $X[m]$.</p>
--	--

Автор оригинального текста обеспечивает его когерентность за счет использования лексического повтора. Автор повторяет прилагательное *asymptotical* и выражения с однокоренными словами —

regularly varying и *regular variation* — в обоих предложениях. При переводе на русский язык был использован способ объединения предложений, а также прием лексического добавления: чтобы подчеркнуть логическую связь этих предложений, автор перевода добавляет формальное средство когезии — вводную фразу *таким образом*. При этом использование лексического повтора было сохранено при переводе с английского языка (*асимптотическое, регулярно изменяющейся — регулярному изменению*).

Тем не менее, в том случае, когда когезия обеспечивается за счет вербальных компонентов, задача переводчика значительно облегчается. При наличии в тексте оригинала формальных средств когезии переводчику достаточно адекватно передать их на русский язык, чтобы обеспечить когерентность текста перевода.

Так, в Примере 2 логическая связь между двумя предложениями выражена эксплицитно с помощью средства формальной когезии — союза *therefore*. При переводе текста на русский язык переводчик не только сохраняет формальную когезию, передав союз с помощью вводной фразы *таким образом*, но также использует способ объединения, в результате чего два простых предложения сливаются в одно сложное. Это объясняется склонностью русскоязычных специализированных текстов к использованию сложных конструкций и предложений, но также обеспечивает когерентность текста, что способствует последовательному восприятию текста читателем и передаче заключенного в тексте смысла в полной мере.

Пример 2

The state space of such models is discrete and finite. <i>Therefore</i> , it can only have only periodic attractors.	Пространство состояний таких моделей дискретно и конечно, <i>таким образом</i> , у них могут быть только периодические аттракторы.
--	--

Еще одним распространенным средством выражения когерентности в англоязычных специализированных текстах является повтор ключевых слов. Использование ключевых слов позволяет автору текста не только поддержать связь между отдельными высказываниями или частями текста, но и обеспечить его когерентность за счет поддержания единства темы. Связность и цельность текста, в свою очередь, способствуют адекватному восприятию текста читателем.

Пример 3

To create a new hidden <i>unit</i> , we begin with a pool of candidate <i>units</i> , each of which receives weighted connections from the network's inputs and from any hidden <i>units</i> already present in the net. The outputs of these candidate <i>units</i> are not yet connected into the active network.	Чтобы создать новые скрытые <i>узлы</i> , мы начинаем с набора <i>узлов-кандидатов</i> , каждый из которых получает на вход сигналы от входов сети и других скрытых <i>узлов</i> , уже присутствующих в сети. Выходы <i>узлов-кандидатов</i> еще не связаны с другими узлами.
---	---

В Примере 3 автор англоязычного текста использует слово *unit* в качестве ключевого. Несмотря на различные определения, стоящие перед ним (*hidden, candidate*), оно позволяет связать части текста тематически и по смыслу, что упрощает его восприятие читателем. При переводе ключевые слова были сохранены (*скрытые узлы, узлы-кандидаты*), в результате переводчик обеспечил когерентность текста на русском языке: реципиент русскоязычного текста воспримет его смысл так же цельно, как воспринимает оригинальный текст англоязычный читатель.

Таким образом, когерентность специализированного текста при переводе создается преимущественно с помощью способа пословного перевода, приемов лексического добавления и объединения предложений. Сохранение когерентности англоязычного специализированного текста позволяет автору перевода отразить особенности его логической структуры, и, как следствие, выполнить одно из главных требований к созданию текста — обеспечить его связность. Благодаря связности текста читатель воспринимает перевод последовательно и в полной мере, без утраты важной информации. Тем самым выполняется главная функция специализированного текста: передача информации.

Литература

- Гальперин И. Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. М.: УРСС Эдиториал, 2008. 144 с.
- Герасименко Н. А. Обучение жанрам лингвистической учебно-научной речи. В кн.: Ж. В. Ганиев, И. А. Вещикова, В. В. Шаповал и др. *Вузовская методика преподавания лингвистических дисциплин*. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. С. 170–201.
- Макаров М. Л. *Основы теории дискурса*. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
- Наумчик А. В. Современные проблемы развития техники, экономики и общества. В кн.: А. В. Гумеров *Материалы I Международной научно-практической заочной конференции*. Казань: ООО «Рокета Союз», 2016. 270 с.

Актуальные проблемы теории и практики перевода. Проблемы перевода художественного текста

Кудряшова Виктория

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Viktoria Kudryashova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы теории и практики перевода.

Проблемы перевода поликодового текста

Научный руководитель — И. А. Наговицына, канд. филол. наук

victoria.kudriashova@yandex.ru

УДК 81'25

Особенности перевода мюзиклов на материале мюзикла «Cats»

Аннотация. Цель исследования — разработка рекомендаций для переводчиков текстов мюзиклов. Материалом исследования послужил мюзикл «Cats». Задачи включают в себя анализ либретто мюзикла в паре английский-русский языки, выявление основных трудностей перевода и рассмотрение возможных способов повышения его качества. Применяются сравнительно-сопоставительный и описательный методы анализа. На основе анализа практического материала формируются основные принципы перевода мюзиклов с английского на русский язык.

Ключевые слова: проблемы перевода, перевод мюзиклов, переводческие трансформации, особенности перевода, мюзикл Cats

Translating a musical: A case study on “Cats”

Abstract. The aim of this research is to develop guidelines for translators to achieve adequacy and equivalence in libretto translation. The study focuses on the translation of the musical “Cats”. The study has the following

objectives: to analyse the “Cats” libretto in English and Russian, to identify major translation challenges and ways to improve the translation quality. The study uses methods of comparative and descriptive analysis. The tools which ensure translation adequacy and equivalence in the English–Russian libretto translation are identified.

Keywords: translation challenges, translation of musicals, transformation in translation, the musical Cats.

Музыку можно назвать поистине интернациональным языком. Даже не понимая текст песни, человек может безошибочно улавливать эмоции произведения, передающиеся через музыку. Именно такой эффект оказывает на слушателей мюзикл, который стал популярен в России во многом благодаря влиянию Бродвея и Голливуда. Тем не менее, как бы не восхищала оригинальная музыка, вполне очевидно, что текст на родном языке воздействует на аудиторию сильнее, а потому российские музыкальные театры стремятся ставить постановки, а зрители — слушать их, на русском языке. Переводы мюзиклов становятся все более распространенной практикой, учитывая их коммерческих успех на мировом рынке развлечений. Будучи относительно новым явлением на российском рынке, мюзиклы представляют собой сложный для перевода жанр, принимая во внимание необходимость адаптации для аудитории, мало знакомой со спецификой подобного жанра. Таким образом, возникают вопросы о роли переводчика и характере переводов, а также о влиянии аудитории на конечный продукт. Исследовательский подход, основанный только на сопоставлении текста оригинала и перевода, не может полностью объяснить текстуальное переложение либретто для последующего сценического исполнения, не в последнюю очередь потому, что в процессе перевода задействованы мультисемиотические элементы. До недавнего времени переводоведение как наука обходила стороной музыку. По словам Ш. Сусам-Сараевой, данное явление связано с тем фактом, что люди с музыкальным образованием не знакомы с концепциями, инструментами и моделями, относящимися к области переводоведения, в то время как ученые–переводчики находят музыку довольно сложным предметом для изучения [Susam-Sarajeva, 2008, с. 189–190].

Поскольку мюзикл является комплексной системой, то анализировать его необходимо исходя из ряда факторов. Согласно П. Лоу, в переводе песен существует ряд основных принципов (смысл, певучесть, рифма и ритм), сложные взаимосвязи которых нужно учитывать, чтобы сохранить смысл исходного текста [Low, 2005, с. 192–194].

Каждая песня мюзикла уникальна, по этой причине был разработан шаблон анализа адаптации песен мюзикла на русский язык, который позволяет принять во внимание максимальное количество факторов. В таблице ниже представлена разбивка критериев анализа по факторам и типам их реализации:

Т а б л и ц а 1

Структура анализа

Смысл	Изменение смысла Перестановка Добавление смысла Опущение смысла
Форма	Ритм Рифма
Певучесть	Влияние музыки на перевод
Перевод	Культурные отсылки Неологизмы и пр.

Далее будет последовательно разобран каждый из факторов с позиции перевода.

Первым фактором анализа является *смысл*. В переводческом аспекте передача смысла осуществляется в тексте адаптации через лексические замены, изменение смысла, перестановку, добавление и опущение смысла.

Перевод песни должен сохранить суть исходного текста, то есть сохранить смысл, выразительность и естественность оригинала. Например, в песне «The Naming of Cats»/«Кошачье Имя» объясняется важность наличия у кота второго имени. Несмотря на то, что английский и русский текст отличаются, переводчику удалось передать основную сему гордости и самоуважения с помощью других лексических средств.

Пример 1. Комплексная лексическая замена с сохранением базовых элементов исходного смысла на уровне сем

Else how can he keep up his tail perpendicular	Иначе как быть ему важной особою
--	---

Нужно понимать, что создание текста, который будет обладать тем же смыслом и производить на слушателя тот же эффект, что и оригинал,

невероятно сложно. По этой причине переводчику зачастую приходится изменять текст перевода, чтобы добиться эффекта максимальной схожести текстов в отношении их смысловой составляющей. Частым способом перевыражения текста является *изменение смысла*.

Например, в песне «Bustopher Jones»/«Бастофер Джонс» создание полного эквивалента перевода невозможно потому, что в тексте присутствует большое количество отсылок к английской культуре. Учитывая, что на перевод влияют и многие другие аспекты, такие как рифма и ритм, неизбежно, что некоторые нюансы первоначального смысла будут изменены. Однако даже при почти полном отличии русского текста от английского стоит отметить, что переводчику удалось поддержать юмористический эффект данной песни, а также создать перевод в одном семантическом поле с оригиналом, то есть раскрыть тему тревогодничества.

Пример 2. Изменение смысла

For any one cat to belong both to that And The Joint Superior Schools For a similar reason when game is in season I'm found not at Fox's but Blimp's; I am frequently seen at the gay Stage and Screen Which is famous for winkles and shrimps In the season of venison I give my ben'son To the Pothunter's succulent bones;	Чудесный доклад был неделю назад А какой роскошный обед Для научной работы в сезоны охоты Чтобы это искусство постичь Отправляюсь с утра Нет не в лес в ресторан За столом дегустировать дичь Баскетболом и теннисом ты не заметишь Хорошо пропеченный кусок
--	--

Еще один вид изменения смысла — это антонимический перевод. «Он состоит не только в изменении утвердительной конструкции на отрицательную или наоборот, но и в замене исходных слов сочетаниями языка перевода с антагонистичным значением» [Самарин, 2017, с. 158]. Так, например, в песне «The Invitation to the Jellicle Ball»/«Приглашение на Кошачий Бал» в оригинале с помощью глагола *dare* строится образ котов как дерзких существ, однако в русском переводе создается кардинально противоположное впечатление, поскольку коты (*мы*) употребляют такие единицы как *шептать* и *благоговенье*, предающие им вид кротких и пугливых созданий.

Пример 3. Изменение смысла через антонимичный перевод

And Jellicles ask because Jellicles dare	И шепчем мы благоговенья полны
---	--

Перестановка представляет собой изменение положения информации в тексте. Т. е. информация может быть опущена в одной строфе, но представлена в строках ниже или выше. Ярким примером подобного является перевод песни «The Naming of Cats»/«Кошачье Имя», где можно заметить, что строки оригинального текста в переводе были поменяны местами переводчиком.

Пример 4. Перестановка строф в тексте перевода

<p>The name that no human research can discover <i>But the cat himself knows and will never confess</i></p>	<p><i>Им кошка не делится даже с родными</i> А уж людям его ничем не узнать</p>
---	---

Подобные ситуации возникают потому, что в переводе рифма имеет приоритет над смыслом. В некоторых песнях смысл оригинального текста изменен не был, но был использован прием *добавления*. Детерминировать использование подобного приема могут различные причины, как, например, «различия в структуре предложения, а также тем, что более сжатые предложения в одном языке требуют более развернутого выражения мысли в другом» [Савина, 2015, с. 70].

Пример 5. Прием добавления в тексте перевода

<p>The family will say It's that horrible cat</p>	<p>То вздыхает вся семья — это тот самый кот</p>
--	---

Например, в английском языке указательное местоимение *that* не просто указывает на предмет, но и выделяет его относительно других. Таким образом, в русском переводе к указанию на объект добавляется конкретизация в виде единицы *тот самый*. *Опущение* является полной противоположностью добавления. По словам Л. С. Бархударова, «при переводе опущению подвергаются чаще всего слова, являющиеся семантически избыточными, то есть выражающие значения, которые могут быть извлечены из текста и без их помощи» [Бархударов, 1975, с. 226]. Подобное можно заметить в примере 5, где вместо парных синонимов *merry and bright* в русском переводе используется одно прилагательное *веселы*, имеющее тот же семантический оттенок, что и слова оригинала.

Пример 6. Опущение семантически избыточных слов

<p>Jellicle Cats are merry and bright</p>	<p>Джелли-коты всегда веселы</p>
--	---

Вторым параметром при рассмотрении особенностей перевода мюзиклов является *форма*, в которой раскрываются такие показатели

как ритм и рифма. *Ритм* является одним из тех факторов, который наиболее осложняет работу переводчика, поскольку данный показатель остается неизменным в течении всего произведения и словам необходимо подстраиваться под него. Есть слова, тонический слог которых сместился из-за ритма музыки. Например, в «Gus: The Theater Cat»/«Гус — Театральный Кот», слово *история* имеет ударение на втором слоге, а не на последнем, то есть четвертом.

Пример 7. Смещение ударения

That moment of <i>m</i> ystery when I made <i>h</i> istory	В ту славную пору я творил историю
--	------------------------------------

Что касается *рифмы*, то часто встречаются случаи *потери рифм*, особенно в случае внутренней рифмы. Данный вид рифмы трудно поддерживать, поскольку переведенные на русский язык слова не всегда будут рифмоваться с той же легкостью, что и английский оригинал. При этом, перефразировать или компенсировать текст в составе одного рифмованного отрывка не всегда возможно. В песне «Skimbleshanks the Railway Cat»/«Скимблшенкс — Вагонный Кот» в оригинальной строфе присутствует внутренняя рифма между словами *that — cat*, однако в русском языке рифма между словами *блюдет — кот* отсутствует.

Пример 8. Потеря внутренней рифмы

They can leave all that to the Railway Cat	Что ваш сон блюдет самый чуткий кот
--	-------------------------------------

Во многом по той же причине переводчику также приходится *изменять структуру рифмы*. Например, оригинальная структура строфы из песни «The Rum Tum Tugger»/«Рам-Там-Таггер» — это довольно стандартная схема А, В, А, В, тогда как в переводе схема изменена и имеет вид А, А, С, А.

Пример 8. Изменение структуры рифмы

The Rum Tum Tugger is a terrible <i>bore</i>	Он Рам-Там-Таггер надоедливый зверь
When you let me in then I want to go out	Заманите в дом буду рваться за дверь
I'm always on the wrong side of every <i>door</i>	Ведь я всегда не с той стороны двери
As soon as I'm at home then I'd like to get about	То начну проситься в дом то обратно уж поверь

Такой критерий, как *невучесть*, является еще одним фактором, который нужно учитывать при анализе перевода мюзиклов. Данное понятие подразумевает под собой фонетическую адекватность переведенных текстов. Одним из важнейших аспектов при переводе песен является правильное сопоставление гласных, особенно на длинных нотах, поскольку согласные в подобных позициях пропеть невозможно.



Рис. 1. Сопоставление гласных

На рисунке выше показаны первые три такта из песни «Memory»/«Память». Можно заметить, что на каждую ноту приходится один слог, состоящий из гласной. В английском языке ударными гласными являются /eɪ/, /aɪ/, /u:/, /ʌ/, /aʊə/, тогда как в русском ударение падает на гласные /o/, /u/, /э/. В русском языке звуки теоретически отличаются, однако в реальности данные гласные совпадают по вертикальному положению языка, за исключением трифтонга /aʊə/ и гласного /э/, которые оба являются гласными переднего ряда. В английском языке слова большинство слов состоит из одного или двух слогов, в отличие от русских слов, которые в большинстве своем являются многосложными. Из приведенного выше рисунка видно, что одно русское слово падает на три разные ноты разной длины (по-ско-ре-е), в то время как в английском языке в том же интервале было использовано 3 слова (on the sun-).



Рис. 2. Сопоставление длины русских и английских слов

Последний выделенный фактор анализа был озаглавлен как *перевод* и представляет собой зонтичный термин для широкого ряда показателей. Одним из самых частотных показателей данной группы можно считать *культурные отсылки*, которые непросто передать в языке

перевода поскольку русскоязычный адресат может быть незнаком с подобным национально-культурным явлением. Например, сразу в 2 песнях — «Old Deuteronomy»/«Старик Дьютерономи» и «Gus: The Theater Cat»/«Гус — Театральный Кот» есть отсылка к королеве Виктории и ее восхождению на трон. На русском языке упоминания о ней опущены, потому как личность королевы Виктории не столь известна и указание на определенный временной интервал не создается.

Пример 9. Культурные отсылки к королеве Виктории

<p>A long while before Queen Victoria's accession As we did in the days when Victoria reigned</p>	<p>О, это не кот — это целая эпоха По сравнению с нами вы просто щенки</p>
---	--

Также в тексте мюзикла присутствует большое количество *неологизмов*. Многие имена в мюзикле «Cats»/«Кошки» можно назвать неологизмами, так как они были созданы специально Томасом Элиотом для своей книги *Популярная наука о кошках, написанная Старым Опоссумом*.



Диаграмма 1

Из диаграммы 1 видно, что абсолютное большинство, а именно 16 из 18 имен, которые можно назвать неологизмами, были переведены с помощью транслитерации, что повлекло за собой критику некоторых зрителей, поскольку имена оригинала являются труднопроизносимыми и малопонятными для русскоязычного слушателя. Таким образом, можно заключить, что при переводе мюзикла необходимо учитывать больше факторов, чем в большинстве других способов перевода, поскольку в процессе работы идет смешение текста, музыки и визуального изображения.

На основе анализа практического материала были сформированы основные принципы достижения адекватного и эквивалентного перевода либретто с английского на русский язык. 1. Необходимость ориентироваться на целевую аудиторию. При переводе текста ожидания и интересы аудитории чаще всего являются первенствующими факторами по отношению к точности исходного текста. Это объясняется тем, что ориентация на потребителя играет более значимую роль в стремлении создать культурно релевантный и приемлемый перевод. Спорадически это ведет к необходимости радикальной адаптации культурных и стилистических элементов, чтобы они соответствовали целевому контексту. 2. Необходимость осознавать главенство смысловой составляющей над точностью перевода. При переводе мюзиклов лингвистическая и текстуальная точность имеет меньшее значение и являются вторичными при восприятии аудиторией. Это объясняется тем, что перевод текстов песен служит цели обеспечения понимания слушателем общего смысла и получения удовольствия от исполнения. 3. Необходимость учитывать главенство музыкального аспекта над лексическим. Моменты, связанные с исполнимостью и певучестью, относятся к числу ключевых аспектов, определяющих качество перевода текстов песен. Необходимо помнить, что мюзикл представляет собой общность музыкальных, аудиальных, вербальных и визуальных аспектов и если текст произведения предстоит видоизменить, то музыка, ее такт, размер и ритм, остаются неизменными. Необходимо также учитывать и тот факт, что переведенный текст должен быть впоследствии поставлен на сцене. Исполнители являются первейшими адресатами переведенного произведения и если они чувствуют себя комфортно в воспроизведении текста, то и аудитории не составит проблем следовать сюжетным линиям и развитию персонажей, тем самым, усиливая их удовольствие от прослушанного мюзикла.

В заключение можно сказать, что перевод мюзиклов является одним из самых сложных видов перевода, так как при работе с данным жанром проблемы возникают на каждом этапе работы. Прежде всего, когда речь идет об адаптации музыкального произведения, основной проблемой является музыка. Переводчик должен быть внимателен к мелодии и не имеет права изменять ни одного аспекта музыки. По многим причинам невозможно перевести текст оригинальной песни буквально. Более того, количество слогов должно соответствовать количеству нот, что осложняется тем фактом, что в русском и английском языке слова имеют разную длину. Аналогичная ситуация

возникает и в случае музыки и словесного акцентирования. Примеры, приведенные в данной статье, также свидетельствуют о том, что невозможно точно передать каждый элемент исходного текста.

Литература

- Бархударов Л. С. *Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода*. М.: 1975. 240 с.
- Савина Е. В., Мадонова А. В. Лексико-семантические трансформации при переводе текстов международных договоров Российской Федерации на французский язык. *Cyberleninka*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksiko-semanticheskie-transformatsii-pri-perevode-tekstov-mezhdunarodnyh-dogovorov-rossiyskoj-federatsii-na-frantsuzskiy-yazyk> (дата обращения: 26.03.2020).
- Самарин Д. А. Антонимический перевод как особый переводческий прием. *Cyberleninka*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antonimicheskiy-perevod-kak-osobyu-perevodcheskiy-priyom> (дата обращения: 02.04.2020).
- Low, P. *The Pentathlon Approach to Translating Songs. Song and Significance: Virtues and Vices of Vocal Translation*. Ed. Dinda L. Gorrée. Amsterdam, New York: Rodopi, 2005. P. 185–212.
- Susam-Sarajeva Ş. *Translation and Music: Changing Perspectives, Frameworks and Significance*. The Translator: Translation and Music. 14:2. Ed. Şebnem Susam-Sarajeva. Manchester: St. Jerome Publishing, 2008. P. 187–200.

Вопросы методики преподавания русского языка как иностранного

Бердникова Ирина Вадимовна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Irina V. Berdnikova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Вопросы методики преподавания русского языка как иностранного

Научный руководитель — Е. А. Железнякова, канд. пед. наук

ira.berdnikova@mail.ru

Обучение японских студентов русскому речевому этикету

Аннотация. Статья посвящена описанию специфики преподавания русского речевого этикета японским студентам. На основе сопоставительного анализа русского и японского речевого этикета выделяются потенциальные трудности, с которыми могут столкнуться учащиеся. Предлагаются рекомендации по построению системы упражнений, основанных на выделенных сходствах и различиях.

Ключевые слова: речевой этикет, коммуникативная ситуация, русский язык как иностранный, японские студенты, коммуникативное поведение, речевая формула

Teaching Russian speech etiquette to the Japanese students

Abstract. This article discusses teaching Russian speech etiquette to Japanese students. A comparative analysis of the Russian and Japanese speech etiquette is performed in order to identify potential difficulties that students may face. Guidelines for creating a set of exercises are given based on the identified similarities and differences.

Keywords: speech etiquette, communicative situation, Russian as foreign language, Japanese students, communicative behaviour, speech formula.

В науке приводится не одно определение понятия речевого этикета, что можно объяснить разным ракурсом изучения данного речевого явления. Тем не менее, общепризнанным является определение Н. И. Формановской: «Речевой этикет — социально заданные и национально специфичные регулирующие правила речевого поведения в ситуациях установления, поддержания и размыкания контакта коммуникантов в соответствии с их статусно-ролевыми и личностными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения» [Формановская, 2002, с. 177].

Для выявления специфики преподавания русского речевого этикета японским студентам представляется необходимым сравнить русский и японский речевой этикет и охарактеризовать основные сходства и различия, на основе которых можно будет говорить об особенностях

изучения русского речевого этикета в японской аудитории. Сравнение осуществляется на основе данных Н. И. Формановской и О. П. Фроловой. Для сравнения речевого поведения носителей японского и русского языков следует проанализировать некоторые коммуникативные ситуации, требующие следования правилам речевого этикета и употребления особых речевых формул в обеих культурах.

Обращение

В русском языке традиционно при обращении употребляются местоимения «ты» или «вы», они же указывают и степень вежливости при обращении. В японском языке употребление местоимений допустимо лишь при общении близких людей, в официальной ситуации номинация собеседника происходит по должности или фамилии, вежливость выражается с помощью специальных грамматических форм (глагольных и именных). В японском языке есть вежливые постфиксы, например, *さん* («сан»), в русском языке такие постфиксы отсутствуют, однако используется обращение по имени и отчеству. Обращение к собеседнику по фамилии (с добавлением постфикса «сан») в Японии является официальным, в то время как в русском языке обращаться по фамилии можно только к нижестоящим или в неофициальной обстановке, такая форма обращения считается невежливой.

В ситуации неофициального общения принято называть собеседника по имени и в японском, и в русском языках, однако в русском языке имя может употребляться в звательном падеже, а само обращение осуществляется с помощью местоимения «ты». В японском языке обращение к близким людям представляет собой называние имени без вежливого постфикса либо с уменьшительно-ласкательным постфиксом *ちゃん* («тян»).

Знакомство

И в русском, и в японском языке есть специальные речевые формулы, используемые при знакомстве, например, «разрешите представиться», «приятно познакомиться», однако в японском языке их употребление является обязательным, а в русском их можно не использовать. В японской языковой среде если знакомство происходит через посредника и говорящий представляет третье лицо, то тот, кого представили, все равно должен произнести соответствующие речевые клише и еще раз представиться. В русском языке «правила» знакомства даже в официальной ситуации менее формальны.

Приветствие

В русском языке употребляется приветствие «Здравствуйте» или «Здравствуй», грамматически выражающее категорию вежливости. В японском языке эквивалентом такой речевой формулы можно считать приветствие おはようございます («охаё годзаимас»), переводимое как «здравствуйте» и «доброе утро». Формы приветствия, привязанные ко времени суток («доброе утро», «добрый день», «добрый вечер») в русском языке стилистически равноправны, в то время как в японском «добрый день» и «добрый вечер», в отличие от универсального «доброе утро», не используются по отношению к «своим». И в японском, и в русском языках при приветствии может использоваться выражение «давно не виделись». Схожим является и употребление слова «привет» (おはよう — «охаё») в неофициальной ситуации общения.

Прощание

И в русском, и в японском языках употребляется выражение «до свидания», а также существуют разговорные варианты прощания («пока» в русском языке, ではまた («дева мата») в японском). Дословно переводится на японский и выражение «до завтра» — またあした («мата асита»). Формулой прощания, выражающей пожелание, в русском языке является «(желаю) удачи», в японском — 気をつけて («ки о цукете») — «береги себя».

Благодарность

В русском языке при выражении благодарности традиционно используется выражение «(большое) спасибо», в японском языке оно также присутствует. Однако японский язык обладает гораздо большим количеством вариантов речевых формул со значением «спасибо». И русские, и японцы могут при благодарности указать, за что они благодарят, однако построение предложения в русском и японском языках существенно различается.

Извинение

В японском языке существует много вариантов речевых формул со значением извинения, нейтральной формой являются слова すみません («сумимасен») и ごめんなさい («гоменнасаи»), соответствующие русским выражениям «извините» и «простите». Эти речевые клише и в русском, и в японском языках также используются для привлечения внимания собеседника. В японском языке формулы извинения различаются стилистически и употребляются в разных коммуникативных ситуациях, в русском языке употребляются варианты «извини» («прости») и «извините» («простите»), соответствующие обращению на «ты» или на «вы».

Просьба

В русском языке просьба выражается с помощью глаголов в форме повелительного наклонения, отражающей также обращение к собеседнику на «ты» или на «вы». Данное этикетное высказывание распространяется словом «пожалуйста», дающим всему выражению вежливый тон (в японском языке просьба тоже может сопровождаться этим словом в вежливой речи). В японском языке есть несколько грамматических вариантов выражения просьбы, каждый из которых имеет стилистическую коннотацию. Также формы повелительного наклонения глагола в японском языке отражают гендерные языковые различия и выражают разные уровни вежливости. Если говорящий желает спросить разрешения что-либо сделать, в русском языке перед глаголом необходимо поставить модальное слово «можно (ли)», в японском языке необходимо менять форму глагола. Это обусловлено особым, агглютинативным, грамматическим строем японского языка.

Японский язык содержит множество стилистических вариантов одного и того же речевого клише, не каждый из которых имеет эквивалент в русском. Напротив, безэквивалентные выражения русского языка могут ошибочно употребляться японскими студентами, так как в их языке аналогичной таким выражениям формы может не быть. Кроме этого, в русском языке вежливость выражается лексически, с помощью употребления специальных слов (например, «пожалуйста»), грамматически же вежливость находит выражение в системе местоимений «ты»/«вы» и употреблении глаголов во множественном или единственном числе. В японском языке помимо лексических способов выражения вежливости также существуют грамматические: стилистические варианты глаголов, добавление вежливых префиксов и постфиксов. Система обращений в обоих языках отражает степень вежливости и близости отношений говорящих, в японском языке в ней выражается и оппозиция «свое-чужое».

А. С. Дыбовский в одной из своих работ указывает на большую ритуальность и стереотипность японской речи по сравнению с русской. Ученый утверждает, что русская речь обладает большей предрасположенностью к импровизации и игре. Таким образом, существенным отличием русского и японского языкового общения является склонность к импровизации в русской речи с одной стороны, и приверженность ритуалу в японской речи с другой. Речевой этикет в японском языке регулируется значительно более строгими правилами, чем речевой этикет в русском языке.

При обучении русскому речевому этикету японских студентов, необходимо уделить внимание различиям в системе правил речевого этикета японского и русского языков, количеству этикетных формул, соответствующих той или иной коммуникативной ситуации в обоих языках, разнице в значениях этих формул и их стилистическим различиям, а также русскому формообразованию.

Японских студентов, привыкших к строгим правилам выбора речевой формулы в рамках определенной коммуникативной ситуации, а также к учету оппозиции «свой-чужой» в речи и всех социальных характеристик адресата при общении, необходимо научить большей свободе в речевом поведении, языковой игре, а также выбору той или иной речевой формулы, наиболее удачной в определенной ситуации общения, особенно если этот выбор сильно отличается этикетной нормы японского языка.

При обучении японских студентов русскому речевому этикету также важно учитывать гендерные особенности японского языка, обладающего разветвленной системой личных местоимений, различающихся в мужской и женской речи, разными способами образования форм повелительного наклонения и т. п. В русском языке гендерные различия выражаются в основном в пословицах, поговорках и не находят выражения в образовании грамматических форм и системе частей речи, на что нужно обратить внимание японских студентов. Также в русском языке отсутствуют эмоционально-экспрессивные частицы в конце предложения, которые в японском языке обладают не только коннотативным значением, но и маркируют мужскую и женскую речь.

Основными трудностями японских студентов при обращении являются употребление отчества, свободный порядок слов в именной формуле, употребление мужских и женских форм фамилий и отчеств, наличие разных вариантов одного и того же имени [Жданова, 2017, с. 80]. Трудность может вызвать и употребление местоимений «ты» и «вы» при обращении к собеседнику. При обучении японских студентов необходимо уделить особое внимание изучению способов номинации собеседника, а также учесть возможные грамматические ошибки.

Следует также предотвратить ошибки в сфере формообразования, вызванные наличием в русском языке грамматических категорий рода, числа и падежа. В японском языке отсутствует грамматическая категория рода и слабо выражена категория числа, падеж выражается путем добавления к существительному особых грамматических показателей, из-за чего русское формообразование действительно может

вызвать трудности: образование мужских и женских форм фамилий и отчеств, образование падежной формы существительного и местоимения, распространяющего этикетные выражения, число глагола при обращении к собеседнику на «ты» или на «вы», а также при образовании формы повелительного и сослагательного наклонения.

Затруднения также может вызвать определение степени вежливости при обращении к собеседнику. Разветвленная система форм японской вежливости в русском языке ограничивается формой глагола, разная степень вежливости может быть передана в основном лексическими средствами. Ошибочное определение степени вежливости при обращении к собеседнику может спровоцировать неверный выбор лексического выражения этикетной формулы (например, «здравствуйте» вместо «привет»), что повлечет за собой и неверный выбор грамматических форм.

Сферой потенциальных ошибок является и построение предложения, так как порядок слов в японском языке отличается от русского. При образовании этикетных речевых формул могут возникнуть ошибки в выборе позиции речевой формулы по отношению к содержанию высказывания, а также неверный порядок предикативных частей в сложноподчиненном предложении.

Трудности у японских учащихся могут возникнуть и на уровне фонетики: сложные группы согласных в слове «здравствуйте» (в японском языке почти все слоги открытые), непроизносимый согласный в слове «пожалуйста» (в японском языке звуки не опускаются).

Выявление специфики преподавания русского речевого этикета в японской аудитории позволяет нам дать рекомендации по системе упражнений, которыми можно дополнить общий курс речевого этикета в японской аудитории. Предлагаемые упражнения учитывают потенциальные трудности японских студентов при изучении русского речевого этикета.

Задания необходимо включать в основной курс русского речевого этикета в определенном порядке: от более легких для японских студентов к более трудным. Первый блок упражнений учитывает сопоставление японского и русского языков, в нем должны быть представлены задания на соотнесение японских и русских выражений, сопоставление количества выражений, требуемых для конкретной коммуникативной ситуации в русском языке и в японском. Второй блок упражнений должен быть направлен на отработку порядка слов в сложном предложении и также подразумевает сопоставление с японским

языком. Следующий блок подразумевает изучение разнообразия русскоязычных формул, контекстов их употребления и их стилистических различий. Этот блок упражнений должен содержать задания на описание степени вежливости этикетных формул и приведение более или менее вежливого эквивалента к ним при работе с заданным текстом; на сравнение русскоязычных формул, употребленных в контексте (сравнение грамматических форм глагола как средства передачи вежливости). Четвертый блок упражнений предполагает обучение формообразованию русского языка, но в него входит отработка лишь тех грамматических норм, знание которых необходимо для верного употребления этикетных выражений (выше описаны потенциальные ошибки японских студентов в зоне русского формообразования). Отдельное упражнение этого блока должно быть направлено на образование формы отчества от формы полного имени, а также на образование разных форм одного и того же имени, так как в японском языке способ номинации собеседника отличается от русского.

В системе упражнений должны быть учтены и культурологические различия русского и японского речевого этикета, которые проявляются в наличии грамматически выраженных гендерных различий в японском языке и их отсутствии в русском. Упражнения этого блока подразумевают изучение русских речевых формул, данных в контексте диалога мужчины и женщины. Заданный диалог можно перевести на японский язык и сравнить речевые формулы, употребленные в нем и отражающие гендерные различия, с русскими речевыми формулами, не отражающими таких различий. Также важно учесть и наличие в японском языке особых грамматических форм, употребляемых при общении с ребенком или с человеком, занимающим более низкое положение по отношению к говорящему, а также их выражение в мужской и женской речи: такие отличия необходимо показать с помощью контекста.

Последний блок упражнений адресован учащимся, усвоившим нормы русского речевого этикета в лексическом и грамматическом аспектах. Этот блок должен включать в себя диалоги с неверно употребленными этикетными выражениями и ошибочными грамматическими формами слов. Учащийся должен исправить речевые и грамматические ошибки и объяснить верное употребление. Упражнение позволяет научиться находить ошибки в чужой речи, повторить изученный материал и актуализировать собственные знания в области русского речевого этикета.

Описанную в работе систему упражнений можно применять в практике преподавания русского языка как иностранного японским студентам. Сравнительный анализ русского и японского речевого этикета позволяет повысить уровень знаний преподавателя о данной этнической группе и учесть особенности языка и культуры японцев при изучении русского речевого этикета.

Литература

- Дыбровский А. С. Ритуал и игра. О некоторых особенностях речевой коммуникации в японском и русском этноязыковых коллективах (постановка проблемы). *Известия Восточного института*. 2006. № 13. С. 103–120.
- Жданова Ю. В. Лингвокультурологический анализ форм обращения на занятиях РКИ в японской аудитории. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия*. 2017. № 1(05). С. 77–82.
- Массалова А. Э. Формулы речевого этикета в практике преподавания РКИ (на материале упражнений). *Смальта*. 2015. № 6. С. 64–68.
- Формановская Н. И. Речевой этикет. В кн.: Н. И. Формановская. *Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход*. М.: Русский язык, 2002. С. 177–197.
- Формановская Н. И. *Употребление русского речевого этикета*. Изд. 2. М.: Русский язык, 1984. 193 с.
- Фролова О. П. *Японский речевой этикет (лингвистический аспект): метод. пособие*. Новосибирск: Новосибирский государственный университет, 1997. 45 с.

Чжан Вэй

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Wei Zhang

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Вопросы методики преподавания русского языка как иностранного

Научный руководитель — Ю. Г. Карпеченкова, канд. пед. наук

vey_zhang@mail.ru

Почему китайские студенты испытывают страх к падежам?

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу поиска причин и устранения трудностей, которые испытывают китайские студенты при изучении падежей русского языка. Автором затрагиваются проблемы сопоставительной лингвистики, приводятся примеры склонения частей речи в русском и китайском языках, объясняются синтаксические различия. Падежная система — один из самых непростых и, вместе с тем, сожных пластов в практике обучения русскому языку иностранцев, в связи с чем выбранная тема представляется актуальной.

Ключевые слова: поиск причин, китайские студенты, изучение падежей русского языка, падежная система, практика обучения.

Why are Chinese students afraid of cases?

Abstract. The case system is one of the most difficult topics in teaching Russian as a foreign language. This article studies difficulties that Chinese students experience when studying cases in the Russian language, their causes and ways to overcome them. It also discusses problems of comparative linguistics, provides examples that illustrate declension in Russian and Chinese and explains their syntactic differences.

Keywords: causes, Chinese students, learning the Russian language cases, case system, teaching.

Русский язык для китайцев, безусловно, является сложным, потому что он не родственен китайскому языку, в то время как для других славянских народов может казаться относительно легким.

На наш взгляд, с одной стороны, сложность любого языка — это стереотип, связанный в первую очередь с тем, что совершенно непривычно нам, например, россияне пользуются алфавитной системой письма, а китайцы иероглифическим письмом, наличие иероглифов россиян заставляет считать, что этот язык чудовищно сложный, как алфавит для китайцев. С другой стороны, серьезное изучение любого языка — тяжелый многолетний труд.

Мы считаем, чтобы достичь успеха в изучении языка, нужно отойти от своей культуры и принять мировоззрение и культуру страны изучаемого языка, отодвинуть взгляд от родного языка и попробовать научиться мыслить на иностранном языке, чувствовать его.

Русский и китайский — совершенно разные языки. Рассмотрим разницу в падежных формах с точки зрения грамматики этих двух языков. Обратимся к примерам:

- *в русском языке если что-то даешь, то кому, чему (Д. п.), а в китайском — даешь + кто, что;*
- *если помочь, то кому, чему, а в китайском — помочь + кто, что;*
- *после глагола «помогать» у китайского обучающегося не возникает, как у русского, вопроса-ассоциации «кому?»*
- *если заниматься, то заниматься + чем (Т. п.), а в китайском заниматься + что;*
- *если о чем-то говорить, то о чем, о ком (П. п.), а в китайском языке — «о что», «о кто» и т. п.*

Аналогично с предлогами. В русском языке если без, то без + кого, чего, а в китайском — без + кто, что; в русском языке если с, то + с кем, чем, а в китайском — с + кто, что и т. д. [Булгакова и др., 2009].

Отсюда можно сделать вывод, что учить китайских студентов падежам по вопросам, как русских школьников, не всегда эффективно, потому что сама система значений носителями усваивается на интуитивном уровне с раннего детства, что позволяет русскому школьнику определять падеж, задавая соответствующий вопрос. У китайцев такой системы нет. Ее нужно выработать через множественное повторение. Только после этого, они смогут безошибочно выбирать нужный падеж, опираясь на функцию слова в высказывании, поэтому китайским студентам трудно склонять слова по падежам [Аркадьев, 2008, с. 60–70].

На наш взгляд, аналогии «мужской род — “он мой”», «женский — “она моя”», а «средний — “оно мое”» также не вызывают ассоциаций у китайской аудитории. Здесь нужно акцентировать внимание на окончаниях: существительные мужского рода оканчиваются на согласный, -й, или -ь, женского — на -а, -я или -ь, среднего — на -о или -е. При этом еще нужно указать на исключения, например «папа» — это он, «время», «такси» — это оно.

Рассмотрим еще один пример. Мы знаем, в русском языке без падежей понять, о чем идет речь, очень сложно. Падежи подчиняют слова в предложении, они не существуют сами по себе. Если мы просто напишем, например, три слова: *Катя любит кошка*, для носителей русского языка эти слова ничем не связаны, посмотрев эту фразу, китайские студенты с уверенностью могли бы сказать, что имеено *Катя любит кошку*. Дело в том, что в китайском языке порядок слов в предложении фиксированный (сначала идет подлежащее, потом

сказуемое, потом дополнение и т. д.) и является одним из важнейших факторов организации предложения.

Теперь обратимся к содержанию русско-китайского словаря, который используют китайские студенты для изучения русского языка.

Ниже приведены слова, которые относятся к разным частям речи.

Я — местоимение, **любить** — глагол, **нежный** — имя прилагательное, **мама** — имя существительное.

Эти таблицы помогут нам раскрыть пути понимания падежей русского языка носителями китайского языка.

变位变格(Я)		我	
	单数		复数
一格	я		我
二格	меня		我
三格	мне		我
五格	мной, мною		我
六格	мною		我

Я сделал это **我**做完了

Меня зовут Вэй **我**叫伟

Он вернул мне книгу **他**把书还**我**了

Она хочет быть со мной **她**想和**我**在一起

Это книга обо **мне** **这**本书关于**我**

Видим, один и тот же иероглиф не изменяется в разных ситуациях [Юньпин, 2003, с. 100].

变位变格(любить)		爱	
基本式: любить			
主动语态			
现在将来时			
		单数	复数
第一人称	1-ое лицо	люблю	爱
第二人称	2-ое лицо	любишь	爱
第三人称	3-ое лицо	любит	爱

Посмотрим на китайский глагол.

я **люблю** кошек **我**爱猫

он **любит** собак **他**爱狗

они **любят** хомяков **他们**爱仓鼠

Видим, китайские глаголы тоже не склоняются в разных ситуациях.

变位变格(形容词)		阳性	阴性	中性	复数
一格		温暖的	温暖的	温暖的	温暖的
二格		温暖的	温暖的	温暖的	温暖的
三格		温暖的	温暖的	温暖的	温暖的
四格(非动物)		温暖的	温暖的	温暖的	温暖的
四格(动物)		温暖的	温暖的	温暖的	温暖的
五格		温暖的	温暖的, 温暖的	温暖的	温暖的
六格		温暖的	温暖的	温暖的	温暖的
短尾形式		温暖	温暖	温暖	温暖/温暖

Мы знаем, в русском языке имя прилагательное имеет одну из важных характеристик: имеет такие грамматические категории, как род, число, падеж и обладает совершенно различной с русскими существительными системой окончаний.

В китайском языке прилагательные не имеют структурных грамматических категорий, то есть, у них нет рода, числа и падежа. В китайском языке иероглиф выполнит эту функцию.

Как определение, в китайском добавляется суффикс 的. Например 漂亮 по-русски будет 'красиво', а 漂亮的 будет 'красивый'.

Снова видим, что имя прилагательное в китайском тоже не склоняется.

变位变格(мама)		妈妈			
一格	падеж	单数	един. число	复数	множ. число
一格	1	妈妈	妈妈	妈妈	妈妈+们
二格	2	妈妈	妈妈	妈妈	妈妈+们
三格	3	妈妈	妈妈	妈妈	妈妈+们
四格(动物)	4	妈妈	妈妈	妈妈	妈妈+们
五格	5	妈妈, 妈妈	妈妈	妈妈	妈妈+们
六格	6	妈妈	妈妈	妈妈	妈妈+们

В русском языке обычно имя существительное имеет 12 форм в зависимости от разных ситуаций. А в китайском только 2 формы: падеж в единственном числе и во множественном числе.

Таким образом, начинающий китайский студент может произнести такую фразу: я люблю свой нежный мама, понятно, что он хочет

сказать на самом деле, используя аналогии с родным языком при построении высказывания. Поэтому в практике РКИ часто наблюдается ситуация, когда преподаватель понимает, что хочет сказать китайский студент, но только по словам, а не по грамматическому оформлению.

На начальном этапе изучения русского языка носитель китайского языка может задаться вопросом: зачем в русском языке падежи? Без падежей носители бы не смогли понять смысла предложения. В разных языках существуют различные способы связи слов. В русском языке связующую роль играет падеж. Для того чтобы предложения были связаны и легки для восприятия, самостоятельные части речи принимают необходимую форму. Например: *«Мы, радость, принять, его, коллектив»* или *«Мы с радостью приняли его в коллектив»*. В первом случае употреблен набор слов, которые ничем не связаны и потому представляют собой бессмысленное перечисление. Во втором — части речи изменены, мысль изложена четко и ясно, этому способствовали падежи. Поэтому, мы считаем, в процессе обучения полезно объяснить происхождение и значение понятия «падеж», которое берет свое начало из античности и обозначает изменение окончания слова. Падеж — это форма, которая указывает на взаимосвязь между словами в предложении или словосочетании [Цыганков, электронный ресурс].

Таким образом, изучение падежей имени существительного — одна из важных тем русского языка. Знание падежей помогает правильно излагать мысли, быть уверенными в выполнении письменных работ. Изучение падежей является необходимым для каждого, кто желает в совершенстве овладеть русским языком. Результаты данной работы могут иметь дальнейшее практическое применение — в попытке найти лучший способ объяснения китайским обучающимся русских падежей, исходя из разницы языков и менталитетов.

Литература

- Аркадьев П. М. *Падежи в языках мира. Лингвистика для всех*. М.: МЦНМО, 2008. С. 59–71.
- Булгакова Л. Н., Захаренко И. В., Красных В. В. *Мои друзья падежи: Русская грамматика в диалогах*. М.: Русский язык. Курсы, 2009. 216 с.
- Цыганков Е. А. *Забывтые и современные падежи русского языка. Старт в науке*. URL: <https://school-science.ru/5/10/34592> (дата обращения: 23.02.2020)
- Юньпин Ч. *Сопоставительная грамматика русского и китайского языков*. М.: Прогресс, 2003. 456 с.

Вопросы преподавания русской литературы в иностранной аудитории

Данг Тхань Ньан

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Dang Thanh Nhan

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Вопросы преподавания русской литературы в иностранной аудитории

Научный руководитель — И. И. Толстухина.

Nhanproa3@gmail.com

УДК 801-7

Анализ стихотворения О. Берггольц «Разговор с соседкой» на занятиях по аналитическому чтению в иностранной аудитории

Аннотация. В статье идет речь о роли героической работы Ольги Берггольц на ленинградском радио в годы блокады и значении ее стихов в жизни ленинградцев. Дается образец анализа блокадной лирики О. Берггольц на занятиях по аналитическому чтению в иностранной аудитории; в качестве примера избрано одно из самых ярких стихотворений 1941 года — «Разговор с соседкой».

Ключевые слова: Ленинград, Муза блокадного города, блокадная лирика, жанр разговора, естественность интонации, художественные средства.

“Conversation with a neighbour” by O. Berggolz: Poem analysis in the Russian as a foreign language analytical reading class

Abstract. This article is dedicated to Olga Berggolz’s heroic work on the radio during the siege of Leningrad and the role of her poems in the Leningrad residents’ life. The study focuses on one of the most striking poems written

by Olga Berggolz in 1941—“Conversation with a neighbour”—and its analysis by non-native students in an analytical reading class.

Keywords: Leningrad, Siege of Leningrad Muse, lyric poetry about the siege of Leningrad, spoken genre, natural intonation, literary devices.

Ленинград — крупнейший культурный центр России, ее национальное достояние. В годы войны и блокады его судьба находилась под угрозой. Для иностранных студентов важно понимать, как сопротивлялись ленинградцы фашистскому нашествию, что помогло им выстоять, спасти великий город и сохранить человеческое достоинство. В произведениях блокадных лет Ольга Берггольц ведет правдивую запись текущих событий, наблюдений, описывает увиденное, передает свои искренние чувства, размышления о жизни своей и окружающих. В них почти нет сюжета, а есть лирический поток чувства, эмоциональное переживание.

Прочтение русских поэтических произведений вызывает значительные затруднения у иностранных студентов, лирика кажется им сложнее прозаического текста. Адекватному восприятию художественного текста препятствуют национальные и индивидуальные поэтические образы, сложный синтаксис, ассоциации. Даже студенты лингвистических специальностей не всегда способны видеть структуру текста, понимать функцию художественных средств, различать образ автора и лирического героя. Это говорит о необходимости больше внимания в процессе изучения русского языка уделять совершенствованию навыков анализа поэтических произведений.

В год 75-летия Великой Победы естественно было обратиться к изучению произведений, созданных в годы войны, запечатлевших картины подлинной жизни той поры, ставших поэтическими свидетельствами страданий и мужества русского человека.

В России много известных писателей, посвятивших свои произведения блокаде Ленинграда. Особое место среди них занимает Ольга Федоровна Берггольц, получившая от благодарных жителей родного города высокое неофициальное звание — «Блокадная муза». На гранитной стене Пискаревского кладбища, где похоронены многие жертвы ленинградской блокады, написаны слова: «Никто не забыт, и ничто не забыто.» Эта строчка стала и самым известным произведением Ольги Берггольц.

Когда в 1941 году началась Великая Отечественная война, Берггольц могла уехать в Москву, где жила ее сестра, но решила остаться

в блокадном Ленинграде. Мало известная поэтесса, которая до этого никогда не появлялась на волне радио, пришла в радиокomiteeт в октябре. Ее направили в литературно-драматическую редакцию, в составе которой она почти ежедневно выступала для всех горожан, постепенно стала голосом осажденного города. Ее военное творчество началось с проникновенных стихов, которые она посвятила ленинградцам:

...Я говорю с тобой под свист снарядов,
Угрюмым заревом озарена.
Я говорю с тобой из Ленинграда,
Страна моя, печальная страна...

[Берггольц]

Почти ежедневно она выступала у микрофона и ободряла, вдохновляла людей, помогала им проходить через голод и холод, поднимала их к высотам жизни. Как сестра и мать, требовала: будь сильнее страха смерти, живи, борись и побеждай! Ее живого голоса ждали измученные, голодные, но не теряющие надежды ленинградцы. Ее голос стал голосом не сдающегося Ленинграда. В годы войны Ленинград стал главной темой в творчестве О. Берггольц. Она никогда не отрывала себя от событий, которые происходят в Ленинграде, и от судьбы родины. Ее поэтические тексты выражали мужество, любовь не только к Ленинграду, но и к Родине. С течением времени тихий голос Ольги Берггольц стал любимым для слушателей. Она стала музой Ленинградского радио и олицетворением стойкости Ленинграда. Выступления Берггольц имели такую силу убеждения, что «германские фашисты вносят Ольгу Берггольц в черный список людей, которые будут расстреляны сразу же по взятии города» [Искендеров].

Анализируя одно из стихотворений Берггольц, «Разговор с соседкой», на занятии, необходимо показать, в чем состояла индивидуальность поэта, в чем проявилась притягательная сила ее голоса.

«Ольга пишет стихотворение «Разговор с соседкой», которое читает в передаче, которая выходит в эфир» [Громова, 2017, с. 237]. Стихотворению предпослан эпитафия: «Пятое декабря 1941 года. Идет четвертый месяц блокады. До пятого декабря воздушные тревоги длились по десять — двенадцать часов. Ленинградцы получали от 125 до 250 граммов хлеба.» Этот эпитафия — не цитата из другого произведения, как это обычно принято. Здесь он — скупая, строгая, сухая

констатация фактов, объективных цифр, это документальное сообщение о подлинном положении города, его трагической ситуации. Эта честность, правдивость и вызывала доверие горожан к ее стихам; Берггольц понимала, что к голодным людям нельзя обращаться с громкими речами. Отсюда и название стихотворения — «Разговор с соседкой», которое задает тексту общий тон.

Далее идет поэтический текст; в нем автор эмоционально передает свое личное отношение к этим трудностям, страданиям ленинградцев во время блокады.

Дарья Власьевна, соседка по квартире,
сядем, побеседуем вдвоем.
Знаешь, будем говорить о мире,
о желанном мире, о своем.

Вот мы прожили почти полгода,
полтора ста суток длится бой.
Тяжелы страдания народа —
наши, Дарья Власьевна, с тобой.
О, ночное воющее небо,
дрожь земли, обвал невдалеке,
бедный ленинградский ломтик хлеба
он почти не весит на руке...

[Берггольц, 2009, с. 69]

В начале стихотворения поэт представила свою героиню: «Дарья Власьевна, соседка по квартире». Ни одним словом не описана внешность «соседки» — в это время внешность была не существенна. Собеседнице неслучайно дано простое русское имя: эта женщина — одна из многих. Это стихотворение имеет жанр разговора. Отсюда простые, обыденные глаголы, героиня предлагает: сядем, побеседуем, будем говорить. И, конечно, это разговор на ты: они — свои люди, они давно знакомы, и в условиях военного ада им не нужно что-то скрывать друг от друга. О чем же хочет говорить лирическая героиня (близкая автору) с соседкой? И как она говорит?

Это стихотворение можно разделить на две части. Сначала героиня напоминает о времени, которое они уже прожили, о трудностях, страданиях ленинградцев в первые месяцы блокады города. Называет эти страдания: артиллерийский обстрел, бомбежки, дрожь земли, обвал

невдалеке, ночное воющее небо, смертный свист. Говорит искренно — ведь она пережила то же, что и Дарья Власьевна, и все ленинградцы.

И они претерпели самое страшное — голод; бедный ломтик хлеба (не ломоть!, а только — ломтик, совсем крошечный) который «почти не весит на руке». Но эти стихи говорят не только о понимании несчастья. Они должны дать Дарье Власьевне (и не только ей!) силу. И один из способов помочь, поддержать — напомнить, что это горе не одного человека, что все ленинградцы вместе это переживают, страдают вместе. Отсюда такие слова: вдвоем, мы прожили, страдания народа, наши, нам, то есть всем осажденным.

Затем она говорит с соседкой о будущем, о мечте.

Для того, чтоб жить в кольце блокады,
ежедневно смертный слышать свист —
сколько силы нам, соседка, надо,
сколько ненависти и любви...
Столько, что минутами в смятенье
ты сама себя не узнаешь:
— Вынесу ли? Хватит ли терпенья?
— Вынесешь. Дотерпишь. Доживешь.

[Берггольц, 2009, с. 69]

На усталость, сомнения соседки «Вынесу ли? Хватит ли терпенья?» лирическая героиня уверенно отвечает: «Вынесешь. Дотерпишь. Доживешь».

Героиня уводит соседку от жалоб, бедствий к мечтам о времени, когда «пролетит последняя тревога и последний прозвучит отбой». Она яркими красками рисует замечательную будущую жизнь. Утверждая это скорое будущее, Берггольц три раза употребляет слово «будем». С помощью антитезы она рисует счастливую мирную жизнь.

Сейчас — «ночное воющее небо, дрожь земли, обвал невдалеке», а будет — «жилище светится и дышит, полнится покоем и весной... наслаждаться тишиной.»

Сейчас — «бедный ленинградский ломтик хлеба», будет — «свежий хлеб, темно-золотистый и ржаной», румяное вино.

Антитеза проявилась и в выборе лексики. С одной стороны, «тяжелы страдания», «воющее небо», «смертный свист», «шторы черные»; с другой — «жилище светится», «бессмертной сталью», «земля обнвлена».

Героиня уверена, что соседке поставят памятник, потому что сама жизнь в осажденном городе была героизмом. И в нем запечатлеют женщину такой, какой она была в осажденном городе — «исхудавшей, смелой, в наскоро повязанном платке... с кошелкою в руке».

Дарья Власьевна, твоею силой
будет вся земля обновлена.
Этой силе имя есть — Россия.
Стой же и мужайся, как она!

[Берггольц, 2009, с. 70]

Героиня напоминает Дарье Власьевне, что в таком же напряжении живет вся страна, и надо помочь ей, нужно мужаться, как Россия. От тихого простого разговора, дружеской, естественной интонации в начале стихотворения Берггольц переходит к энергичному, уверенному, оптимистичному тону. Конечно, ее адресат теперь — это не только соседка, она уже разговаривает со всеми женщинами города, уверяет их в необходимости терпеть, верить, ждать.

Это стихотворение звучало по радио, давало силы, вот почему Берггольц называли «Ленинградская мадонна», «Муза города», «Наша Оля».

Студенты убеждаются в том, что такие художественные средства, как повторы, антитеза, интонация служат созданию эмоциональности, ощущению доверительной беседы. Благодаря этим художественным средствам можно увидеть конкретные условия жизни города, усилия сопротивления ленинградцев, позволивших им защитить свой город и победить. Анализ стихотворения «Разговор с соседкой» поможет иностранным читателям лучше представить образ блокадного Ленинграда — символ человеческих страданий и мужества.

Литература

Берггольц О. Ф. Разговор с соседкой. В кн. *Память: Стихотворения, поэмы, проза*. СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2009. 288 с.

Берггольц О. Ф. *Я говорю с тобой под свист снарядов* URL: <https://www.culture.ru/poems/41421/ya-govoryu-s-toboi-pod-svist-snaryadov> (дата обращения: 29.04.2020).

Громова Н. А. *Ольга Берггольц: Смерти не было и нет. Опыт прочтения судьбы*. М.: АСТ, 2017. 462 с.

Искендеров Фред. *Ольга Берггольц. Никто не забыт, и ничто не забыто!* URL: https://senat.org/olga_berggolc.html#.Xqmp2s43v6Q (дата обращения: 29.04.2020).

Чжу Вэньцин

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Wenqing Zhu

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Вопросы преподавания русской литературы в иностранной аудитории

Научный руководитель — Т. С. Вологова, канд. филол. наук

1849197492@qq.com

УДК 378

Чтение стихотворений В. С. Высоцкого о войне в китайской аудитории

Аннотация. Статья посвящена анализу существующей методики обучения чтению русских поэтических произведений в китайской аудитории. В данной работе главным образом анализируются причины выбора военных стихотворений В. С. Высоцкого в качестве материала чтения русских поэтических стихотворений, трудности, встречаемые китайскими студентами при чтении этих стихотворений, предложена система работы над стихотворением «Братские могилы» В. С. Высоцкого в китайской аудитории.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, обучение чтению, поэтические произведения, творчество В. С. Высоцкого, китайские студенты.

Reading military poems by V. S. Vysotsky with the Chinese students

Abstract. The article describes the methodology used for teaching Chinese students to read V.S. Vysotsky's military poems. The article clarifies to what degree V.S. Vysotsky is studied in China; analyses V.S. Vysotsky's military poems and states reasons for choosing them as a teaching material for reading classes; describes reading types in teaching Russian as a foreign language; and analyses methods of teaching the Chinese students to read Russian poetry. Based on the study results, the author will develop exercises on reading V. S. Vysotsky's military poem "The brothers' graves" for the Chinese

students. The author summarises new research on teaching Russian as a foreign language. The article is addressed to specialists in teaching Russian reading skills to the Chinese students.

Keywords: reading, V. S. Vysotsky, military poem, teaching Russian as a foreign language, Russian language, Chinese students, poetry reading.

В. С. Высоцкий, как один из представителей «авторской песни», считается талантливым поэтом. Стихотворения В. С. Высоцкого написаны на разные темы. Надо отметить, в его военных произведениях не только выражается страдания и горе Великой Отечественной войны, но и обращается внимание на внутреннюю жизнь человека [Высоцкий, 1986, с. 83]. В 1964 году молодой поэт создает первое стихотворение о войне — «Штрафные батальоны», в котором изображает войну с точки зрения штрафника. После этого тема войны становится одной из самых любимых в творчестве поэта.

Военные стихотворения В. С. Высоцкого имеют особые преимущества при чтении русских художественных произведений в иностранной аудитории. Во-первых, по причине того, что оба народа — русский и китайский — пережили страшную Вторую Мировую войну и победили, следовательно, содержание и эмоции русских военных стихотворений знакомы и понятны китайским студентам; во-вторых, язык произведений В. С. Высоцкого не сложен для иностранных студентов. Язык поэзии середины XX века, по сравнению с языком поэтических произведений XIX века, не отличается от современного русского языка [Панов, 2002, с. 15], изучаемого иностранными студентами; в-третьих, много военных стихотворений, которые поет В. С. Высоцкий в своих фильмах, уже пришли в Китай в советское время благодаря хорошим отношениям между Россией и Китаем, и поэтому, смотря фильмы с участием В. С. Высоцкого, студенты смогут лучше понять его военные стихотворения; в-четвертых, стихотворения В. С. Высоцкого занимают значительное место в русской поэзии второй половины XX века и следуют традициям русских классических стихотворений. Чтобы лучше понять историю русской поэзии, иностранным студентам также важно читать его стихотворения.

В. С. Высоцкий является известным русским актером, певцом и поэтом, и его фильмы и песни уже широко распространены в Китае с советского времени. С другой стороны, несмотря на то, что поэтическое творчество В. С. Высоцкого получило широкую известность в России и на Западе, в Китае существует сравнительно мало исследований

и переводов его поэтических произведений, и в таком случае чтение его стихотворений имеет больше значения для преподавания русского языка и русской литературы в китайской аудитории.

Китайские студенты при чтении русских поэтических произведений встречаются с огромными трудностями. Во-первых, в произведениях поэты часто используют слова высокого стиля, которые иностранным студентам трудно понять; во-вторых, студенты встречаются с трудностями в понимании русской стихотворной речи: русские классические силлабо-тонические стихотворения следуют очень строгим нормам, которых не существует в китайской поэзии. В русской поэзии нередко изменен порядок слов, и это добавляет трудности к чтению и пониманию для китайских студентов, поскольку в китайском языке порядок слов имеет колоссальное значение. Третья трудность — понимание лексики, обозначающей эмоции. Четвертая трудность содержится в понимании русской культуры. На русскую культуру сильно влияет православие, которое не знакомо китайским студентам. Так, например, когда китайские студенты встречаются со словом «крест», им нужна дополнительная информация, чтобы понять глубинный смысл произведения.

Чтобы снять изложенные трудности, в исследовании предложена система работы над стихотворением «Братские могилы» В. С. Высоцкого в китайской аудитории на основе методики обучения иностранцев чтению русских художественных произведений. Прежде всего, чтение, которое играет важную роль в изучении иностранного языка, является одним из четырех типов речевой деятельности, т. е. рецептивной письменной речью [Шибко, 2014, с. 154–156]. В данной работе используется 5-этапный процесс чтения текста на иностранном языке Л. С. Крючковой и Н. В. Мощинской: во-первых, необходимо снять страноведческие трудности (дать биографическую справку о писателе и времени создания произведения); во-вторых, надо снять лексические трудности и познакомиться с новыми словами, словосочетаниями, фразеологизмами, афоризмами из текста; в-третьих, нужно тщательно продумать домашнее задание для учащихся; в-четвертых, в аудитории использовать разные типы упражнений, обращая внимание на устную сторону речи (в том числе устные упражнения, пересказ, применение фразеологизма и др.); в-пятых, дать ответы на предложенный преподавателем вопрос, передать содержание несколькими фразами, выполнить другие задания в письменной форме [Крючкова, Мощинская, 2009, с. 336].

Рассмотрим систему работы по обучению чтению на примере военного стихотворения «Братские могилы» В. С. Высоцкого. Данные упражнения могут разделяться на предтекстовые, притекстовые, и послетекстовые на занятии по русской литературе в китайской аудитории.

Предтекстовыми заданиями преподаватели привлекают внимание иностранных учащихся к историческому фону стихотворения и помогают им подготовиться к чтению этого стихотворения. Приступая к работе над стихотворением В. С. Высоцкого «Братские могилы», можно предложить два предтекстовых задания: просмотр фильма и чтение биографии поэта. Китайские учащиеся смогут познакомиться с историей Великой Отечественной войны, увидеть эпизод войны глазами советского человека. После прослушивания песни «Братские могилы» в фильме китайские учащиеся могут лучше читать стихотворение вслух, так как уже услышали правильное произношение слов и почувствовали ритм стихотворения. Читая про себя небольшой текст о В. С. Высоцком, китайские учащиеся смогут лучше познакомиться с поэтом и получить информацию о его жизни и творчестве. Отвечая на вопросы, учащиеся могут использовать поисковое чтение, чтобы найти конкретные данные. В результате эти упражнения, главным образом, выполняют задачи обращения интереса учащихся не только к самому стихотворению, но и к русской истории и культуре, и снятия страноведческих трудностей.

Притекстовые задания.

Задание 3. Прослушайте песню «Братские могилы» В. С. Высоцкого, отмечая непонятные слова и словосочетания в стихотворении. После этого прочитайте стихотворение «Братские могилы» про себя.

Задание 4. Прочитайте следующие словосочетания и объясните их значение в стихотворении своими словами. Значение неизвестных словосочетаний посмотрите в словаре. *Братские могилы, вставать на дыбы, Вечный огонь, гранитные плиты, персональная судьба, вспыхнувший танк, русские хаты, горящий рейхстаг; заплаканная вдова.*

Цель этого задания — снятие лексических трудностей при чтении стихотворения, что относится ко второму этапу процесса чтения художественных произведений на иностранном языке. Понимая значения отдельных слов в составе словосочетаний, учащиеся не только запомнят значение слов, но и их употребление. Таким образом, понимание словосочетаний способствует овладению русским языком на практике.

Ответ: Братские могилы — могилы героев Великой Отечественной войны; вставать на дыбы — о предмете: встать вертикально, стоймя; Вечный огонь — памятник героям Великой Отечественной войны в форме непогасшего огня, который очень часто встречается в России; гранитные плиты — могильные плиты из гранита; персональная судьба — судьба индивидуального человека; вспыхнувший танк — танк, который загорелся, вспыхнул от попадания в него снаряда в бою; русские хаты — маленькие дома в селах южной России и Украины; горящий рейхстаг — здание немецкого нацистского государственного собрания, штурм которого является символом победы над Германией; заплаканная вдова — женщина, лишившаяся мужа, плачет перед могилой своего мужа.

Целью следующих трех заданий, которые относятся к этапу снятия лексических трудностей, является актуализация знаний учащихся о совершенном и несовершенном видах глагола, однокоренных словах и причастиях. В процессе чтения учащиеся не только знакомятся с графическим обликом слов, но и изучают их в аспекте грамматики. Это задание направлено на укрепление грамматики.

Задание 5. Обратите внимание на следующие глаголы, найдите предложения с ними в стихотворении. Составьте свои предложения с ними: *ставить* — *поставить*; *рыдать* — *порыдать*; *приносить* — *принести*; *зажигать* — *зажечь*; *вставать* — *встать*; *видеть* — *увидеть*.

Задание 6. Найдите общий корень в словах каждого ряда. Постарайтесь понять значение неизвестных вам слов без словаря: *единый* — *единство* — *соединять*; *гранитный* — *гранит*; *персональный* — *персонаж* — *персона*.

Задание 7. Трансформируйте следующие простые предложения в сложноподчиненные с придаточным определительным.

(1) А в Вечном огне видишь вспыхнувший танк.

(2) У Братских могил нет заплаканных вдов.

Целью следующих двух заданий является понимание содержания и главного смысла стихотворения. После снятия страноведческих и лексических трудностей учащиеся смогут почувствовать эмоции и глубже понять смысл стихотворения. Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо внимательно читать стихотворение несколько раз. В этом стихотворении поэт описывает окружение Братских могил, которое передает одновременно печальную и оптимистическую эмоцию русского народа после победы.

Задание 8. Прочитайте стихотворение «Братские могилы» и опишите Братские могилы своими словами (Как выглядят братские могилы? Кто приходит на братские могилы? С какими чувствами приходят туда люди?).

Задание 9. Прочитайте стихотворение «Братские могилы» В. С. Высоцкого еще раз и ответьте на следующие вопросы в связи с историей Великой Отечественной войны.

- 1) Как Вы думаете, почему на Братских могилах не ставят крестов?
- 2) Что видится лирическому герою в Вечном огне?
- 3) Почему сердце солдата названо «горящим»?
- 4) Почему на Братские могилы приходят люди «покрепче»? Кто эти люди?

Целью этих вопросов является обучение учащихся пониманию глубинного смысла и эмоции через анализ деталей стихотворения. Чтобы ответить на вопросы о деталях содержания стихотворения, учащиеся должны использовать фоновые знания.

Послетекстовые задания — письменные домашние задания. В этой части учащиеся должны не только читать стихотворение, но и работать над его содержанием, чтобы познакомиться с русской поэзией и улучшить навыки аудирования и говорения на русском языке.

Задание 10. Прочитайте стихотворение и ответьте, кто похоронен в Братских могилах?

Задание 11. Объясните, почему стихотворение «Братские могилы» носит такое название.

Ответ: В стихотворении поэт пишет, как люди приходят на могилы павших в Великую Отечественную войну. Он называет героев «братьями»: в войну не было сил, времени, возможности похоронить каждого воина в отдельной могиле. Советские люди считают погибших своими близкими людьми, братьями, героями. Они были равны перед лицом всенародной трагедии.

Задание 12. Обратите внимание на рифмующиеся слова «покрепче — легче», и объясните, почему поэт использует именно эти слова?

Ответ: В стихотворении поэт использует пару слов «покрепче — легче», которые являются контекстуальными антонимами. В сопоставлении значений слов подчеркивается крепкость героев и советского народа.

Задание 13. Какие художественные выразительные средства и с какой целью поэт использует в стихотворении «Братские могилы»?

Ответ: В стихотворении поэт использует: метафорические эпитеты — горящее сердце; анафору: «Горящие .../ Горящий .../ Горящее ...» (3-я строфа) — подчеркивается пожар войны: уничтоженные города, погибшие люди, горе оставшихся в живых; аллитерацию: слова «гореть» и «горе» звучат почти одинаково, повтор слов «горящее» вызывает ассоциацию со словом «горе»; кольцевую композицию: начало и конец стихотворения повторяется — «На братских могилах не ставят крестов»; риторический вопрос, риторическое восклицание: «На братских могилах не ставят крестов,/ Но разве от этого легче?!» и др.

Задание 14. Прочитайте стихотворение «Братские могилы» вслух с выражением.

Задание 15. Выберите и прочитайте еще два стихотворения В. С. Высоцкого на военную тему. Что сближает эти стихотворения о войне? Что для них характерно?

Ответ: Я читал(а) его стихотворения «Сыновья уходят в бой» и «Он не вернулся из боя». По-моему, для стихотворений В. С. Высоцкого о войне характерна печальная, но не пассивная эмоция. В этих стихотворениях описывается жестокость войны, поэт подчеркивает жертвы героев и их семьи, чтобы напомнить читателям о страдании и подвиге советского народа, забываемом в настоящей счастливой жизни.

Задание 16. В вашей стране есть памятники героям? Когда люди приходят к таким памятникам? Напишите небольшое сочинение о памятнике героям на вашей родине.

Ответ: «Памятник народным героям в Пекине»

В 1949 году после создания нового Китая в память о народных героях-жертвах в борьбе против агрессии и гнета с 1840 года в Пекине установлен «Памятник народным героям». Памятник расположен на Площади Тяньаньмэнь, которая считается центром столицы Китая.

Каждый год миллионы китайских и иностранных туристов приезжают в Пекин на Площадь Тяньаньмэнь, и немало из них приходят к Памятнику народным героям. В праздник Цинмин, когда китайцы посещают могилы своих предков, они тоже ухаживают за памятниками и могилами героев, чтобы помнить страдание, с которым встречался китайский народ в последние двести лет, и жертвы, которые герои приносили китайскому народу и новому Китаю. Школьники и студенты тоже приходят к Памятнику народным героям. Они поют государственный гимн у памятника и подносят цветы великим героям.

Предложенная система работы может быть использована и при чтении других стихотворений о войне в китайской аудитории.

Литература

- Высоцкий В. С. Монологи. *Юность*. 1986. № 12. С. 82–83.
- Крючкова Л. С., Мошинская Н. В. *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие*. М.: Флинта, 2009. 480 с.
- Панов М. В. *История русского литературного произношения XVIII–XX вв.* М.: Едиториал УРСС. 2002. 456 с.
- Шибко Н. Л. *Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для иностранных студентов филологических специальностей*. СПб.: Златоуст, 2014. 336 с.

Шэнь Цзюньчи

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Junchi Shen

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Вопросы преподавания русской литературы в иностранной аудитории

Научный руководитель — Ю. Г. Карпеченкова, канд. пед. наук

3078500599@qq.com

УДК 821.161.1

Возможности использования средств наглядности на занятиях по аналитическому чтению с иностранными студентами

Аннотация. Целью данной публикации является изучение и анализ роли и положительного влияния принципа наглядности и его средств на занятия по аналитическому чтению в практике обучения русскому языку как иностранному. В статье также раскрываются понятия чтения и наглядности, описывается методическая работа со стихотворным произведением с применением средств наглядности на разных этапах занятия по русскому языку в иностранной аудитории, которое разработал автор.

Ключевые слова: поэзия, средства наглядности, обучение чтения, этапы чтения, иностранная аудитория.

Visual aids in the Russian as a foreign language analytical reading class

Abstract. The article analyses the role and positive impact of using visual aids in teaching Russian reading skills to non-native students. Moreover, the article defines *reading* and *visual aids* as concepts and describes the original methodology of using visual tools for teaching Russian poetry analysis in a foreign language classroom.

Keywords: poetry, visual aids, reading instruction, stages of reading, foreign language classroom.

Данная статья посвящена теме возможности использования средств наглядности на занятиях по аналитическому чтению с иностранными студентами. Очевидно, данная тема является актуальной для обучения русскому языку как иностранному и чтению в том числе. Актуальность темы также продиктована тем, что применение новых технологий в современном обучении для достижения принципа наглядности оказывает положительное влияние на практику РКИ, а именно на занятия по чтению с иностранными обучающимися, повышая их эффективность.

Обратимся к понятию аналитического чтения. В его основе лежит обычное чтение. По мнению ряда ученых, чтение является коммуникативным, познавательным и развлекательным явлением. Чтение как обучение представляет сложную перцептивно-мыслительную, мнемическую деятельность, чтение является важным средством опосредованной коммуникации. Чтение — прежде всего информационный процесс, направленный на получение информации, содержащейся в письменном тексте. Чтение часто определяют как когнитивную деятельность человека. По иностранным языкам предусматривает: 1) уметь читать тексты с общим содержанием и извлекать полную информацию из прочитанных текстов, 2) уметь пользоваться справочной литературной при чтении. Цель чтения — способствовать деятельности разума, чтение — прежде всего информационный процесс, направленный на получение информации, содержащейся в письменном тексте. Аналитическое чтение — это процесс глубокого проникновения в книгу, это не просто чтение — это настоящее всестороннее изучение, попытка выжать из книги максимум.

Чтение как средство обучения выполняет следующие функции: 1) расширение словарного запаса учащихся, 2) запоминание языкового

материала, 3) совершенствование фонетических навыков, 4) использование информации из текстов как базы для обучения говорению [Ариян, Шапов, 2018, с. 148].

Следует заметить важность использования наглядности на занятиях по чтению. Во-первых, чтение является одним из четырех видов речевой деятельности, необходимых при изучении иностранного языка. Во-вторых, использование наглядности при обучении чтению позволит эффективнее достичь желаемой цели, так как продуктивность обучения чтению зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Следовательно, использование наглядности в обучении оказывает стимулирующее влияние и может способствовать обучению [3, с. 335].

Принцип наглядности относится к числу ведущих дидактических принципов обучения. Его необходимость обосновывается диалектикой перехода от чувственного восприятия к абстрактному мышлению в процессе познания. В соответствии с названным принципом обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых обучающимся. Можно говорить о двух направлениях реализации принципа наглядности на занятиях по языку: использование наглядности в качестве средства обучения и средства познания (источник информации). Оба направления в использовании наглядности тесно между собой связаны и в современных учебных комплексах реализуются в виде средств наглядности. Методистами рекомендуется широко использовать на занятиях все виды наглядности, являющиеся эффективными источниками овладения языком: внешнюю и внутреннюю, статичную и динамичную, зрительную, слуховую и зрительно-слуховую, натуральную и абстрактную [Щукин, 1981, с. 29].

На наш взгляд, наглядный образ сформируется легче и быстрее и будет более полным и прочным, если использовать наглядные методы обучения — показ и демонстрацию. Первый предусматривает показ различных средств наглядности: предметов и действий (натуральная наглядность): рисунков, фотографий, (художественно-изобразительная наглядность), а также таблиц, схем, образцов написаний букв (графическая наглядность), речи, непосредственно звучащей (слуховая наглядность). В процессе демонстрации предполагается применение аппаратуры и технических приспособлений (кинофильмов, видеофильмов, диафильмов) [Крючкова, Мощинская, 2017, с. 400].

В соответствии с вышесказанным, средства наглядности классифицируются в зависимости от их роли и цели:

а) как прием, способствующий лучшему запоминанию языкового материала, образования речевых автоматизмов с опорой иностранного языка учащиеся овладевают ситуативной речью позднее, чем контекстной. Это связано с тем, что отсутствуют «языковая атмосфера». Использование зрительной наглядности в виде всевозможных картин, диафильмов и кинофильмов позволяет быстрее подвести учащихся к умению вести разговор на условиях конкретной ситуации;

б) как прием семантизации иноязычных слов. При семантизации иноязычных слов дает демонстрация нескольких картинок или предметов по сравнению с показом одной картинки. И дальнейшего употребления этих слов, лучшие результаты запоминания у слова может быть четыре образа: слуховой, зрительный, двигательный и артикуляционный, иноязычные слова, словосочетания и предложения легче усваиваются, если использовать эти методы, лучше запоминание и сохранение в памяти иноязычных слов при одновременном восприятии предметов или их изображений.

в) как прием более доступного объяснения отвлеченных теоретических положений, т. е. языковых правил. При усвоении теоретических знаний о языке и его закономерностей целесообразность применения различных пособий для облегчения восприятия и понимания языкового материала.

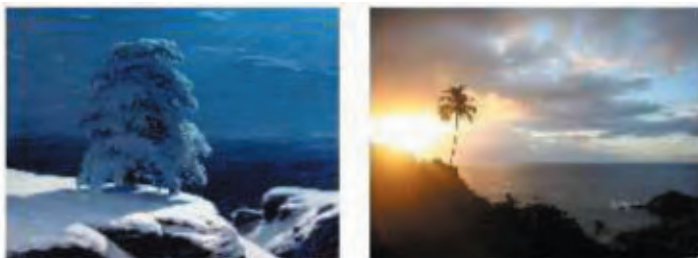
г) как прием ситуативной иллюстрации и иноязычно-речевого материала и стимуляции высказывания. Использование этого приема ускоряет процесс образования прочных и непосредственных связей между новыми словами иностранного языка и соответствующими понятиями, образами предметов и явлений [Ариян, Шамов, 2018, с. 40].

Мы намерены проанализировать стихотворение М. Ю. Лермонтова «На севере диком стоит одиноко» [Лермонтов, 1988, с. 208]. Рассмотрим, какие приемы наглядности могут быть использованы на занятии с иностранными студентами.

Первым шагом в изучении стихотворения является не анализ, а восприятие. Учитель сначала включает аудиозаписи или читает сам, ученики слушают несколько раз, учитель спрашивает учеников, какую запись они предпочитают и почему. Здесь использована слуховая наглядность.

На этапе работы с лексикой поэтического текста преподаватель выбирает картинки, соответствующие обстановке стихотворения, и демонстрирует их (при наличии техники можно открыть фото в интернете). Например, можно проиллюстрировать слова дикий, сосна, риза,

восход, пальма и другие. Задача учеников состоит в том, чтобы описать эти картинки своими словами, передав настроение. Здесь использована художественно-изобразительная наглядность.



После прочтения стихотворения преподаватель делит студентов на группы (по два человека), они пишут диалоги как пальма и сосна, а затем выступают. Это натуральная наглядность (использованы действия).

В качестве домашнего задания студентам можно предложить нарисовать красочную картину (подчеркнув одну из сцен поэзии, горячий утес, белую светящуюся землю...) и пересказать стихи, глядя на свою иллюстрацию, на следующем занятии.

Как было ранее сказано, чтение является одним из четырех видов речевой деятельности, необходимых при изучении иностранного языка, и использование принципа наглядности при обучении чтению позволит эффективнее достичь желаемой цели.

Принцип наглядности строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых обучающимся. Данная точка зрения нам близка, так как продуктивность обучения чтению зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека, что диктует необходимость широкого использования разных видов наглядности, являющихся эффективными источниками овладения языком.

В итоге можно заключить следующее: на каждом этапе работы с чтением (предтекстовом, притекстовом и послетекстовом) уместно применялась наглядность, из чего следует, что у обучающихся улучшается восприятие, а процесс обучения становится более простым, увлекательным, полным. Итак, приходим к выводу, что средства наглядности важны в процессе обучения и являются неотъемлемой частью образовательного процесса, формируя зрительный образ изучаемого материала.

Литература

- Ариян М. А., Шамов А. Н. *Основы общей методики преподавания иностранных языков. Теоретические и практические аспекты. Учебное пособие.* М.: Флинта, 2018. 222 с.
- Крючкова Л. С., Мошинская Н. В. *Русский язык как иностранный. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие.* М.: Флинта, 2017. 480 с.
- Лермонтов М. Ю. *Сочинения. Т. 1.* М.: Правда, 1988. 720 с.
- Щукин А. Н. *Методика использования аудиовизуальных средств.* М.: Русский язык, 1981. 128 с.

Зарубежная литература: проблематика, поэтика, культурные контексты

Жабина Вероника Михайловна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Veronika M. Zhabina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Зарубежная литература: проблематика, поэтика, культурные контексты

Научный руководитель — А. Л. Вольский, д-р филол. наук

veronika050297@yandex.ru

УДК 821.112.2

Образ ученого в романе Г. Гессе «Игра в бисер»

Аннотация. В данной статье рассматривается образ ученого, представленный в романе Г. Гессе «Игра в бисер». Целью статьи является исследование пути становления главного героя романа как ученого. Особое внимание уделено социокультурной ситуации в Европе XVIII века и на рубеже XIX–XX веков, которая обусловила повышение интереса к образу ученого в литературе.

Ключевые слова: образ ученого, культурный кризис, Г. Гессе, Игра в бисер, философия жизни.

Scientist's image in Hesse's novel "The Glass Bead Game"

Abstract. The paper considers the scientist's image presented in Hermann Hesse's novel "The Glass Bead Game". The article analyses the way the main character finds his true purpose in the novel. The paper focuses on the socio-cultural context in Europe in the 18th century and at the turn of the 19th century which lead to an increased interest in the scientist's image in literature.

Keywords: scientist's image, cultural crisis, Hermann Hesse, The Glass Bead Game, philosophy of life.

Возрастающий интерес к научному знанию и постепенное ускорение научно-технического прогресса привели к актуализации образа ученого в литературе. Этот процесс начался еще в эпоху Просвещения, которая характеризовалась «таким типом общественного сознания, которое строилось на материалистическом сенсуализме в теории познания, на признании великой силы человеческого разума, что отразилось в идеологии, мировоззрении, философских, этических, эстетических и социальных представлениях» [Стародубцев, 2013, с. 291]. Именно разум становится главной ценностью эпохи Просвещения. В эту эпоху происходит отказ от религиозных догм как довлеющих и определяющих истин. На смену христианской религии приходит философский деизм. Между тем к концу эпохи Просвещения сами ее деятели, такие как И. В. Гете, Ф. Шиллер и другие, начали подвергать переосмыслению основные идеи этого течения, в первую очередь, ценность интеллектуального развития. Все более ясно осознавалось, что культ разума привел к изучению наук ради самих наук, а не ради практического применения полученных знаний. Просветители критиковали культуру за оторванность от жизни.

Вслед за деятелями эпохи Просвещения осмыслением проблемы кризиса европейской культуры занялось философское направление, которое получило название «философия жизни». Одним из наиболее ярких его представителей являлся Ф. Ницше. Современное ему состояние культуры Ницше охарактеризовал так: «Вся наша европейская культура уже с давних пор движется в какой-то попытке напряжения, растущей из столетия в столетие, и как бы направляется к катастрофе: беспокойно, насильственно, порывисто; подобно потоку, стремящемуся к своему исходу, не задумываясь, боясь задумываться» [Ницше, 2005, с. 25]. По мнению Ницше, причиной кризиса культуры стала дискредитация ее главных институтов.

Мораль, наука, религия оказались несостоятельными; они проповедовали людям ложные идеалы и ценности, а все ложное не может существовать вечно, и рано или поздно оборачивается крахом. Тем не менее, Ницше в целом делал довольно оптимистичные прогнозы. Согласно его взглядам, каждый кризис культуры является всего лишь временным этапом перед очередным ее расцветом. Другой представитель «философии жизни», О. Шпенглер также рассматривал проблему кризиса культуры, однако его взгляды представляются куда более пессимистичными, чем воззрения Ницше. В созданной им концепции Шпенглер выделял два понятия: «культура» и «цивилизация». «Культура» — это существо высшего порядка, обладающее «душой», цивилизация — «конец всякой культуры» [Шпенглер, 1922].

В таких условиях неизбежно возникал вопрос: что люди могут сделать, чтобы предотвратить гибель культуры? И главное: кто должен встать на ее защиту? Очевидно, что это должны были быть деятели науки и культуры, защищающие не какую-то отдельную отрасль, а все научное знание в его совокупности.

К проблеме образа ученого обращались многие философы и писатели. В том числе свое осмысление данной темы представил Г. Гессе в романе «Игра в бисер». Главным героем произведения является Магистр Игры Касталийского Ордена Иозеф Кнехт. Путь Кнехта в Касталию начинается с его встречи с Магистром Музыка. Будучи двенадцатилетним учеником в латинской школе в Берольфингене, Кнехт впечатлил своими способностями к музыке местного учителя, и, по рекомендации ононого, произошла знаменательная для Кнехта встреча. Мудрый Магистр Музыка при встрече с юным учеником обращал внимание вовсе не на беглость пальцев, которая может показаться важным показателем умений подающего надежды музыканта, для него было важно, способен ли этот мальчик стать музыкантом «в высоком смысле слова, способен ли он загореться, подчиниться какому-то порядку, благоговеть, служить культуре» [Гессе, 1991, с. 106].

Таким образом, Кнехт попадает в элитную школу в Эшгольц. В это время тринадцатилетнему Кнехту Касталия кажется местом совершенным, таким, к которому должен стремиться каждый человек; те, кому повезло попасть в него, должны были, по мнению Кнехта, прилагать все усилия, чтобы не быть исключенными. «Когда какого-нибудь ученика отсылали обратно из Эшгольца и он покидал нас, я каждый раз воспринимал это как чью-то смерть. Если бы меня спросили, в чем причина моей печали, я сказал бы, что она в сочувствии бедняге,

загубившему свое будущее легкомыслием и ленью, и еще в страхе, страхе, что и со мной, чего доброго, случится такое» [Гессе, 1991, с. 116].

По окончании обучения в Эшгольце Кнехт был переведен в учебное заведение ступенью выше — Вальдцель, которое среди прочих выделялось тем, что было местом официальной Игры и ее учреждений. Именно здесь Кнехт познакомился с Плинио Дезиньори, который стал для него, с одной стороны, идеологическим оппонентом, но с другой, тем, кто помог ему раскрыть глаза и посмотреть на Касталию совершенно по-иному, что и предопределило возвращение Кнехта «в люди». Плинио Дезиньори являлся вольнослушателем в школе Вальдцеля и открыто заявлял о своих некасталийских убеждениях, что и стало предметом его спора с Кнехтом. Плинио яро, с присущим ему юношеским максимализмом защищал «мир», который был устроен, по его мнению, согласно законам логики и здравого смысла, ведь в «мире» все было так, как того требовала жизнь в каждую отдельную единицу времени, в отличие от Касталии, в которой большая часть вещей оставалась лишь умозрительной, оторванной от реального положения дел. Кнехта подобные речи смущали, но также и привлекали. И именно в это время он начинает приобретать критический взгляд на происходящее в Касталии. Несмотря на то, что пока он все еще считал, что его место в Касталии, между тем он также полагал, что нельзя отвергать наличие внешнего мира. Задача его, говорил Кнехт, заключалась в том, чтобы сохранить в своем сознании право примитивного мира на существование, но при этом не вернуться в него, а остаться частью высшего мира.

Следующей знаменательной для Кнехта стала встреча со Старшим Братом, которая произошла в пору студенческих лет Кнехта, когда он, увлекшись китайским языком и восточной культурой, решил отправиться на поиски легендарного отшельника, когда не смог найти ответы самостоятельно на терзающие его вопросы и не получил их от своих педагогов в восточноазиатском училище. На несколько месяцев Кнехт стал учеником Старшего Брата, и именно это время он впоследствии называл началом своего пробуждения; пробуждение как обретение себя, осознание своего места в этом мире. Именно тогда Кнехт начал со всей ясностью понимать свое кардинальное отличие от всех жителей Касталии, несмотря на то, что пока он все еще был не готов расстаться с ней. Кнехт начал отчетливо ощущать в себе внутреннее стремление к независимости, своенравие, что, впрочем,

не вступало в противоречие с идеей служения, которой он был привержен, но эти душевные силы требовали от него служения только самому высшему идеалу, который теперь необходимо было отыскать.

По возвращении в Вальдцель Кнехт был принят в Орден, и первым его назначением стал бенедиктинский монастырь Мариафельс, с которым Кастилия долгое время поддерживала дружеские отношения. Задача Кнехта заключалась в чтении курса лекций по Игре в бисер для учеников монастыря. В монастыре спустя некоторое время Кнехт познакомился с отцом Иаковом, с которым у него завязались особые дружеские отношения. Отец Иаков в разговоре с Кнехтом говорил ему о том, что главной его претензией к Кастилии является ее оторванность от реальности. Он как историк негодовал по поводу того, что кастилийцы создали себе дистиллированный вариант мировой истории, отобрав лишь некоторые события, тогда как ценность истории заключается в ее непрерывности. По мнению отца Иакова, ошибка кастилийцев заключалась в том, что они переложили всю человеческую историю на плоскость, тогда как она, на самом деле, представляет собой вертикаль. Пожалуй, именно отец Иаков первым сформулировал для Кнехта, в чем выражалась несостоятельность Игры. В сущности, он повторил то, о чем когда-то говорил Плинию, но смог оказать на Кнехта большее влияние в силу высокой степени своей авторитетности в его глазах. Отец Иаков объяснил, что проблема Игры — это ее обособленность, непричастность к происходящему в реальности, что превращает ее в безответственную вещь. По большому счету, результаты Игры ни на что не влияют, а значит, они могут быть какими угодно. Тогда как, на самом деле, подлинное занятие историей подразумевает активное участие в ее процессе. По мнению патера, главное, чего не хватало Кастилии, — подлинное знание о человеке; в Кастилии знали лишь кастилийца, и вся ее деятельность оказывалась абсолютно безотносительной к реальности. Кнехт впоследствии не раз говорил о том, что именно от отца Иакова он наконец получил представление об истории как о существующей действительности, а не просто области знания. И способствовал этому тот факт, что патер не был обыкновенным ученым-созерцателем, а являлся деятелем, творцом.

Вскоре после возвращения Кнехта в Кастилию он был назначен на пост Магистра Игры. По свидетельству многих членов Ордена, Кнехт с присущими ему добросовестностью и ответственностью подходил к исполнению своих обязанностей. Однако со временем

он окончательно разочаровался в Касталии. Ему открылось осознание того, что Касталия, которая сама ничего не производит, постепенно отрывается от реальной жизни все сильнее и превращается в замкнутую структуру, которая взаимодействует лишь с самой собой, не принося своим существованием никакой пользы. К тому же, чем дальше Касталия оказывается от настоящей жизни, тем менее реальными становятся взгляды, которые в ней проповеваются, ведь наука изучает изменчивое, а не статичное, а значит, при отсутствии практической деятельности она постепенно превращается в лженауку. «<...> в своей Игре мы разбираем эти произведения мудрецов и художников на составные части, извлекаем из них стилистические правила, формальные схемы, высший смысл, оперируя этими отвлеченностями так, словно они — строительные кубики. Что ж, все это прекрасно, никто не спорит. Но не каждый способен всю жизнь дышать и питаться сплошными абстракциями. Перед тем, что считает достойным своего интереса вальдцельский репетитор, у истории есть одно преимущество: она имеет дело с действительностью. Абстракции восхитительны, но дышать воздухом и есть хлеб тоже, по-моему, надо» [Гессе, 1991, с. 252].

К такому выводу пришел Кнехт, который в конечном итоге покидает Касталию и отправляется в «мир», чтобы наконец применить все свои знания на пользу человечеству. Он, ожидаемо, столкнулся с непониманием и осуждением со стороны других членов Ордена, однако был слишком многосторонен и духовно богат, чтобы продолжать довольствоваться иллюзорностью. Он жаждал заниматься настоящей деятельностью, а не имитировать ее, потому что верил, что именно в этом заключается его долг. Ведь *Magister Ludi* переводится не только как «Магистр Игры», но и как «школьный учитель». «<...> Но ведь изначально и по сути словосочетание «*magister ludi*» вовсе не означает — а мы это почти забыли — специальность, которую мы так называем. Изначально «*magister ludi*» значит просто-напросто «учитель». А учителя, хорошие и храбрые учителя, будут нашей стране тем нужнее, чем в большей опасности будет Касталия и чем больше ее драгоценных плодов перезреет и искрошится. Учителя нам нужнее, чем все другое, люди, которые, прививая молодежи способность находить верные критерии, служат ей образцом благоговения перед истиной, повиновения духу, служения слову» [Гессе, 1991, с. 306]. В конечном итоге Кнехт погибает, но в романе звучит надежда на то, что дело его будет продолжать жить, а значит, и его жизнь была ненапрасной.

В «Игре в бисер» мы видим постепенное становление Кнехта как ученого с его самых юных лет. Для Гессе важно не только продекларировать общую идею ученого, но и показать, каким путем в течение всей жизни может идти деятель науки, чтобы осознать свое предназначение. Гессе очень детально изображает все сомнения и переживания своего героя. Кнехт не предстает перед нами с самого начала оформившейся личностью. Он, безусловно, имеет определенный внутренний потенциал, который позволяет ему ощутить наличие чего-то неправильного в том, как развивается та жизнь, которой он окружен, но между тем ему все равно нужны люди, которые смогут направить его на верный путь. Особенность Кнехта в том, что он объединяет в себе идеи, которые обычно присущи людям самых разных мировоззрений. Он беседует с, возможно, в некоторой степени отличающимся от других, но в целом обычным человеком «мира» Плинио Дезиньори, с представителем христианской религии отцом Иаковом и носителем идей восточной философии Старшим Братом. Он перенимает у каждого из них их основные представления о мире, а затем переосмысливает их в соответствии с собственным мировоззрением, вместе с этим окончательно его формируя. Так, он берет одну из центральных идей Востока — идею служения — и объединяет ее с западной идеей о необходимости принятия активного участия в историческом процессе, а реализует этот комплекс представлений на практике в деятельности учителя. То есть в конце романа мы видим, как практически воплотились все те мысли и идеи, которые звучали на протяжении всего повествования.

Таким образом, итогом жизни Кнехта стало осознание того, что познание ради самого познания является ошибочной жизненной установкой и ученый должен использовать все свои силы и знания в практической деятельности на пользу человечеству.

Литература

- Павлова Н. С. (ред.). *Герман Гессе. Избранное*. М.: Радуга, 1991. 539 с.
- Миронов В. (ред.). *Ницше Ф. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей*. М.: Культурная Революция, 2005. 880 с.
- Стародубцев М. П. Культ разума, знания и воспитания — важнейшая ценность эпохи Просвещения. *Вестник ТГПУ*. 2013. № 9. С. 291–296.
- Шпенглер О. Закат Европы. *Lib.ru: «Классика»*. URL: http://az.lib.ru/s/shpengler_o/text_1922_zakat_evropy.shtml (дата обращения: 11.03.2020).

Лысянская Анна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anna Lyssyanskaya

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Зарубежная литература: проблематика, поэтика, культурные контексты

Научный руководитель — Г. В. Стадников, д-р филол. наук, профессор

anna.alexandrovna00@mail.ru

УДК 82-2

Поэтика английского фольклора в пьесе Шекспира «Сон в летнюю ночь»

Аннотация. В данной статье рассматривается использование Уильямом Шекспиром сказочно-фольклорных мотивов и образов в комедии «Сон в летнюю ночь», их место и роль в художественной системе пьесы.

Ключевые слова: английский фольклор, драматургия Шекспира, комедия Шекспира «Сон в летнюю ночь».

English folklore poetics and its role in Shakespeare's play "A Midsummer Night's Dream"

Abstract. This article examines folk motifs and images used by William Shakespeare in his comedy "A Midsummer Night's Dream", their place and role in its artistic system.

Keywords: English folklore, Shakespeare's dramaturgy, Shakespeare's A Midsummer Night's Dream.

Творчество Уильяма Шекспира тесно связано с фольклорными мотивами, но особенно яркое их проявление можно наблюдать в его комедии «Сон в летнюю ночь».

Уильям Шекспир вырос как деревенский мальчик, и его связь с природой и фольклором зародилась еще в детстве. Всегда он любил природу, и эта любовь прошла сквозь все его годы жизни и все его произведения.

В английском фольклоре особое место и по сей день занимают феи и эльфы. По народным представлениям они жили на холмах и в горных пещерах, по ночам водили хороводы на старых пастбищах, от которых оставались зеленые круги. Народное воображение наделяло фей довольно сложным характером: они лукавы и проказливы, иногда жестоки, а иногда добросердечны; очень обидчивы и мстительны; обладают эстетическим чувством — любят пляски, музыку; почитают супружескую верность и целомудрие, однако в то же время они заманивают мужчин в свое царство, подменяют человеческих детей на своих собственных, похищают повивальных бабок, кормилиц для своих младенцев. Они воруют зерно у крестьян, а иногда, наоборот, помогают им собирать урожай и молотить. Есть феи, похожие на благородных дам, есть маленькие старушки пряжи, рыцари и ребячливые человечки, знающие крестьянский труд и требующие в уплату за помощь сливки и сыр. В разных легендах феи отличны — это определяется разными социальными и этническими истоками, уходящими в глубокую древность.

В художественной литературе феи и эльфы впервые появились далеко не только в произведениях Уильяма Шекспира. Ранее они мелькали в бретонских романах, восходящих к кельтским источникам. Однако там сказочные персонажи были коварны и злы, чем сильно отличаются от фей и эльфов Уильяма Шекспира. [Аникин, Михальская, 1975, с. 48]

В комедии Уильяма Шекспира «Сон в летнюю ночь» тесно сливаются реальность и фольклорная фантастика, соприкасается мир людей и мир фей [Котт, 2011, с. 217]. Миры неоднородны и в социальном, и в хронологическом отношении: на сцене появляются и герцоги, и ремесленники, Тезей и Ипполита смотрят постановку актеров шекспировской эпохи. Уильям Шекспир смешивает в своем произведении три разных типа персонажей: афинские пары, актеры-любители и феи. И все эти герои сменяют маски, мешаются друг с другом, ведь актеры играют влюбленных, а королева фей Титания приближена к образу древнегреческой богини.

Уильям Шекспир, превращая фей в персонажей, наделяет их собственными уникальными характерами, при этом оставляет при них традиционные черты. С одной стороны, Шекспир наделяет волшебных героев властью над стихиями. Ссоры Оберона и Титании приводят к непогоде: «И ветры нам напрасно пели песни. // В отместку подняли они из моря // Зловредные туманы. Те дождем // На землю пали. Реки рассердились // И вышли возгордясь из берегов» [Шекспир, 2015,

с. 172] {Перевод здесь и далее Т. Щепкиной-Куперник}. Однако эти волшебные существа наделены и человеческими чертами. Титания горда, упряма, но нежна. Оберон настойчивый и хитрый. Они также ссорятся, ревнуют и обманывают друг друга, как обычные люди.

Изменилась и обстановка, в которой происходят все действия. В ранней традиции предпочтительнее было описание дворцов, садов, а Уильям Шекспир описывает живую природу: ночной лес, поля, долины. «Над холмами, над долами, // Сквозь терновник, по кустам, // Над водами, через пламя // Я блуждаю тут и там!» [Шекспир, 2015, с. 169]. Подобное описание приближает к народным поверьям и представлениям. Также прямой отсылкой к фольклорным традициям является время, в которое происходит события. Елена Генриховна Елина пишет: «Первого мая в Англии праздновали расцвет весны. В несколько видоизмененной форме оживали старинные языческие обряды: днем сажали майское дерево, плясали вокруг него, устраивали представления и игры, изображая Робин Гуда и его возлюбленную Мэрион, а ночью юноши и девушки с песнями отправлялись в лес и приносили цветы и зеленые ветки, чтобы украсить свои дома. Естественно, что майская ночь ассоциировалась с расцветающей любовью, недаром многие любовные баллады начинаются с майского запева» [Елина, 1977, с. 12]. Уильям Шекспир смешал эти майские традиции с Ивановой ночью, поэтому вся его комедия пронизана чарами, чудесами и любовью. Превращения, волшебный цветок, который заставляет человека влюбиться в первого, кого он увидит, — все это делает эту ночь особенно колдовской.

Немаловажную роль в комедии играет Пак — его считают аналогом домового, это лесной дух, который любит безобразничать и веселиться [Поройков, 2020, с. 159]. Пак сам описывает себя: «Ну да, я — Робин, Добрый Малыш, // Веселый дух, ночной бродяга шальный. // В шутках у Оберона я служу... // То перед сытым жеребцом заржу // Как кобылица; то еще дурачусь: ...» [Шекспир, 2015, с. 170]. Все его черты связаны с народными поверьями. И он исправно выполняет свои функции в комедии: обманывает ремесленников, путает Деметрия и Лизандра. Однако и Пак, как и феи, тоже очеловечен. Их он несколько поэтизирует. Для начала подробнее рассмотрим фей. Во-первых, Уильям Шекспир дает им имена: Душистый Горошек, Паутинка, Мотылек, Горчичное зерно. И все эти имена не унижающие, а наоборот возвышающие, одушевляющие. Шекспировские феи маленькие, что было не так распространено, но так драматург подчеркивает их легкость,

изящество. Феи являются фоном, но они как будто создают гармонию в этом непростом мире. Меняется и Пак. У Шекспира он быстрее, способен и на тонкую иронию, и на грубый юмор: «Что здесь за сброд мужланов расшумелся // Так близко от царицы. Ба! Тут пьеса! // Ну что ж, я буду зрителем у них, // При случае, быть может, и актером!» [Шекспир, 2015, с. 187] При этом Пак способен стыдиться и признавать свои ошибки. Во всем он находит юмор, над всеми смеется, даже над собственной королевой и самим собой, но при этом он умеет сострадать. Он жалеет Гермину, Елену. Особенно примечательно то, что именно Пак говорит фразу, которая является смыслом всей пьесы: «Что делать? Уж таков закон: // На клятву верную — фальшивых клятв мильон» [Шекспир, 2015, с. 196]. Именно причуда изменчивой любви становится источником комизма.

Стоит заметить, что все же в феях и эльфах присутствует и хтоническое, недоброе начало. Ведь Оберон и Титания ссорятся из-за человеческого мальчика. Это отсылка к поверью о феях, согласно которому эти магические существа воровали детей и подменяли их какими-то другими предметами или даже собственными детьми. Оба небескорыстно борются за индийского мальчика: Оберон хочет сделать его своим пажом, а Титания просто оставить при себе. При этом то, чего желает сам мальчик, их не интересует. Пак злобно шутит над Основой, наделяя его ослиной головой. Также они являются ночными существами, боясь света. [Зотов, 2015, с. 298]

В комедии Уильяма Шекспира «Сон в летнюю ночь» любовные конфликты возникают не только в человеческом мире, но и в фантастическом, полном фей и эльфов. У Уильяма Шекспира почти отсутствует разница между двумя этими мирами, ведь в обоих кипят страсти, строятся козни и раздаётся весёлый смех. У Уильяма Шекспира фантастический мир становится неоспоримой реальностью. У него волшебные существа не злые, но такие же, как и люди, со своими чувствами и горестями. Английский фольклор прочно утвердился в произведениях Уильяма Шекспира, но во «Сне в летнюю ночь» он достигает своего апогея.

Литература

Аникин Г. В., Михальская Н. П. *История английской литературы. Учеб. пособие для студентов педагог, ин-тов и фак. иностр. яз. А1.* М.: «Высш. школа», 1975. С. 46–90.

- Елина Н. Г. О фольклорной традиции в драматургии Шекспира. *Шекспировские чтения*. Под ред. А. Аникста. М.: Наука, 1977. С. 5–50.
- Зотов С. О. Фольклор или литература: образы фейри и ведьм в пьесах Шекспира. *Знание. Понимание. Умение*. 2015. № 1. С. 295–303.
- Котт Я. *Шекспир — наш современник*. Перев. с польск. В. Л. Климовского. СПб.: Балтийские сезоны, 2011. С. 204–227.
- Поройков С. Ю. *Характеры героев Шекспира: монография*. С. Ю. Поройков. М.: ИНФРА-М. 2020. 240 с.
- Шекспир В. *Полное собрание сочинений*. Библиотека великих писателей под ред. С. А. Венгерова. Т. 5. 1905. 47 с.
- Шекспир, Уильям. *Сон в летнюю ночь*: [комедии: перевод с английского]. Уильям Шекспир; вступ. Ст. О. Постнова. М.: Издательство «Э», 2015. 640 с.

Онянова София Евгеньевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Sofia E. Onianova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Зарубежная литература: проблематика, поэтика, культурные контексты

Научный руководитель — С. А. Степанов, канд. технич. наук

Sofa_sofa_sofa@bk.ru

УДК 80

Передача эмотивного компонента при переводе (на примере вступительного сонета к сборнику «Дом Жизни» Данте Габриэля Россетти)

Аннотация. В статье анализируются лингвистические средства выражения эмотивного компонента на материале сонета английского поэта-праерафаэлита Данте Габриэля Россетти. Внимание также уделено способам их передачи в переводах различных авторов. Анализ показал наличие характерных способов как выражения, так и передачи при переводе

эмотивного компонента на базе лексики, фонетики и синтаксиса, позволяющие читателям почувствовать эмоции героев произведений и их автора.

Ключевые слова: Данте Габриэль Россетти, эмотивный компонент, лингвистические средства, эмотивность, сонет, эмоции, перевод.

Conveying the emotive component in translation: A case study of the first sonnet in “The House of Life” by Dante Gabriel Rossetti

Abstract. Emotional states can be expressed by different poetic tools. This article explores linguistic means that convey emotive components in the sonnet written by Dante Gabriel Rossetti and ways to render them in translation. The author identifies lexical, phonetic and syntactic means used to transfer emotive components in translation, and thus make readers feel the emotions of characters and their creator.

Keywords: Dante Gabriel Rossetti, emotive component, linguistic means, emotivity, sonnet, emotions, translation.

Что есть эмотивный компонент?

Не так давно понятие эмотивного компонента было малоизвестным и малоизученным. Эмотивность равнялась эмоциям, а эмотивный компонент был лишь синонимом выражения «эмоциональный компонент». Но возросший интерес к эмотивной составляющей произведений, в том числе и лингвистов, положил начало развитию междисциплинарной науки, лингвистике эмоций, или иначе *эмотиологии* (Э. С. Азнаурова, И. В. Арнольд, В. И. Шаховский). В соответствии с В. И. Шаховским, эмотиологией считается *лингвистика эмоций* — дисциплина, сформированная на стыке психологии и языкознания и изучающая связь эмоций и языка, а также вербализацию, выражение и коммуникацию эмоций [Шаховский, 2007, с. 33]. Одним из понятий, которыми оперирует эмотиология, является «эмотивный компонент». Он отличается от экспрессивной составляющей текста, оценочного компонента или самой эмоции, к которым часто его приравнивают ученые [Никитин, 2000, с. 8–19]. *Эмотивным компонентом* считается языковая единица, «превалирующей функцией которой является выражение эмоций говорящего» [Шаховский, 2004, с. 29]. К отличительным чертам эмотивного компонента относятся: важность контекста

для его выражения, независимое развитие от логико-предметного значения единицы речи, коммуникативность и зависимость от импликации слова [Britton, 1978, с. 1–7]. В настоящее время исследователи активно изучают данную область, рассуждая о том, что может вкладывать автор в произведение, что воспринимает читатель, какими способами передаются те или иные эмоции, благодаря чему выражаются эмотивные компоненты, что способно повлиять на их восприятие и способы их передачи при переводе.

Эмотивный компонент в оригинале и переводе

Ни один лингвистический уровень не остается обделенным (если только это не входит в авторские планы), когда речь заходит об эмоциях в тексте произведения. Будь то осознанный выбор или неотслеживаемый творческий порыв, произведение всегда содержит эмотивные компоненты. Нами были проанализированы фонетико-стилистический, лексико-стилистический и синтактико-стилистические уровни языка текстов оригинала и переводов, так как, по мнению О. Е. Филимоновой, для поэтических произведений необходима «поддержка» идей и образов не только за счет репрезентации разнообразных *лексических средств*, но и их гармонии с формой текста, созданной благодаря звуковой «поддержке» (*фонетические средства*) и соблюдению формальных требований к структуре (*синтаксические средства*) [Филимонова, 2015, с. 58]. Связанные воедино, средства всех лингвистических уровней создают то, что в процессе чтения переживают читатели, именно передача этих чувств и интересует нас как исследователей эмотивного компонента. Одними из самых распространенных средств *фонетико-стилистического уровня* являются аллитерация, ассонанс и ониматопея [Хализей, 1999, с. 231]. Нельзя также забывать о рифме и графическом выделении текста, которые выполняют просодическую функцию, составляя паузы, изменяя тембр, темп и ритм [Реформатский, 1963, с. 215]. *Лексико-стилистический уровень*, конечно, является основой создания эмотивных компонентов и включает такие разнообразные средства его передачи, такие как метафора, олицетворение, метонимия, эпитет, сравнение, перифраза и гипербола [Павлюченко, 2001, с. 40]. На *синтактико-стилистическом* уровне эмотивный компонент создается благодаря риторическим вопросам и восклицаниям, риторическим обращениям, повторам, синтаксическому параллелизму, эллипсису, инверсии, парцелляции и градации [Шаховский, 1988, с. 150–153].

Данте Габриэль Россетти: поэт, художник, прерафаэлит

Рожденный в семье итальянского эмигранта, Данте Габриэль Россетти тяготел к культуре Италии, с гордостью ставя первым имя Данте в своих публикациях в честь Данте Алигьери. И живя в викторианской Англии, Россетти едва ли вел жизнь, свойственную тому времени. Нет, его наоборот влек путь, неведомый многим, скрытый в единении душ и тел, открывающийся через строки стихотворений, увешанных гроздьями метафор. Будучи в первую очередь художником, Россетти использовал лаконичный строй своих сонетов как холст, где с помощью замысловатого, полного энергии языка он открывал читателям пронзительную эротичность смысла. Данте Габриэль Россетти любил и был любим. Любовь в его творчестве — неотъемлемая часть бытия, его самого, героев, их мыслей, чувств и эмоций [Holmes, 2017, с. 46]. Несмотря на невероятные баллады и стихотворения, Россетти оставил после себя многочисленные сонеты, наиболее полно раскрывающие его поэтического гения. Особый интерес представляет сборник «Дом Жизни». Сонет, анализируемый нами, открывает этот сборник, в котором, по словам автора, живут сонеты, как живут люди в доме. Нельзя не сказать, что изначальный и единственный вариант сборника был похоронен самим поэтом вместе с его первой женой, Э. Сиддал, которой и была посвящена большая часть сонетов. Но позже сборник был воспроизведен автором по памяти заново. Уже этот факт наделяет начертанные на страницах книги произведения мистицизмом и новыми смыслами, которые читатели привносят через свои переживания и эмоции.

Передача эмотивного компонента в оригинале вступительного сонета к книге «Дом Жизни»

A Sonnet is a moment's monument, —
Memorial from the Soul's eternity
To one dead deathless hour. Look that it be,
Whether for lustral rite or dire portent,
Of its own intricate fulness reverent:
Carve it in ivory or in ebony,
As Day or Night prevail; and let Time see
Its flowering crest imperled and orient.

A Sonnet is a coin: its face reveals
The soul, — its converse, to what Power 'tis due: —

Whether for tribute to the august appeals
Of Life, or dower in Love's high retinue
It serve; or, 'mid the dark wharf's cavernous breath,
In Charon's palm it pay the toll to Death.

Нельзя не заметить тех эмоций, что скрыты в данном сонете. Автор словно поет ему оду, демонстрируя уникальность и ценность произведения. Ф. Бус считает, что «поэзия Россетти — манифест чувственности», она утверждает, что в его сонетах один эмотивный компонент перетекает в другой, таким образом создавая единое полотно из эмоций [Boos, 2016, с. 187]. В каждой строке читается эмоция восхищения таким стихотворным жанром как сонет. Восхваление и даже некий трепет перед силой строк сонета — это эмоции, вложенные Д. Г. Россетти в произведение и составляющие один из эмотивных компонентов. Но автор также задается сложным, мучающим его вопросом назначения поэзии, и в частности самого сонета, смысла произведения и для кого оно создается. Яркий, проходящий через все произведение эмотивный компонент, созданию которого способствуют начальные строки, посвящен неопределенности, смятению автора, бессмертна ли поэзия и в ком или чем она продолжает жить. Создается ли сонет поэтом, включает часть его души и остается после его смерти, остается в веках или он угасает, пропадает вместе с теми, для кого и кем сотворен. *Фонетически* эмотивные компоненты создаются благодаря внутренним рифмам, основанным на повторении ударных слогов в словах *sonnet-moment* (ne-me), *moment-monument* (mo-mo, me-me), *Sonnet-Soul* (so-so), *dead-deathless* (de-de). Такие акценты привлекают внимание к мыслям автора о том, что сонет запечатлен в моменте и является ему памятником, а часть души автора, в свою очередь, остается в сонете навсегда, даже после его смерти. *Лексическое* наполнение создается за счет употребления выделенных графически заглавными буквами слов-ориентиров произведения: *Sonnet, Soul, Day, Night, Time, Power, Life, Love, Death*. С их помощью автор также демонстрирует свои эмоции. Метафора «сонет — памятник души» во фразе *A Sonnet is a moment's monument* демонстрирует величественность, пред которой преклоняется автор, тут и показывается читателям эмотивный компонент восхищения. Но сонет — это также и монета, что видно в другой, полярной метафоричной фразе *A Sonnet is a coin*. В этот раз трепет растворяется в эмотивном компоненте тревоги, обуревающей героя. За что автор расплачивается сонетом или кому? Жизни, Любви, Смерти? Смерть

демонстрируется тут как необратимый процесс, благодаря чему создается эмотивный компонент грусти. Он выражен в тексте произведения благодаря эпитетам и гиперболе *'mid the dark wharf's cavernous breath, / In Charon's palm it pay the toll to Death*. Однако нельзя не упомянуть другой эмотивный компонент, для понимания которого важен контекст, а именно тот факт, что Россетти не желал, чтобы сборник его сонетов был прочтен кем-либо другим, а потому изначально похоронил его с первой женой Сиддал. Поэт стремился ограничить круг читателей теми, кто слышал стихотворения ранее, чтобы его эмоции и чувства остались с любимой, в сырой земле. Такая история заставляет иначе взглянуть на понятия *Life, Love, Death*. У сонета также сильный *синтаксис*. Несмотря на распространенные предложения с причастиями и прилагательными, сонет не лишен акцентов, создаваемых при помощи глаголов: в первой части произведения глаголы в повелительном наклонении *Look, Carve, let Time see* притягивают внимание читателей, благодаря им автор обращается к нам, что поддерживает эмотивный компонент веры в жизнь сонета вне рамок его создателя.

Передача эмотивного компонента в переводе В. Некаява вступительного сонета к книге «Дом Жизни»

Сонет — мгновенью памятник: спасен
Душою от забвения и тлена
Умерший час. Высокая арена
Проклятий и молитв, пусть будет он
Обильем сложных мыслей напоен.
Им свет слоновой кости, тьму эбена
Венчайте, и столетий перемена
Не тронет жемчуг лучшей из корон.

Сонет — монета, и на ней портрет
Души. На обороте же прочтите:
Он плата ли за гимн, что Жизнью сплет,
Приданое в Любви роскошной свите,
Налог ли Смерти, собранный Хароном
У пристани, под черным небосклоном.

Важно отметить, что в целом переводчику удалось передать авторские эмотивные компоненты. Это стало возможным благодаря сохранению слов-ориентиров на *лексико-стилистическом уровне*

и фонетической расстановке акцентов на ключевых отрезках, как, например, *мгновенью-забвения* (ве-ве), *нет-монета-ней* (не-не-не), *плата-ли* (ла-ли). Переводчик сумел сохранить смысл метафор в определениях сонета как памятника моменту и монеты благодаря буквальной передаче данных понятий. Однако словосочетание *мгновенью памятник* не передает той включенности, что присуща оригиналу *moment's monument*. На мой взгляд, *мгновенью монумент* — более фонетически и лексически удачный вариант, который также хорошо звучал бы в данном переводе. Нельзя не упомянуть сохраненные эмоции, связанные со свадебными обрядами, в словосочетании *приданое в Любви* и трепет перед смертью, скользящий в оригинале, который выражается благодаря приему добавления в эпитете *под черным небосклоном*. На синтактико-стилистическом уровне параллельные конструкции *Сонет — мгновенью памятник* и *Сонет — монета* помогают проследить авторскую мысль, однако в переводе отсутствует преемственность строк *Whether for lustral — Whether for tribute*, создающих анафору в оригинале. Частично сохраненное благодаря синтаксическому уподоблению повелительное наклонение у глаголов в октете (например, *венчайте*) и некоторые грамматические замены форм слова в секстете (например, *на обороте же прочтите*) позволяют читателю ощутить ту же способность влиять на сонет, который все же останется неизменным из-за своей самодостаточности.

Передача эмотивного компонента в переводе Г. Кружкова вступительного сонета к книге «Дом Жизни»

Сонет — бессмертью посвященный миг,
Алтарь неведомого ритуала
Души, что в бренном мире воссоздала
Осколок Вечности; ночной ли блик
В нем отражен иль солнца жгучий лик,
Свет мрамора иль черный блеск сандала, —
От шпилья гордого до пьедестала
Он должен быть слепительно велик.

Сонет — монета, у него две грани,
На лицевой свой профиль начекань,
Поэт; но посвяти другую грань
Любви и Жизни, требующим дани;
Иль на холодной пристани речной
Харону заплати оброк ночной.

Фонетико-стилистический уровень языка в переводе характеризуется интересным, но не совсем удачным переводческим решением — нарушением рифмы оригинального секстета CDCDEE, ставшей CDDCEE. Рифма — это часть каркаса поэтического произведения, и ее нарушение изменяет ощущения от чтения. Не менее интересным кажется решение переводчика прибегнуть к написанию с заглавной буквы не только тех же понятий, что и в оригинале, *Сонет, Душа, Любовь, Жизнь*, но и капитализировать слово *Вечность*, при этом опустив *Смерть*, оставив лишь ее представителя *Харона*. Можно рассуждать, насколько важно само представление смерти с лексической и фонетической сторон для передачи эмотивного компонента, по нашему же мнению, это одна из констант сонета, передающая не только восхищение бессмертием сонета в сравнении со смертностью автора, но и отсылающая к истории с возлюбленной поэта, Сиддал, а также связывающая воедино *Жизнь, Любовь* и их окончание. Удачным кажется использование переводчиком ассонанса в данном варианте перевода, которое особенно выделяется, помогая передать «певучесть» оригинала, созданную при помощи повторения гласных *о, е*. В переводе переводчик применяет ассонанс, созданный повтором звука [о]. Например, *воссоздала Осколок Вечности; ночной или на холодной пристани речной Харону заплати оброк ночной*. Стоит отдельно упомянуть религиозную тематику, которую привнес переводчик. Образы поклонения (*Алтарь, лик*), ритуала (*ритуала, сандала*), мученичества (*бренном мире*), проповеди (*начекань, посвяти, заплати* — повелительное наклонение, характерное для проповедей) неоправданно создают эмотивный компонент трепета не перед искусством, а перед Богом, чего не ощущается при чтении оригинала. Новые образы привносят новые коннотации, позволяя читателям иначе взглянуть на смысл сонета, который благодаря переводческим изменениям трансформирует эмотивный компонент произведения.

Выводы

Таким образом, полагаем, что изучение категории эмотивности и эмотивного компонента является задачей, требующей комплексного подхода с применением методов различных наук, в частности, лингвистики, литературоведения и переводоведения. Нами были проанализированы оригинал вступительного сонета к сборнику «Дом Жизни» Д. Г. Россетти и два варианта перевода, выполненные В. Некляевым

и Г. Кружковым. Было выявлено, что оригинал произведения содержит эмотивные компоненты восхищения сонетом, грусти и неопределенности относительно его назначения, должен ли он жить или сгинуть вместе с теми, кому он посвящен, что становится понятным благодаря контексту создания сборника. Оба варианта перевода частично адекватно передают эмотивные компоненты оригинала. При этом в переводе В. Некляева фонетическое звучание более приближено к оригиналу за счет многочисленных ассонансов. У Г. Кружкова изменена рифма, из-за которой по-иному звучит вторая часть сонета, она теперь схожа с первой, хоть и должна отличаться и демонстрировать другую «сторону» сонета, выражать иные эмоции. С лексической точки зрения перевод В. Некляева также более предпочтителен благодаря эпитетам и возвышенной лексике, использованной переводчиком, которая создает образ величественного сонета (сонет = памятник), эмотивный компонент восхищения, тогда как у Г. Кружкова есть неоправданное привнесение в перевод эмотивного компонента религиозного трепета (сонет = алтарь), что возвышает данную стихотворную форму, но также делает ее приближенной к церковному таинству, чего нет в оригинале. Из этого следует, что перевод В. Некляева более способствует на рассмотренных лингвистических уровнях передаче эмотивного компонента.

Литература

- Никитин М. В. *Заметки об оценке и оценочных значениях*. СПб.: Тригон, 2000. 355 с.
- Павлюченко И. П. Концептуальная организация художественного текста эмотивной языковой личностью. *Филология и культура. Материалы III-ей международной научной конференции. Часть 1*. Тамбов: изд-во Тамбовского гос. ун-та, 2001. С. 39–40.
- Реформатский А. А. *О перекодировании и трансформации коммуникативных систем*. М., 1963. 400 с.
- Филимонова О. Е. Репрезентация категории эмотивности в сонетах Шекспира. *Вестник РУДН. Серия: Лингвистика*. 2015. № 1. 79 с.
- Хализов В. Е. *Теория литературы*. М.: Высш. шк., 1999. 398 с.
- Шаховский В. И. Значение и эмотивная валентность единиц языка и речи. *Вопросы языкознания*. 2004. № 6. 289 с.
- Шаховский В. И. *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе на материале англ. яз. Диссертация на соискание степени д-ра филол. наук*. М.: ИЯШ, 1988.

- Шаховский В. И. Эмоции как объект исследования в лингвистике. *Вопросы психолингвистики*, 2009. № 9. 327 с.
- Boos F. S. The poetry of Dante G. Rossetti: A critical reading and source study. *Paris: Walter de Gruyter GmbH & Co KG*, 2016. 216 p.
- Britton B. K. Lexical ambiguity of words used in English text. *Behavior Research Methods and Instrumentation*. 1978. № 10. P. 190.
- Holmes J. Dante Gabriel Rossetti and the Late Victorian Sonnet Sequence: Sexuality, Belief and the Self. *Routledge*. 2017. 260 p.

Перельгина Дарья Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Daria S. Perelygina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Зарубежная литература: проблематика, поэтика, культурные контексты

Научный руководитель — З. М. Чемодурова, д-р филол. наук, доцент

dasha.pereligina@yandex.ru

УДК 82-3

Сказка о Синей Бороде как прецедентный текст

Аннотация. В работе исследуется актуальный в современной лингвистике текста и литературоведении вопрос миграции классического сюжета сказки «Синяя Борода» Шарля Перро в английскую литературу. Научная новизна данной работы состоит в том, что исследование сюжетной миграции на материале сказки Ш. Перро «Синяя Борода» еще не до конца изучено и требует комплексного анализа. Цель исследования заключается в анализе лингвопрагматических особенностей современных англоязычных версий сказки о Синей Бороде.

Ключевые слова: вторичный текст; текст-источник, когнитивно-семантическая связь, текстовые доминанты, адаптированный текст, интертекстуальность; английская литература.

The Bluebeard tale as a precedent text

Abstract. The paper examines the migration of the plot of “Bluebeard” by Charles Perrault into English literature, which is an important issue in modern text linguistics and literary studies. The story migration of Charles Perrault’s fairy tale “Bluebeard” has not yet been fully studied and requires a complex analysis. The research aim is to analyse modern English-language versions of “Bluebeard” and identify their linguistic and pragmatic features.

Keywords: secondary texts, text-sources, cognitive-semantic relations, text dominants, adapted texts, English literature.

В XXI веке нам кажется, что все жанры литературы уже давно изучены, все сюжетные линии уже давно раскрыты и, что не осталось больше новых тем, которые могли бы привлечь современного читателя. Именно поэтому сегодня популярен прием «возвращения» к классической литературе. Современные писатели создают новый текст, взяв за основу прецедентный текст, они используют теорию «заимственности» или теорию «миграций сюжета». Эту теорию ввел в литературоведение немецкий филолог Теодор Бенфей в 1859 году, показав как сюжеты из индийского фольклора, распространились по всему свету. Так сказки Шарля Перро распространились по всему миру и продолжают это делать, благодаря многочисленным писателям, режиссерам, которые трансформируют классический сюжет Шарля Перро в новейшую литературу, кинематографию нашего века. В нашем исследовании мы попытаемся проследить миграцию сказки «Синяя Борода» Шарля Перро в новейшую английскую литературу 21 века, но вначале нам представляется необходимым изучить понятие «прецедентный текст», историю возникновения классического прецедентного текста и выявить истоки его популярности.

В последние годы прецедентные культурные знаки находятся в центре внимания исследователей (Н. С. Бирюкова, Л. И. Гришаева, Д. Б. Гудков, Е. А. Земская, Ю. Н. Караулов, В. Г. Костомаров, В. В. Красных, Н. А. Кузьмина, С. Л. Кушнерук, Е. А. Нахимова, Ю. Е. Прохоров, О. П. Семенец, Г. Г. Слышкин, О. А. Солопова, Ю. А. Сорокин, А. Е. Супрун и др.). Впервые понятие прецедентность рассматривалось Ю. М. Лотманом, Ю. А. Сорокином. В 1987 г. Ю. Н. Караулов в своей монографии «Русский язык и языковая личность» вводит термин «прецедентный текст». Он определяет их как тексты «1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении, 2) имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников

и современников, и, наконец, 3) такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [Караулов, 1987, с. 216]. Ю. Н. Караулов сравнивает прецедентные тексты с хрестоматийными, поскольку все граждане одного народа либо читали их, либо слышали о них. Из этого следует, что знание прецедентных текстов является признаком принадлежности человека к данной культуре. Именно поэтому прецедентные тексты могут жить не только внутри своего текста, но также реализовываться в других сферах искусства. Они могут существовать как в невербальном виде (балет, живопись, скульптура), также быть представлены вербализовано (поэзия, опера, спектакль). Вследствие такой общеизвестности прецедентные тексты становятся все более вовлеченными в культуру и получают новую жизнь, новое прочтение у нового поколения [Караулов, 1987, с. 216–217].

Великий французский писатель Шарль Перро родился в 1628 году в Париже. В 1697 году Шарль Перро публикует сборник сказок под названием «Сказки матушки Гусыни, или Истории былых времен с поучениями». Книга содержала в себе 8 адаптаций народных сказок, среди которых была и сказка «Синяя Борода». Оригинально название сказки — «La Barbe bleu» [Галинская, 2006].

Стоит отметить, что история о Синей Бороде и сам персонаж не были полностью придуманы писателем. Перро собирал информацию и самого персонажа из нескольких источников: фольклора, сказаний и истории жизни одного французского маршала. «Синяя Борода» является прототипом не одного человека, а сразу нескольких, он — собирательный персонаж [там же, 2006].

Многие истории вдохновили Шарля Перро написать «жуткую» сказку. Писатель, создавая главного персонажа, обращался не только к реальным историческим личностям, но также и перерабатывал фольклор. Так в 15 веке была популярна легенда о синем дьяволе. В сказании говорится о бароне, который влюбился в замужнюю графиню и поклялся подарить ей душу и тело. Женщина согласилась и мгновенно превратилась в синего дьявола. Демон отметил грешника печатью — синей бородой. Существует еще одна средневековая легенда Британии, сказание о графе Кономоре. Граф, который прославился тем, что убивал своих беременных жен. Как уже было упомянуто раньше, не только фольклор сподвиг писателя написать данную сказку, некоторый вклад в формирование образа героя внесла историческая личность, король Англии Генрих VIII, который казнил двух жен, причиной тому была измена. Иллюстраторы и режиссеры, создавая визуальный образ

Синей Бороды, часто опираются на внешний облик Генриха, зафиксированный в искусстве. Многие литературоведы проводят параллель между образом Синей Бороды и маршалом Франции Жюль де Рэ. В 1440 г. его казнили за жуткие преступления. Возможно, многие приписывают образ барона главному герою поскольку данная фигура считалась самой жуткой в истории Франции того времени. Менее распространенная версия связывает образ Синей Бороды с еще одной легендарной личностью — королем Кономором Проклятым, который в VI веке якобы правил Бретанью. Скорее всего, что существует еще ряд прототипов или смежных образов героя сказки, упоминание которых не зафиксировано в истории. Тем не менее, приведенные выше примеры дают нам понять, какие персонажи легли в основу того знаменитого образа, который до сих пор наводит ужас не только на детей, но и на более взрослое поколение уже многие века [Галинская, 2006].

Сказки Шарля Перро способствовали демократизации литературы и оказали большое влияние на развитие мировой сказочной литературы. Сказки Шарля Перро не могут быть забыты или уйти в небытие, поскольку они внесли огромный вклад в развитие такого жанра как «литературная сказка». Нужно сказать, что сказки великого писателя переиздаются, экранизируются, мигрируют в новые жанры литературы, кинематографии, потому что они — вечны, они содержат в себе вечные проблемы, вечную мораль. Они написаны не для детской забавы, в них кроется тайный смысл и каждый читатель интерпретирует ее по-разному. Большинство сказок переведено на многие языки мира, однако во многих переводах встречаются расхождения, во многих культурах сказки Шарля Перро сохранились по-разному [Фаттахова, 2006].

Многие авторы пытаются адаптировать известный сюжет великого мастера, проинтерпретировать его по-своему, именно поэтому существует множество литературных произведений, где прецедентным текстом является текст Шарля Перро, многим хочется не только соприкоснуться с творчеством писателя, но еще и стать его частью. Поэтому и создаются вторичные тексты, содержащие в себе прецедентные тексты, призванные для того, чтобы добавить новые краски, новые насущные проблемы (проблема феминизма) в старые произведения, чтобы привлечь новое поколение. Таким образом, заимствовав прецедентный текст, первичный текст будет жить, мигрируя из страны в страну, из поколения в поколение.

Анатоль Франс (1844–1924) в рассказе «Семь жен Синей Бороды» пытается реабилитировать главного героя. «Слишком уж стремились

заставить меня поверить в жестокость этого дворянина, чтобы у меня не появились сомнения», пишет Франс [Галинская, 2006].

Морис Метерлинк (1862–1949) написал в 1896 г. пьесу-сказку «Ариана и Синяя Борода, или напрасное освобождение», которая была опубликована в 1899 г. Синяя Борода у Метерлинка является Хранителем Тайны, которую и раскрывает Ариана. Она проникает в подземелье, где томятся в темноте ее предшественницы, жены Синеи Бороды [там же].

Перед тем как рассмотреть более подробно постмодернистские англоязычные репрезентации сюжета, нам представляется необходимым рассмотреть экранизации, тем самым показав, что данная сказка распространяется быстрее и охватывает более широкую аудиторию. В 1901 г. вышла первая экранизация романа — немой короткометражный фильм-сказка Жоржа Мельеса «Синяя борода». В 1972 году и в 1973 году вышли еще две экранизации сказки, которые почти буквально передавали сюжет оригинала. В 1979 году вышел советский мультфильм «Очень синяя борода», все жены сами доводили Синюю Бороду до того, что он расправлялся с ними. С 1996 г. по 2013 г. выпускались экранизации литературной сказки за границей с адаптированным сюжетом.

Рассмотрев ключевые моменты популярности сюжета о Синеи Бороде, нам представляется важным перейти к анализу современных англоязычных версиях «канонического сюжета» о Синеи Бороде.

Существует несколько возможных способов введения прецедентного текста в современные художественные тексты. [Чемодурова, 2019]. Кевин Кун выделяет 8 способов: 1) эксплицитное введение интертекста в заглавие; 2) имплицитное указание на прецедентный текст в заглавии; 3) эксплицитную ссылку на сказку в тексте; 4) аллюзию, или имплицитное указание на сказку в тексте; 5) «ревизию», вторичное использование сказочного сюжета; 6) «фабуляцию», создание новой сказки; 7) метафикциональное обсуждение сказочного сюжета; 8) моделирование сказочного хронотопа. [Smith, 2004, p. 13].

В 1979 г. публикуется «The Bloody Chamber» («Кровавая комната») А. Картер. Преобразовывая всем хорошо известные сказочные сюжеты, она тем самым отражает специфические особенности творческого мышления многих авторов XX века. Рассказ «Кровавая комната» переосмысляет известную сказку Шарля Перро «Синяя Борода», используя традиции модернизма и, как пишут некоторые исследователи, магического реализма [Шамсутдинова, 2008]. Со временем образ комнаты, который был заложен писательницей, приобрел многочисленные зловещие коннотации.

В 1986 г. публикуется еще одна история «Яицо Синей Бороды» канадской писательницей М. Атвуд, не раз обращавшейся уже к различным прецедентным текстам. В данном тексте появляется прием «текст в тексте», поскольку главной героине поступает задание предложить свою версию сказки Синей Бороды. Автор предлагает читателям окунуться в фольклор и заодно развить свое воображение, посмотреть на великую историю как бы со стороны, провести параллель между главными героями и героями первичного текста [Chemodurova, 2018].

Во второй половине XX века появляется рассказ Д. Бартельми под одноименным названием «Bluebeard» («Синяя Борода»). «Данный рассказ рассчитан на то, что читателям, знакомым с сюжетом о Синей Бороде, удастся реконструировать интертекстуальный фрейм, доминантой которого является персонаж “муж”» [Чемодурова, 2019]. У. Эко утверждал, что структура многих современных прецедентных текстов предлагает опору на интертекстуальные знания читателей, на их интертекстуальную компетенцию, активируемую при помощи маркеров, служащих ключом для обработки поступающей информации [там же].

В 1988 г. публикуется рассказ Дж. К. Оутс «Blue-Bearded Lover» («Синебородый возлюбленный»). Как видно из названия, автор добавил слово «возлюбленный», тем самым показав, подчеркнув, что прецедентном тексте на первый план выносятся ситуация запрета, кто-то контролирует кого-то. Дж. К. Оутс делает свою героиню рассказчицом истории и позволяет именно ей выйти победительницей из «схватки полов». Невеста Синей Бороды предстает перед нами особой, холодной и манипулирующей своим женихом. Она осведомлена о его кровавом прошлом, но предпочитает закрыть на все глаза [Чемодурова, 2019].

В 1993 г. в свет выходит рассказ Дж. Апдайк «Bluebeard in Ireland» («Синяя Борода в Ирландии»). Автор заранее дает подсказку своему читателю в названии, дает возможность соотнести название с классическим сюжетом. Автор описывает отношения между мужем и женой. Женатый в третий раз герой рассказа, путешествуя с женой по Ирландии, внезапно испытывает сильное желание избавиться от своей спутницы и найти «идеальную» жену.

В начале XX века Ф. Л. Блок предлагает нам познакомиться с новой адаптацией канонического сюжета классического произведения «Bones» («Кости»). Данный сюжет раскрывает тему одиночества.

Также в начале XX века вышел в свет рассказ У. Вернон «Bluebeard's Wife» («Жена Синей Бороды»), где на первый план выдвигаются эмоциональные переживания жены, тем самым меняются акценты, свойственные первоначальной истории. Главная героиня прожила с мужем

27 лет бок о бок и лишь после его смерти узнает, что он — серийный убийца и что скрывается в тайной комнате.

Заканчивает наш список постмодернистских сюжетов новелла С. Кинга, написанная в 2010 г. «A Good Marriage» («Хороший брак»). Главная героиня повести считала свой брак идеальным, думая, что за 27 лет узнала о муже все. Но однажды ей открылась страшная правда: все это время она была женой серийного убийцы-садиста. Но для нее самое страшное впереди. Она должна решить для себя как ей дальше жить, что она должна предпринять. Эти вопросы она ставит перед собой.

Мы попытались выявить истоки актуальности известной сказки Шарля Перро «Синяя Борода», предложить несколько вариантов прототипов главного героя и зарождения самой сказки. В ходе анализа мы смогли убедиться, что любимый всеми прецедентный текст Шарля Перро привлекает взгляд не только современного автора, но еще и режиссера. На протяжении многих десятилетий канонический сюжет закладывается в основу многих современных произведений, фильмов. Авторы адаптируют его под требования современного поколения, предлагая нам новую интерпретацию, новые виды жанра, новую интертекстуальную игру.

Литература

- Галинская И. Л. Синяя Борода. *Вестник культурологии*. 2006. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-kucheryava-sinyaya-boroda> (дата обращения: 29.04.2020).
- Караулов Ю. Н. *Русский язык и языковая личность*. М., 1987. С. 264.
- Фаттахова С. В. К вопросу о некоторых особенностях поэтики сказок Ш. Перро. *Вестник ТГГПУ*. 2006. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-nekotoryh-osobennostyah-poetiki-skazok-sh-perro> (дата обращения: 29.04.2020).
- Чемодурова З. М. Механизмы прагматического фокусирования в современных англоязычных версиях «канонического» сюжета о синей бороде. *Научный диалог*. 2019. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-pragmaticheskogo-fokusirovaniya-v-sovremennyh-angloyazychnyh-versiyah-kanonicheskogo-syuzheta-o-siney-borode> (дата обращения: 09.04.2020).
- Шамсутдинова Н. З. *Магический реализм в современной британской литературе: Анжела Картер, Салман Рушди*. М., 2008. URL: <http://www.dissertac.com/content/magicheskii-realizm-v-sovremennoibritanskoi-literature-anzhelakarterm-salman-rushdi>.
- Chemodurova Z. (2018). Teaching Postmodernist Fiction. In: Haase, Ch., Orlova, N. and J. Head (eds.). *The Foundations and Versatility of English Language Teaching. Cambridge Scholars Publishing*. P. 233–251. (In Russ.).
- Smith K. P. *The Intertextual Use of the Fairy Tale in Postmodern Fiction*. Available at: <http://shura.sku.ac.uk/20378>.

Лингвострановедческий материал на занятиях по русскому языку как иностранному

Загородняя Юлия Владимировна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Yuliya V. Zagorodnyaya

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Лингвострановедческий материал на занятиях по русскому языку
как иностранному

Научный руководитель — Т. Н. Матвеева, канд. филол. наук

yuliya.zagorodnyaya97@gmail.com

УДК 811.161.1

Лингвокультурологический потенциал русской песни в практике преподавания русского языка как иностранного

Аннотация. Статья посвящена раскрытию лингвокультурологического потенциала русской песни в аспекте ее использования в качестве методического материала на уроках РКИ. В статье обозначены методические преимущества использования песенного материала в практике обучения РКИ. Особое внимание уделяется особенностям работы с конкретными песенными жанрами.

Ключевые слова: лингвокультурологический потенциал, песенный жанр, песенный материал, песня, преподавание русского языка как иностранного.

Russian songs in teaching Russian as a foreign language: Linguistic and cultural potential

Abstract. This article reveals the linguistic and cultural potential of using Russian songs as a learning material in teaching Russian as a foreign language. The article provides information about the methodological advantages of using

songs in teaching Russian as a foreign language. Particular attention is paid to working with specific song genres.

Keywords: linguistic and cultural potential, song genre, song material, song, teaching Russian as a foreign language.

На современном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) продуктивное изучение языка не представляется возможным без обращения к культуре. Сведения о культурных особенностях страны изучаемого языка являются необходимой составляющей коммуникативной компетенции иностранного студента, помогают ему успешно адаптироваться в иноязычной культурной среде. Изучение языка в неразрывной связи с культурой осуществляется наиболее эффективно при обращении к ключевым текстам русской культуры, таким как сказки, пословицы и поговорки, тексты художественной литературы, фильмы и, конечно же, песни.

Одним из первых эффективность использования песен для учебных целей отметил А. Р. Арутюнов, определив песню как «факт культуры иностранного языка, целесообразный для учебной коммуникации и имеющий знаковую функцию» [Арутюнов, 1990, с. 76]. В современной методике преподавания РКИ песня рассматривается в качестве оригинального учебного текста. Действительно, если обратиться к критериям учебного текста, можно убедиться, что большое количество русских песенных текстов полностью им соответствует. Песенный материал несет в себе как социокультурную, так и лингвистическую ценность.

Изучение песен способствует лучшему пониманию ментальной самобытности народа, открывает перед инофоном другую картину мира. Песня, будучи одним из самых древних, распространенных и близких народному сознанию видов вокального искусства, отражает в своем тексте многие базовые концепты русской культуры. Она является хорошо организованным, насыщенным и в то же время довольно компактным «источником национально обусловленной информации как о современном состоянии общества, так и о более ранних этапах его развития» [Потапенко, 2004, с. 170]. Лингвокультурологический потенциал песни, таким образом, заключается в ее национально-культурной маркированности, способности отражать национальную языковую картину мира.

Т. А. Потапенко пишет о способности песни выполнять двоякую функцию: с одной стороны, песня «помогает иностранцу приблизиться

к пониманию русского образа мыслей, русского мироощущения, а с другой — является инструментом, который позволяет иностранцу включиться в непосредственное социально-культурное общение с носителями русского языка» [Потапенко, 2004, с. 170]. Таким образом, использование песен в преподавании РКИ способствует формированию и развитию социокультурной и лингвокоммуникативной компетенции иностранных студентов.

В процессе работы над текстом песни в полной мере проявляется ее лингвистическая ценность. На уровне фонетики песня способствует формированию и развитию слухопроизносительных навыков, помогает при отработке сложных звуков и их сочетаний, а также при постановке и корректировке интонации. На уровне лексики происходит прочное усвоение и расширение активного и пассивного лексического запаса. Иностранные студенты знакомятся с новыми, еще неизвестными словами и выражениями, а также расширяют контекст употребления уже известной лексики. Несомненно, что песня может являться хорошим инструментом для усвоения и активизации грамматических навыков. Например, в тексте песни могут неоднократно повторяться определенные предложно-падежные формы и синтаксические структуры, что позволит выстроить с ними последовательную работу.

Существенным преимуществом работы с песенным материалом является возможность задействовать все виды речевой деятельности. Основным, конечно же, будет аудирование, но это не исключает использование остальных видов. Чтение текста песни способствует его лучшему восприятию. Говорение и письмо могут быть задействованы при осмыслении и обсуждении песни (можно обсудить ее содержание, вызванные ей чувства, написать небольшое эссе). Активизация всех видов речевой деятельности способствует более продуктивному усвоению новой информации и формированию навыков.

Особое внимание следует уделить мнемоническому потенциалу песенного текста. По этому критерию он, безусловно, превосходит все другие учебные тексты. Высокому мнемоническому потенциалу способствуют следующие факторы: рифмовка, ритмическая организация песенного текста, наличие неоднократно повторяющихся элементов, небольшой объем, как правило, несложное содержание, а также эмоциональность. Во время прослушивания, разучивания и исполнения песни действуют психологические механизмы как произвольного, так и произвольного запоминания.

По мнению Е. В. Воробьевой, использование песенного материала существенно усиливает эмоциональный аспект в учебной деятельности студента, тем самым способствуя лучшему запоминанию и усвоению языкового материала. Языковой материал, вводимый на музыкальной основе, обычно не воспринимается студентами как учебный. Происходит его непроизвольное запоминание под воздействием эмоциональных раздражителей. Важно и то, что музыка может использоваться как эмоциональный фактор для установления благоприятного психологического климата на занятии, способствовать созданию атмосферы сотрудничества преподавателя и студентов [Воробьева, 2010, с. 155].

Многие преподаватели отмечают, что песня — хороший способ мотивации к изучению языка. Кроме того, именно песни часто помогают поддерживать знания и интерес к языку в условиях отсутствия необходимой языковой практики. Слушая музыку, человек отдыхает, снимает эмоциональное напряжение, получает эстетическое удовольствие, и в это же самое время происходит важная работа мозга, часто не до конца осознаваемая самим человеком.

При отборе песенного материала для занятия РКИ преподаватель обязательно должен учитывать жанр песни. Каждый песенный жанр занимает свое особое место в русской культуре. Некоторые из них в сознании носителей русской культуры неразрывно связаны с определенной исторической эпохой, стали ее своеобразным символом. Другие остаются актуальными всегда, независимо от времени и ситуации. Однако стоит учитывать, что музыкальные предпочтения людей могут быть абсолютно разными, поэтому для каждого конкретного представителя русской культуры иерархия жанров выстраивается индивидуально. Не претендуя на всеохватность, рассмотрим лингвокультурологический потенциал некоторых песенных жанров, а также особенности работы с ними.

Народная песня является одним из древнейших жанров, и именно в ней наиболее полно находят отражение исконные концепты русской культуры. Использование на занятиях русских народных песен позволяет иностранным студентам в интересной форме познакомиться с важнейшими духовными ценностями нашей культуры и особенностями нашего менталитета. Естественно, что работа с народной песней предполагает особое внимание к культурологической и лексической составляющей. Предполагается, что преподаватель подготовит все необходимые культурологические и лингвострановедческие справки, которые помогут учащимся правильно понять содержание текста песни.

Что касается лексической составляющей, то здесь преподавателю нужно учитывать несколько факторов. Во-первых, в народных песнях часто встречаются отступления от норм современного русского языка. Во-вторых, в некоторых песнях есть диалектизмы, которые существенно осложняют работу с текстом. В-третьих, русские народные песни — богатый источник историзмов и архаизмов. Я. Л. Чернявская подчеркивает, что они являются ценным страноведческим и лингвокультурологическим материалом, однако если такой лексики в тексте песни слишком много, то это может существенно снизить эффективность понимания. Наличие в песне историзмов и архаизмов требует тщательного изучения ее текста с привлечением экстралингвистических средств [Чернявская, 2015, с. 59].

Работа с народной песней может осуществляться на любом уровне обучения РКИ. На продвинутом уровне возможно использование на занятиях практически любой народной песни. Однако для элементарного и базового уровня требуется тщательный отбор песенного материала, который должен соответствовать уровню владения русским языком иностранных студентов. Чернявская среди песен, которые можно использовать на начальных уровнях обучения, называет «Ой, мороз, мороз» и «Миленкий ты мой». Обе песни характеризуются лаконичностью содержания, наличием повторов, медленным темпом и относительно простой лексикой и синтаксисом [Чернявская, 2015, с. 59–60].

Отдельное внимание хотелось бы уделить жанру военно-патриотической песни, а именно песням Великой Отечественной войны, которые занимают особое место в песенном творчестве русского народа. Через их темы, образы, содержание любой носитель языка может полностью прочувствовать эмоциональную атмосферу военного времени. Песни военных лет просты и душевны, мелодичны и легко запоминаемы. Они представляют собой целый пласт духовной жизни русского народа, поэтому любой русский человек относится к ним трепетно и тепло.

Несмотря на богатый лингвокультурологический потенциал военных песен, к их использованию на занятии стоит подходить с осторожностью. Как отмечают многие преподаватели, любые тексты о Великой Отечественной войне (в том числе и песни) могут вызвать полемику в иностранной аудитории. Дело в том, что многие иностранные студенты иначе (по сравнению с русскими людьми) оценивают роль России во Второй мировой войне или же вовсе не знают о Великой Отечественной войне. Иностранная молодежь «плохо ориентируется

в реальности военного времени в России, иногда доверяет ложной или тенденциозной трактовке событий значимого для россиян и всего мира исторического периода». Часто в их сознании недостаточная информированность сочетается с негативными стереотипами [Иванова, Лаврова, Толстухина, 2016, с. 53].

Тем не менее, работать с военно-патриотическими песнями все же стоит, ведь они несут в себе огромную лингвострановедческую ценность, содержат информацию о важнейшем периоде русской и мировой истории. Н. А. Вострякова отмечает, что для полного раскрытия лингвострановедческого потенциала текстов о Великой Отечественной войне, в том числе песен военных лет, «их необходимо представлять на занятии с учетом личностного и национально-специфического отношения иностранцев к их идейно-тематическому содержанию». Преподаватель должен быть готов к обсуждению точки зрения студентов на события Второй мировой войны, исходя из идей плодотворного диалога культур в многонациональном мире [Вострякова, 2018, с. 120].

Все большее распространение в практике преподавания РКИ получают детские песни, что обусловлено рядом объективных причин. Как отмечает Т. А. Потапенко, автор нескольких статей об использовании детских песен в обучении РКИ, «детские песни — живой источник для изучения русской культуры и языка, они в художественной форме отражают основные моральные ценности народа» [Потапенко, 2003, с. 68]. Действительно, многие песни для детей просто и ярко раскрывают важнейшие моральные темы, такие как дружба, взаимопомощь, родительская любовь, любовь к природе и труду, честность, надежда, свобода и др.

Текст детской песни, как правило, отличается четкими рифмами и ритмом, написан чистым литературным языком, содержит в себе многочисленные повторы. Мысль обычно высказана прямо, понять ее даже для иностранных студентов не составляет большого труда. Песни для детей дают хороший материал для изучения как лексических единиц, так и разнообразных грамматических явлений. Также пение детских песен способствует отработке артикуляционных навыков иностранных учащихся, так как их припевы часто построены на аллитерациях и ассонансах [Потапенко, 2003, с. 71–72].

Не стоит считать, что работа с детскими песнями и мультфильмами возможна только с детьми. Практика преподавания показывает, что взрослые студенты также с интересом и воодушевлением разучивают и поют детские песни. Детские песни являются прекрасным учебным

материалом для учащихся любого возраста, они способствуют как лучшему пониманию особенностей русской культуры, так и формированию языковых умений и навыков иностранных студентов.

Прекрасный пример того, как правильно организовать работу с детскими песнями, содержится в статье Потапенко «Песни для всех возрастов. Две детские песни В. Я. Шаинского». В ней автор предлагает ряд специально разработанных заданий к детским песням «Чунга-чанга» и «Антошка», направленных как на работу с фонетическим и лексическим материалом песен, так и с их лингвокультурным содержанием (например, работа с концептами «мечта» и «воспитание» в русской культуре) [Потапенко, 2004, с. 13–21].

Один из самых актуальных жанров современной музыкальной культуры — поп-музыка. К этому жанру, как правило, относят массовую музыку с простыми, незамысловатыми текстами и легко запоминающимися мотивами. Поп-музыка отличается мелодичностью, ритмичностью, а также простотой инструментальной части и акцентом на вокал исполнителя. Диапазон тем, к которым обращается поп-музыка, довольно обширен, однако чаще всего тексты песен посвящены личным переживаниям, эмоциям, чувствам.

Е. А. Ровба выделяет ряд преимуществ использования поп-музыки на занятиях РКИ. Во-первых, такие песни нравятся иностранным студентам, их тексты и мелодии обладают способностью притягивать слушателей и легко запоминаться. Во-вторых, песни популярны, а значит студенты слышат их не только на занятиях, но и в повседневной жизни, что способствует их лучшему запоминанию. В-третьих, тексты этих песен отражают современную культуру: актуальные темы и реалии, мировоззрение современного человека, а также современный язык. Наконец, поп-музыка представляет широкий спектр материала для занятий: от предельно простых песен до полноценных лирических произведений [Ровба, 2014, с. 228].

Однако использование поп-музыки на занятиях требует предварительной тщательной работы преподавателя по отбору песенного материала. Здесь также следует учитывать некоторые особенности данного жанра. В первую очередь преподавателю нужно обращать внимание на лингвокультурологический потенциал песни. Дело в том, что многие современные песни практически не несут в себе культурно-эстетической нагрузки (тем не менее, некоторые преподаватели используют их исключительно для отработки грамматического материала). Крайне важно учитывать лексическую составляющую: в текстах этих

песен часто встречаются отступления от норм русского литературного языка, большое количество сниженной лексики. Ровба также отмечает, что при использовании поп-музыки следует учитывать возможность возникновения конфликта мировоззрений, так как некоторые русские культурные реалии и традиции могут быть неправильно восприняты иностранцами [Ровба, 2014, с. 228].

Подводя итог, еще раз подчеркнем, что богатый лингвокультурологический и лингвистический потенциал, а также другие выделенные в данной статье методические преимущества использования песенного материала позволяют рассматривать песню как полноценный учебный текст, на основе которого можно выстраивать как аудиторную, так и самостоятельную работу студентов.

Литература

- Арутюнов А. Р. *Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев*. М.: Русский язык, 1990. 168 с.
- Воробьева Е. В. Использование песенного материала в формировании лингвистической и социокультурной компетентностей у будущих учителей иностранного языка. *Вестник БГУ*. 2010. № 15. С. 154–157.
- Вострякова Н. А. Тексты о Великой Отечественной войне в практике преподавания русского языка как иностранного. *Мир русского слова*. 2018. № 2. С. 113–120.
- Иванова А. П., Лаврова О. В., Толстухина И. И. О войне будем помнить вместе. *Педагогическое образование в России*. 2016. № 11. С. 52–58.
- Потапенко Т. А. О некоторых результатах отбора песен для преподавания РКИ методом опроса. В кн.: К. Р. Галиуллин (ред.). *Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы: Международная научная конференция, посвященная 200-летию Казанского университета (Казань, 4–6 октября 2004 г.): Труды и материалы*. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004. С. 170–171.
- Потапенко Т. А. Песни для всех возрастов. Две детские песни В. Я. Шаинского. *Русский язык за рубежом*. 2004. № 1. С. 12–22.
- Потапенко Т. А. Песни к детским мультипликационным и игровым фильмам в обучении русскому языку как иностранному. *Русский язык за рубежом*. 2003. № 4. С. 68–73.
- Ровба Е. А. Использование популярных песен на занятиях по русскому языку как иностранному. *Studia Rossica Gedanensia*. 2014. № 1. С. 223–235.
- Чернявская Я. Л. Народные песни как материал для аудирования на занятиях РКИ. В кн.: *History, languages and cultures of the Slavic peoples: from origins to the future: materials of the IV international scientific conference on November 25–26, 2015*. Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2015. С. 58–61.

Рыбина Яна Олеговна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Yana O. Rybina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Лингвострановедческий материал на занятиях по русскому языку как иностранному

Научный руководитель — Е. А. Железнякова, канд. пед. наук

nato.63_85@bk.ru

УДК 811.161.1

Тема «Спорт» в обучении иностранных студентов русскому языку (на материале средств массовой информации)

Аннотация. Чтение в процессе обучения иностранному языку является источником лексического материала, составляющего словарный запас учащихся. Большую ценность имеют аутентичные тексты, позволяющие познакомить студентов с актуальными темами и соответствующей лексикой. В данной работе рассматривается обучение иностранцев, владеющих русским языком на уровне B2, лексике тематической группы «Спорт» на материале газетных текстов. Доказывается целесообразность включения материалов СМИ в обучение. Предлагаются упражнения, направленные на формирование лексической компетенции студентов по рассматриваемой теме.

Ключевые слова: чтение, тематическая группа «Спорт», средства массовой информации, упражнения, текст.

The topic of “Sport” in teaching Russian as a foreign language: Media texts study

Abstract. In teaching a foreign language, reading provides lexical material that makes up the students' vocabulary. Authentic texts are especially valuable since they allow students to study relevant topics and vocabulary. This paper describes teaching vocabulary related to sports based on newspaper texts to non-native students who speak Russian at B2 level. It is proved

that media materials are useful in student training. Exercises aimed at the formation of students' lexical competence are suggested.

Keywords: reading, "Sport" thematic group, media, exercises, text.

XXI век — век нескончаемого потока информации. Люди привыкли получать ее из различных источников, таких, как радио, телевидение, газеты, интернет — все это можно объединить названием «средства массовой информации».

Уже давно преподаватели используют журналы, газеты, телепередачи, фильмы, записи песен в качестве источников аутентичных медиатекстов. В последние десятилетия к ним стали добавляться тексты и видео, взятые из интернета. Принято разделять средства массовой информации на визуальные (периодическая печать), аудиальные (радио) и аудиовизуальные (телевидение, документальное кино, мультфильмы) [Медведева, 1996].

Можно выделить несколько универсальных признаков содержательно-формальной характеристики текстов СМИ [Красноярова, 2013]:

1. **Популярность.** Вся информация должна быть понятна множеству людей и доступна массовому сознанию. СМИ популяризуют информацию благодаря тому, что всегда есть точки соприкосновения с интересами читателей; опираются на конкретные жизненные ситуации; повествование драматизировано.
2. **Актуальность и сиюминутность.** В СМИ в новостных разделах публикуются события, происходящие в настоящем. Важна информация, которая имеет значение для читателей в данный момент.
3. **Релевантность.** Соответствие интересам и потребностям аудитории.
4. **Контекстность.** Информация, предоставляемая СМИ, всегда прочитывается в контексте, в котором происходит коммуникация.
5. **Интертекстуальность.** Текст СМИ — это связь большого количества текстов. Один текст является ссылкой на другие.
6. **Стереотипность.** СМИ используют социальные и культурные стереотипы, которые они либо принимают, либо отвергают.
7. **Стандартизованность.** В основе СМИ лежат жанровые коммуникативные стандарты.

Использование СМИ на уроках по изучению иностранного языка является эффективным, так как погружает обучающихся в естественную коммуникативную среду и содержит лексику, актуальную в момент изучения. Стоит отметить положительное влияние использования СМИ в процессе обучения чтению, которое заключается в том, что они описывают актуальные события и становятся реальным источником информации.

При отборе текстов для работы с обучающимися рекомендуется принимать во внимание следующие основные характеристики:

- 1) **Учет уровня профессиональной и языковой подготовки студентов.** Текст должен содержать тот языковой и грамматический материал, который соответствует уровню обучающихся.
- 2) **Современность и актуальность содержания.** Текст должен отражать реальность и содержать современные лексические и грамматические нормы изучаемого языка. Кроме того, текст должен соответствовать интересам студентов и их профессии и отвечать личным предпочтениям.
- 3) **Аутентичность текстов.** Текст должен быть создан носителями языка и специально не обработан. Такие тексты формируют у обучающихся дополнительную мотивацию и показывают доступность информации, полученной из иноязычных источников.
- 4) **Связность, логичность и смысловая завершенность текстов.**
- 5) **Познавательная ценность текста.** Текст должен обладать определенной смыслодержательной новизной.
- 6) **Национальная ориентированность.** Данный пункт актуален для мононациональных групп. Текст должен учитывать национальные особенности обучающихся.

Таким образом, текст, отобранный для занятия, должен быть современным, аутентичным, должен соответствовать изучаемой теме и уровню обучающихся.

Тематическая группа «Спорт» — одна из групп, отраженных в языковой картине мира каждого языка. В связи с этим важно рассмотреть, какое место лексика данной группы занимает в обучении русскому языку как иностранному.

Потребность в изучении спортивной лексики студентами на занятиях по русскому языку обусловлена объективными причинами. Люди всего мира и всех возрастов любят спорт, способствующий хорошему самочувствию и гармоничному развитию человека, интересуются

спортивными достижениями своей страны, активно перенимают опыт зарубежных спортивных школ. Недостаточно разработана проблема обучения лексике в филологическом вузе с позиции современного этапа развития российской методики обучения РКИ, а также необходимо и важно использовать новые обучающие технологии и приемы, связанные с организацией работы по обучению лексике на занятиях по русскому языку.

Для удобства изучения все лексические единицы русского языка, относящиеся к группе «Спорт» и нашедшие отражение в минимуме для второго сертификационного уровня, можно разделить на лексико-тематические группы:

- **названия видов спорта:** спорт, баскетбол, борьба, волейбол, гимнастика, гонка, теннис, фигурное катание, футбол, хоккей, шахматы, бадминтон, бильярд, бокс;
- **наименования спортсменов:** спортсмен, спортсменка, баскетболист, баскетболистка, боксер, борец, волейболист, волейболистка, гимнаст, гимнастка, футболист, чемпион, хоккеист, шахматист, альпинист, вратарь, лыжник;
- **наименования спортивного оборудования:** велосипед, лодка, лыжи, коньки, мяч, шахматы;
- **наименования спортивных сооружений:** бассейн, зал, стадион, клуб (спортивный), каток;
- **наименования спортивных состязаний:** встреча, матч, соревнования, чемпионат;
- **наименования действий, совершающихся спортсменами:** играть (во что?), сыграть, заниматься (чем?), участвовать (в чем?), выступать — выступить, бороться, готовиться — подготвиться (к чему?), тренироваться, выигрывать — выиграть, проигрывать — проиграть, побеждать — победить (кого?), бегать, бежать, ехать, кататься, плавать, плыть, прыгать, болеть (за кого? за что?), проигрывать, проиграть;
- **наименования физических качеств спортсменов:** спортивный, сильный, слабый, гибкий.

Разделение слов на лексико-тематические группы помогает при составлении заданий к тексту, при выборе самого текста и при обучении иностранцев новой лексике.

Рассмотрим упражнения, направленные на формирование лексической компетенции иностранных студентов по теме «Спорт».

1. Соедините слова с их значениями. Если затрудняетесь при выполнении задания, воспользуйтесь словарем.

Слово	Значение
Юниор	Спортивная команда
Достижение	Человек, который выиграл соревнование
Чемпионат	Молодой спортсмен
Сборная	Хороший результат
Победитель	Соревнование

Предтекстовое задание, позволяющее дифференцировать языковые единицы и речевые образцы. Упражнение тренирует сиюминутную семантизацию и помогает снять лексические трудности, которые могут возникнуть при чтении текста.

2. Подберите слово (словосочетание), которое обобщает все слова в строчке.

1. Футбол, хоккей, кёрлинг, баскетбол, фигурное катание.
2. Пловчиха, фигуристка, футболистка, хоккеистка, баскетболистка.
3. Фигурист, юниорка, спортсмен, чемпионка, призер.
4. Аксель, тулуп, сальхов, лутц, бабочка.

Слова для справок: *спортсменка, вид спорта, прыжок, участник соревнований.*

Предтекстовое упражнение, направленное на активизацию умения узнавать слово по семантическому признаку.

3. Найдите 3 пары синонимов. Составьте с ними предложения.

победитель	тренер
наставник	состязание
соревнование	чемпион

Предтекстовое языковое упражнение, направленное на снятие лексических трудностей.

4. Прочтите заголовок текста. Знакомы ли Вам эти фамилии? Как Вы думаете, о каком виде спорта текст?

Предтекстовое упражнение, направленное на прогнозирование содержания читаемого.

5. Прочтите текст и ответьте на вопрос: Какой вызов бросила Тутберидзе?

Притекстовое упражнение, которое делает чтение целенаправленным и осознанным.

Вызов Тутберидзе: Туктамышева прыгнула четверной

Российская фигуристка Елизавета Туктамышева исполнила чистый четверной прыжок на тренировке. Видео элемента выложил на своей странице в Instagram агент спортсменки Ари Закарян, снабдив его соответствующим комментарием: «Очень интересно, Елизавета Туктамышева продолжает удивлять».

Четверной тулуп в исполнении ученицы Алексея Мишина может серьезно скорректировать расклады во взрослом женском фигурном катании, где бороться без «квадов» становится все сложнее.

До сих пор прыжки в четыре оборота исполняли только ученицы Этери Тутберидзе. Россиянки Александра Трусова и Анна Щербакова имеют в арсенале сразу по несколько «квадов», а представляющая Казахстан Элизабет Турсынбаева владеет четверным сальховом.

Трусова и Щербакова, ворвавшись во взрослое катание, выиграли по два этапа Гран-при в текущем сезоне и уверенно пробились в финал серии. Еще два этапа остались за третьей вчерашней юниоркой Тутберидзе Аленой Косторной, которая не прыгает «квады», но обладает отличной оценкой за компоненты и исполняет за две программы три тройных акселя.

При этом Косторная тоже не собирается останавливаться на достигнутом и планирует разучить и вставить в прокат четверной прыжок.

Туктамышева и сама имеет в программах тройной аксель, являющийся самым сложным и высоко оценивающимся прыжком из тройных, и в прошлом сезоне во многом благодаря нему и чистому исполнению своих программ она завоевала первое и третье место на этапах Гран-при, пробившись в финал серии, где также выиграла бронзу.

Теперь следующим серьезным стартом для спортсменки должен стать чемпионат России, где она будет бороться за место в национальной сборной на чемпионатах Европы и мира.

Вероятно, бороться с одним, а то и двумя четверными тулупами в произвольной программе (в короткой «квады» у женщин запрещены правилами).

Раньше считалось абсолютно невозможным разучить «квад» в зрелом возрасте, а Туктамышевой уже 22 года, для нынешнего женского катания ее смело можно признать настоящим ветераном.

«Это обещающая попытка. Мы работаем над этим. Сейчас еще и лутцы делают четверные. Это промежуточное достижение Лизы. Насчет того, будет ли прыжок исполнен в этом сезоне, говорить не буду, — заявил Мишин уже после публикации прыжка своей подопечной.

— Поймите, все возможно. Это конкретный пример верности тезиса о том, что возраст достижениям не помеха. Я как тренер имею солидный возраст, Лиза как спортсменка солидного возраста. Мы являемся примером того, что делать свершения никогда не поздно».

«Я еще не видела, но это прекрасно. Знаете, есть такая поговорка: хорошо яичко к Святому дню. Лиза Туктамышева, работая с Алексеем Николаевичем, давно могла прыгать четверной тулуп. Она и лутц могла прыгать. Она — молодая девушка с огромным прыжком. Она может прыгать многие четверные, — цитирует тренера заслуженный тренер России Татьяна Тарасова. — Просто пока ученицы Тутберидзе не стали прыгать четверные, все как-то были в замешательстве. Они прыгнули — пошли все прыгать. Bravo, Тутберидзе».

Туктамышева является чемпионкой России-2012/13, а также чемпионкой мира, чемпионкой Европы и победительницей финала Гран-при в сезоне-2014/15. При этом она пока так ни разу и не выступила на Олимпийских играх, пропустив и Сочи-2014, и Пхенчхан-2018.

6. Ответьте на вопросы.

- 1) Почему агент Елизаветы Туктамышевой написал, что она продолжает удивлять?
- 2) Ученицы какого тренера продолжают удивлять?
- 3) В каких турнирах участвовала Елизавета Туктамышева?
- 4) Найдите в тексте имена российских спортсменов и их тренеров.

Послетекстовое упражнение, направленное на проверку понимания текста.

7. Соедините словосочетания с их значениями.

Владеть четвертным сальховом	Попасть в заключительный этап соревнований
Пробиться в финал	Победить
Исполнять программу	Выполнять прыжок в четыре оборота
Завоевать первое место	Занять третье место
Выиграть бронзу	Пытаться попасть с команду лучших спортсменов
Бороться за место в сборной	Выполнять подготовленный номер

Послетекстовое задание. Выполнение упражнения направлено на овладение устойчивыми словосочетаниями, которые часто встречаются в текстах на спортивную тему.

8. Закончите словосочетания, поставив слова в рамке в нужную форму.

Катание, оборот, место, тренировка, программа

Выполнить прыжок на...

Фигурное...

Выступить с произвольной...

Завоевать третье...

Прыжок в четыре...

Послетекстовое трансформационное упражнение. При выполнении данного упражнения актуализируются словосочетания, которые встретились в тексте, усваиваются нужные грамматические формы.

9. Расставьте предложения в правильном порядке.

- 1) Трусова и Щербакова, ворвавшись во взрослое катание, выиграли по два этапа Гран-при в текущем сезоне и уверенно пробились в финал серии.
- 2) Лиза Туктамышева, работая с Алексеем Николаевичем, давно могла прыгать четверной тулуп. Она и лутц могла прыгать.
- 3) Туктамышева завоевала первое и третье место на этапах Гран-при, пробившись в финал серии, где также выиграла бронзу.
- 4) Елизавета Туктамышева исполнила чистый четверной прыжок на тренировке.
- 5) Они прыгнули — пошли все прыгать.
- 6) Туктамышева является чемпионкой России-2012/13, а также чемпионкой мира, чемпионкой Европы и победительницей финала Гран-при в сезоне-2014/15.
- 7) До сих пор прыжки в четыре оборота исполняли только ученицы Этери Тутберидзе.
- 8) Следующим серьезным стартом для спортсменки должен стать чемпионат России, где она будет бороться за место в национальной сборной на чемпионатах Европы и мира.

Послетекстовое речевое упражнение, направленное на развитие понимания логических связей в тексте.

10. Обсудите вопросы в паре, используя лексику из текста.

- 1) Популярно ли в Вашей стране фигурное катание? Каких известных фигуристов Вы знаете? Расскажите об их карьере.

- 2) Умеете ли Вы кататься на коньках? Когда Вы первый раз встали на коньки? Кто тренировал Вас?
- 3) Какими качествами должен обладать фигурист?

Послетекстовое условно-коммуникативное упражнение, направленное на развитие речи обучающихся, отработку лексики, используемой в тексте и на формирование коммуникативных навыков.

11. Задание на выбор.

- a) Представьте, что Вы Елизавета Туктамышева. Расскажите о своих достижениях.
- b) Посмотрите отрывок выступления Елизаветы Туктамышевой. Опишите его, выступая в роли комментатора.

Послетекстовые задания. Направлены на отработку лексики, закрепление изученного материала и на совершенствование навыков говорения. Преподаватель сможет проконтролировать сформированность навыков употребления слов и словосочетаний по теме «Спорт».

Лексико-тематическая группа «Спорт» — одна из групп, отраженных в языковой картине мира каждого языка. Данная группа является обязательной для изучения для многих иностранных студентов. Она представлена в лексических минимумах и в учебниках по русскому языку как иностранному, что создает необходимость в усовершенствовании способов подачи новой лексики по данной теме. Тексты СМИ являются аутентичным материалом, который может быть эффективным при обучении иностранцев русскому языку. Такие тексты содержат интересную, новую информацию и создают эффект естественной коммуникации на занятиях. Они активизируют когнитивный процесс, так как побуждают рассуждать и вызывают эмоциональный отклик.

Литература

- Акишина А. А. *Учимся учить. Для преподавателей русского языка как иностранного*. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 256 с.
- Журавлева Л. С., Зиновьева М. Д. *Обучение чтению (на материале художественных текстов)*. М.: Рус. яз., 1984. 96 с.
- Красноярова О. В. Медийный текст: его особенности и виды. *Известия ИГЭА*. 2013. № 3. С. 177–181.
- Андрюшина Н. П. (ред). *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение*. 7-е изд. СПб.: Златоуст, 2017. 164 с.
- Медведева С. Ю. Специфика языка печати как средства массовой коммуникации. *Роль языка в средствах массовой коммуникации*. М., 1996.

Новикова А. А. Медиа на уроке английского языка: техническое средство обучения или медиаобразование? *Медиаобразование*. 2005. № 1. С. 107–112.

Смирнова Т. П. Основные принципы отбора лингвистического материала на завершающем этапе обучения чтению английской научно-технической литературы в неязыковых вузах. *Гуманитарные научные исследования*. 2016. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2016/04/14540> (дата обращения: 26.03.2019).

Онтолингвистика и детский билингвизм

Ашкинази Юлия Витальевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Yulia V. Ashkinazi

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Онтолингвистика и детский билингвизм

Научный руководитель — Г. Р. Доброва, д-р филол. наук, профессор

julia010998@gmail.com

УДК 81'23

Влияние доминантного языка на русскоязычный лексикон детей-билингвов 2–5 лет, проживающих за пределами России

Аннотация. Статья посвящена изучению влияния доминантного языка на русскоязычный лексикон детей-билингвов, проживающих за пределами России. Данные получены с помощью модифицированного опросника The MacArthur Communicative Development Inventory, включающего слова на доминантном и русском языках. Количество собранных и обработанных опросников — 10. Основная гипотеза: при использовании ребенком доминантного языка в повседневной жизни он начинает включать слова этого языка в речь на русском языке, что ведет к ослаблению

русскоязычного лексикона; вместе с тем воздействие доминантного языка расширяет совокупный лексикон ребенка-билингва.

Ключевые слова: доминантный язык, русскоязычный лексикон, дети-билингвы.

Dominant language impact on the Russian-language vocabulary of bilingual children aged 2 to 5 living outside of Russia

Abstract. The article studies the dominant language influence on the Russian-language vocabulary of bilingual children living outside of Russia. Data were obtained using a modified version of The MacArthur Communicative Development Inventory, which includes words in the dominant and Russian languages. 10 questionnaires were collected and processed. The following hypothesis was put forward: when children use their dominant language in everyday life, they begin to include its words in their speech in Russian. This weakens their Russian-language vocabulary; on the other hand, the dominant language expands the bilingual child's aggregate lexicon.

Keywords: dominant language, Russian-language lexicon, bilingual children.

Изучением вопросов билингвизма занимаются как отечественные исследователи, так и зарубежные. Рассмотрим основополагающий термин, использующийся в данной статье, — билингвизм (двуязычие). В литературе можно встретить большое разнообразие определений этого термина [Чиршева, 2012, с. 360]. Так, например, билингвизмом предлагается считать свободное владение двумя языками [Гвоздев, 2007]. В нашем случае говорить о свободном владении языками детьми этого возраста не приходится. У. Вайнарх [Вайнарх, 1972] в своих работах двуязычием (билингвизмом) называет попеременное использование двух языков. Российский лингвист В. Ю. Розенцвейг писал: «Под двуязычием обычно понимается владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой в зависимости от ситуации общения» [Розенцвейг, 1972, с. 67]. Подобное регулярное переключение происходит в жизни детей, говорящих на русском языке, но живущих в стране с другим языком [Залевская, 2002, с. 39]. Этот язык принято называть доминантным.

Объектом нашего исследования стали дети от 2 до 5 лет, проживающие за пределами России и попадающие в разные ситуации общения, в которых им приходится разговаривать то на одном языке, то на другом. Возраст этих детей выбран не случайно — именно в это время происходит активное формирование лексикона [Гвоздев, 2007].

В качестве доминантного языка в данном исследовании выступает английский. Сбор данных производился дистанционно в Великобритании и США. Данные получены с помощью модифицированного опросника The MacArthur Communicative Development Inventory, включающего слова на доминантном и русском языках. Опросник содержит не только списки слов, которые только понимает и/или понимает и говорит ребенок, но и анкету, помогающую узнать особенности инпута, получаемого детьми. Это позволяет сравнивать лексиконы детей, применяя знания об особенностях жизни их семьи.

Нами было выдвинуто предположение о том, что доминантный язык оказывает влияние на русскоязычный лексикон, как обогащая, так и обедняя его.

Обогащение заключается в том, что ребенок может использовать слова русского и доминантного языка — совокупный лексикон ребенка-билингва увеличивается.

Обеднение лексикона при использовании детьми доминантного языка в повседневной жизни происходит вследствие того, что они начинают включать слова доминантного языка в речь на русском языке. Это ведет к ослаблению русскоязычного лексикона.

Рассматривая влияние доминантного языка, можно видеть глобальное влияние — совокупность изменений грамматического строя, лексикона и фонетики. В данной работе мы ограничимся рассмотрением влияния лексикона.

В первой части опросника содержатся вопросы о звукоподражаниях. Среди них имеются свидетельства того, что дети употребляют английское «*вау-вау*» (лай собаки) вместо русского «*ав-ав*», т. е. даже на самом начальном уровне овладения языком английский вытесняет русский. В других разделах можно отметить, что ребенок использует «*саг*» вместо «*машина*» (автомашина) и даже вместо «*стиральная машина*» (в последнем случае — лексико-семантическая сверхгенерализация на основе использования в русском языке, в отличие от английского, единого слова «*машина*» для обозначения транспортного средства и стиральной машины).

По данным, полученным от родителей, ребенок употребляет слово «*сууп*» (с долгим *у*), при этом может создаться ошибочное впечатление, что он говорит по-русски «*суп*», хотя на самом деле он использует английское «*soup*».

Если проанализировать освоение групп слов, относящихся к различным сферам жизни, можно обнаружить отсутствие слов из тех

сфер, с которыми дети сталкиваются вне дома, где они не получают инпута, необходимого для развития русскоязычного лексикона. Анализ полученных опросников показывает, что в лексиконе опрошенных детей отсутствует ряд слов, имеющих в лексиконе детей, использующих исключительно русский язык. Присутствует лишь часть содержащихся в опроснике слов, почерпнутых из сказок, названий блюд национальной кухни, названий животных, рыб и птиц, атрибутов творческой деятельности и некоторых других групп.

Анализ группы слов, характерных для текстов русских народных сказок, показывает, что у опрошенных детей их нет ни в активном, ни в пассивном лексиконе (колодец, печка и т. д.). Это может свидетельствовать об отсутствии соответствующего инпута. Можно предположить, что в семьях этих детей недостаточно часто читаются русские народные сказки.

Обратимся к словам, относящимся к группе названий блюд национальной русской кухни. Когда ребенок употребляет «pancake» вместо «блин», у него возникают несколько искаженные представления. У ребенка в русском лексиконе отсутствует слово «блин», в то время как в английском есть слово «pancake». При анализе особенностей семантики данных слов можно заметить, что при употреблении слова «блин» мы представляем русские плоские блины, при употреблении английского «pancake» люди, у которых английский язык родной, представляют совершенно другой образ — пышные блины, похожие на оладьи в представлении русскоязычного человека.

Рассмотрим слова, связанные с творческой деятельностью. В русском лексиконе опрошенных детей нет слов, связанных с творческой деятельностью, таких как «альбом», «краски» и др., поскольку такой деятельностью они занимаются в детском саду, где общение происходит на доминантном языке. При этом в их английском лексиконе эквиваленты этих слов присутствуют. Это связано с тем, что часть детей ходит в детский сад, где разговаривают на доминантном языке, к кому-то приходит няня, не владеющая русским языком, и т. п. Получается, что дети проводят значительную часть своего времени в детском саду/на улице, при этом слыша только доминантный язык, и «недополучают» некоторые слова на русском языке.

Анализ опросников показал отсутствие некоторых слов из группы животных, например, «воробей», что связано с тем, что там, где эти дети живут, воробьи не водятся или встречаются не так часто, как в России.

Некоторые слова используются только на английском языке, несмотря на то, что, например, мама говорит с ребенком только на русском языке. Такие слова, как «no», «stop», «traffic», «go» (в том числе и в значении давай). Постепенно русские слова, соответствующие данным словам по значению, уходят сначала из активного лексикона детей, а затем могут уйти и из пассивного.

Опросники показали, что вместо таких слов русского языка, как «воспитательница», «учитель», «репетитор», «няня» (существенно отличающихся по-своему семантическому наполнению), в семьях детей используется только слово «teacher».

Русский и доминантный языки обслуживают разные сферы жизни ребенка-билингва, а инпут на русском и инпут на доминантном языке представляют собой два пересекающихся множества.

Анализ полученных данных позволяет определить, что должны содержать лингводидактические материалы, которые могут стать недостающим инпутом для изучаемых детей-билингвов.

Выводы

На наш взгляд, больший интерес представляет отсутствие в лексиконе некоторых групп слов, относящихся к разным областям жизни. Анализ заполненных опросников показывает, что в лексиконе опрошенных русских детей отсутствует ряд слов, имеющих в русском лексиконе детей-монолингвов того же возраста. Отсутствуют слова, почерпнутые из сказок, названия блюд русской национальной кухни, названия животных, рыб и птиц, атрибутов творческой деятельности. Отсюда становится ясным основное направление лингводидактических материалов, необходимых соответствующей группе билингвов.

Литература

- Вайнрайх У. *Одноязычие и многоязычие. Языковые контакты*. М., 1972. 25 с.
- Гвоздев А. Н. *Вопросы изучения детской речи*. СПб.: Детство-Пресс, 2007. 472 с.
- Залевская А. А., Медведева И. А. *Психолингвистические проблемы учебного двуязычия*. Тверь. 2002. 41 с.
- Розенцвейг В. Ю. Основные вопросы языковых контактов. *Новое в лингвистике. Языковые контакты*. М., 1972.
- Чиршева Г. Н. *Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков*. СПб.: Златоуст, 2012. 487 с.

Введенская Наталия Михайловна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Natalia M. Vvedenskaya

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Онтолингвистика и детский билингвизм

Научный руководитель — М. Б. Елисеева, канд. филол. наук

vnata@yandex.ru

УДК 81-23

«Колесо-колёсико»: Восприятие русских диминутивов детьми-инофонами

Аннотация. В статье описаны результаты эксперимента, посвященного изучению восприятия детьми-инофонами русских диминутивов. Рассматривается вопрос о том, насколько младшие школьники, осваивающие русский язык как неродной, понимают тождественность предметов, обозначаемых диминутивами и нейтральными коррелятами, от которых они образованы.

Ключевые слова: диминутивы, русский как иностранный, дети-инофоны, младшие школьники, языковая адаптация.

«Koleso-kolyosiko»: The perception of Russian diminutives by Foreign-Language children

Abstract. The article describes the experiment results on the perception of Russian diminutives by children who are non-native speakers. The following question was examined: to what extent younger school children who study Russian as a second language understand that diminutives and their corresponding simplex nouns refer to identical objects.

Keywords: diminutives, Russian as a foreign language, non-native speakers, children, bilingual children, language adaptation.

Диминутивы, или, как их называют вне филологического дискурса, «уменьшительно-ласкательные» слова, составляют большой пласт не только устной, но и письменной русской речи. Когда мы начинаем

задумываться о сфере их употребления, то в первую очередь в голову приходит общение с детьми — «зайка», «машинка», «куколка» и прочие детские словечки. Затем вспоминается непосредственно уменьшительная сфера, способ говорить о маленьких вещах, противопоставляя их большим: «одеяльце», «ложечка», «сундучок». (Сюда же добавим иронию — «ничего себе деревце!» — об огромном дубе).

Однако если вы понаблюдаете за собой, то заметите, что мы часто используем диминутивы «просто так». Иногда для сглаживания директивности в речи, смягчения: «открой окошко», «дай мне кусочек торта» (попробуйте сказать: «дай мне кусок торта», и вы сразу почувствуете, как это невежливо звучит). Иногда для придания экспрессии: «трудный был денёк!», «ну и погода!». (О фатических и этикетных, а также о других функциях диминутивов см. [Фуфаева, 2017].) Во многих случаях диминутивы уже давно успешно сосуществуют со словами, от которых произошли, и даже вытесняют их: книга/книжка, ель/ёлка, игла/иголка и другие. Этот процесс идет в русском языке непрерывно, и многие слова, которые мы сейчас привыкли считать нейтральными, когда-то были экспрессивными диминутивами (птица/пѣта, зяблик/зябел, улитка/улитка, венок/венец, верёвка/вервь) [Фуфаева, 2016].

Использование и понимание диминутивов в огромной степени связано с чувством языка. Это очень «продвинутое» знание, и вложенную в эти слова интонацию трудно понять людям, для которых русский язык не является родным.

Некоторые исследования показывают, что концентрация слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами выше в женской речи, чем в мужской [Кавинкина, 2006], особенно в той ее части, которая касается общения с детьми. При этом М. Д. Воейкова отмечает, что «...в русском и литовском языках доля диминутивов среди существительных в речи взрослых, обращенной к детям, может достигать 45–50%» [Воейкова, 2011, с. 119].

Соединив вместе соображения из двух последних абзацев, задумаемся о речи, обращенной к детям-инофонам — ученикам школ и развивающих центров.

Взрослому носителю русского языка, когда он разговаривает с ребенком-инофоном, трудно избавиться от привычных в общении с детьми уменьшительно-ласкательных форм. Да и вряд ли необходимо. Некоторые исследования показывают, что диминутивы облегчают

усвоение рода русскоязычным детям [Kempe, Brooks, Mironova, Fedorova, 2003; Protassova, Voeikova, 2007] и англоязычным взрослым, изучающим русский как иностранный [Kempe, Brooks, 2001]. Весьма вероятно, что и детям-инофонам диминутивы помогают в изучении этой сложной категории. Да и в целом, как уже было сказано, эта категория слов является естественной частью русской речи и должна быть освоена учениками.

Но возникает вопрос — насколько хорошо младшие школьники, только осваивающие русский язык как неродной, понимают даже не уменьшительно-ласкательный смысл диминутивов, а просто тождественность предметов, обозначаемых такими словами и нейтральными коррелятами, от которых они образованы? Например, на уроке обсуждаются названия птиц. Учитель рассказывает о сове, дятле, ласточке, синице, сороке и других птицах, показывает картинки, возможно, демонстрирует плакат с подписями. Но через несколько предложений он упоминает уже не синицу, а синичку. Понимает ли ребенок-инофон, что речь идет об одной и той же птице? Да, скорее всего, он поймет из контекста. А если вне контекста вместо нейтральных слов появляются диминутивы, особенно с чередованием согласных (сапоги/сапожки)? А в случае изменения ударения и перехода «э» в «о» (колесо/колёсико)? А в случае усечения финалей (пуговица/пуговка)? Преподавателю интуитивно кажется, что да, дети понимают. Но это нуждается в проверке.

Гипотеза

Мы предполагаем, что большинство детей-инофонов обладает достаточной языковой интуицией, чтобы понимать тождественность предметов, обозначаемых экспрессивным диминутивом и коррелятом, от которого он образован.

Участники

Ученики программы «Обучение детей мигрантов русскому языку» в Еврейском общинном центре Санкт-Петербурга. Младшие школьники в возрасте 6–9 лет, уроженцы среднеазиатских стран — Таджикистана, Узбекистана, Киргизии, 12 девочек и 6 мальчиков. Почти все посещают русскую школу.

Материалы

32 карточки с цветными изображениями. Выбраны легко визуализируемые простые слова, понятные детям с ограниченным словарным запасом. Большинство слов при образовании диминутива содержит определенную трудность — чередование согласных, изменения гласных, необычный суффикс и т. д. К основному набору добавлены четыре редких диминутива: «коровушка», «книжица», «девчушка», «лисонька». Эти слова, которые вряд ли знакомы детям-инофонам, помогут нам лучше понять механизм распознавания диминутивов.

Полный список слов: мышь/мышка, ноги/ножки, пчела/пчёлка, девочка/девчушка, звезда/звездочка, камни/камушки, ножницы/ножнички, дед /дедушка, огурец/огурчик, жук/жучок, корова/коровушка, флаги /флажки, гнездо/гнёздышко, лиса/лисонька, черепаха/черепашка, лестница/лесенка, хлеб/хлебушек, платье/платьице, пуговица/пуговка, ухо/ушко, сапоги/сапожки, колесо/колёсико, книга/книжица, окно/окошко, палец/пальчик, петух/петушок, кольцо/колечко, дерево/деревце, утки/уточки, зеркало/зеркальце, торт/тортик, пёс/пёсик.

Способ проведения

Исследователь задавал каждому ребенку 64 вопроса (о 32 диминутивах и 32 нейтральных коррелятах, от которых эти диминутивы образованы). Для этого были сформированы два списка слов в одинаковом порядке. В обоих были перемешаны диминутивы и корреляты. Если в первом было употреблено слово-коррелят, то во втором — на том же месте — диминутив, и наоборот. На последнем месте, чтобы исключить угадывание методом исключения, стояли два слова с простыми диминутивами — торт/тортик и пёс/пёсик. Результаты по ним не включены в окончательные подсчеты.

После того как слово было названо, ребенок должен был взять карточку с подходящим изображением и переложить ее на поднос. Сначала зачитывались слова из первого списка, потом сложенные на поднос карточки вынимались и раскладывались перед ребенком снова, затем зачитывались слова из второго списка.

Испытуемые были проинструктированы не давать ответа в том случае, если не знали значение слова, но на практике редко кто сдерживался, чтобы не положить карточку наугад.

Результаты

В исследовании принимало участие 18 детей, каждому задавали вопросы о 32 парах слов. Таким образом, должны были быть получены результаты по 576 парам. Но иногда дети отвечали наугад, выкладывая на поднос случайную карточку. Мы не вмешивались в этот процесс, но в таком случае не могли проверить ту пару, чья картинка уже была использована. Таких «бракованных» пар по разным причинам пар оказалось 15. Они не учитываются в исследовании. Не учитываются в исследовании и конечные пары торт/тортик, пёс/пёсик (18 и 16 пар). Редкие диминутивы были включены в опрос чуть позже, результаты есть только у 15 из 18 детей, соответственно, еще 12 пар тоже не учитываются. Таким образом, мы анализируем только 515 пар слов.

На эти 515 пар исследуемая группа детей сделала 32 ошибки (6,2%). Под ошибкой мы подразумеваем ситуацию, когда ребенок правильно понимает значение только одного из компонентов пары. Если ребенок ошибался в обоих компонентах пары (15 случаев), мы не называли это ошибкой в нашем исследовании: ребенок просто не знает значения слова.

Выяснилось, что в распознавании диминутивов дети ошибаются чаще (23 ошибки), чем в распознавании их коррелятов (9). Это хорошо объяснимо тем, что язык инофонов выучен на занятиях, а не получен из обращенной к ним речи близких людей, как это происходит с их русскоязычными сверстниками. Так ученик, изучающий английский как иностранный, может очень долго не встретиться со словом *doggie* (*пёсик*), хотя оно известно любому англоязычному малышу.

Внимание русскоязычного ребенка с младенчества нацелено на различение флексий. С детьми-инофонами все наоборот: заметно, как при распознавании диминутивов они стараются игнорировать окончания и вычленять корень. На это указывают, например, два случая путаницы со словом *ножницы*: однажды такую картинку ребенок положил, реагируя на слово *ножки*, а другой ребенок вместо *ножниц* предложил *сапоги* (у детей-инофонов часто наблюдается смешение слов сапоги/ноги). Конечно, путаницу между ножницами и ногами можно объяснить смешением паронимов. Но также можно предположить, что при анализе слова «ножницы» ребенок-инофон фрагмент «ницы» воспринимает как флексию и отбрасывает, сосредоточивая внимание на корне. Операцию выделения корня некоторые дети даже проговаривают вслух: на *хлебушек* они шепчут *хлеб*, на *коровушка* —

корова. На это же указывает анализ группы из четырех редких диминутивов. Здесь на 60 пар было сделано 3 ошибки (5%), что не больше среднего значения. Значит, понимание диминутивов основывается не только на заучивании парных слов (такие слова, как «коровушка» или «девчушка», не могли быть выучены заранее), но и на выделении корня.

Еще одно подтверждение этого вывода можно получить, анализируя пары-рекордсмены по ошибкам. Самыми трудными для опознавания оказались слова с изменяющейся основой — исчезающим согласным в корне. Первое место у пары «окно/окошко» — из шестнадцати детей шесть сделали ошибку (37,5%). (Еще двоим вопрос не был задан по причинам, описанным в выше.) Все опрошенные дети знают слово *окно*, но при образовании диминутива слово теряет опорный согласный «н», и вычленив корень становится очень трудно. Добавляет сложности и фонема «а» в слабой редукции в начале и конце слова — слово становится похожим на слово «кошка» (тогда как в слове «окно», конечное «о» полногласное, ударное).

Похожая ситуация со словом *камушки*: на 18 пар — 4 ошибки. Механизм сбоя тот же самый: усечение основы (потеря опорного «н» и гласного) затрудняет вычленение корня.

А вот чередование согласных в корне совсем не является трудностью для детей-инофонов. В этой группе слов (216 пар) — было выявлено всего две ошибки.

Пары с усечением финалей «лестница/лесенка» и «пуговица/пуговка» также не вызвали затруднений у испытуемых (ноль ошибок в первом случае и одна — во втором). Кажется, в словах *лестница* и *лесенка* это связано с тем, что сохранен опорный согласный «н», а словах *пуговица* и *пуговка* и фонетическое чередование «в/ф» хоть и затрудняет вычленение корня, но значительно меньше, чем полная утеря опорного согласного.

Пара «гнездо/гнёздышко» тоже оказалась в числе рекордсменов по ошибкам. Здесь испытуемые дважды не смогли опознать диминутив и четырежды — коррелят. Трое опрошенных вообще не знали значения слова ни в одном и случаях. Вероятно, в этом и кроется причина ошибок — дети просто нечетко понимают значение слова, оно оказалось слишком сложным для их языкового уровня.

В отличие от ошибок в распознавании диминутивов, ошибки в распознавании нейтральных коррелятов единичные, не позволяющие сделать каких-то выводов. Исключение составляет пара «дед/дедушка». Двое детей не смогли опознать «деда», хотя легко узнали «дедушку».

Такая же история произошла с шестилетней девочкой, которая только что приехала в Россию и практически не говорила по-русски. Из предложенных 64 слов она опознала только 11. Ее результаты настолько отличались от результатов других детей (которые знали почти все слова), что мы не стали учитывать их в общей статистике, однако стоит сказать, что слово *дедушка* было одним из немногих слов, которые девочка узнала. Слово *дед* ей было незнакомо. Очевидно, что это связано с оглушением согласного «д» в конце слова.

Список ошибок (в скобках указано количество):

1. Ошибки в распознавании диминутивов: окошко (6), камушки (4), гнёздышко (2), девчушка (1), ножки (1), жучок (1), колёсико (1), пуговка (1), хлебушек (1), флажки (1), платице (1), коровушка (1), лисонька (1), мышка (1).

2. Ошибки в распознавании коррелятов: дед (2), гнездо (4), ноги (1), жук (1), кольцо (1).

Выводы

Исследование показало, что дети-инофоны обладают достаточной языковой интуицией в отношении диминутивов и совершают мало ошибок в их распознавании. Показано, что такое распознавание связано с аналитической работой по вычленению корня, а не только с заучиванием каждого отдельного диминутива. Педагогам следует обращать внимание на отдельные диминутивы, характеризующиеся трудностью выделения корня; такие слова непонятны инофонам «интуитивно», и их следует объяснять.

Литература

- Воейкова М. Д. *Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка*. М.: Языки славянской культуры, 2011. 330 с.
- Кавинкина И. Н. *Проявление гендера в речевом поведении носителей русского языка*. Гродно: Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Я. Купалы, 2006. 153 с.
- Фуфаева И. В. *Экспансия экспрессивных диминутивов в русском языке*. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2016. № 3. С. 257–266.
- Фуфаева И. В. *Экспрессивные диминутивы в условиях конкуренции с нейтральными существительными (на материале русского языка)*. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. М., 2017. 258 с.
- Kempe V., Brooks P. J. *The role of diminutives in Russian gender learning: can child-directed speech facilitate the acquisition of inflectional morphology?* // Language Learning. 51:2. June 2001. P. 221–256.

- Kempe V., Brooks P. J., Mironova N., Fedorova O. *Diminutivization supports gender acquisition in Russian children* // Journal of Child Language. 30(2). 2003. P. 471–485.
- Protassova E., Voeikova M. *Diminutives in Russian at the early stages of acquisition*. The acquisition of diminutives: A cross-linguistic perspective. Philadelphia, 2007. P. 43–73.

Горшкова Арина Павловна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Arina P. Gorshkova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Онтолингвистика и детский билингвизм

Научный руководитель — М. Б. Елисеева, канд. филол. наук, доцент

arina.gorshkova.1798@mail.ru

УДК 81-23

**Особенности восприятия фразеологизмов
младшими школьниками**

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности восприятия фразеологизмов детьми младшего школьного возраста. Выделены правильные, условно-правильные и неправильные типы толкований.

Ключевые слова: восприятие, фразеология, толкования детьми фразеологизмов, младший школьный возраст.

Phraseology perception by primary school children

Abstract. This article discusses phraseology perception by children of primary school age. Correct, conditional-correct and incorrect interpretations are identified.

Keywords: perception, phraseology, interpretations, children, idioms, primary school age.

Термин фразеология происходит от греческих слов *phrasis* — «выражение» и *logos* — «учение». В русском языке термин употребляется в двух смыслах:

1. Совокупность устойчивых идиоматических выражений, таких, например, как *(работать) спустя рукава, съесть собаку в каком-либо деле, зйти в тупик*.

2. Раздел языкознания, который изучает подобные выражения, называемые фразеологизмами.

Вопросами фразеологии занимались многие ученые: В. В. Виноградов, Н. Н. Амосова, М. А. Захарова, А. В. Кунин, В. Н. Телия, И. И. Чернышева, Н. М. Шанский, А. М. Бабкин, С. Н. Цейтлин и другие. Российская традиция фразеологических исследований в первую очередь связана с именем В. В. Виноградова, предложившего в 1940-е годы классификацию фразеологизмов, восходящую к концепции французского лингвиста Ш. Балли.

Фразеологизмы являются неотъемлемым материалом для обогащения словарного запаса учащихся. Благодаря фразеологизмам раскрывается сущность культуры народа, ее особенности.

По мнению В. Н. Телии, «фразеологическая единица — лексически неделимое, устойчивое в своем составе и структуре, целостное по значению словосочетание, воспроизводимое в виде готовой речевой единицы» [Телия, 1996].

Существование в языке фразеологизмов — словесных сочетаний, обладающих целостным переносным значением, осложняет усвоение языка ребенком. Фразеологизм по форме напоминает свободное сочетание слов, и поэтому существует опасность его буквального понимания [Цейтлин, 2000, с. 203]. По мнению О. Ф. Мирошниченко дети 6–7 лет могут не только понимать, но и употреблять отдельные и понятные для них обороты. Чаще всего младшие школьники употребляют экспрессивные фразеологизмы. [Мирошниченко, 1986].

В 2019–2020 гг. нами проводилось исследование особенностей восприятия фразеологизмов младшими школьниками. В ходе эксперимента, проведенного среди учащихся 2 класса (24 ученика), удалось выяснить, какие фразеологизмы знакомы, а какие не знакомы детям и как они толкуют их значения. Детям предлагалось объяснить значения 8 фразеологизмов, написанных на листе: учащиеся письменно отвечали на вопрос: «Как вы понимаете значение выражений?».

В эксперименте мы использовали следующие виды фразеологизмов:

- Фразеологизмы, которые могут употреблять взрослые по отношению к детям: *сердце в пятки ушло, мурашки по коже*.
- Фразеологизмы, которые реже используются в речи взрослых: *лежать пластом, бабье лето, ангельское терпение*.
- Книжные фразеологизмы: *витать в облаках, капля в море, дать березовой каши*.

Дети запоминают некоторые фразы, иногда не понимая их значения.

В результате эксперимента было получено 149 толкований фразеологизмов и выделены следующие типы толкований на основе классификаций М. Б. Елисеевой и В. Г. Романенко [Елисеева, Романенко, 2014], а также Л. А. Комаровой [Комарова, 1995].

1. Правильные толкования — толкования, близкие к словарным толкованиям. К этому типу относится большая часть толкований младших школьников.

Например: Сердце в пятки ушло — когда сильно чего-то испугался.

2. Условно-правильные толкования, при которых учащиеся правильно выделяли один или несколько признаков лексического значения выражения, но не все. По способу интерпретации значения условно-правильных толкований были выделены следующие группы:

а) Толкования с тенденцией к сужению значения слова.

Например: Мурашки по коже — испугался.

б) Толкования через метафору.

Например: Мурашки по коже — это когда иголкой.

3. Неправильные толкования, среди которых можно выделить следующие группы:

а) Толкования с опорой на паронимические ассоциации.

Например: Витать в облаках — летать в облаках.

б) Буквальные толкования, связанные с оживлением этимологии всего фразеологизма или только одного из его компонентов, когда учащийся воспринимает фразеологизм в качестве свободного словосочетания.

Например: Дать березовой каши — дать невкусную кашу.

в) Толкования, в которых наблюдается смешение, контаминация двух фразеологизмов.

Например: Лежать пластом — как убитый.

В результате исследования выявлено, что знание фразеологизмов учащимися недостаточно, о чем свидетельствует количество полученных ответов.

Толкования значений фразеологизмов учениками 2 класса

ПТ	УПТ	НТ	Ответ отсутствует	Всего
75	19	55	43	192

Примечание:

- * ПТ — правильные толкования.
- * УПТ — условно-правильные толкования.
- * НТ — неправильные толкования.

Совокупность правильных и условно-правильных толкований равна 94, совокупность неправильных толкований и отказов — 98. В результате исследования нами было выявлено количество правильных, условно-правильных и неправильных толкований, полученных при толковании фразеологизмов младшими школьниками (рис. 1).

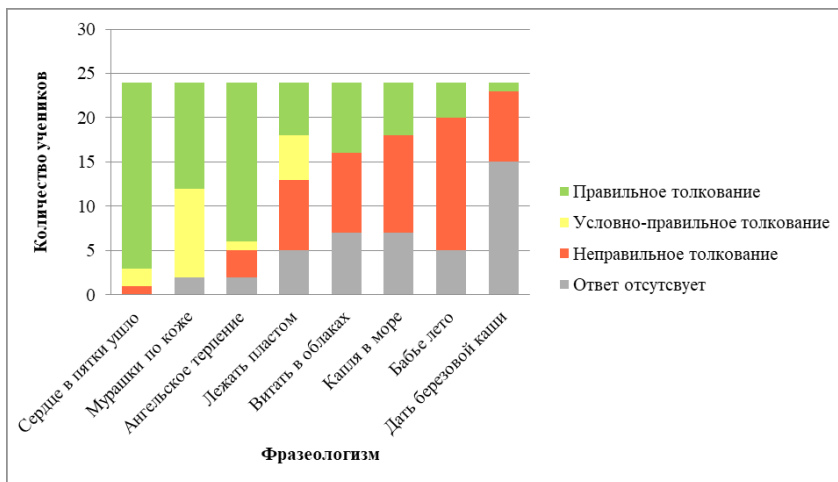


Рис. 1. Количественное значение разных типов толкований фразеологизмов детьми

Проведенное исследование показало, что школьники 2 класса часто толкуют фразеологизмы правильно (75). Незначительное количество детей использовало условно-правильные толкования (19), среди них

встречались УПТ с тенденцией к сужению значения фразеологизма (18) и УПТ через метафору (1).

Из рис. 1 видно, что в речи детей большое количество неправильных толкований (55). Среди неправильных толкований были выделены следующие виды: НТ с опорой на паронимические ассоциации (6), смешение двух фразеологизмов (1) и буквальные (1).

В 1995 году Л. А. Комаровой [Комарова, 1995] было проведено исследование, в котором ученики должны были истолковать значения предложенных фразеологизмов. В эксперименте использовались фразеологизмы, которые встречаются и в нашей работе 25 лет спустя: *витать в облаках*, *дать березовой каши* и *лежать пластом*. Можно отметить, что дети в 1995 году писали более развернуто, высказывая свои предположения, нежели в 2020 году, когда ученики объясняют значение более кратко. Например, толкование значения фразеологизма по словарю А. И. Молоткова [Молотков, 1968] *«витать в облаках»* — *пребывать в мечтательном состоянии, предаваясь бесплодным фантазиям, не замечая окружающего*.

Сравните толкования 1995 и 2020 года:

Юля Т. — это когда думаешь и не слышишь, что тебе говорят (ПТ).

Елизавета Б. — задуматься, замечаться (ПТ).

Можно отметить, что большая часть учащихся 1995 года знали значение фразеологизма *«дать березовой каши»* (11 человек из 25), а в 2020 году — лишь один человек из 24. Это свидетельствует о том, что данное выражение исчезает из разговорной речи как взрослых, так и детей.

Младший школьный возраст является благоприятным периодом для усвоения фразеологизмов. Для эффективной организации урочной и внеурочной деятельности, направленной на развитие восприятия учащихся младших классов, важно учитывать следующее:

- Занятия должны проходить в интересной для младших школьников форме с учетом их возрастных особенностей.
- Необходимо знакомить учащихся со значимыми особенностями фразеологизмов (воспроизводимость, целостность значения, метафоричность, экспрессивность).
- Работа с фразеологизмами должна быть направлена на привлечение внимания к ним как к способу увеличения выразительности текста, а также на формирование навыков использования новых фразеологизмов в своей речи.

Поскольку освоение фразеологизмов детьми зависит от использования их в речи взрослых и от чтения художественной литературы, учителю следует чаще использовать фразеологизмы, разговаривая с детьми, а также больше читать детям вслух на уроках, обращая внимание на фразеологизмы и обсуждая их с учениками.

Литература

- Елисеева М. Б., Романенко В. Г. Типы толкований значений имен прилагательных детьми-инофонами и русскоязычными детьми. *Начальная школа*. 2014. № 6. С. 91–94.
- Комарова Л. А. *Особенности восприятия и употребления фразеологизмов детьми седьмого года жизни*. ВКР. РГПУ им. Герцена, СПб, 1995. 91 с.
- Мирошниченко О. Ф. *Особенности детской речи*. М.: Просвещение, 1986. 75 с.
- Молотков А. И. *Фразеологический словарь русского языка*. М.: Советская энциклопедия, 1968. 544 с.
- Телия В. Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
- Цейтлин С. Н. *Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.

Павлова Светлана Валентиновна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Svetlana V. Pavlova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология

Онтолингвистика и языковое образование ребенка

Научный руководитель — С. Н. Цейтлин, д-р филол. наук, профессор

evidencelana@gmail.com

Способы выражения посессивности детьми раннего возраста

Аннотация. Статья посвящена процессу освоения посессивности детьми младшего возраста, приведены данные наблюдений над использованием детьми притяжательных прилагательных в спонтанной речи; разработан и проведен эксперимент. Рассматриваются механизмы конструирования детьми адъективных словообразовательных инноваций.

Ключевые слова: онтолингвистика, детская речь, освоение языка, притяжательные прилагательные.

Possessive forms usage by younger children

Abstract. This paper studies acquisition of possessive forms by younger children and provides observation data on the children's usage of possessive adjectives in spontaneous speech. An experiment is designed and conducted. Adjective word-formation patterns invented by children are analysed.

Keywords: developmental linguistics, child's speech, language acquisition, possessive adjectives.

Изучением детской речи занимаются различные специалисты: онтолингвисты, психологи, логопеды, педагоги. Со второй половины XIX в. начали издаваться работы, посвященные речи детей. Большой вклад в изучение детской речи внес А. Н. Гвоздев, выдающийся лингвист, который вел дневник, регистрируя речь своего сына Жени. Он в своих работах отмечал: «Важность изучения детской речи в целом прежде всего вытекает из того, что она является основным и наиболее удобным источником для выяснения законов умственного развития ребенка» [Гвоздев, 1949, с. 7].

К настоящему времени наука располагает богатым практическим материалом и собственной базой экспериментальных данных о процессе речевого развития детей. Так, созданный в начале 70-х годов МакАртуровский опросник, адаптированный к русскому языку онтолингвистами кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена, дает возможность выяснить количество и проанализировать и семантику слов, употребляемых детьми раннего возраста. Однако становление адъективного словаря изучено до сих пор недостаточно. Имеются

исследования М. А. Яценко [Яценко, 1999] и Ю. С. Пузановой [Пузанова, 2012], магистерская диссертация Т. М. Марголиной, но все эти работы посвящены освоению ребенком качественных прилагательных. Притяжательные прилагательные, обозначающие принадлежность какого-то предмета или явления человеку или животному, до сих пор не были предметом изучения. Это обстоятельство определяет актуальность нашего исследования.

Данная статья отражает результаты исследования, посвященного освоению детьми раннего возраста притяжательных прилагательных. Известно, что становление такой части речи, как прилагательное, в онтогенезе детей младшего возраста происходит гораздо позднее, чем становление существительных и глаголов [Воейкова, 2015; Елисеева, 2014]. Также известно, что в первые годы жизни дети употребляют преимущественно качественные прилагательные, а притяжательные и относительные прилагательные встречаются реже.

Материалом для изучения послужили наблюдения над спонтанной речью детей, а также данные, полученные в результате эксперимента. В ходе работы записывалась речь детей младшего возраста от 3 до 4 лет. Все дети посещали сад с 2-летнего возраста, не имеют отклонений в развитии и живут в приблизительно одинаковых социальных условиях.

Вопросы детям задавались в игровой форме, по сказкам, которые дети много раз слышали от родителей и воспитателей. Эти сказки были выбраны из образовательной программы дошкольного учреждения, которое они посещают. Такими произведениями стали: «Маша-растеряша» Л. Воронковой, и русские народные сказки «Волк и семеро козлят» и «Заюшкина избушка». Отвечая на заранее составленные вопросы (в данном случае это вопрос «чей?») с указанием на предмет), они не всегда могли дать ответ и в таких случаях говорили: «Я не знаю». Интересен тот факт, что дети, которые не освоили нормативную конструкцию притяжательного прилагательного, вместо него часто использовали существительное в родительном падеже: Чье платье? — *Девочки*. Чье платье? *Маши*. Фактически они адекватно отвечали на вопрос, поскольку у данной предложной формы родительного падежа действительно есть семантическая функция принадлежности, которая не очень часто встречается в речи взрослых, адресованной ребенку. Тем не менее дети этого возраста ею, как оказалось, владеют.

В ходе эксперимента ни один ребенок не ошибся в использовании притяжательного прилагательного относительно слова «мама», при этом верно обозначив и морфологическую форму слова: «платье

мамино». В то же время тот же вопрос относительно слова «девочка» вызвал затруднения у детей. 40% детей употребили вместо притяжательного прилагательного существительное в форме родительного падежа, о которой мы говорили выше. Это, очевидно, свидетельствует о том, что частотность употребления слова в инпуте играет большую роль при освоении языка ребенком.

В нескольких случаях дети отвечали, используя существительное в именительном падеже, что фактически можно рассматривать как отказ от ответа.

Можно отметить, что притяжательные прилагательные, обозначающие родство (мамин, папин), дети используют с большей уверенностью, чем притяжательные от других семантических групп, не принадлежавших к родству. Об этом пишет С. Н. Цейтлин в своих трудах «Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи»: «В качестве производящих в большинстве случаев выступают термины родства (мама, папа), имена ближайших родственников, клички животных — все это уже достаточно прочно укоренившиеся в лексиконе детей слова. Совершать языковые операции с такими словами проще, чем с другими» [Цейтлин, 2009, с. 256]. Это также отмечает Елисеева М. Б., описывая речь своей дочери Лизы, обращая внимание на то, что ребенок наряду с нормативными формами *мамин, папин* употребляет инновационную форму притяжательного прилагательного *братикин* [Елисеева, 2014].

Гораздо труднее для детей были ответы на вопросы относительно принадлежности части к целому, Так, к иллюстрации, на которой изображена птичка, при указании на лапку птички задавался вопрос: «Чья лапка?», ребенок отвечал «птичка», т. е. просто называл тот объект который видит.

Дети, не владея нужными прилагательными, заполняют образовавшиеся в их словаре лакуны словоизменительными инновациями. Так, лапка волка преобразуется детьми в «волкина лапка», а лапка лисы именуется «лисичей». Нужно отметить, что при этом, создавая прилагательные, дети опираются на словообразовательные модели, которые действительно существуют в языке, но при этом не используются взрослыми применительно к данному производящему слову.

У трехлетних детей словообразовательных инноваций не очень много, но зато к 4 годам появляются правильные конструкции слов: лапка зайки — *зайкина лапка*. Дети начинают все чаще употреблять посессивные узуальные прилагательные, но все же продолжают

превалировать окказиональные формы. Так, один из детей сконструировал слово *волкиная* (о лапке), используя суффикс -ИН притяжательного склонения. На существование таких форм в детской речи впервые обратил внимание Л. В. Щерба. Он подчеркнул логичность таких нарушающих норму образований.

В ряде случаев дети использовали модели относительных, а не притяжательных прилагательных: *петухный, петушный*. Не смущает ребенка неодушевленность объекта, признак которого требуется назвать: Чьи лучи? — *солнышкины*. Подобные случаи отмечал А. Н. Гвоздев.

Характерно тяготение детей к уменьшительно-ласкательным образованиям: *лисичкина, собачкина, белочкино*, и т. п.

Следует отметить гендерное различие в речи детей. Так, девочкам при обнаружении лакун легче использовать существительное в родительном падеже, в то время как у мальчиков прослеживается расположенность к внедрению инновационных слов.

Анализируя детские инновации, мы обнаруживаем огромные неиспользованные ресурсы нашего языка и сложности его строения. «Анализ детских ошибок помогает получить много важнейших сведений об осваиваемом ими языке, прежде всего об иерархической организации языковых правил, которыми пользуется человек, воспринимающий или порождающий речь, о сложном устройстве морфологических категорий как в плане выражения, так и в плане содержания, о своеобразии словообразовательной системы и о многом другом» [Цейтлин, 2009, с. 33].

Вне сомнения, необходимо помогать ребенку в построении новых для него конструкций слов, т. к. своевременное развитие словаря — один из важнейших факторов в языковом развитии ребенка, также оно влияет на его всестороннее развитие. Ведь «речь дает разнообразные и точные данные о характере мышления ребенка и о его развитии» [Гвоздев, 1949, с. 7].

О важности исправления ошибок говорил и Корней Иванович Чуковский. Он считал, что учитель должен как можно скорее приблизить речь детей к речи взрослых. «Мы обязаны тут же заметить ребенку: — Так не говорят, ты ошибся» [Чуковский, 1990, с. 49].

О трудностях, которые преодолевают дети при освоении языка, писал в своих работах К. И. Чуковский: «Если бы потребовалось наиболее наглядное, внятное для всех доказательство, что каждый малолетний ребенок есть величайший умственный труженик нашей планеты, достаточно было бы приглядеться возможно внимательно

к сложной системе тех методов, при помощи которых ему удается в такое изумительно короткое время овладеть своим родным языком, всеми оттенками его причудливых форм, всеми тонкостями его суффиксов, приставок и флексий» [Чуковский, 1961, с. 4].

Литература

- Воейкова М. Д. *Становление имени*. М.: Языки славянской культуры, 2015. 350 с.
- Гвоздев А. Н. *Формирование у ребенка грамматического строя русского языка*. М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1949. 267 с.
- Елисеева М. Б. *Становление индивидуальной языковой системы ребенка. Ранние этапы*. М.: Языки славянской культуры, 2014. 344 с.
- Пузанова Ю. С. *Параметрические прилагательные русского языка в онтогенезе*. Автореф. дис. канд. филол. наук. СПб., 2012.
- Цейтлин С. Н. *Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи*. М.: Знак, 2009. 256 с.
- Щерба Л. В. *Языковая система и речевая деятельность*. Л., 1974. 427 с.
- Чуковский К. И. *От двух до пяти: Книга для родителей*. М.: Педагогика, 1990. 384 с.
- Ященко М. А. *Качественные имена прилагательные в детской речи: лексико-семантический аспект*. Автореф. дис. канд. филол. наук. Череповец, 1999. 24 с.

Толмацкий Михаил Аркадьевич

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Mikhail A. Tolmatskiy

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Онтолингвистика и детский билингвизм

Научный руководитель — С. Н. Цейтлин, д-р филол. наук

Gpi_tolm@mail.ru

К вопросу об освоении иноязычными детьми русского правописания (согласные фонемы)

Аннотация. В статье представлены результаты анализа передачи иноязычными учащимися согласных фонем русского языка на письме. Предметом анализа являются случаи правильного и ошибочного написания слов. Рассматриваются случаи отражения согласных при ассимиляции по глухости и звонкости в составе корней и приставок (*сказка, подставка*), а также передачи согласной фонемы при оглушении на конце слова (*дуб*). Информантами являются 11 учащихся 2–4 и 5–7 классов из Азербайджана, Таджикистана, Узбекистана и Армении, обучающихся в российской средней общеобразовательной школе, и 21 учащийся 5 класса из России. В статье приводятся данные, полученные в результате тестирования иноязычных учащихся.

Ключевые слова: онтолингвистика, билингвизм, звонкость, глухость, спонтанное освоение письма, графема.

Russian spelling skills acquisition by non-native children: Consonants

Abstract. The article analyses mistakes made by non-native students in spelling Russian consonants. The article examines how the voicing and devoicing in roots and prefixes as well as the final devoicing are reflected in spelling. Participants are 11 students (2–4 year and 5–7 year) from Azerbaijan, Tajikistan, Uzbekistan and Armenia who study at the Russian secondary general education school and 21 students (5 year) from Russia. The data were collected by testing students who are non-native Russian speakers.

Keywords: developmental linguistics, bilingualism, voiced consonants, voiceless consonants, spontaneous learning to write, grapheme.

Письменная речь — это новая для ребенка знаковая система, по словам А. Р. Лурия, «процесс письма с полным основанием психология может отнести к наиболее сложным, осознанным формам речевой деятельности» [Лурия, 2002, с. 1]. Человек выполняет несколько операций: выделить звук, обозначить его соответствующей графемой, в данном случае — буквой, и написать. В. Ф. Иванова, рассуждая над названием процесса передачи устной речи на письме, отдает предпочтение термину, введенному Л. В. Щербой, — «буквенно-фонемное письмо» [Иванова, 1966, с. 6]. Однако, в нашем исследовании мы будем

использовать более современный термин — «графемно-фонемное письмо», так как понятие «графема» необходимо разграничивать с понятием «буква». Под графемой понимаем минимальную различительную единицу письма, предназначенную для обозначения фонемы. Графема может состоять из двух букв: *день, деньги*, или передавать две фонемы — *ёж, ягоды, моя* [Друговойко-Должанская, 2019, с. 40].

Мы придерживаемся мнения, что значительную часть орфографических и графических правил ребенок в состоянии освоить на низком уровне осознания в процессе чтения и письма (С. Н. Цейглин, Т. В. Кузьмина, Н. П. Павлова), т. е. использовать т. н. процедурные правила. Процедурные правила отличаются от т. н. декларативных тем, что они не требуют заучивания и могут быть освоены в процессе речевой практики. В качестве объекта изучения мы выбрали четыре правила передачи согласных на письме, два из них могут быть отнесены к разряду процедурных: использование морфологического принципа написаний в случаях ассимиляций по глухости или звонкости внутри слова, оглушения парных согласных на конце слова и написания приставок, не оканчивающихся на З/С. Что касается правописания приставок на З/С, то они подпадают под правило, которое противоречит морфологическому принципу и может быть отнесено к разряду декларативных: его требуется понять и запомнить. Однако это не означает, что это правило может быть освоено спонтанно, что иногда случается.

Декларативные правила обычно требуют того, чтобы их выучили и могли воспроизвести. Мы вспоминаем о них, когда не можем применить процедурное правило. Эти правила обычно описаны в справочниках по русской орфографии — см., например, [Бархударов, 1956, с. 100; Елисеева, 2011, с. 23]. В некоторых случаях они описаны громоздко, иногда непонятно не только для детей, но и для их родителей.

Процедурные правила проявляются бессознательно и заставляют нас делать выбор языковых единиц или конструировать языковые единицы в реальной речевой деятельности. Процедурное знание, если его применить к русскому правописанию, выражается в последовательности действий, направленных на выбор правильного варианта написания слова. Нами были проведены эксперименты, целью которых было определение того, как осваивается русскоязычными и иноязычными учащимися морфологический принцип русской орфографии. В данной статье приводятся только результаты, полученные у иноязычных детей.

«Морфологический (морфематический) принцип русской орфографии требует, чтобы для отражения на письме тождества морфемы ее

фонемный состав передавался на письме по сильной фонетической позиции (пруд — пруды). Принцип проверки распространяется не только на слабые позиции, где имеется чередование фонем, но и на те, где чередования фонем нет (вал— валы)» [Друговойко-Должанская, 2019, с. 83]. О морфологическом принципе впервые заговорил Л. В. Щерба, а до него А. И. Бодуэн де Куртенэ (они пользовались разной терминологической системой). Л. Р. Зиндер развивал и конкретизировал их теоретические подходы к проблемам письма.

Основной задачей нашего эксперимента является выявление ошибок, специфических для иноязычных детей.

Для работы над экспериментом нами были отобраны формулировки правил выбора графемы в соответствии с морфологическим принципом орфографии. Использовался справочник по орфографии и пунктуации М. Б. Елисейевой, Е. Г. Ковалевская [Елисейева, 2011, с. 20–24]. Речь идет о передаче глухих и звонких согласных на письме.

Авторы пишут, что для проверки сомнительной или непроизносимой согласной (пользуемся терминологией, применяемой в практике школьного обучения) нужно изменить слово или подобрать родственное слово так, чтобы за проверяемой согласной следовал гласный или сонорный согласный.

зуб — зубной

резьба — резать

молотба — молотить

косьба — косить [Елисейева, 2011, с. 20–21]

Приведем правило правописания согласных в составе приставок из того же сборника.

Не изменяются на письме

1) конечные согласные приставок (кроме приставок на *-с/з*), независимо от произношения: *обкрутить, от-дать, предписать, надстроить*;

2) приставка *-с*, хотя произносится по-разному:

сбить, сгноить, сжечь, скроить, сходить, сшить.

В словах: *зги* (ни зги не видно), *здание, здесь, здеиный, здоровье, здравие, здравница, здравствуй* — *з* входит в состав корня.

Приставки *з* в русском языке нет.

Изменяются на письме

1) конечные согласные приставок на *-з, -с*: *без-, бес-, воз- (вз-), вос- (вс-); из-, ис-; низ-, нис-; раз-, рас-; чрез- (через-), чрез-* — пишутся в соответствии с произношением:

перед гласными и звонкими согласными — *з*,

перед глухими согласными — *с*:

безаварийный — бессрочный, взвесить — восстание, извозчик — исследовать, низвергать — нисходить, раззвонить — расстаться, чрезмерный — чересполосица.

Опишем два эксперимента, для разработки которых использовались морфемы с чередованием согласных по звонкости/глухости. Согласные фонемы, которые находятся в сильной позиции (перед гласной или перед сонантом), обозначаются буквой, точно соответствующей звуку, т. е. буквой в ее основном значении. Согласные фонемы, стоящие в слабой позиции, могут обозначаться буквой, точно соответствующей звуку, но могут быть обозначены и иначе. Поэтому пишущий оказывается перед выбором буквы и может ошибиться.

Ход первого эксперимента, связанного с написанием приставок, был следующим. Учащимся предлагалось в словах на заранее распечатанных карточках вставить на месте пропуска букву, обозначающую одну из парных по звонкости/глухости согласных. Во время выполнения экспериментального задания экспериментатор произносил слова или словосочетания, а учащиеся вписывали буквы в слова. Задание включало слова с интересующими нас звонкими и глухими согласными в составе приставки. Результаты можно увидеть в таблице 1. Слова с ошибочным написанием выделены жирным шрифтом.

Таблица 1

Звонкие и глухие согласные в приставках. Иноязычные учащиеся

№ п/п	Фамилия, имя учащегося	Конечные согласные приставки (кроме приставок на -З/С)	Приставка -с
1	Айдан А. (Az)	ОбХОД ОбРЕЗАТЬ ПОдСТАВКА ПОдКЛЕИТЬ ОтБЕЖАТЬ ПОдБЕЖАТЬ	сШИТЬ пДВИГАТЬ (сдвигать) сПРЫГНУТЬ сЗАДИ
2	Фидан А. (Az)	ОбХОД ОбРЕЗАТЬ ОбБЕЖАТЬ ПОдСТАВКА ПОдКЛЕИТЬ ПОдБЕЖАТЬ	сШИТЬ сДВИГАТЬ сПРЫГНУТЬ сБРОСИТЬ

№ п/п	Фамилия, имя учащегося	Конечные согласные приставки (кроме приставок на -З/С)	Приставка -с
3	Нигина Б. (Т)	ОбХОД ОбРЕЗАТЬ ПОдСТАВКА ПОдКЛЕИТЬ ОтБЕЖАТЬ ПОтБЕЖАТЬ	сШИТЬ сДВИГАТЬ сПРЫГНУТЬ сБРОСИТЬ сЗАДИ
4	Анаит К. (Аг)	ОхХОД (обход) вДВИГАТЬ вПРЫГНУТЬ вБРОСИТЬ ПОдСТАВКА ПО_КЛЕИТЬ (подклеить) О_БЕЖАТЬ ПОдБЕЖАТЬ ОтРЕЗАТЬ	Сшить сДВИГАТЬ _ЗАДИ (Согласная отсутствует)
5	Сумая Г.(Т)	ОбХОД ОсРЕЗАТЬ (обрезать) ПОдСТАВКА ПОжКЛЕИТЬ (Вместо подклеить) ОтБЕЖАТЬ ПОоБЕЖАТЬ (подбежать)	Сшить _ДВИГАТЬ оПРЫГНУТЬ (Вместо прыгнуть) сБРОСИТЬ _ЗАДИ (Согласная отсутствует)
6	Сунажон Р. (Uz)	ОбХОД ОбРЕЗАТЬ ПОдСТАВКА ПОдКЛЕИТЬ ОтБЕЖАТЬ ПОтБЕЖАТЬ	Сшить сДВИГАТЬ сПРЫГНУТЬ сБРОСИТЬ сЗАДИ
7	Мухамадулло Б. (Т)	ОбХОД ОбРЕЗАТЬ ПОдСТАВКА ПОтКЛЕИТЬ ОсБЕЖАТЬ (отбежать) ПОдБЕЖАТЬ	сШИТЬ зДВИГАТЬ сПРЫГНУТЬ зБРОСИТЬ сЗАДИ

№ п/п	Фамилия, имя учащегося	Конечные согласные приставки (кроме приставок на -З/С)	Приставка -с
8	Байэл Т. (R)	ОбХОД ОбРЕЗАТЬ ПОдСТАВКА ПОтКЛЕИТЬ ОдБЕЖАТЬ ПОубЕЖАТЬ	сШИТЬ здВИГАТЬ сПРЫГНУТЬ сБРОСИТЬ сЗАДИ
9	Диёржон З. (Uz)	ОбХОД ОбРЕЗАТЬ ПОдСТАВКА ПОтКЛЕИТЬ ОдБЕЖАТЬ ПОдБЕЖАТЬ	сШИТЬ здВИГАТЬ сПРЫГНУТЬ зБРОСИТЬ сЗАДИ
10	Тураp Э. (K)	ОбХОД ОбРЕЗАТЬ ПОдСТАВКА ПОтКЛЕИТЬ ОсБЕЖАТЬ (отбежать) ПОдБЕЖАТЬ	сШИТЬ здВИГАТЬ сПРЫГНУТЬ зБРОСИТЬ сЗАДИ

Из таблицы можно увидеть, что, например, учащийся 7 класса Диёржон З. пишет: *поТклеить книшку, одБежать поспешно*, т. е. отражает на письме ассимиляцию по глухости и звонкости, что противоречит морфологическому принципу письма. С передачей последней буквы приставок левого столбца возникли трудности у 6 учащихся, приставки С (правый столбец) — у четверых. Всего было допущено 15 ошибок такого типа, и все они противоречат морфологическому правилу, требующему сохранения единого написания приставки, не зависящего от ее произношения: «потклеить», «одбежать», «здвигать», «збросить» пр. Ребенок таким образом переводит неадекватнофонемные написания в разряд адекватнофонемных. Такие ошибки, видимо, может допустить и русскоязычный школьник на ранних стадиях освоения письма. Зафиксирован всего один случай замены правильного с точки зрения нормы и при этом

адекватнофонемного написания в неадекватнофонемное: «потбежать». Такие случаи специалисты по детской речи называют гиперкоррекцией. Ребенок знает, что выбор буквы может расходиться с обозначаемым этой буквой звуком, и проявляет излишнюю осторожность. В других словах на месте пропуска вписана буква, обозначающая звук, которого не может быть в морфеме (7 ошибок), например «осбежать». Возможно, это связано с непониманием смысла слова иноязычным учащимся. Одна из испытуемых в двух словах вообще не вставила букву (*по_клеить*). С передачей приставки С- в работах инофонов оказалось 7 ошибок. Также были случаи пропуска приставки С — *зати* или замены на другую морфему (*впрыгнуть, вдвигать*).

Второй эксперимент был связан с передачей на письме звонких и глухих согласных в корне слова.

Таблица 2

**Передача звонких и глухих согласных в корнях.
Иноязычные учащиеся**

№ п/п	Фамилия, имя учащегося	Глухой перед звонким		Звонкий перед глухим	Глухой перед глухим
1	Айдан А. (Az)			ЖЕЛЕЗКА СЛАДКОЕ ГЛАДКАЯ РЕСКИЙ (резкий) РЕДКИЙ ПРЬЖКИ КРУЖКА ЛЁХКАЯ (лёгкая) РОБКИЙ ШУБКА ТРАВКА КОКТИ (когти)	ХРУБКАЯ (хрупкая) ШАБКА (шапка) КРОТКИЙ ЖИЛЕЙКА (жилетка)

№ п/п	Фамилия, имя учащегося	Глухой перед звонким		Звонкий перед глухим	Глухой перед глухим
2	Фидан А. (Az)			ЖЕЛЕЗКА СЛАДКОЕ ГЛАДКАЯ РЕЗКИЙ РЕДКИЙ ПРЬЖКИ КРУЖКА ЛЁГКАЯ РОБКИЙ ШУБКА ТРАВКА КОГТИ	ХРУПКАЯ ШАБКА (шапка) КРОТКИЙ ЖИЛЕЙКА (жилетка)
3	Нигина Б. (Т)			ЖЕЛЕЗКА СЛАДКОЕ ГЛАДКАЯ РЕ_КИЙ РЕДКИЙ ПРЬЖКИ КРУшКА ЛЁГКАЯ РОБКИЙ ШУБКА ТРАВКА КО_ТИ	ХРУПКАЯ ШАПКА КРОТКИЙ ЖИЛЕ_КА
4	Анаит К. (Ar)			ЖЕЛЕЗКА СЛАДКОЕ ГЛАНКАЯ РЕЗКИЙ РЕДКИЙ ПРЬЗКИ КРУЖКА ЛЁХКАЯ РОБКИЙ ШУБКА ТРАВКА КОГТИ	ХРУПКАЯ ШАБКА (шапка) КРОСКИЙ (кроткий) ЖИЛЕ_КА

№ п/п	Фамилия, имя учащегося	Глухой перед звонким		Звонкий перед глухим	Глухой перед глухим
5	Сумая Г. (Т)			ЖЕЛЕЗКА СЛАЛКОЕ ГЛАДКАЯ РЕЗКИЙ РЕ_КИЙ ПРЫИКИ КРУпКА ЛЕГКАЯ РОБКИЙ ШУпКА ТРАВКА КОГТИ	ХРУБКАЯ ША_КА КРОнКИЙ ЖИЛЕ_КА
6	Сунажон Р. (Uz)			ЖЕЛЕс/тКА СЛАтКОЕ ГЛА_КАЯ РЕчКИЙ РЕчКИЙ ПРЫшКИ КРУшКА ЛЕсКАЯ РОБКИЙ ШУбКА ТРАВКА КО_ТИ	ХРУБКАЯ ШАпКА КРОтКИЙ ЖИЛЕ_КА
7	Мухамадулло Б. (Т)			ЖЕЛЕЗКА СЛАДКОЕ ГЛАДКАЯ РЕЗКИЙ РЕДКИЙ ПРЫжКИ КРУжКА ЛЕГКАЯ РОБКИЙ ШУпКА ТРАВКА КОГТИ	ХРУпКАЯ ШАпКА КРОтКИЙ ЖИЛЕтКА

№ п/п	Фамилия, имя учащегося	Глухой перед звонким		Звонкий перед глухим	Глухой перед глухим
8	Байэл Т. (R)			ЖЕЛЕсКА СЛАтКОЕ ГЛАдКАЯ РЕзКИЙ РЕдКИЙ ПРЫшКИ КРУшКА ЛЁгКАЯ РОБКИЙ ШУтКА ТРАвКА КОгТИ	ХРУбКАЯ ШАпКА КРОтКИЙ ЖИЛЕсКА
9	Диёржон З. (Uz)			ЖЕЛЕзКА СЛАдКОЕ ГЛАдКАЯ РЕзКИЙ РЕтКИЙ ПРЫшКИ КРУжКА ЛЁгКАЯ РОБКИЙ ШУбКА ТРАвКА КОкТИ	ХРУпКАЯ ШАпКА КРОтКИЙ ЖИЛЕзКА
10	Умеджон Т.			ЖЕЛЕзКА СЛАдКОЕ ГЛАдКАЯ РЕзКИЙ РЕдКИЙ ПРЬжКИ КРУжКА ЛЁгКАЯ РОБКИЙ ШУбКА ТРАвКА КОгТИ	ХРУпКАЯ ШАпКА КРОтКИЙ ЖИЛЕтКА

№ п/п	Фамилия, имя учащегося	Глухой перед звонким		Звонкий перед глухим	Глухой перед глухим
11	Турар Э. (К)			ЖЕЛЕЗКА СЛАДКОЕ ГЛАДКАЯ РЕЗКИЙ РЕДКИЙ ПРЫЖКИ КРУЖКА ЛЕГКАЯ РОБКИЙ ШУБКА ТРАВКА КОГТИ	ХРУПКАЯ ШАПКА КРОТКИЙ ЖИЛЕТКА

Учащиеся читали словосочетания, где в одном из слов была пропущена буква, требующая выбора. Параллельно экспериментатор произносил эти словосочетания. Проверялось написание корней звуко-сочетаний двух видов: звонкий + глухой (левый столбец) и глухой + глухой (правый столбец). Обнаружилось 15 ошибок в левом столбце: дети отражали на письме ассимиляцию по глухости: «реский», «лехкий», «кокты», «крушка», «слаткое», «прышки», «шупка», «желеска», «реткий». Что касается написаний в кластере глухой + глухой, то было совершено 7 ошибок. Они касались двух слов: «хрубка» и, как ни странно, «шабка». Оба случая являются следствием гиперкоррекции: адекватнофонемное написание было заменено на неадекватнокорректное. Мы не рассматривали другие замены, свидетельствующие о непонимании детьми слова.

Иноязычные учащиеся выполнили правильно 70% заданий, в то время как русскоязычные — 95–100%. Иноязычные учащиеся гораздо хуже, чем русскоязычные, следовали морфологическому принципу, нарушая единообразие в передаче корня и опираясь на произношение.

Подводя итоги, можно утверждать, что ошибки иноязычных учащихся связаны не столько с незнанием правил, сколько с ограниченным лексиконом, не позволяющим при письме опираться на однокоренные слова, в которых согласная фонема могла находиться в сильной позиции. То же относится и к написанию приставок, хотя, очевидно, большая частотность и начальное положение приставок в составе

словоформы помогало учащимся запомнить их графический облик, и ошибок в этой области оказалось гораздо меньше.

При анализе экспериментальных данных было выявлено значительное количество ошибок, связанных с применением правила за рамками его функционирования (гиперкоррекции), основанных на аналогии с продуктивными моделями. Дети распространяют индивидуальные обобщения на слишком широкий круг явлений. Они знают, что есть случаи, когда правописание противоречит произношению, и, чтобы не допустить ошибку, пишут противоположную букву, имеющую основной функцией обозначение признака звонкости/глухости. Например, Анаит К. пишет *хруБкая ветка*. В задании, где учащиеся воспринимали слова исключительно на слух, тоже встретились подобные случаи гиперкоррекции: «*старик глУБ*», «*мальчик вимоГ*» (вымок).

Также проводились наблюдения за спонтанной письменной речью иноязычных учащихся. Это были задания из учебника «Дорога в Россию» [Антонова, 2010, с. 163], которые были подобраны специально для учащихся 5–7 классов. Открытием стало то, что иноязычный учащийся может усвоить морфему, но не учесть грамматическую норму русского языка. Рассуждая над нормой письма в монографии «Современный русский язык. Система — норма — узус», С. М. Кузьмина говорит о норме, как об официально утвержденном документе, имеющем статус закона, делая вывод, что письменная норма с необходимостью «запаздывает» за развитием языка. Анаит К. пишет глагол *перевестю*, изменив форму инфинитива *перевести* в предложении «*Я перевестю*». Это ошибка грамматическая, которую можно услышать и в устной речи. Подобным образом русскоязычные дошкольники создают формообразовательные инновации. На эту тему проводился ряд наблюдений и экспериментов (А. Н. Гвоздев, С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева).

В ходе эксперимента были зафиксированы случаи употребления иноязычными учащимися вместо буквы *б* буквы *в*. Сравнив азербайджанский и русский алфавиты, мы пришли к выводу, что ошибка связана с фонетическим совпадением буквы *Vb* азербайджанского алфавита и буквы *Бб* русского алфавита, вследствие чего происходит графическая интерференция.

Иногда у иноязычных школьников встречаются ошибки, не соответствующие алфавитному значению букв — звуковому значению буквы, «которое в большинстве случаев (кроме й “и краткое”) связано с ее названием в алфавите <...> Если учесть, что буквы алфавита

предназначены для обозначения фонем, то алфавитное значение буквы — это ее фонемное значение. Так, алфавитное значение буквы *я* — сочетание фонем /*ja*/, которое проявляется в написаниях *яма* /*ʃama*/, *заявка* /*zajafka*/, *семья* /*s'im'ja*/» [Друговейко-Должанская, 2019, с. 15]. Один случай описан в предыдущем абзаце. Также в слове *вокзал* азербайджанская ученица вместо *к* написала *с*. В азербайджанском алфавите графема *с* передает фонему, похожую на русскую *з*. Можно сделать вывод, что эта ошибка связана с передачей графического облика фонемы родного языка.

Данные эксперимента показали, что морфологический принцип русской орфографии освоен иноязычными учащимися не в полной мере и что дети-инофоны допускают ошибки в выборе буквы в приставках и в корнях. Случаи применения правила за рамками его функционирования (в данном случае — гиперкоррекция) указывают на возможность запоминания графического облика морфемы и спонтанного освоения морфологического принципа русской орфографии.

Литература

- Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А. *Дорога в Россию. Учебник русского языка (элементарный уровень)*. СПб.: Издательство Златоуст, 2010. 342 с.
- Бархударов С. Г., Былинский К. И., Виноградов В. В. и др. *Правила русской орфографии и пунктуации*. М.: Учпедгиз. 1956. 176 с.
- Друговейко-Должанская С. В., Попов М. Б. (ред.). *Современное русское письмо: графика, орфография, пунктуация: хрестоматия научных работ*. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2019. 190 с.
- Елисеева М. Б., Ковалевская Е. Г. *Универсальный справочник по орфографии и пунктуации: со слов. и тестами*. СПб.: Паритет, 2006. 413 с.
- Иванова В. Ф. *Современный русский язык. Графика и орфография*. М.: Просвещение, 1976. 288 с.
- Кузьмина С. М. Нормы орфографии и современная письменная практика. В кн. Л. П. Крысина (ред.). *Современный русский язык. Система — норма — узус*. М.: Языки славянских культур, 2010. 48 с.
- Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. *Журнал «Русский язык»*. № 40. URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200204009> (дата обращения: 18.04.2020).

Тюсса Ксения Антоновна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ksenia A. Tossa

Herzen State Pedagogical University

Saint-Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Онтолингвистика и детский билингвизм

Научный руководитель — М. Б. Елисеева, канд. филол. наук

xenia_guide@gmail.com

УДК 81-23

Круг чтения русскоязычных билингвов дошкольного возраста

Аннотация. В статье описываются особенности чтения русскоязычных художественных произведений детям-билингвам 3–6 лет. Рассматриваются теоретические подходы к понятиям «восприятие» и «понимание» и их применение к процессам чтения в дошкольном возрасте. Описывается проведенное практическое исследование чтения среди билингвальных семей с детьми, унаследовавшими русский язык, и анализируется полученный в рамках исследования материал: анкеты и читательские дневники.

Ключевые слова: унаследованный язык, восприятие и понимание художественных произведений, круг чтения, билингвизм, русская детская литература.

Russian-speaking bilingual pre-school children as readers

Abstract. The article describes reading Russian-language literature to bilingual children aged 3 to 6 years. It considers theoretical approaches to perception and understanding and their application to the reading process in pre-school age. The article describes the practical study on reading in bilingual families with children who inherited the Russian language and analyses data from questionnaires and reading diaries collected during the study.

Keywords: heritage language, perception and understanding of literary works, reading circle, bilingualism, Russian children's literature.

*Вот я уже
Дорос до лета,
Я прожил дней —
Не сосчитать.
Теперь я знаю:
Счастье —
Это
Приткнуться к маме
И читать!*

М. Яснов «Что такое счастье?»

Огромные возможности художественной литературы для развития и поддержки русского языка у детей-билингвов не вызывают сомнения. Однако читательский опыт детей, живущих вне России, может зависеть от многих факторов: особенностей семейного чтения (кто, сколько и на каких языках читает ребенку), объема русского речевого инпута, выбранной стратегии билингвизма в семье, ассортимента доступных детских книг, наличия или отсутствия родительской задачи развития русского языка как доминирующего и других.

Л. С. Выготский считал чтение сложным процессом, теснейшим, внутренним образом связанным с развитием внутренней речи [Выготский, 2002, с. 211]. При этом детей-дошкольников, слушающих книгу, по мнению исследователей, уже можно назвать «читателями», несмотря на их неумение читать, так как под чтением подразумеваются общие особенности восприятия и понимания художественного текста, свойственные слушанию в той же мере, что и чтению [Гурович и др. 1996, с. 4]. Важно уточнить, что, по мнению психолингвистов, восприятие языковой формы и понимание содержания текста, не могут быть одновременными [Залевская, 2005]. При анализе детской рефлексии нам кажутся важными эти утверждения, касающиеся в равной степени когнитивных процессов как взрослых, так и детей. Так, С. Л. Рубинштейн писал: «Познание, начинаясь с ощущений и восприятий и продолжаясь отвлеченным мышлением в понятиях, представляет единый процесс. Поскольку ощущение и понятие существенно отличаются друг от друга, есть все основания различать в этом процессе разные звенья и даже констатировать известный

«скачок», который совершает познание, переходя к отвлеченной мысли» [Рубинштейн, 2017, с. 94]. Можем предположить, что в процессе познания мира, в том числе через книгу, ребенок совершает тот же описанный Рубинштейном путь: от непосредственного восприятия к отвлеченному пониманию.

Несмотря на глобальную информатизацию, «бум» детской книжной индустрии и популяризацию детской литературы, актуальными для родителей и педагогов остаются и сегодня вопросы специфики восприятия произведений детьми, отбора литературы, методик чтения и использования тех или иных механизмов мотивации детей к слушанию книг по-русски, а затем и к самостоятельному чтению на русском языке. Чтобы хотя бы частично ответить на эти вопросы, нами было предпринято практическое исследование восприятия и понимания русскоязычных художественных текстов детьми-билингвами, живущими за рубежом. Первой частью исследования стало анкетирование, в котором приняли участие родители 26 детей в возрасте от 2,10 до 6,5 лет (всего — 22 семьи), живущих в Италии, Финляндии, Германии, США, Литве, Австралии и Нидерландах. Для всех детей выборки русский язык является «херитажным» (унаследованным), то есть они являются носителями, осваивающими первый язык в условиях другого, доминантного языка, и поэтому часто отличаются по уровню владения первым языком от монолингвов [Доброва, Рингблом, 2017, с. 10]. В семьях, где воспитываются такие дети, поддержка и развитие русского языка часто лежит на плечах только русскоговорящего родителя, как правило — мамы, о чем говорят они сами, отвечая на вопросы предложенной нами анкеты:

«Будем стремиться к сбалансированному двуязычию, но лично на мне — большая ответственность за русский язык».

«Единственное, что я могу дать моим детям — это русский на уровне родного, все остальное они могут взять в саду, школе и от сверстников».

«Нам бы хотелось передать ему наследие русской культуры, в том числе через книги, чтобы он был знаком с произведениями русских авторов, и в дальнейшем мог читать на русском сам».

Родители отмечают, что чтение русских книг помогает их ребенку осваивать русский язык:

«У сына очень развитый словарный запас, я считаю, именно благодаря тому, что мы много читаем».

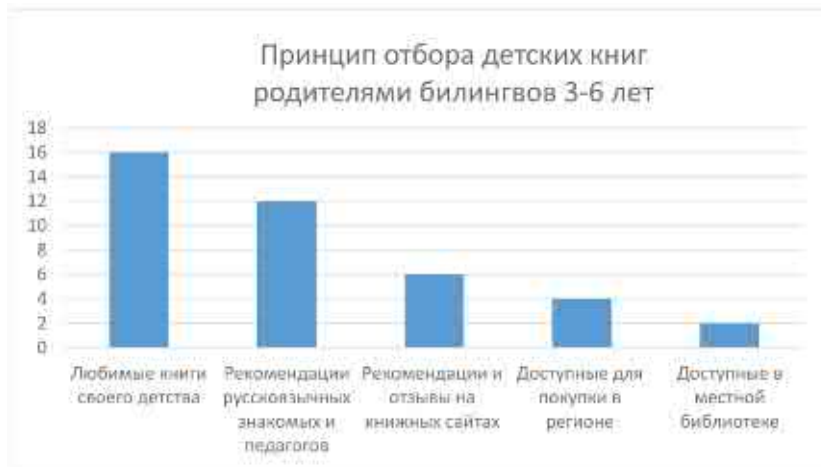
«С помощью книг мой ребенок фантазирует, рассказывает о своих фантазиях, пересказывает сюжет, развивает память, обогащает словарный запас».

«Развивает воображение, лексику, вводит в культурный контекст».

Анкетирование показало, что подавляющее большинство семей начинают читать детям книги на русском языке уже на первом году жизни, независимо от страны проживания, что, безусловно, отмечается нами как позитивный факт языкового и литературного инпута. При этом речь идет в основном о книгах на бумажном и электронном носителях, так как больше половины опрошенных не включают детям аудиоверсии книг. Некоторые мамы отмечают, что детям не нравится «слушать незнакомый голос» или не нравится аудиоформат в принципе. Возможно, это связано, с одной стороны, с отсутствием опыта слушания других голосов на русском языке у детей, живущих вне России, а с другой — со страхом родителей перед объемом незнакомых слов в тексте, которые им сложно пояснить в аудиоформате. Однако мы считаем восприятие незнакомого голоса на слух полезной тренировкой для детей-билингвов, которую можно сравнить по эффекту с аудированием на иностранном языке. Если минимальная доля незнакомых слов в аудировании с иноязычным текстом может составлять 10% [Синева, Крапивкина, 2015, с. 249], то в случае с «херитажными» детьми, для которых текст не является иноязычным, даже больший процент не должен пугать родителей и педагогов: он не влияет на целостное восприятие образов и понимание основного сюжета ребенком.

Среди прочитанных ребенку русскоязычных книг только одна семья отметила сказки народов мира, что также является общей тенденцией упадка интереса к такой литературе. Возможно, причиной тому — сниженный интерес родителей к таким сборникам, а также доступность множества других популярных книг с более современными сюжетом и дизайном. Самым упоминаемым прочитанным за последний год произведением оказалась книга «Котенок Гав» Григория Остера. (Интересно, что при анкетировании мам-монолингвов такая книга не встретилась в ответах ни разу.) В анкетах также часто упоминались произведения А. Усачева (стихи, серия рассказов о «Дедморозовке»), повесть «Волшебник изумрудного города» А. М. Волкова, книги Э. Н. Успенского («Крокодил Гена и его друзья», «Простоквашино»), произведения Н. Н. Носова (рассказы, книги о Незнайке), а также стихи С. Я. Маршак, сказки В. Г. Сутеева и «Денискины рассказы» В. Ю. Драгунского.

Принципы, которыми руководствуются родители при отборе книг для чтения на русском языке, распределились следующим образом:



Таким образом, удалось выяснить, что большинство родителей ориентируется на любимые книги из собственного детства. Такое смещение внимания на классику из детства у билингвальных мам связано, по нашему мнению, с тем, что они осознают ответственность за знакомство ребенка с этими текстами, в отличие от мам-монолингвов в России, где с этими произведениями (например, М. Пришвина, В. Бианки, В. Осеевой и других) дети могут познакомиться в детском саду или в начальной школе. Приятен тот факт, что почти никто из респондентов не ориентируется на доступность книг для покупки в своем регионе: несмотря на ограниченный выбор русскоязычных изданий в книжных магазинах за рубежом, родители активно пользуются заказами изданий из России через интернет, помощью родственников, отправляющих книги почтой, или возможностью чтения распечатанных скан-версий и электронных книг с различных гаджетов, что воспринимается детьми, как правило, позитивно.

Подводя итоги анализа анкетирования, отметим: 100% опрошенных родителей считает, что наличие второго родного языка не мешает русскоязычному чтению, а, напротив, помогает ему. Как подытожила одна из мам: «Гармония языков достигается благодаря чтению». Таким образом, благодаря анкетированию мы смогли убедиться, что чтение русских книг необходимо русскоязычным детям-билингвам, живущим

вне языковой среды, особенно в период активного усвоения языка — в дошкольном возрасте.

Второй частью исследования стало чтение предложенных художественных текстов русских авторов в течение 2 месяцев с ведением читательских дневников. В ней приняли участие 8 семей из предыдущей выборки. После каждого прочтения того или иного произведения родители фиксировали в дневниках: какой раз читается произведение и с какого носителя, какой эмоциональной реакцией ребенка сопровождается чтение, задавал ли ребенок какие-то вопросы во время или после прочтения, обращал ли внимание на иллюстрации, цитировал ли произведение в каких-либо ситуациях, просил ли ребенок перечитать произведение или, наоборот, просил больше не читать его.

Список произведений (Приложение), рекомендованный для чтения в рамках исследования, был составлен нами на основе нескольких критериев:

- произведения на русском языке русских авторов;
- законченные произведения (не отрывки);
- не упомянутые в анкетах в качестве прочитанных много раз;
- наличие в произведениях ярких образов, запоминающихся рифм, лингвокультурологического материала или других особенностей, которые делают текст полезным для ребенка-билингва, живущего вне русскоязычной среды.

Семьям-участникам было предложено прочитать 17 прозаических, 18 поэтических произведений и прослушать 23 аудиокниги. Подсчитав количество прочитанных произведений, мы выяснили, что прозу и поэзию все участники читали приблизительно в равных пропорциях. При этом произведения, предложенные к прослушиванию (аудиокниги), родители ставили детям почти в два раза реже, чем книги на бумажном и электронном носителях, что еще раз подтверждает вывод о потере этим форматом популярности в сфере детского чтения.

Анализ дневниковых записей позволил выявить, какие произведения из предложенного списка чаще всего читали участники исследования. Больше всего прочтений оказалось у рассказа Н. Носова «Живая шляпа» (это произведение читали все участники и некоторые — по два раза). Далее самыми читаемыми стали рассказы Андрея Усачева про собачку Сою, стихотворение Д. Хармса «Веселые чижи» и А. Введенского «Кто?». Чуть реже читали рассказы В. Бианки,

еще меньше — «Цветик-семицветик», сказку про домовенка Кузьку, «Сказку про пончики» И. Токмаковой, а также стихи А. Усачева, А. Игнатовой и В. Левина. Отметим также, что очень мало родителей обратились к факультативному списку книг.

Любопытно отметить следующее наблюдение: в одной семье, где участие приняли сразу двое детей (мальчики 3,5 и 6 лет), мама делает следующую запись в дневнике после прочтения очередного стихотворения Б. Заходера: «...на этом стихотворении дети попросили больше стихов никогда не читать (вообще никогда-никогда!)». При этом мама в комментарии к дневнику пишет: «Дети упорно не хотят слушать стихотворные произведения, причем отвечают гневной рифмой, например, там слова “вышел кот”, а мои отвечают “турандот!”». А в последующем комментарии (через две недели), однако, мама отмечает: «Зато с Заходером у нас сложились новые отношения!» Из этого эпизода с Заходером и «котом-турандотом» мы видим, что дети в этой семье воспринимают поэзию, более того — сами создают ее, умело применяя и рифму и иронию, демонстрируя одновременно нетривиальную лексику, а также меняют свое отношение к поэзии одного автора из резко отрицательного на противоположное с разницей всего в две недели. Это отражает несколько явлений, которые хотелось бы особо отметить, подводя некоторые итоги проведенного исследования.

Отрицательное отношение ребенка к определенному жанру или формату не означает отсутствие у него восприятия и понимания произведений этого жанра или формата. Неверно полагать также, что наличие незнакомых слов в тексте мешает восприятию ребенка и пугает его. В дневниках почти все родители отметили, что обязательно объясняли ребенку все незнакомые ему (по их мнению) слова и выражения, встретившиеся в тексте. На наш взгляд, ребенку-билингву в дошкольном возрасте необходимо предложить весь ассортимент детской литературы с разнообразием образов, жанров и лексики, не испытывая страха ни за понимание, ни за восприятие.

Дети пластичны в своем восприятии умело созданных детскими авторами текстов. С накоплением читательского опыта (а он берется из разнообразия и объема прочитанного), а также учитывая стремительные изменения в дошкольном детстве, ребенок может поменять свои читательские предпочтения, и книга, которую еще недавно он просил «не читать никогда-никогда!», может стать любимой, если родитель попробует вернуться к ней снова.

В целом родители, принявшие участие в исследовании, позитивно оценили его, оставив следующие отзывы:

«Нам с дочерью было очень интересно. А еще, лично для меня стало настоящим открытием ведения такого вот читательского дневника. Именно благодаря каждодневным записям, я стала лучше понимать литературные вкусы собственного ребенка».

«Большое спасибо за чудесные материалы! Мне очень понравились произведения из предложенного списка, замечательные иллюстрации к ним...»

Исследование особенностей восприятия и понимания маленькими билингвальными читателями литературы будет продолжено, в частности, на материале дневников чтения переведенных на русский язык зарубежных авторов, а также в сравнении с данными анкет и дневниковых записей мам русскоговорящих монолингвов. Мы надеемся, что предпринятое практическое исследование прольет свет на вопросы чтения, стоящие на стыке психологии, лингвистики и литературоведения.

Литература

- Выготский Л. С. Переиздание. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. 224 с. (Антология гуманной педагогики).
- Гурович Л. М., Береговая Л. М., Логинова В. И. *Ребенок и книга: Пособие для воспитателей детского сада*. СПб.: Акцидент, 1996. 127 с.
- Доброва Г. Р., Рингблом Н. Е. Чем «херитажный» (унаследованный) язык отличается от второго (неродного)? В кн.: ред. Т. А. Круглякова, ред. М. А. Еливанова, ред. Т. А. Ушакова. *Проблемы онтолингвистики — 2017*. Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия: Материалы ежегодной международной научной конференции. 26–28 июня 2017. Санкт-Петербург / РГПУ им. А. И. Герцена, Кафедра языкового и литературного образования ребенка, Лаборатория детской речи. Иваново: ЛИСТОС, 2017. 284 с.
- Рубинштейн С. Л. *Бытие и сознание*. СПб.: Питер, 2017. 288 с.
- Залевская А. А. *Психолингвистические исследования. Слово. Текст. Избранные труды*. М.: Гнозис, 2005. 543 с.
- Синева Ю. О., Крапивкина О. А. *Обучение аудированию на начальных этапах обучения иностранному языку*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obucheniye-audirovaniyu-na-nachalnyh-etapah-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 10.04.2020).

Приложение

Список произведений для чтения русских авторов детям-билингвам от 3 до 6 лет:

Проза и поэзия

- А. Усачев «Как Соня потеряла всё на свете», «Горчица», «Жужжащие стихи», «Очень странный разговор»
- Н. Носов «Пылесос», «Живая шляпа»
- Б. Заходер «Почему рыбы молчат», «Русачок», «Кот и кит»
- В. Бианки «Хвосты», «Сова»
- В. Катаев «Цветик-семицветик»
- М. Пришвин «Лисичкин хлеб»
- С. Козлов «Ёжик в тумане», «Такое дерево»
- Т. Александрова «Домовенок Кузька»
- Е. Антоненков «Летающий ослик»
- Д. Хармс «Веселые чижи»
- И. Токмакова «Сказка про пончики», «Невпопад»
- А. Введенский «Кто?»
- М. Яснов «У меня есть всё!», «А вот и нет!»
- В. Левин «На теплышке», «Большое путешествие маленького пингвина»
- Р. Муха «Таракан»
- Ю. Мориц «Ежик резиновый», «Малиновая кошка»
- Т. Собакин «Усталый снег»
- А. Игнатова «Капризная мама»
- В. Лунин «Что хочется лошадке»
- Н. Карпова «Про зебрёнка», «Вверх тормашками»
- О. Мандельштам «Два трамвая»

Аудиокниги

- А. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке» <https://аудиосказки-онлайн.рф/media/skazka-o-rybake-i-rybke2>
- К. Чуковский «Путаница» <https://аудиосказки-онлайн.рф/media/putanitsa1>
- Стихи С. Я. Маршак <https://knigavuhe.org/book/-na-ulice-basse-jjnoj/>
- Е. Чарушин «Перепёлка» <https://teatr.audio/charushin-evgeniy-perepelka>
- В. Осева «Волшебное слово» <https://nukadeti.ru/audiorasskazy/volshebnoe-slovo>

- «Царевна-лягушка» <https://vse-audioknigi.ru/audio-2509-carevna-ljagushka>
- «Коза-дереза» https://nukadeti.ru/audioskazki/koza_dereza
- В. Сутеев «Яблоко» <https://nukadeti.ru/audioskazki/suteev-yabloko>
- Н. Носов «Затейники» https://nukadeti.ru/audioskazki/nosov_zatejniki

Факультативный список

- А. Анисимова «Капитан Борщ»
- Е. Шварц «Сказка о потерянном времени»
- А. Раскин «Как папа сочинял стихи», «Как папа выбирал профессию»
- Е. Серова «Сказка о страхе»
- М. Зощенко «Самое главное»

Проблематика и поэтика русской литературы

Джамалова Яна Яниковна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Yana Y. Dzhamalova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Проблематика и поэтика русской литературы

Научный руководитель — О. В. Евдокимова, д-р филол. наук

nedotykotka-seraya@yandex.ru

УДК 82.091

Рассказ З. Н. Гиппиус «Иван Иванович и чёрт» в контексте русской классической литературы

Аннотация. Статья посвящена анализу рассказа З. Н. Гиппиус «Иван Иванович и чёрт» в аспекте его связи с русской литературой второй половины XIX в. Доказывается, что рассказ связан с широким кругом

текстов русской классики: произведениями Ф. М. Достоевского, рассказом Л. Н. Толстого «Смерть Ивана Ильича», романом Н. Г. Чернышевского «Что делать?» и др. Основное внимание уделено сравнительному анализу рассказа Гиппиус и главы романа Достоевского «Братья Карамазовы» «Чёрт. Кошмар Ивана Фёдоровича».

Ключевые слова: З. Н. Гиппиус, Ф. М. Достоевский, русская классическая литература, рецепция, сравнительный анализ.

“Ivan Ivanovich and the Devil” by Z. N. Gippius in the context of Russian classical literature

Abstract. The article analyses the story “Ivan Ivanovich and the Devil” by Z. N. Gippius and its connection with Russian classical literature written in the second half of the 19th century. It is proved that the story is connected with a wide range of Russian classical texts, such as works by F. M. Dostoevsky, L. N. Tolstoy’s “The Death of Ivan Ilyich”, N.G. Chernyshevsky’s “What Is to Be Done?”, etc. The article is focused on the comparison between Z. N. Gippius’ story and the chapter “The Devil. Ivan’s Nightmare” in the novel “The Brothers Karamazov” by F. M. Dostoevsky.

Keywords: Z. N. Gippius, F. M. Dostoevsky, Russian classical literature, idea assimilation, comparative analysis.

Вторая половина 1900-х годов — период высокой творческой активности З. Н. Гиппиус: только в 1908 году были изданы «Чёрное по белому. Пятая книга рассказов», драма «Маков цвет» (в соавторстве с Д. С. Мережковским и Д. В. Filosoфовым), сборник критических работ «Литературный дневник».

Заключительное произведение сборника «Чёрное по белому» — рассказ «Иван Иванович и чёрт» (первая публикация — «Золотое руно», 1906) — не раз становилось объектом внимания исследователей. Г. К. Орлова рассматривает рассказ с точки зрения его жанровой структуры, связывая произведение с традицией литературной сказки [Орлова, 2009, с. 528]. В работе Н. В. Прошиной акцент сделан на анализе образа чёрта в рассказе [Прошина, 2009]. В работе О. Н. Калениченко [Калениченко, 2015] рассказ рассматривается в связи с произведениями Ф. М. Достоевского: главой романа «Братья Карамазовы» «Чёрт. Кошмар Ивана Фёдоровича» и «фантастического рассказа» «Сон смешного человека». Анализируя обращение Гиппиус к текстам Достоевского в рамках теории интертекстуальности, автор отмечает, что цель вступления Гиппиус в диалог с классикой — «прояснить тайный смысл» [Калениченко, 2015, с. 97] новелл.

Пример подобного обращения к наследию русской классической литературы не единичен в культуре Серебряного века. Так, Д. М. Магомедова [Магомедова, 2000] выделяет явление «переписывания классики», суть которого заключается в воспроизведении структурных элементов классических произведений русской литературы с «сознательными полемическими отсылками к тексту-источнику и со столь же сознательной полемической трансформацией исходного образца» [Магомедова, 2000, с. 213]. Случаи «переписывания классики» в прозаическом наследии З. Н. Гиппиус не исчерпываются рассказом «Иван Иванович и чёрт»: исследователями были отмечены связи прозаических произведений З. Н. Гиппиус с текстами И. С. Тургенева [Тамарченко, 2007, с. 104–105; Магомедова, 2018], Н. Г. Чернышевского [Магомедова, 2018], романом Ф. М. Достоевского «Идиот» [Тамарченко, 2007, с. 171], с традицией «идеологического романа» [Богданова, 2008].

Рассказ «Иван Иванович и чёрт» представляет собой частный случай явления, характерного не только для творчества З. Н. Гиппиус, но и для современного ей литературного процесса. Попытка проанализировать данный текст в аспекте его связи с русской прозой второй половины XIX в. уже была предпринята в вышеупомянутой статье Калениченко. Однако круг произведений русской литературы XIX в., в контекст которых включен рассказ, представляется нам более широким. Также в рамках того контекста, о котором идет речь в работе автора («Братья Карамазовы» и «Сон смешного человека» Достоевского), обнаруживается большее количество связей. Основное внимание в данной работе будет уделено сравнительному анализу рассказа «Иван Иванович и чёрт» и главы романа Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» «Чёрт. Кошмар Ивана Фёдоровича».

В рассказе «Иван Иванович и чёрт» Гиппиус последовательно воссоздает структуру сюжета главы романа Достоевского, что, согласно Д. М. Магомедовой, является характерной чертой «переписывания классики» [Магомедова, 2000, с. 213]. Некоторые элементы этой воссозданной структуры были отмечены в работе Калениченко: автор указывает на наличие в обоих произведениях вставных текстов — две «сказочки» чёрта в рассказе соотносятся с «легендами» («поэмами») Ивана Карамазова. Упоминается и сцена с «лютеровой чернильницей» — как Иван Карамазов бросает в чёрта стакан, так Иван Иванович запускает в своего гостя подсвечник (в статье Калениченко фигурирует, однако, «чугунный пресс» [Калениченко, 2015, с. 90], т. к. в издании, на которое опирался автор, указан этот предмет, в то время

как в тексте из собрания сочинений — подсвечник). Заметим, что в рассказе Гиппиус эта сцена воспроизводит сцену из главы «Братьев Карамазовых» и композиционно — она следует сразу за вставными текстами. Говоря о сфере героя, стоит подчеркнуть сходство протагонистов, выявляющееся уже на уровне имени — так, с одной стороны, имя главного героя Гиппиус — Иван Иванович — соотносится с Иваном Фёдоровичем Карамазовым, а с другой — отсылает читателя к герою повести Л. Н. Толстого «Смерть Ивана Ильича».

Возвращаясь к структуре рассказа, проанализируем подробнее каждый из воспроизводимых Гиппиус элементов главы романа. Ориентация на узнавание читателем сюжета Достоевского обнаруживается уже в одной из первых реплик чёрта: «*Философствовать тоже не будем. <...> Пойду, думаю, к нему с отдохновением, сказочку, что ли, расскажу, поболтаем...*» [Гиппиус, 2001, с. 488] (здесь и далее курсив наш. — Я. Д.). Эта установка на отсутствие «философствования» присутствует и в тексте Достоевского, однако исходит от Ивана: «Только, пожалуйста, *не философствуй <...> ври что-нибудь веселое*» [Достоевский, 1976, с. 72].

В реплике чёрта Гиппиус, следующей за вышеприведенной, обнаруживается практически дословная цитата из произведения Достоевского. Сохранены и роли говорящих: в обоих случаях высказывание принадлежит чёрту: «*Видите, как у вас нервы расстроены, — сказал посетитель мягко*» [Гиппиус, 2001, с. 488]. «*У тебя расстроены нервы, — заметил джентльмен...*» [Достоевский, 1976, с. 75]. Это — не единственный фрагмент текста рассказа, в котором встречается тема болезни/сумасшествия, явно ориентированная на роман «Братья Карамазовы». Если в самом начале анализируемой главы романа Достоевского мы встречаем указание на развитие душевной болезни героя («он был теперь <...> *накануне белой горячки*» [Достоевский, 1976, с. 69–70]), то в тексте Гиппиус это указание, измененное формально, но сохраняющее содержание, исходит от самого Ивана Ивановича: «...взор какой-то, марево; *начало сумасшествия...*» [Гиппиус, 2001, с. 488].

Важен и другой элемент: в обоих случаях автор дает понять читателю, что представленный перед ним диалог — не единственный в своем роде, встреча героя с чёртом — не первая: «*Разговор-то наш последний уж помните ли?*» [Гиппиус, 2001, с. 488]; «...ты меня как будто уже начинаешь помаленьку принимать за нечто и в самом деле, а не за твою только фантазию, как стоял на том *в прошлый раз*» [Достоевский, 1976, с. 72]. Однако есть и существенное отличие: если

Иван Карамазов на протяжении всей главы противостоит чёрту, хотя и ведет с ним диалог не впервые, то Иван Иванович к этим посещениям «безотчетно привык».

Отмеченная Калениченко типологическая близость чёрта в рассказе чёрту Ивана Карамазова проявляется и в присутствующем в тексте мотиве воплощения чёрта. В данном случае Гиппиус вновь следует за Достоевским: как чёрт Карамазова «иногда воплощается», так и чёрт Ивана Ивановича является своим собеседникам «накинув на себя, для удобного проникновения, подходящую одежду» [Гиппиус, 2001, с. 489]. Однако чёрт у Гиппиус, в отличие от чёрта у Достоевского, не стремится к окончательному воплощению; напротив, он подчеркивает свой «статус», напоминая о нем Ивану Ивановичу: «Ведь мы, извините, вечные, а вы — временные» [Гиппиус, 2001, с. 490].

Другое сходство обнаруживается в высказываниях чёрта о здравом смысле: как и его предшественник, чёрт Ивана Ивановича апеллирует к здравому смыслу, утверждая, что он «не против него, а за него» [Гиппиус, 2001, с. 489]. Тесно связанная с этим тема любви чёрта к реализму, одна из наиболее ярких характеристик образа чёрта у Достоевского, — ср.: «Ведь я и сам, как и ты же, *страдаю от фантастического*, а потому и люблю ваш *земной реализм*» [Достоевский, 1976, с. 73], — последовательно воспроизводится в рассказе Гиппиус. Уже в начале, до того, как «отрекомендоваться» Ивану Ивановичу, чёрт сообщает ему о своем остром неприятии всего «фантастического»: «Главное — чтоб *сверхъестественностей никаких не было*. <...> Мы за *простоту и ясность*» [Гиппиус, 2001, с. 490]. Усиливается эта тема ближе к концу рассказа, где имеет место совпадение с текстом Достоевского уже на лексическом уровне: «*Реализм — это всё...*» [Гиппиус, 2001, с. 505]. Сходство чёрта в рассказе с чёртом в романе Достоевского обнаруживается и через присутствие темы любви к людям: подобно своему предшественнику, который «людей любит искренно», чёрт не раз утверждает, что «стремится сделать людей счастливыми» [Гиппиус, 2001, с. 494].

Факт воссоздания структуры главы «Чёрт. Кошмар Ивана Фёдоровича» обнаруживается в рассказе и далее. Гиппиус достаточно точно воспроизводит один из главных элементов диалога Ивана Карамазова с чёртом — цель его прихода, заключающуюся в желании чёрта «*уверить меня [Ивана Карамазова], что ты ешь*» [Достоевский, 1976, с. 80]. Ту же цель преследует и чёрт, являющийся к Ивану Ивановичу, и, как и в предыдущем случае, герой сам догадывается о ней: «Значит <...> вы предлагаете признать, что черт существует» [Гиппиус, 2001,

с. 492]. Вопрос о существовании чёрта тесно переплетается с уже появившейся ранее темой болезни: как и чёрт Карамазова, чёрт Ивана Ивановича готов допустить, что он — только галлюцинация, существующая в помраченном наступающей болезнью сознании героя: «...даже если я сам не что иное, как *продукт вашего болезненного воображения* — и это не отрицает факта моего реального существования где-то, ну хотя бы в этом же *болезненном воображении*, которое, оно-то, в таком случае уже непременно факт, реальность» [Гиппиус, 2001, с. 492]. В обоих случаях такое допущение несуществования парадоксальным образом превращается в аргумент в пользу реального существования чёрта, что особенно ясно обозначено у Гиппиус: «Значит, и тут я — *существую в реальности*» [Гиппиус, 2001, с. 492].

Одно из главных сходств в этом фрагменте рассказа — присутствие наравне с вопросом о существовании чёрта вопроса о существовании бога. В обоих случаях факт существования бога и веры в него приобретает характеристику «ретроградности», однако ключевое отличие кроется в том, что у Достоевского о «ретроградности» веры в бога говорит чёрт, в то время как Иван только задает вопрос о существовании бога. У Гиппиус же эта тема воплощается в высказывании Ивана Ивановича, которое представляет собой синтез двух вышеприведенных реплик: «На каких основаниях вы убеждены, что я верю в Бога? Тут, в лучшем случае, вопрос: Бог-то, *существует ли еще?*» [Гиппиус, 2001, с. 493].

Как видно из ранее приведенных фрагментов текста, вопросы существования чёрта и бога связываются еще с одним элементом, присутствующим и в тексте Достоевского, и в тексте Гиппиус, — с темой сознания. Здесь мы снова встречаем достаточно точное и последовательное воспроизведение композиционной структуры главы «Чёрт. Кошмар Ивана Фёдоровича»: тема сознания в обоих случаях возникает в ответной реплике чёрта, следующей сразу за вопросом героя о существовании бога, ср.: «А, так ты серьезно? Голубчик мой, ей-богу не знаю, вот великое слово сказал <...> все эти миры, бог и даже сам сатана, — все это для меня не доказано, *существует ли оно само по себе или есть только одна моя эманация, последовательное развитие моего «я», существующего доврменно и единолично...*» [Достоевский, 1976, с. 77]. То же у Гиппиус: «Опять — *существую ли я? Существует ли понятие?* И так далее» [Гиппиус, 2001, с. 493].

Еще одна характеристика, обнаруживающая типологическую близость чёрта в рассказе Гиппиус к чёрту Карамазова, — любовь к истине. Чёрт в романе Достоевского заявляет, что он, «может быть,

единственный человек во всей природе, который *любит истину*» [Достоевский, 1976, с. 82]. То же высказывание, измененное формально, но сохраняющее первоначальное содержание, мы встречаем и в тексте рассказа Гиппиус: *Я бескорыстен, мне только правда нужна, и чтобы люди жили по правде*» [Гиппиус, 2001, с. 494].

Важным фрагментом рассказа, демонстрирующим его связь как с произведениями Ф. М. Достоевского, так и с другими текстами русской литературы, являются «вставные» элементы — «сказочки» чërта. Однако прежде чем остановиться на них более подробно, следует упомянуть еще один воссозданный Гиппиус элемент главы романа «Братья Карамазовы»: «сказочки» чërта предваряются появлением одной из ключевых тем и в творчестве Гиппиус, и в аспекте связи ее произведений с русской литературой второй половины XIX века, — темы нового человека. В своих рассуждениях об общественной деятельности Ивана Ивановича чërт делает следующее замечание: «...вы — настоящий, *совсем по времени*» [Гиппиус, 2001, с. 497]. В главе романа Достоевского эта тема также присутствует перед «вставным» элементом — рассказанной чërтом Ивану Карамазову его же поэмы «Геологический переворот»: «Там *новые люди*, — решил ты еще прошлоу весной, сюда собираясь» [Достоевский, 1976, с. 83].

Обращаясь к содержанию самих «сказочек», отметим, что здесь контекст значительно расширяется: помимо указанной главы из романа «Братья Карамазовы», обнаруживается связь рассказа с упомянутым в работе О. Н. Калениченко «фантастическим рассказом» Ф. М. Достоевского «Сон смешного человека», а также образом «Золотого века». Фрагмент рассказа также во многом ориентирован на роман Н. Г. Чернышевского «Что делать?».

Оставаясь в рамках сопоставления рассказа «Иван Иванович и чërт» и главы романа «Братья Карамазовы» «Чërт. Кошмар Ивана Фëдоровича», отметим следующее. Связующий элемент для обоих текстов — тема любви к ближнему, абсолютная в своей силе, ср.: «Любовь будет удовлетворять лишь мгновению жизни, но одно уже сознание ее мгновенности *усилит огонь ее настолько*, насколько прежде расплывалась она в упованиях на любовь загробную и бесконечную» [Достоевский, 1976, с. 83]; «...вы каждого <...> любите, каждый для вас — единственный...» [Гиппиус, 2001, с. 501]. В обоих случаях упоминанию любви сопутствует образ огня, у Достоевского являющегося частью метафоры, в рассказе Гиппиус же трансформированного в образ горящего костра, вокруг которого собрались «новые» люди, в числе которых сам Иван Иванович.

Еще одно ключевое сходство, обнаруживающееся здесь, — это присутствие в текстах темы закона, вопроса о месте (и уместности) закона в новом, «идиллическом» мире, картины которого рисует чёрт своему собеседнику. Ответ на этот вопрос в тексте Гиппиус также демонстрирует ориентацию на роман Достоевского, ср.: «Для бога [т. е. нового человека-бога] *не существует закона!* Где станет бог — там уже место божие!» [Достоевский, 1976, с. 84]; «Справедливость ищет закона и права. *А разве мы не знаем, что закон и право не нужны людям?»*» [Гиппиус, 2001, с. 501].

Таким образом, рассказ Гиппиус представляет собой достаточно последовательное и точное воспроизведение текста Достоевского на разных уровнях: композиционном, тематическом, сюжетном, уровне образной системы. Дальнейшие перспективы исследования заключаются в анализе сходств и различий текстов на идейно-философском уровне.

Литература

- Богданова О. А. *Под созвездием Достоевского (художественная проза рубежа XIX–XX веков в аспекте жанровой поэтики русской классической литературы)*. М.: Изд-во Кулагиной. Intraда. 2008. 312 с.
- Гиппиус З. Н. *Собр. соч.*: в 15 т. Т. 3. Алый меч: Повести. Рассказы. Стихотворения. М.: Русская книга, 2001. С. 488–506.
- Достоевский Ф. М. *Собр. соч.*: в 30 т. Т. 15. Братья Карамазовы. Кн. 11–12. Эпилог. Рукописные ред. Л.: Наука. Ленингр. отд., 1976. С. 69–84.
- Калениченко О. Н. Интертекст как литературный прием в новеллах-мифах З. Гиппиус о чёрте. *Словесное искусство Серебряного века и Русского зарубежья в контексте эпохи («Смирновские чтения»)*. М.: ИИУ МГОУ, 2015. С. 89–97.
- Магомедова Д. М. «Переписывание классики» на рубеже веков: сфера автора и сфера героя. *Литературный текст: проблемы и методы исследования. Вып. 6. Аспекты теоретической поэтики: к 60-летию Н. Д. Тамарченко*. Тверь, 2000. С. 212–218.
- Магомедова Д. М. Переписывание сюжета о «новых людях» в русской прозе конца XIX — начала XX вв. (В. В. Вересаев и З. Н. Гиппиус). *Новый филологический вестник*. 2018. № 2 (45). С. 118–125.
- Орлова Г. К. Литературная сказка. *Поэтика русской литературы конца XIX — начала XX века. Динамика жанра. Общие проблемы. Проза*. М.: ИМЛИ РАН, 2009. С. 521–542.
- Прошина Н. В. Чёрт, или вечный соблазн: эволюция мифологемы в творчестве Зинаиды Гиппиус. *Русский символизм и мировая культура*. М.: ГАСК, 2009. Вып. 3. С. 67–76.
- Тамарченко Н. Д. *Русская повесть Серебряного века (Проблемы поэтики, сюжета и жанра)*. М.: INTRADA, 2007. 255 с.

Кудрявцева Елена Михайловна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Elena M. Kudriavtseva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Проблематика и поэтика русской литературы

Научный руководитель — Н. Г. Михновец, д-р филол. наук

lkandk68@gmail.com

УДК 82-21 + 82-31

**Драма А. Р. Ленормана и спектакль
М. Морэ «L'esprit souterrain»: особенность осмысления
феномена «подполья» Ф. М. Достоевского**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности осмысления феномена «подполья» на примере драмы «L'esprit souterrain» А. Р. Ленормана и одноименного спектакля М. Морэ, поставленного в парижском театре ужасов Гран-Гиньоль в 1912 г. по мотивам второй части повести Ф. М. Достоевского «Записки из подполья».

Ключевые слова: театр ужасов Гран-Гиньоль, «Записки из подполья», феномен «подполья», французский драматический театр XX века, позитивизм, иррациональное, современный человек.

**“L'esprit souterrain” by H.-R. Lenormand and M. Maurey:
Understanding of F. M. Dostoevsky’s “underground”**

Abstract. This article studies the “underground” phenomenon and its interpretation in the play “L'esprit souterrain” by H.-R. Lenormand, inspired by the second part of the novel “Notes from the Underground” by F. M. Dostoevsky, and its stage production by M. Maurey performed at the Grand Guignol horror theatre in Paris in 1912.

Keywords: Grand Guignol horror theatre, Notes from the Underground, the “underground” phenomenon, the 20th century French drama theatre, positivism, irrational, modern man.

Широкое распространение развлекательной драматургии, относящееся ко второй половине XIX в., впоследствии обусловило кризисное состояние французского театрально-драматического искусства. С середины XIX в. в Европе развивается и оказывает большое влияние на творческую интеллигенцию философия натурализма и позитивизма. Эти факторы, относящиеся к разным пластам культуры, в целом способствовали упрощению представлений о человеке в современном обществе.

Ответная реакция в культуре не замедлила заявить себя: внутренний мир человека, сложность его психики стали предметом усиленного внимания не только для новой науки психологии, но и для художественной литературы, а также драматического театра, стремящегося выйти из кризиса и пытавшегося существенно обновить театрально-драматический язык.

Как совершенно справедливо отмечает автор статьи «Достоевский во французской литературе XX века» А. И. Владимирова, французским художникам той поры «человеческая душа представлялась бездонной пропастью, где бушуют не поддающиеся контролю импульсы, вызывающие действия, которые нельзя ни предвидеть, ни объяснить» [Владимирова, 1978, с. 42].

Применительно к театрально-драматическому искусству Франции начала XX столетия укажем на два обстоятельства, сопровождавших напряженный интерес к внутренней жизни человека. Первое — негативного свойства. Дело в том, что сложилась тенденция изображения внутренней жизни как по преимуществу «уродливой». Подобное освещение, по справедливому мнению самих художников, зачастую становилось самоцелью и, безусловно, сужало рамки театрально-драматического искусства [см.: Бояджиев, Финкельштейн, 1970, с. 44]. Второе обстоятельство, на наш взгляд, позитивное: французские драматурги и режиссеры обратились к художественной прозе, что способствовало существенному расширению и обновлению тематики и проблематики драмы.

Сложное проявление и взаимодействие этих факторов попытаемся проследить на примере спектакля «L'esprit souterrain» (рус. «Подпольный дух /сознание»). Здесь и далее перевод с французского наш. — Е. К.) французского драматурга Анри Рене Ленормана и французского режиссера Макса Морэ.

Драма А. Р. Ленормана «L'esprit souterrain» (рус. «Подпольный дух /сознание») стала одной из первых инсценировок произведений Ф. М. Достоевского во французском драматическом театре и была

поставлена М. Морэ в 1912 г. на сцене первого в мире театра ужасов Гран-Гиньоль в Париже. Это была первая попытка осмысления феномена «подполья» французским театром.

Изучением французского спектакля ранее занималась Е. Д. Гальцова. Результаты ее исследования нашли выражение в статье «“Записки из подполья” на сцене парижского театра ужасов Гран-Гиньоль» [Гальцова, 2006]. Исследовательница рассмотрела этот спектакль в историко-культурном и историко-литературном планах: в статье проанализирован драматический текст 1912 г., подробно описаны культурные условия, в которых ставился спектакль, его композиция, а также освещены отзывы французской прессы. Вместе с тем Е. Д. Гальцова описала только первый вариант текста пьесы «L'esprit souterrain» (о существовании двух его вариантов и их качественных различиях скажем позднее), а также не уделила внимания специфике феномена «подполья» в пьесе А. Р. Ленормана. В своей статье мы попытаемся восполнить эти лакуны.

В основе пьесы лежит перевод-адаптация «L'esprit souterrain» русского эмигранта и переводчика И. Д. Гальперина-Каминского и французского писателя Шарля Мориса, опубликованный в Париже в 1886 г. [Halpérine, Morice, 1886]. Французский текст повести «L'esprit souterrain» представлял собой объединение двух повестей Ф. М. Достоевского: «Хозяйка» и «Записки из подполья». В «L'esprit souterrain» Подпольный назван именем героя повести «Хозяйка» Василием Ордыновым. Перед частью «Lisa», которая соответствует второй части повести «Записки из подполья», помещен текст, соединяющий две части французской книги: безымянный «издатель» записок Василия Ордынова коротко описывает судьбу героя, пытаясь объяснить читателям причины возникновения «подпольного сознания». Авторами этого «срединного» текста были переводчики. Факт соединения двух повестей, включения пояснительного текста, предложения общего названия уникален, подобное предпринято только во французской культуре.

Эти культурные факты — французский перевод повести «Записки из подполья» и спектакль в театре ужасов — можно исследовать в двух планах: литературоведческом и театроведческом.

С литературоведческой точки зрения важно подчеркнуть: переводчики впервые усмотрели связь между героями двух произведений, написанных Ф. М. Достоевским в разные периоды творчества: в «докаторжный» («Хозяйка», 1847) и «послекаторжный» («Записки из подполья», 1864). В отечественной художественной практике, а также

в достоевсковедении такая связь не была установлена и, соответственно, еще не становилась предметом внимания. Вместе с тем актуализация вопроса о связи двух произведений писателя оправдана.

Исследование французского перевода и проведение сопоставительного анализа двух повестей Ф. М. Достоевского позволяют установить типологические связи Подпольного с образами романтического и сентиментального героев, а также расширить уже существующие в достоевсковедении представления о «литературной родословной» Подпольного. И это материал для отдельного исследования.

В театроведческом плане анализ текста пьесы А. Р. Ленормана и спектакля М. Морэ, во-первых, открывает возможность для углубленного изучения особенностей осмысления феномена «подполья» во Франции на рубеже XIX–XX вв.; во-вторых, позволяет выявить специфику освоения прозаического текста французским театром XX-го в. Далее обратимся к театроведческому плану.

Премьера спектакля «L'esprit souterrain» М. Морэ, повторим, состоялась 15 июня 1912 г. на сцене парижского театра ужасов Гран-Гиньоль. Это был коммерческий камерный театр, располагавшийся в здании бывшей католической часовни «в квартале Пигаль — самом криминальном районе Парижа» [Кузовчикова, 2015, с. 30]. Гран-Гиньоль был основан в 1897 г. Оскаром Метенье, французским драматургом и прозаиком, в прошлом — комиссаром полиции, специалистом по криминальным сводкам. Гран-Гиньоль задумывался как театр, противостоящий официальной цензуре и общественному мнению. Театром *ужасов* Гран-Гиньоль становится с приходом французского драматурга и режиссера М. Морэ в 1898 г., который не только руководил постановкой каждого спектакля, но и создавал репутацию «дома ужасов» [Pierron, 1995, с. 3, 6, 7].

По мнению французской исследовательницы Аньес Пьеррон, пространство театра определяло тематику его спектаклей: «Теснота помещения и краткость текстов — две основные характеристики Гран-Гиньоля» [Pierron, 1995, с. 5]. Аньес Пьеррон отмечает: цель Гран-Гиньоля, заключавшаяся в том, чтобы стереть границы между реальностью и спектаклем, достигалась благодаря частотному выбору историй для пьес из повседневной жизни [Pierron, 1995, с. 16–17]. Применительно к спектаклю «L'esprit souterrain» обратим внимание, что «размывание» границ было возможно и благодаря тесноте зрительного зала: происходящее на сцене было столь близко, что напоминало зрителям собственную жизнь.

В таком контексте возникает вопрос, зачем для инсценирования была выбрана повесть «Записки из подполья» с отсылками к повести «Хозяйка»?

В основу инсценировки были положены только те главы перевода-адаптации, которые соответствовали второй части «Записок из подполья» — «По поводу мокрого снега», главы, соответствующие философской части «Подполья», опущены. Подпольный, как выше указано, был назван в спектакле Ордыновым, это обусловлено тем, что для драматического театра начала XX в. еще не свойственны герои без имени. «Срединный» текст, принадлежавший переводчикам, не был включен в драматический текст. Обратимся к анализу драматического текста.

Е. Д. Гальцова установила, что существуют два варианта текста пьесы А. Р. Ленормана: текст, который представил на сцене М. Морэ в 1912 г., и текст, опубликованный А. Р. Ленорманом в журнале «Comœdia» (рус. «Театр») в 1913 г. Эти тексты хранятся в фонде Ронделя в Отделе зрелищных искусств Национальной библиотеки Франции [Гальцова, 2006, с. 34, 45].

У нас есть доступ к тексту 1913 г., размещенном на официальном интернет-ресурсе «Gallica» Национальной библиотеки Франции. О постановке 1912 г. можем судить только с опорой на уже упомянутую статью Е. Д. Гальцовой, а для более глубоко сравнительного анализа необходимо знакомство с текстом пьесы.

Главное различие вариантов пьесы — и на него указывает Е. Д. Гальцова — финал. На сцене театра ужасов Ордынов в приступе крайнего раздражения душит Лизу, а после восклицает: «эти руки невиновны... все сделала мысль <...> мысль... мысль!» [Lenormand, 1913]. Название спектакля практически не отражает его содержание, о подпольном существовании главного героя всего лишь упоминается и только два раза: после убийства Лизы и в разговоре Ордынова с его школьным товарищем Симоновым. Каждый раз понятие «подпольное существование» имеет значение депрессивного состояния главного героя, выход из которого близок и возможен.

Для ответа на поставленный ранее вопрос о причине выбора повести «Записки из подполья» обратимся к статье Е. Г. Эткинды «Единство “серебряного века”». По справедливой мысли исследователя, интерес искусства рубежа веков к человеческим патологиям и страданию закономерен. Если в XIX в. предмет пристального внимания были общественные проблемы, то в нач. XX в. они уступили место болезням психологическим и физиологическим [Эткинды, 1996, с. 20].

Повесть Ф. М. Достоевского, переведенная на французский язык в 1886 г. и поставленная на сцене в 1912 г., была понята только в свете болезненности главного героя и патологичности его восприятия мира. В упрощенной интерпретации, предложенной режиссером театра М. Морэ, история взаимоотношений Подпольного и Лизы выглядела *типичной* для криминального района Парижа историей взаимоотношений городского человека и проститутки. Осмысление феномена «подполья» оказалось не под силу театру.

Пьеса, опубликованная в журнале в 1913 г., больше соответствует повести «Записки из подполья» Ф. М. Достоевского. Однако есть разница в финальном решении. В финале Лиза отказывается от денег и, пораженная жестокостью Ордынова, уходит и говорит: «Я тебя прощаю! Мне жаль тебя! Я люблю тебя!» [Lenormand, 1913, с. 5]. Подобный «примиряющий» финал не предлагают ни переводчики-адапторы И. Д. Гальперин-Каминский и Ш. Морис, ни сам Ф. М. Достоевский: в повести Лиза уходит, Подпольный бросается вслед за ней, но не находит ее.

Таким образом, при создании драмы «L'esprit souterrain» (имеем в виду журнальный вариант 1913 г.) А. Р. Ленорман выходит за пределы сложившейся традиции изображения внутренней жизни человека только как «уродливой». Нагнетая ужас и используя при этом традиционные сюжетно-фабульные законы развития драматического действия, французский драматург предлагает неожиданный и не свойственный для современного театра финал: он делает акцент на всепрощающем характере проститутки Лизы, оставляет для Ордынова надежду на возможность выхода из подпольного существования.

Такой финал, отстаивающий особое значение милосердия, не отвечал политике театра, тем более театра ужасов, последнему был необходим «сильный» финал, где градус ужасного был бы доведен до предела. Убийство в порыве страсти было *понятно* и *знакомо* неискушенному зрителю криминального района Парижа. Однако, как ни парадоксально, постановка 1912 г., ориентированная на предпочтения публики, не была популярна: спектакль шел только в июне 1912 г. и больше никогда не возобновлялся.

Проведенный анализ ставит ряд вопросов: зачем через год после премьеры спектакля «L'esprit souterrain» А. Р. Ленорман опубликовал «более расширенную версию пьесы для истинных, по его выражению, ценителей творчества Достоевского» [Lenormand, 1913, с. 2]? Почему французский драматург изменяет финал повести Ф. М. Достоевского, делая акцент на милосердном характере проститутки Лизы?

Ответы на эти вопросы еще предстоит найти, но рассмотрение драматических текстов 1912 и 1913 гг. позволяет сделать вывод о том, что обращение театра к прозе отрывало путь обновления театрально-драматического языка и его проблематики: «Записки из подполья» впервые проливали свет на феномен экзистенциального сознания.

Литература

- Владимирова А. И. Достоевский во французской литературе XX века. В кн.: Б. Г. Реизов (Ред.). *Достоевский в зарубежных литературах*. Л.: Наука, 1978. С. 37–60.
- Гальцова Е. Д. «Записки из подполья» в парижском театре ужасов Гран-Гиньоль. В кн.: Е. Д. Гальцова, М.-К. Отан-Матъё (Сост. и ред.). *От текста — к сцене: российско-французские театральные взаимодействия XIX–XX веков*. М.: ОГИ, 2006. С. 29–47.
- Бояджиев Г. Н., Финкельштейн Е. Л. (Ред.). *История западноевропейского театра*. Т. 5 : [1871–1918]. М.: Искусство, 1970. 639 с.
- Кузовчикова Т. И. Гран-Гиньоль, или Страх и отчаяние Бель Эпок. В кн.: *Театрон: Научный альманах Санкт-Петербургской академии театрального искусства*. СПб.: Издательство РГИСИ, 2015. № 1 (15).
- Эткинд Е. Г. Единство «серебряного века». В кн.: Е. Г. Эткинд. *Там, внутри. О русской поэзии XX века*. СПб., 1996. С. 9–24.
- Le Grand Guignol* [Texte imprimé] : théâtre des peurs de la Belle époque. Ed. établie par Agnès Pierron. Paris: R. Laffont, 1995. 1435 p.
- L'esprit souterrain* [Texte imprimé]: Th. Dostoïevsky; trad. et adapté par E. Halpérine et Ch. Morice, Paris: E. Plon, Nourrit, 1886. 298 p.
- A. R. Lenormand. *L'Esprit souterrain*, pièce en 3 actes, d'après Dostoïevsky. Adaptation de Halpérine-Kaminsky et Ch. Morice, Comœdia, 10 février 1913. P. 2–5.

Лемишка Анна Тарасовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anna T. Lemishka

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Проблематика и поэтика русской литературы

Научный руководитель — О. В. Евдокимова, д-р филол. наук, профессор

lemishkaanna@gmail.com

Женский портрет в романе Н. С. Лескова «Чертовы куклы» в контексте творчества К. П. Брюллова

Аннотация. В настоящей статье формируется представление о поэтике женского портрета в романе Н. С. Лескова «Чертовы куклы». В сопоставлении с женскими портретами К. П. Брюллова изучаются приемы, которые использует писатель, следуя за живописцем, описывая главных героинь романа.

Ключевые слова: женский портрет, Н. С. Лесков, «Чертовы куклы», К. П. Брюллов, поэтика портрета.

The female portrait in “Devil’s dolls” by N. S. Leskov and K. P. Bryullov’s art

Abstract. This paper describes the female portrait poetics in N. S. Leskov’s novel “Devil’s dolls”. The article identifies the writer’s techniques based on K. P. Bryullov’s paintings that are used to describe the main characters in the novel.

Keywords: female portrait, N. S. Leskov, Devil’s dolls, K. P. Bryullov, portrait poetics.

Роман Н. С. Лескова «Чертовы куклы» имеет сложную творческую историю, которая изучалась многими литературоведами, среди которых Д. С. Дарский, Ж.-К. Маркадэ, И. В. Столярова, А. А. Шелаева и др. Ученые рассмотрели историю публикаций романа, возникновения сюжета, прототипы героев, а также исследовали архив писателя, в котором находились неопубликованные части романа.

Женская тема заявлена Лесковым уже в названии романа «Чертовы куклы», о чем свидетельствует взаимосвязь темы произведения и толкований названия произведения. Фразеологизм «чертова кукла» трактуется как бранное выражение о женщинах.

Литературоведы установили, что одной из тем романа является женская тема. Писатель большое внимание уделяет портретам, в частности женским портретам.

Особенность романа заключается в его сюжете, в основе которого лежит история К. П. Брюллова. Художник — прототип главного героя Фебуфиса. Шелаева отмечает, что Лесков «обыгрывает» в романе отдельные мотивы «брюлловского письма» [Шелаева, 2015, с. 277].

«Гений» Брюллова описывается во многих научных и критических статьях XIX–XXI вв. Концепции представляют творчество и личность художника в разных ракурсах: поэтический восторг Н. В. Гоголя [Гоголь, 2009, с. 161–166], искусствоведческий анализ А. О. Сомова [Сомов, 1876, с. 3–29] и Г. Н. Голдовского [Голдовский, 1999, с. 7–24], негативные оценки В. В. Стасова [Стасов, 1952, с. 41–47] и А. Н. Бенуа [Бенуа, 1995, с. 102–120]. Но во всех концепциях было отмечено одно: что портреты удавались художнику лучше других жанров. Исследователи выделяют следующие особенности женского портрета в творчестве Брюллова:

- выразительность;
- богатство красок и колорита;
- особая композиция портрета;
- наличие ключевой фигуры;
- идеальность.

В романе Лескова «Чертовы куклы» в окончательном варианте первой части и черновых вариантах второй, третьей и четвертой частей с разной периодичностью появляются женские портреты героинь романа: Марчелле, Пеллегрине, Гелее (Помоне), Недде (Зое), Камилле; кроме того, создан обобщенный образ женщины герцогства и Италии, а также образ идеальной женщины.

Портрет Лескова — словесный и процессуальный, но приемы создания портрета напоминают живописный портрет Брюллова. Доминантой в словесном портрете является характеристика героя, а в живописном — его изображение. В романе Лескова портреты совмещают качества словесного и живописного портрета, поскольку они сюжетны. Стоит отметить, что исследователи видят сюжетность и в портретах Брюллова.

В романе писатель не показывает портрет главных героинь ((Гелия (Помона) и Марчелла) единожды, их описания встречаются в разных частях и главах произведения, портрет собирается во времени, по мере развития сюжета.

Гелия (Помона) представлена чередой описаний. Автор в начале романа характеризует ее как «молодую девушку классически строгой и поразительной красоты» [Лесков, 2015, с. 63], «Диану» [Лесков, 2015, с. 64], «ангела» [Лесков, 2015, с. 75], «воплощенное целомудрие» [Лесков, 2015, с. 77] и др. В портретах Гелии (Помоны) у Лескова деталей внешности гораздо больше, чем в образах других героинь: «ходит с огромным псом» [Лесков, 2015, с. 64.], «трепал ее прекрасные волосы и бил в ее красивое негодующее лицо мелкими искрами

леденистого снега» [Лесков, 2015, с. 71], «эти прелестные ноги и целовал бы их без ума» [Лесков, 2015, с. 79] и др. В конце романа Лесков дает более цельное описание героини: «Дама в сером платье и широкополой шляпе с серой лентой стала подвигаться ближе, глаза ее принимали болезненное, страшное выражение, и она стала порываться вперед и мять руками свою шляпу. ... Сорвала с себя шляпу и с рассыпавшимися по плечам черными как смоль волосами бросилась в толпу...» [Лесков, 2015, с. 195].

Перед самой смертью Гелии (Помоны) писатель дает подробный портрет: «Она всегда шла туда и назад в одном и том же черном платье с массивной золотой цепью, на которой висел спрятанный под корсажем золотой медальон с миниатюрным портретом Фебуфиса. На голове ее всегда была черная широкополая шляпа, из-под которой красиво, но несколько страшно выставлялись ее пышные и совершенно белые волосы. Изыщное лицо ее исхудало и поблекло, синие глаза впали и сделались еще больше, нос и подбородок вытянулись, черные брови при седой голове казались как будто нарисованными на белой маске... Ее нельзя было видеть и позабыть, — еще труднее было ее не заметить, и ее все замечали и знали и прозвали ее “Dolorosa”. Многие ей кланялись из-за сострадания к ее горю и из-за уважения к ее “верной скорби”, но она никогда не отвечала ни на приветы, ни на поклоны. Вид ее яснее всего выражал совершенную утрату внимания ко всему, ее окружавшему, и сильное желание умереть» [Лесков, 2015, с. 201].

Портрет героини собирается по мере развития сюжета, т. е. он временной, как и у остальных героинь произведения. Но Гелия (Помона) — героиня, которая погибает, вот почему дается ее предсмертный живописный портрет. Остальные женские персонажи, такие как Марчелла, Пеллигрина, Недда, продолжают жить, поэтому у них нет итогового живописного портрета.

Портрет другой главной героини Марчеллы на протяжении всего романа остается словесным: впервые она охарактеризована автором, как «замечательно *красивая* бедная девушка-римлянка, по имени Марчелла» [Лесков, 2015, с. 9], «это то самое, что касалось *красивой* и простосердечной римской девушки по имени Марчелла ... замечательная *красота* Марчеллы сделала ей большую известность. Не один Фебуфис был пленен этой *красотой*...» [Лесков, 2015, с. 9]; «...Марчелла покачала своею *красивой* головой...» [Лесков, 2015, с. 10]; «...она продала свое *красивое* прекрасное тело и, наверное, не обещала отдать свою душу» [Лесков, 2015, с. 11] и др.

Помимо красоты, в образе Марчеллы писатель выделяет качество, которое ярко характеризует героиню и упоминается на протяжении всего романа, от начала и до конца, — доброту: «Как же ты живешь нынче, *добрая* и честная Марчелла?» [Лесков, 2015, с. 10]; «ты чистая и *добрая*, Марчелла!» [Лесков, 2015, с. 176]. Но Лесков ни разу не описывает губы, нос или другие черты лица девушки. Только раз в тексте можно встретить упоминание внешности Марчеллы: «меня беспокоит корсет, я румяная толстуха...» [Лесков, 2015, с. 185]. По ходу сюжета образ героини собирается в единый портрет, который отличается от портрета Гелии (Помоны).

О. В. Евдокимова и В. И. Секретарева в статье «Идеал и “самодовлеющее художество” в русском романе XIX века» отмечают, что повествовательный портрет в романе «Чертовы куклы» создается Лесковым с учетом художественного своеобразия портретов Брюллова [Евдокимова, Секретарева, 2014, с. 28].

Героини романа подобно изображенным на портретах Брюллова поставлены в определенные позы, при этом у каждой из них поза индивидуальна. Например, Гелию (Помону) в конце истории читатель видит в позе скорбящей: «...прозвали ее “Dolorosa”. Многие ей кланялись из-за сострадания к ее горю и из-за уважения к ее “верной скорби”» [Лесков, 2015, с. 201]. Позитурна сцена смерти Гелии (Помоны): «Она лежит на полу над самой могилой мужа... <...> Задумали, срывая с нее золотую цепь и медальон, который она ценила для себя больше всего, и... видно, как она его... и себя защищала...» [Лесков, 2015, с. 204]. Последняя сцена вызывает аллюзии с картиной «Последний день Помпеи», на которой героиня изображена, лежащей с ребенком на груди.

Позируют и другие героини произведения: Недда (Зоя), получив письмо от мужа, будто благодарит Бога за долгожданную депешу: «Она с детским восторгом сжала свои чудесные руки у груди и взглянула на небо таким благодарным взглядом» [Лесков, 2015, с. 132]. Камилла встречается читателю впервые, когда автор упоминает то, что она играет за фортепиано, таким образом, героиня предстает в облике музицирующей женщины: «...на другом фортепиано играла воспитательница детей и друг баронессы...» [Лесков, 2015, с. 98], и это уже образ не женщины-кентавра, а прекрасной, увлеченной девушки, играющей на музыкальном инструменте.

Помимо этого, Гелию (Помону) постоянно сопровождает пес: «Диана, и даже ходит с огромным псом» [Лесков, 2015, с. 64], «у ног ее

лежала ее огромная черная собака» [Лесков, 2015, с. 66]. Исследователи обращали внимание на то, что «движение собаки» — знаковая черта картин К. П. Брюллова [Евдокимова, Секретарева, 2014, с. 28]. Такие женские портреты Брюллова, как «Всадница», «Портрет гр. Ю. П. Самойловой с дочерью и арапчонком», «Портрет гр. Орловой-Давыдовой», «Портрет А. А. и О. А. Шишмаревых», «Портрет У. М. Смирновой», отводят в своей композиции особое место изображению собаки: где-то собака мирно лежит у ног хозяйки, где-то сидит на ее руках, а где-то бежит за ней. У Лескова собака изображена при описании портрета Гелии (Помоны).

Гелия (Помона), изображенная стоящей на фоне «пылающей рамы горящих портьер» [Лесков, 2015, с. 71], что сразу же отсылает нас к картине Брюллова «Последний день Помпеи» или женским портретам: «Портрет А. К. Демидовой», «Портрет М. А. Бек с дочерью», «Портрет великой княгини Елены Павловны с дочерью» и др., в которых художник использует красные цвета в колористическом строе картин, что создает эффект «пламени».

Гоголь отмечал в картинах Брюллова особую эффектность, которая помогала художнику достичь идеальности в образах. Писатель понимает под эффектностью умение художника сочетать краски в картине, особенно передавать игру света и тени. По мнению Гоголя, «в руках истинного таланта они (эффекты. — *А. Л.*) верны и превращают человека в исполина» [Гоголь, 2009, с. 162]. Лесков также использует эти эффекты, чтобы добиться впечатления идеальности.

Для того чтобы достичь идеальной передачи эмоций героини, писатель создает эффект снежной бури, которая не только отражает негодование Гелии (Помоны), но и освещает лицо девушки: «Она не замечала ни окружавшей ее стужи, ни ветра, который трепал ее прекрасные волосы и бил в ее красивое негодующее лицо мелкими искрами леденистого снега» [Лесков, 2015, с. 71]. Используется цветовой эффект, когда волосы Гелии (Помоны) становятся седыми от горя: «Где эта черная россыпь черных волос, закрывавших полотно белых подушек... Этого нет! Ничего этого нет! Все ровно, все однотонно, все в один цвет... издали серо, — вблизи же, когда Марчелла сделала один шаг, она увидела, что голова Помоны была бела так же, как полотно наволочек, покрывавших подушки...» [Лесков, 2015, с. 198].

Подобные эффекты можно увидеть и на картинах Брюллова, например, на портрете У. М. Смирновой черные волосы тоже практически сливаются с фоном. А на картине «Девушка, собирающая виноград

в окрестностях Неаполя» окружающая обстановка передает счастье, радость.

Интересную особенность стоит отметить в описании другой главной героини — Марчеллы. Все портреты даны кем-то из персонажей или рассказчиком, и только в конце героиня характеризует себя самостоятельно: «Я теперь ведь холодная женщина, меня беспокоит корсет, я румяная толстуха, и вся любовь моя выражается только заботою дружбы...» [Лесков, 2015, с. 185]. Это отчасти автопортрет, в жанре которого Брюллов тоже выделялся невероятным мастерством. Важно, что именно из уст Марчеллы читатель узнает более подробные детали ее внешности. Этот портрет — рефлексия героини о самой себе. Здесь писатель следует за принципом Брюллова — не просто изобразить, как в зеркале, а дать «иную более яркую жизнь». Марчелла, если собрать все портреты вместе, в ходе этой рефлексии эту жизнь получает. В героине есть особенный внутренний свет. Об этом свидетельствует описание героини другими персонажами («чистая», «честная»); а также то, как они ощущают себя рядом с ней («сколько в ней тишины и довольства»). Об избытке света на картинах Брюллова писал Гоголь. Именно свет по Гоголю является основой жизни [Гоголь, 2009, с. 166], что свидетельствует о том, что Марчелла является единственной живой и идеальной героиней романа. Возникает вопрос: почему героиня может быть идеализирована?

На этот вопрос отвечает Мак, друг Фебуфиса: «...она продала свое красивое прекрасное тело и, наверное, не обещала отдать свою душу» [Лесков, 2015, с. 11]. Здесь надо вспомнить гоголевскую характеристику «отвлеченная идеальность», которой он наделил картину «Последний день Помпеи» [Гоголь, 2009, с. 165]. Прекрасное тело женщины погибает, но Гоголь видит свет в ее глазах, а значит, видит душу, которая остается с ней. Поэтому гибель телесной оболочки, пусть она и прекрасна, не так страшна, пока жива душа, в которой заключается сама жизнь.

Однако Лесков не только следует за Брюлловым, но, используя его художественные средства, он применяет в портретах героинь свои приемы, чтобы более полно раскрыть образ персонажа. В образе жены Фебуфиса можно увидеть, что с первого появления на страницах романа она представлена как идеал женщины: «молодая девушка классически строгой и поразительной красоты» [Лесков, 2015, с. 63]. Однако вскоре можно понять, что это не так, потому что в ее портрете появляется все больше внешних описаний, а характеристик души становится меньше, что нарушает гармонию, привычную для брюлловского портрета.

Исследуя женские портреты в романе Лескова «Чертовы куклы», мы выявили основные принципы и приемы, являющиеся общими в словесном и живописном портретах, т. е. в работах Лескова и Брюллова:

- позитурность;
- эффектность;
- красота и блеск, что создает совершенное изображение;
- идеализирующий портрет.

Литература

- Бенуа А. Н. К. П. Брюллов. Академические годы. Пребывание в Италии. К. П. Брюллов в России. В кн.: А. Н. Бенуа. *История русской живописи в XIX веке*. М.: Республика, 1995. С. 102–120.
- Гоголь Н. В. Последний день Помпеи. В кн.: Н. В. Гоголь. *Арабески*. СПб.: Наука, 2009. С. 161–166.
- Евдокимова О. В., Секретарева В. И. Идеал и «самодовлеющее искусство» в русском романе XIX века: Лесков vs Брюллов («Чертовы куклы»). *Научное мнение*. 2014. № 4. С. 25–28.
- Карл Павлович Брюллов 1799–1852. Живопись. Рисунки и акварели из собрания Русского музея. Каталог выставки*. СПб.: Гос. Русский музей, 1999. С. 7–24.
- Лесков Н. С. *Чёртовы куклы*. СПб.: Наука, 2015. С. 5–214.
- Сомов А. О. К. П. Брюллов и его значение в русском искусстве. *Пчела*. 1876. № 1, 5. С. 3–29.
- Стасов В. В. *Искусство XIX века*: в 3 т. Т. 2. Живопись. Скульптура. Музыка. М.: Искусство, 1952. 774 с.
- Шелаева А. А. Творческая история романа Н. С. Лескова «Чертовы куклы». В кн.: Лесков Н. С. *Чертовы куклы*. СПб.: Наука, 2015. С. 269–308.

Полумордвинова Анастасия Алексеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anastasia A. Polumordvinova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Проблематика и поэтика русской литературы

Научный руководитель — В. Е. Васильев, канд. филол. наук

polumordvinovaaanastasia@gmail.com

**Феномен спиритизма в творчестве В. Я. Брюсова
конца XIX — начала XX века (на материале
лирической повести в 12 главах «Декадент»
и романа «Огненный ангел»)**

Аннотация. Статья посвящена изучению способов художественного воплощения феномена спиритизма в текстах В. Брюсова. Предмет исследования: эволюция интерпретации феномена спиритизма в текстах Брюсова. Цель: показать специфику воплощения данного феномена от повести «Декадент» к роману «Огненный ангел». Автор показывает особенности «жизнетворчества» Брюсова и анализирует его произведения конца XIX — начала XX вв. В результате проведенного анализа предлагается выделить базовые категории исследуемых текстов.

Ключевые слова: художественное воплощение феномена спиритизма, роман, лирическая повесть, Ребус, эволюция философии спиритуализма, спиритические маркеры.

**Spiritualism in V. Y. Bryusov's works
of the late 19th — early 20th centuries: A study on the lyrical
novel “Decadent” and the novel “Fiery angel”**

Abstract. The article is devoted to spiritualism, its evolving artistic expression and interpretation in V. Bryusov's texts. The research aim is to show the change in the artistic expression of this phenomenon in the novels “Decadent” and “Fiery Angel”. The article describes Bryusov's “creation of real life” in the late 19th — early 20th century works and identifies their basic categories.

Keywords: artistic expression of spiritualism, novel, lyrical novel, Rebus, spiritualism philosophy evolution, spiritual markers.

Увлечение мистицизмом и спиритизмом начало активно входить в общественную жизнь на рубеже XIX–XX вв. В России участие в распространении данных взглядов принимал спиритический еженедельный журнал «Ребус», в котором часто печатали статьи В. Я. Брюсова.

В конце XIX — начале XX века существовало две ветви веры в сверхъестественное: христианский мистицизм и спиритизм, приверженцем последнего был Брюсов [Богомолов, 1999, с. 8–9, 279]. Писатель часто рассуждал об этом явлении общественной мысли

и делал некоторые заметки в дневниках. Как свидетельствует Н. Петровская в своих мемуарах, он также посещал дом известной спиритки, одной из основателей журнала «Ребус» — А. И. Бобровой, которая считала автора романа «Огненный ангел» сильным медиумом [Петровская, 2014, с. 410]. Поскольку анализируемое философское течение и его взгляды наполняли жизнь Брюсова, оно не могло остаться вне зоны его творчества. В рассмотренных ниже текстах выражены различные примеры возникновения и существования спиритических явлений в общественной жизни конца XIX — начала XX вв. и их интерпретация Брюсовым в художественных произведениях.

В своих дневниках Брюсов описывает, как проходили спиритические сеансы в его время [Богомолов, 1999, с. 280–281]. Подобные «мистические» вечера частично продемонстрированы писателем в лирической повести «Декадент» и романе «Огненный ангел». Однако отметим, что автор не иллюстративен. В его текстах внелитературные элементы служат средством выражения символистской мысли.

Брюсовский спиритизм эстетически оформился в лирической повести в двенадцати главах «Декадент» (1894). В тексте фигурирует существовавший в истории петербургский журнал «Ребус», который стал крупным полем деятельности приверженцев спиритизма XIX–XX вв. Автобиографичность повести подчеркивают описываемые реальные события, упомянутые в журнале: герои говорят о медиуме, появившемся в Бостоне. В своих произведениях Брюсов отталкивался от традиций реализма, ссылаясь на существовавшие источники, что при знакомстве с текстами создавало впечатление чтения дневников или мемуаров. Повесть 1890-х годов знаменательна тем, что она являлась не только отражением культурного явления «спиритизм», но и своего рода определением литературных поисков Брюсова [Богомолов, 2004]. Именно в этот момент творчество писателя начало переплетаться с его биографией.

«Декадент», как и роман «Огненный ангел» (1907), имеет свои реальные прототипы. Примером может служить Нина Карина, образ которой основывался на Елене Масловой и Альвиан, ставший литературным воплощением самого вождя русского декадентства. Все это связано со стремлением автора повести мифологизировать свою личность [Богомолов, 2004]. Также к фиксации в творчестве Брюсова реальных фактов можно отнести следующее: символисты часто достигали полного или частичного психологического безумия [Богомолов, 2004]. Это сумасшествие наблюдается и в поведении героев

основных текстов исследования. Подобное можно соотнести с пограничным состоянием психики медиумов, представителем которых стали считать Альвиана («Декадент»). Все это показывает, что предпосылки написания мемуарного текста с реалистическим обрамлением событий зародились еще в данной повести, но в полной мере они выразились лишь в «Огненном ангеле».

Специфическая черта «спиритических» текстов Брюсова — синтез различных жанровых форм. Эту особенность можно увидеть также во время подробного рассмотрения истории «Декадента», который, как известно, имел жанровую неопределенность: в дневниках автор называет произведение романом, а в окончательной редакции перед нами повесть в двенадцати главах. Также интересна одна из главных особенностей брюсовских героев: их всегда окружает нерушимый ореол одиночества. Рупрехт («Огненный ангел»), как и Альвиан («Декадент»), не перестраивается после жизненных испытаний и не находит внутреннего «завершения» [Богомолов, 2004].

Важно отметить, что основные произведения исследования не являются «вспышками» спиритизма во всем творчестве Брюсова. Между ними возникали и другие тексты, в которых также встречались спиритические маркеры. С помощью их анализа можно увидеть эволюцию рассматриваемого феномена.

Стихотворение «Демоны пыли» (1899) начинает цепь спиритических произведений между «Декадентом» и «Огненным ангелом». В данном случае на это указывают определенные элементы текста: обращение к различного рода демонам, которые тайно управляют миром, введение описания одежды этих существ и характеристика их владений. Бытовое явление рассматривается с точки зрения потаенных смыслов, заложенных в нем. Брюсов, как и все спириты, показывает, что все в мире подвластно потустороннему и способно выражать эти силы даже в привычных нам незначительных мелочах. Данное стихотворение показывает, как писатель начинает включать в тексты обширный спектр демонологических единиц. Так позже в романе мы увидим присутствие различного рода нечистой силы на шабаше. Многие образы будут навеяны фольклорными мотивами Германии, но есть среди них и общие для всех народов сущности, отраженные и в «Демомах пыли». Мы видим своего рода типичное обожествление сил природы и бытовых явлений. За счет него создается господствующий параллельный мир, в котором находится главный герой. Как и в основных текстах

исследования, в стихотворении зло выделяется цветописью и другими атрибутами.

В культурах многих стран пыль соотносят с прахом, что также отсылает нас к спиритизму. Обращение тела в ничто является важным элементом окончательной человеческой метаморфозы. Он уже был задействован Брюсовым в повести «Декадент» в сцене погребения Нины. Ранее важность праха для демонстрации перехода из одного мира в другой показал популярный среди спиритов писатель Э. А. По в рассказе «Правда о том, что случилось с мистером Вальдемаром» (1845). Таким образом, мы видим: анализируемый феномен проявляется в разных спиритических маркерах в творчестве Брюсова и после «Декадента».

В статье «О искусстве» (1899) показаны причины увлечения символиста Брюсова спиритизмом. В данном случае мы касаемся иного его аспекта — возможности общения с любой душой. Брюсов утверждает: истинное восприятие искусства — диалог душ. Автор говорит, что сущность духа у всех своя, поэтому нет тождественных произведений искусства, а диалог осуществляется путем передачи сигналов, вызывающих определенные эмоции у людей, но он никогда не будет одним и тем же между разными «душами» [Брюсов, 1899]. Прямой отсылкой к спиритизму также являются рассуждения Брюсова о смерти. Он доказывает, что тело человека подвластно разрушению, о чем упоминалось выше, но душа не исчезает бесследно. Так, художник не уходит после смерти, а остается жить во всем, что сам создал. Это отсылает нас к вопросу бессмертия, который также является немаловажным для спиритов. Автор констатирует способность художественных миров влиять на человеческую жизнь и управлять ей. Все это тянется лейтмотивом через анализируемые тексты. Нужно также отметить прослеживающееся развитие исследуемого феномена. Описание спиритических сеансов постепенно переходит к постижению сущности духовного учения и поиску его корней через связь с искусством, бытом и основой существования всего живого на Земле. В конце текста отмечается, что в душе мы видим незримое ранее, в том числе магию и спиритизм.

В стихотворении 1900 г. «Ламия» также присутствует спектр спиритических маркеров. Некоторые из них встречаются потом в «Огненном ангеле», так как в этот момент начинается частое обращение Брюсова к теме «магии», связанной со спиритизмом. В романе анализируемый феномен показан через действия Ренаты и демонический

шабаш. Демонология, видения и прочие мистификации также частично относятся к спиритизму, так как сеансы зачастую устраивали, чтобы вызвать разных потусторонних существ. Фиксировались случаи, когда облик умерших приобретали бесы. Лирический герой стихотворения вступает в контакт с иным миром во сне. Сущности уводят человека на шабаш, который позже фрагментарно повторяется в «Огненном ангеле». События происходят в новолуние. Сама луна у различных народов часто связана со смертью. Люди верили, что человек раньше имел способность возрождаться после своего ухода, как это небесное тело, являющееся мощным магическим элементом всех культур. Многие успешные спиритические сеансы также проводились в полнолуние. В данном случае оккультизм смешался со спиритизмом и породил гибридное действо, включающее в себя элементы двух названных направлений. Важны также характеристики ламии, которые подчеркивают ее демоническую природу. Она белая, с губами кровавого цвета, застывает подобно трупу, может опьянить, запутать и т. д. Из всего этого следует вывод: стихотворение, как и многие последующие тексты Брюсова, практически стирает грань между оккультизмом и спиритизмом. Пик подобного слияния произойдет позже в «Огненном ангеле».

В стихотворении «Оклики демонов» (1901) феномен спиритизма проявляется в каноническом варианте. Лирическому герою являются призраки. В «Огненном ангеле» подобные сущности также не станут скрываться, появляясь перед героями романа. Анализируемое стихотворение показывает столкновение двух параллельных миров, здесь полностью стирается грань между ними. Для эволюции феномена спиритизма в творчестве Брюсова это становится важной ступенью, так как автор подробно раскрывает один из канонов спиритических текстов. В «пустынный час» сущности выбираются из мира теней и появляется возможность рассмотреть особенности их образов подробно. Стихотворение проводит параллель художественного сближения двух рассматриваемых «спиритическими» текстами миров.

Рассказ «В зеркале» (1903) фиксирует синтезирующую тенденцию «общения» миров в творчестве Брюсова. Он повествует о непосредственном диалоге между реальным миром и зазеркальем. Проводником в царство духов является важный атрибут многих спиритических сеансов — зеркало. В предыдущих текстах большее внимание уделялось призракам, ведьмам и бесам, а в данном рассказе автор описывает сосуществование различных вселенных. Тайна и бездна

потустороннего вовлекает в свои сети героя. Это наблюдалось и у участников спиритического сеанса в повести «Декадент», а позже — у Ренаты с Рупрехтом в «Огненном ангеле». В диалоге миров наблюдается их подробное сравнение. Такая тенденция была уже замечена в стихотворении «Оклик демонов».

Рассказ представляет пошаговое раздвоение образа героини на «я» и «она». Отмечается также важность тайны, которой владеют существа иного мира. Это прослеживается и в «Огненном ангеле». Рената больше своего спутника принадлежит к миру теней, поэтому именно она — носительница знаний, которые не доступны Рупрехту. Пространство текста не ограничивается двумя мирами. Отмечается, что их столько, сколько зеркал, то есть бесконечное множество. В практике спиритизма зеркало выпускает в наш мир духов, с которыми общаются участники сеанса. Произведение подробно описывает эту часть спиритического веяния. Диалог героини и сущности в данном случае превращается в противостояние сил света и тени, а призрачная жизнь человека называется мнимой смертью, которая также возвращает нас к похожим спиритическим практикам. Подобный поворот в развитии темы спиритизма в творчестве Брюсова все больше приближает его к роману «Огненный ангел», в котором контакт миров становится неразрывным.

«Огненный ангел», опубликованный в 1907 году, передает особенности раннего спиритизма и дополняет то, что в конце XIX века уже было показано Брюсовым в повести «Декадент». С помощью приемов жанра мемуаров эпохи Возрождения автор смог передать голос героев, живущих в XVI в. Здесь также проявляется брюсовский жанровый синтез.

В действиях героев текста прослеживаются некоторые обрядовые черты, вошедшие в Россию с западной литературой и культурой. Подобные практики унаследовали спириты конца XIX — начала XX века. С помощью различных фольклорных традиций автор включил в роман элементы «спиритизма», а его основа — мистицизм стала магистральной линией «Огненного ангела». Можно увидеть характерные для «спиритического» творчества Брюсова черты: пограничные состояния психики, устремленность к потустороннему, важность роли мистификаций в тексте и другие проявления. В романе также продемонстрировано, как теоретические чтения укрепляли интерес героев к потустороннему и заставляли их больше погружаться в демонические тайны. Действие развивается через постижение героями различных

спиритических практик. Брюсов показывает их влияние на мировоззрение и всю совместную жизнь пары до самой смерти Ренаты. Личность в «Огненном ангеле» особенная, она живет на границе двоимирия. Такой предстает перед нами Рената, пытающаяся сохранить свою душу, но при этом поучаствовать в ведьминских шабашах и ритуалах.

Роман связан с участниками русского спиритического общества — Ниной Петровской и самим автором текста. Они стали прообразами Ренаты и Рупрехта. Перед нами классическая мифизация любовного треугольника [Гречишкин, Лавров, 2004, с. 6], подчеркивающая автобиографизм произведения Брюсова.

Таким образом, мы видим постепенный переход от чистого спиритизма к оккультно-спиритическому учению. В повести Брюсов показывает формирующийся русский спиритизм и его особенности, а в романе демонстрирует, каким образом изучаемый феномен трансформировался в начале XX века. Следовательно, от «Декадента» до «Огненного ангела» прослеживается эволюция темы «спиритизм» в творчестве Брюсова. В первом случае мы видим, как данный феномен развивался и влиял на представления общества о мире в России конца XIX века, а во втором происходит слияние оккультизма и спиритизма с фольклорно-историческим материалом. В русской литературе XIX–XX вв. это явление также получило активное распространение во многих символистских текстах.

Литература

- Богомолов Н. А. Повесть Валерия Брюсова «Декадент» в контексте жизнетворческих исканий 1890-х годов. *Lib.ru: “Классика”*. URL: http://az.lib.ru/b/brjusow_w_j/text_1894_dekadent.shtml (дата обращения: 02.04.2020).
- Богомолов Н. А. *Русская литература начала XX века и оккультизм. Исследования и материалы*. М.: Новое литературное обозрение, 1999. 785 с.
- Брюсов В. Я. О искусстве. *Lib.ru: “Классика”*. URL: http://az.lib.ru/b/brjusow_w_j/text_1899_o_iskusstve.shtml (дата обращения: 02.04.2020).
- Гречишкин С. С., Лавров А. В. Биографические источники романа В. Я. Брюсова «Огненный ангел». В кн.: *Символисты вблизи. Очерки и публикации*. СПб.: Скифия, 2004. С. 6–62.
- Петровская Н. И. *Разбитое зеркало: Проза. Мемуары. Критика*. М.: Б.С.Г.-Пресс, 2014. 960 с.

Сатарова Софья Николаевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Sofia N. Satarova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Проблематика и поэтика русской литературы

Научный руководитель — О. В. Евдокимова, д-р филол. наук

satarovasn@mail.ru

УДК 82.091

Темы и образы книги Екклесиаста в творчестве Н. С. Лескова

Аннотация. Доклад посвящен проблеме восприятия Н. С. Лесковым книги Екклесиаста и рецепции ее основных тем и образов в хронике «Захудалый род» и рассказе «Томление духа». Доказывается, что предпосланные произведениям эпитафии — цитаты из книги Проповедника — задают направление развитию сюжета, организуют смысловое поле произведений. Ставится вопрос о семантических трансформациях, которые претерпели образы и темы Екклесиаста в контексте творчества писателя.

Ключевые слова: Н. С. Лесков, «Захудалый род», «Томление духа», Екклесиаст.

Ecclesiastes themes and images in N. S. Leskov's works

Abstract. The report is devoted to N. S. Leskov's perception of Ecclesiastes and its main themes and images that are reflected in his chronicle "The Shabby Family" and his story "Yearning of the Spirit". It is proved that the epigraphs to his works — quotes from the book of the Preacher — set the direction of the plot development and form the semantic field in his works. The report raises the question about the semantic transformations that the images and themes from Ecclesiastes undergo in the writer's works.

Keywords: N. S. Leskov, The Shabby Family, Yearning of the Spirit, Ecclesiastes.

Н. С. Лесков не единожды обращался к Екклесиасту: влияние этой ветхозаветной книги отмечалось литературоведами в произведениях «Захудалый род», «На краю света», «Штопальщик», «Обойденные», «Дневник Меркула Праотцева» и др [см.: Озерова, 2005]. Мы сосредоточимся на анализе тем и образов Екклесиаста в хронике «Захудалый род» и рассказе «Томление духа».

Выбранный нами материал исследования интересен тем, что оба произведения были опубликованы в 1890 году в шестом томе прижизненного собрания сочинений Лескова, первую редакцию которого цензурный комитет не допустил к изданию, поскольку она представлялась «дерзким памфлетом на церковное управление в России» и производила «впечатление угнетающее, представляя дело православия как бы погибающим» [Добровольский, 1962, с. 174]. В окончательную редакцию тома Лесков включил произведения, в которых быт церкви не затрагивался, но вместе с тем сохранялась идея, которую писатель вкладывал в эту книгу изначально: в художественной форме осветить вопросы духовных исканий человека. Помимо «Захудалого рода» в том вошли «Овцебык», «Бесстыдник», «Старые годы в селе Плодомасове», «Котин Доилец и Платонида», «Тупейный художник» и «Томление духа». При определении очередности произведений в томе Лесков явно пользовался не хронологическим принципом: «Захудалый род» впервые был опубликован в 1874 году, «Овцебык» — в 1863 году, «Бесстыдник» — в 1877 году, «Старые годы...» — в 1869 году и т. д. Это значит, что Лесков организовал структуру книги так, чтобы ее идея была наиболее полно и ярко раскрыта. В этой связи стоит обратить внимание на произведения, стоящие в наиболее сильных позициях внутри тома: это хроника «Захудалый род», которой книга начинается, и завершающий ее рассказ «Томление духа».

И хронике, и рассказу Лесков предпосылает эпиграфы — цитаты из книги Екклесиаста. В «Захудалом роде»: «Род проходит и род приходит, земля же вовек пребывает. Екклез. I, 4»; в «Томление духа»: «Все это томление духа. Екклезиаст». Таким образом, шестой том оказывается обрамленным цитатами из ветхозаветной книги, тем самым требуя своего рассмотрения в контексте Екклесиаста. Чтобы показать органичность присутствия тем и образов книги Проповедника в произведениях Лескова, необходимо прежде всего обратиться к структуре и основным особенностям Екклесиаста и соотнести их с лесковским характером повествования.

Книга Екклесиаста (она же: книга Проповедника, Когелет) принадлежит к учительным книгам Ветхого Завета. Вопрос об авторстве книги до сих пор не решен однозначно: одни приписывают его царю Соломону; другие считают, что книга составлена несколькими людьми, которые по-своему дополнили изречения «сына Давида»; третьи говорят об особом авторском приеме — *intelligentia dualis* — когда автор озвучивает несколько различных точек зрения и впоследствии опровергает их, как делает это оратор, выступающий на общем собрании [см. Классен, 2020]. Создаваемый в книге эффект многоголосия, а также иронический оттенок речи Екклесиаста, который отмечают исследователь Т. Гуд и протоиерей Александр (Классен) [Классен, 2020], созвучны особенностям поэтики Лескова. Литературоведы отмечают сложность системы рассказчиков в текстах писателя [см.: Евдокимова, 2001]: ткань его произведений создается голосами автора-повествователя, героя-повествователя, главных и второстепенных персонажей. Основным рассказчиком в хронике «Захудалый род» является княжна В. Д. П. — внучка княгини Протозановой, однако некоторые микросюжеты освещаются с точки зрения других персонажей хроники (княгини, ее друга Рогожина, горничной Ольги Федотовны и др.); в то же время в произведении отчетливо слышится голос самого автора. В «Томленье духа» рассказ ведется от лица взрослого автора-повествователя, автора-повествователя в детском возрасте, учителя Ивана Яковлевича, старой девушки Василисы Матвеевны.

Назидательность тона Когелета соответствует дидактическому жанру книги: она наполовину состоит из наблюдений автора над всем, что делается «под солнцем», т. е. в земном мире, и наполовину — из богословских откровений и поучений (например, Еккл. 7:14, 10:20 и др.). В творчестве Лескова также сильно дидактическое начало. Форму поучения имеют монологи Ивана Яковлевича — героя рассказа «Томленье духа», княгини Протозановой и учителя Мефодия Червева в хронике «Захудалый род». Так, обсуждая с Варварой Никаноровной вопросы, связанные с воспитанием ее детей, Червев говорит: «Воспитывать ум и сердце — значит просвещать их и давать им прямой ход, а не подводить их в гармонию с тем, что, быть может, само не содержит в себе ничего гармонического» [Лесков, 1957, с. 207].

Известно, что книга Екклесиаста была включена в библейский канон одной из последних. Причиной этому, с одной стороны, могла стать ее внутренняя противоречивость, трактовавшаяся в пессимистическом ключе как опровержение жизни после смерти, с другой — особенности

ее поэтики во многом совпадали с поэтикой апокрифической литературы. История канонизации Екклесиаста также могла заинтересовать Лескова — любителя апокрифических сказаний, которые он не только читал, но и художественно обрабатывал, создавая свои рассказы (например, «Сошествие во ад»), поскольку они помогали писателю обострить сюжет и подчеркнуть христианский подтекст произведений. Кроме того, положение самого Лескова в ряду писателей-современников долгое время было шатким: в нем не признавали классика, многим были чужды его художественная философия, приемы и методы работы, вследствие чего он прозвал себя *ересиархом*.

Речь Екклесиаста в ветхозаветной книге обрамлена вступлением (Еккл. 1:1) и эпилогом (Еккл. 12:9–14), написанными кем-то другим, кто говорит о Проповеднике в третьем лице. Рамочная композиция — один из любимых приемов построения текста у Лескова. В его произведениях эффект рамки достигается сменой рассказчиков и точек зрения. Подобным образом устроены и «Захудалый род», и «Томленья духа». В хронике рассказчиком является внучка главной героини произведения княжна Вера Дмитриевна, которая начинает свое повествование с воссоздания родословной князей Протозановых, а заканчивает смертью княгини Варвары Никаноровны и кратким описанием судеб остальных героев. Голос автора-повествователя в «Томленья духа» отчетливо слышен в начале и в конце произведения, в то время как сюжет рассказа внутри рамки передается с точек зрения ребенка (повествователя в детстве), Ивана Яковлевича, Василисы Матвеевны и др.

В Когелете «непостоянству формы и объема соответствует довольно пестрое содержание притч» [Юнц, 1991], многие из которых противоречат друг другу. Так, в одних главах Проповедник призывает наслаждаться делами рук своих, есть, пить и веселиться (Еккл. 5:17, 9:7–9), в других — предпочесть пиру похороны, печалиться и помнить о предстоящей смерти (Еккл. 7:2–4). Такие сентенции закрепили за Екклесиастом славу одной из самых мистических книг Библии. А. Л. Волынский в работе «Н. С. Лесков» раскрывает в авторе «Очарованного странника» писателя-мистика, формулируя основную особенность стиля рассказа «Томленья духа» так: «Лесков говорит какими-то таинственными словами, которые в совокупности создают впечатление именно художественного волшебства» [Волынский 1898]. Сам Лесков в 1883 году в беседе с А. П. Чеховым называл себя мистиком [см.: Лесков А., 1984, с. 484].

Обратимся к рассмотрению основных тем и образов Екклесиаста в произведениях Лескова. Одной из главных тем текстов является тема памяти, раскрывающаяся через антитезу «память — забвение». Лесковед Н. И. Озерова, изучая эту тему в хронике «Захудалый род» [Озерова, 2005] приходит к выводу, что тема памяти в «Захудалом роде» противопоставлена теме забвения Екклесиаста. О постоянстве памяти в произведении Лескова говорит и сам жанр семейной хроники [см. Евдокимова, 2001], который подразумевает описание истории рода, его летопись, а также развитие этой темы в сюжетной линии: княгиня Протозанова сохраняет память о муже и его родителях и стремится передать ее новому поколению; горничная Ольга Федотовна становится кумой брату дьяконицы Марии Николаевны Василию, чтобы тот ее «из памяти выкинул» [Лесков, 1957, с. 46], однако спустя годы, уже будучи архиереем, Василий не забывает Ольгу: после службы и посещения Протозанова он посылает Ольге Федотовне в подарок отрез шелка, на что княгиня говорит: «Он, значит, тебя еще не забыл» [Лесков, 1957, с. 55]. В Екклесиасте практически через всю книгу проходит тема забвения: о ней рассуждает Когелет в главах 1 (1:11), 2 (2:16), 5 (5:19), 8 (8:10), 9 (9:5). Однако к концу книги (Еккл. 11:8, 12:1) становится активной тема памяти, которая воплощается через призыв думать о Боге и предстоящем Суде. Из этого следует, что для Екклесиаста тема забвения является ведущей только в размышлениях о мире земном, непостоянном и суетном; когда же взгляд Когелета обращается вверх, к свету, он открывает постоянство человеческой памяти о Боге, выражающееся в соблюдении Его заповедей, и живой памяти Бога о человеке, когда всякое дело Он приведет на Суд. Из этого следует, что раскрытие темы памяти в произведениях Лескова и в книге Проповедника имеет больше общих оснований.

Другой не менее важной темой текстов является тема радости. В хронике «Захудалый род» княгиня Протозанова к концу своей жизни испытывает катарсис: в один день она узнает, что ей придется обучать детей «сообразно их благородному происхождению» [Лесков, 1957, с. 208], т. е. противоположно тому, каким видели их воспитание сама княгиня и учитель Червев, и что самого Червева за его «завиральные идеи» сослали в Белые берега, где он будет жить под правительственным надзором. Через глубокое духовное потрясение княгиня ощущает «радость обретения душевного мира и особой веселости» [Озерова, 2005, с. 397], которые произрастают из смирения героини перед Божественным Промыслом. В рассказе «Томленья духа» ученики Ивана

Яковлевича вышли проводить своего учителя, когда он был уволен и прогнан из дома, и увидели, что «лицо его было даже весело и выражало удовольствие» [Лесков, 1989, с. 395]. Это удовольствие героя в произведении обнаруживается после пережитых им страданий: несмотря на потерю работы и крова, он ощущает радость от исполнения Божественной Воли. В Екклесиасте тема радости раскрывается через образы «итрон» — абсолютного счастья, или «пользы», и «тоб» — переходящего счастья на земле. После глубокого разочарования от осознания суетности жизни и недостижимости «итрон» Проповедник принимает невозможность рационального объяснения Божественного Промысла и внушает людям, что «нет для них ничего лучшего, как веселиться и делать добро в жизни своей» (Еккл. 3:12).

Созвучными Екклесиасту оказываются не только темы, но и образы произведений Лескова. В книге Проповедника особую смысловую нагрузку несет образ солнца. Миры дольний и горный разграничиваются им: все, что под солнцем — недолговечно и тщетно, смысл жизни появляется только в обращении духовного взора вверх и в смирении перед лицом Бога — «видеть солнце отрадно глазу» (Еккл. 11:6). Солнце — это и метафора жизни: не родившийся ребенок «не видел и не знал солнца» (Еккл. 6:5), т. к. умер еще в утробе матери. Смерть описывается Когелетом как угасание небесных светил, в том числе солнца (Еккл. 12:2). В рассказе «Томленья духа» этот образ сопровождает происходящую на глазах детей метаморфозу Ивана Яковлевича: он «вырос как-то и рассветился» [Лесков, 1989, с. 398], когда стоял на холме, будучи освещенным солнцем. Образы солнца и холма указывают на особое пространство, в котором происходит трансформация: оно не равно земному миру, герой располагается выше, не «под солнцем», а значит его преобразование происходит в плоскости трансцендентного. В хронике образ меркнувшего солнца появляется в эпизоде, когда княгиня Протозанова узнает о смерти мужа: «В комнате-то этакий свет вечерний, солнце садится, вбок все красным обливает, а у меня [Ольги Федотовны. — С. С.] даже в глазах стало темно...» [Лесков, 1957, с. 16]. Более того, запрещая своей дочери поехать с Хотетовой к схимнику, Протозанова цитирует книгу Проповедника (Еккл. 3:1): «Всеуму и всякой вещи есть свое время под солнцем» [Лесков, 1957, с. 122].

Еще один из образов Екклесиаста — «томление духа» — вынесен Лесковым в название своего рассказа. Библиисты и переводчики книги Проповедника трактуют этот образ как «погоня за ветром» [Юнц, 1991] и синоним суеты, в контексте которой он обычно находится

(см. Еккл. 1:14,17, 2:11,17, 26, 4:4, 6, 16, 6:9). В рассказе сочетание «томление духа» не встречается: Лесков использует цитату из Екклесиаста только в заглавии и эпиграфе. Образ томления духа в рассказе является собирательным: его раскрывают темы радости, страдания, единения, памяти [см. Сатарова, 2020], что делает его более многогранным, чем в русских переводах книги Проповедника. Главный герой рассказа Иван Яковлевич описывает его так: «Во мне дух взбунтовался... проснулся к жизни дух... свободный дух от всякой клятвы...» [Лесков, 1989, с. 395].

Таким образом, характер повествования в хронике «Захудалый род» и рассказе «Томление духа», а также их образно-тематический комплекс связаны с книгой Проповедника. Беря за основу Екклесиаст, Лесков сохраняет и дополняет новыми оттенками смыслы этих тем и образов, обогащая семантический пласт произведений.

Литература

- Волынский А. Л. Н. С. Лесков. В кн.: О. Л. Фетисенко (ред.) *Н. С. Лесков: классик в неклассическом освещении*. СПб.: Владимир Даль, 2011. С. 40–154.
- Добровольский Л. М. *Запрещенная книга в России 1825–1904: Архивно-библиографические разыскания*. М.: Издательство Всесоюзной книжной палаты, 1962. С. 174–175.
- Евдокимова О. В. *Мнемонические элементы поэтики Н. С. Лескова*. СПб.: Алетейя, 2001. 317 с.
- Класен Александр, прот. Екклесиаст: вчера и сегодня. *Religia в Україні*. URL: <https://www.religion.in.ua/main/bogoslovyia/4938-eklesiast-vchera-i-segodnya.html> (дата обращения: 23.04.2020).
- Э. Г. Юнц (пер.) Книга Экклесиаста. *Вопросы литературы*. 1991. № 8. URL: <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1466767975#n14> (дата обращения: 23.04.2020).
- Лесков А. Н. *Жизнь Николая Лескова по его личным, семейным и несемейным записям и памятям*: в 2 т. Т. 2. М.: Художественная литература, 1984. 607 с.
- Лесков Н. С. *Собрание сочинений*: в 11 т. Т. 5. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957. 636 с.
- Лесков Н. С. *Собрание сочинений*: в 12 т. Т. 12. М.: Правда, 1989. 447 с.
- Озерова Н. И. Мудрое смирение: влияние книги Екклесиаста на концепцию смысла бытия в хронике Н. С. Лескова «Захудалый род». *Проблемы исторической поэтики*. 2005. № 7. С. 381–399.
- Сатарова С. Н. Смыслы названия рассказа Н. С. Лескова «Томление духа». В кн.: З. М. Дашевская (ред.) *Сретенские чтения: материалы XXVI научно-богословской конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов*. М.: Свято-Филаретовский православно-христианский институт, 2020. С. 69–74.

Семенская Елизавета Владимировна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Elizaveta V. Semenskaya

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Проблематика и поэтика русской литературы

Научный руководитель — О. М. Гончарова, д-р филол. наук

liz.semenskaia@mail.ru

УДК 82-1

«Мир земной» в поэзии В. Высоцкого

Аннотация. «Мир земной» — важная часть художественного мира поэзии В. Высоцкого. В различных произведениях «мир земной» предстает то миром вещей и преходящих ценностей, то частью всеобщей гармонии мира-космоса. Лирический герой, высоко оценивающий «мир небесный», находясь в «мире земном», редко ощущает себя его частью, но всегда стремится к самоопределению, выражая свое отношение к нему.

Ключевые слова: В. Высоцкий, поэзия, лирический герой, мир земной, мир небесный.

“The Earthly world” in V. Vysotsky’s poetry

Abstract. ‘The Earth world’ is an important part of Vysotsky’s poetic system. In his works, the Earth world appears either as a world of things and transient values or as a part of the cosmos-world universal harmony. The lyrical subject highly values the ‘world of heaven’ and rarely feels he belongs in the Earth world, but always strives for self-identification by expressing his attitude to it.

Keywords: V. Vysotsky, poetry, lyrical subject, the earth world, the world of heaven.

Обращаясь к поэзии Владимира Высоцкого, несложно заметить, что значительное место в ней занимает «мир земной». Произведение любого творческого периода вне зависимости от темы у поэта связано с образами телесной действительности, насыщено «физикой»: вещами, деталями, людьми.

Вступив в литературу в эпоху 60-х гг., Высоцкий изначально изображает мир через восприятие его отдельной личностью, часто наполняя художественную действительность узнаваемыми чертами современного исторического контекста. Многочисленные ролевые герои — хулиганы, обыватели, работяги, солдаты, спортсмены — в своих высказываниях воспроизводят быт и нравы различных социальных страт, отвечая потребности в установлении диалога между читателем и автором. Индивидуализации черт и интересов героев способствует бытописание: «занавески в разводах», диалоги перед телевизором, «на окошке герань», «пыль на комодах», «окурки на платформе черт-те с чем напополам», «лотерейные билеты», «волги» и «жигули», — разнообразие и точность художественных деталей представляет особый интерес для историко-культурного комментирования. История советской повседневности, широко представленная в произведениях Высоцкого, описана А. В. Крыловым, А. Е. Кулагиным в книге *«Высоцкий как энциклопедия советской жизни: Комментарии к песням поэта»* [Крылов, Кулагин, 2010]. Но кроме того, эти же детали «мира земного» являются частью единой смысловой структуры лирики поэта.

Прежде всего отметим, что детализированность изображаемого Высоцким мира подчеркивает отсутствие в нем внутреннего единства, целостности. Выступая эквивалентом индивидуальности героев, вещи становятся причиной постоянной оппозиции «я — другие»: *«У нее все свое — и белье, и жильё, Ну а я ангажирую угол у тети. /<...>/ У нее на окошке — герань, У нее — занавески в разводах, А у меня на окне — ни хрена...»*; *«У них денег — куры не клюют, А у нас — на водку не хватает»*; *«Там у соседей пир горой, /<...>/ А у меня сплошные передраги, /<...>/ Там у соседей мясо в щах, на всю деревню хруст в хряцах, /<...>/ А у меня цепные псы взбесились, Средь ночи с лая перешли на вой, И на ногах моих мозоли прохудились От топотни по комнате пустой»* (здесь и далее цитаты приводятся по книге: *Высоцкий В. Сочинения: В 2-х т. / предисл. С. Высоцкого; подгот. текста и коммент. А. Крылова. Т. 1. М.: Худож. Лит., 1991. 544 с.*). Эта же идея поддерживается закрытостью и непроницаемостью пространств (*«граждане спрятались в норы», «там за стеной, за стеночкой, за перегородочкой», «прошел он коридорчиком и кончил стенкой, кажется», «ищу я выход из ворот, но нет его, есть только вход — и то не тот», «на окне стальные прутья»*), а также желанием героев не сблизиться, а отстраниться друг от друга (*«колея эта только моя — выберите своей колеей»*).

В соответствии с авторской концепцией, индивидуализация не следствие укрепления и развития личности, а напротив, результат утраты внутреннего стержня, нравственного «ориентира»: *«Толпа идет по замкнутому кругу, / И круг велик, и сбит ориентир»*. Разнообразие личностных черт подменяется в профанном мире «маскарадом» и «круговращением». Толпа привычно движется в колее, общей для всех и «чужой» для каждого, и «спор» с этой «уютной» колеей почти невозможен: *«Вот кто-то вскрикнул сам не свой: / — А ну, пусти! — / И начал спорить с колеей / По глупости. / Он вскоре сжег запас до дна / Тепла души»*. Напротив, необходимо двигаться «в такт», «не наступая на ноги партнерам». Бунт отдельной личности против границ, «дегуманизирующих стремления человека» [Скобелев, Шаулов, 1991, с. 85], оборачивается замыканием круга, «*общепримиравшим бегом на месте*», а по сути — обездвиженностью, смертью: *«Не наступаю и не рвусь, а как-то так... /<...>/ Не напрягаюсь, не стремлюсь, не трепещу / И не пытаюсь поразить мишень. /<...>/ Устал бороться с притяжением земли: / Лежу /<...>/ И сердце дергается, словно не во мне, — / Пора туда, где только “ни” и только “не”»*.

Кроме того, общая нечистота «колеи» как образа телесной жизни, ее вязкость, «скользкость краев», «глина» и «грязь» связаны с устойчивым в христианской культуре образом сластолюбия (*«Отказа нет в еде-питье / В уютной этой колее»*), удерживающего человека и удаляющего его от духовной жизни: ср. со словами св. Тихона Задонского: «Бедный человек, в сластолюбии, как свинья в грязи» [Задонский, 2000, с. 164]. Герой профанного мира не способен сопротивляться нечистоте, он слаб перед искушением земными благами, — «Дашь хлеб, и человек преклонится» [Достоевский, 1987, с. 267], — и в этой слабости он теряет свою личность.

Забывая о своей человеческой сути, каждый воспринимает мир потенциально враждебно или равнодушно, в связи с чем в произведениях появляются мотивы льда, — *«Только лед, словно зеркало, лед, /<...>/ Может — зверь не упавши пройдет... / Гололед! И двуногий встает / На четыре конечности тоже»*, — и внутреннего холода, родственного страху: *«Холодно. Метет кругом. / Я мерзну и во сне... / Холодно и с женицей в постели. / Встречу ли знакомых я — / Морозно мне, / Потому что все они / Обледенели...»*.

Лирический герой осознает безжизненность профанного мира (*«тесно, видим только черепа»*), его холодность (*«гололед на земле»*), враждебность (*«стволы глазниц, /<...>/ как дуло на мишень, но на живую, —*

затылок мой от взглядов не спасти») и замкнутость («и сверху лед, и снизу — маюсь между»; «вокруг меня смыкается кольцо»). Остаться в этом мире значит «умереть мучительною жизнью», но и вырваться за его границы трудно, так как личность лирического героя раздвоена («во мне два я, два полюса планеты»): в ней борются телесное и духовное начала. «Преодоление трудностей <...>, комфорта, выгод конформизма — главное лирическое усилие в поэтической системе Высоцкого. Оно совершается ради обретения подлинного лица, человеческого достоинства» [Скобелев, Шаулов, 1991, с. 60].

Бездуховный мир представляется лирическому герою фантазмагорическим сном, обретающим плоть и кровь: «**Сон мне снится...**», «**В сон — мне желтые огни, / И хриплю во сне я,**», «**Дурацкий сон, как кистенем, / Избил нещадно**» → «**Кровожадно вопия, / Высунули жалы — / И кровиночка моя / Полилась в бокалы. / <...> / А сам — и мышцы не напряг / <...> / Потому что кто не напрягается — / Тот никогда не просыпается**», «**Утро мудренее! / Но и утром все не так...**», «**И сон повис на потолке / И распластался. / Сон в руку ли? И вот в руке / Вопрос остался. // Я вымыл руки — он в спине / Холодной дрожью. / Что было правдою во сне, / Что было ложью?**» В контексте мифологемы сна пробуждение означает возвращение к изначальному порядку, «движение от неестественного к естественному» [Томенчук, 2003, с. 141].

Пробуждение в лирической системе Высоцкого возможно посредством испытания, напряжения духовных и физических сил, что порой передается буквально: «**Очнулся я и разобрал / Обрывок тона. / И с болью веки разодрал, / Но облегченно**». Лирический герой переживает катарсис на войне или на горном пути, «опасном, как военная тропа»: «**Мы рубим ступени — ни шагу назад, / И от напряженья колени дрожат, / И сердце готово к вершине бежать из груди. / Весь мир на ладони ты счастлив и нем...**»; «**Ни бегство от огня, ни страх погони ни при чем, <...> Седок — поэт, а конь — пегас. <...> / Удача впереди и исцеление больным, / Впервые скачет Время напрямую — не по кругу**». Внутреннее воскресение человека Высоцкий изображает также, используя выразительную телесную образность, — «**животом по грязи, дышим смрадом болот**», «**присохла гимнастерка на спине**», «**в грязь ударю лицом, завалюсь покрасивее набок**» — так как в его поэзии раскрывается укоренившаяся в русской литературе идея очищения через «**всю глубину настоящей мерзости**» [Гоголь, 1952, с. 298].

Очищение испытанием дает возможность видеть духовными очами, — «наградой за ночи отчаянья / Будет вечный полярный день». Лирическому герою открывается первозданная красота мира-космоса («звезд этих в небе, как рыбы в прудах», «небо опять голубое», «внизу не встретишь, как ни тянись, за всю свою счастливую жизни десятой доли таких красот и чудес») и истинное значение человеческих отношений, дружбы и любви к ближнему («...рядом рухнет израненный друг / И над первой потерей ты взвоешь, скорбя, / И когда ты без кожи останешься вдруг / Оттого, что убили его — не тебя»). Наконец, роль человека становится созвучна гармонизирующей силе мира: он способен даже сменить направление вращения Земли: «И от ветра с Востока пригнулись стога, / Жметя к скалам отара. / **Ось земную мы сдвинули без рычага, / Изменив направленья удара**; **«Нынче по небу солнце нормально идет, / Потому что мы рвемся на Запад»**».

Таким образом, в лирике Высоцкого человек вынужден противостоять «притяжению земли»: оно вовлекает в «колею», в «хоровод», в «вечное движенье», но в то же время в постоянной борьбе с ним лирический герой самоопределяется. Между предлагаемой «на блюде» «счастливой жизнью» (низовой, легко доступной, но замкнутой, цепной) и духовным, незримым миром непреходящих ценностей, открытым в конце «трудного пути», он выбирает второе: «**Даже если сулят золотую парчу / Или порчу грозят напустить — не хочу! На ослабленном нерве я не зазвучу**».

Литература

- Высоцкий В. *Сочинения: В 2-х т.* / предисл. С. Высоцкого; подгот. текста и коммент. А. Крылова. Т. 1. М.: Худож. Лит., 1991. 544 с.
- Гоголь Н. В. *Полное собрание сочинений: В 14 тт.* Т. 8. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1952. 815 с.
- Достоевский Ф. М. *Братья Карамазовы: Роман в двух частях с эпилогом: Ч. 1 и 2.* М.: Сов. Россия, 1987. 352 с.
- Задонский Тихон, свт. *Сокровище духовное от мира собираемое.* М.: Веракнига, 2012. 635 с.
- Крылов А. Е., Кулагин А. В. *Высоцкий как энциклопедия советской жизни: Комментарии к песням поэта.* 2-е изд., исправ. и доп. М.: Булат, 2010. 384 с.
- Скобелев А. В., Шаулов С. М. *Владимир Высоцкий: Мир и Слово.* Воронеж: МИПП «Логос», 1991. 176 с.
- Томенчук Л. *Высоцкий и его песни: приподнимем занавес за краешек.* Днепрпетровск: Изд-во «СІЧ», 2003. 246 с.

Проблемы межкультурной коммуникации

Белоногов Андрей Львович

Санкт-Петербургский политехнический университет

Петра Великого (СПбПУ)

Санкт-Петербург, Россия

Andrey L. Belonogov

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (SPbPU)

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Проблемы межкультурной коммуникации

Научный руководитель — В. Е. Чернявская, д-р филол. наук, профессор

pp5561@mail.ru

УДК 81`42

Проблемы формирования образа России в англоязычных СМИ Индии

Аннотация. В данной статье исследуются проблемы формирования образа России в средствах массовой информации Индии. В качестве объекта анализа используются тексты, опубликованные в наиболее крупных индийских периодических изданиях на английском языке, которые затрагивают различные аспекты политической, экономической, социальной и культурной действительности Российской Федерации. На основе дискурсивного анализа в статье были выявлены и систематизированы основные стратегии и приемы, участвующие в формировании представлений о российских общественно-политических реалиях. Кроме того, определено соотношение позитивно и негативно маркированной лексики в анализируемых текстах, сделан вывод о формировании разнонаправленного и немонолитного образа России в Индии за счет использования противоположных номинаций, описывающих российские реалии.

Ключевые слова: образ России, СМИ Индии, приемы речевого манипулирования, персуазивность, лингвистические стратегии, общественно-политический дискурс

The Issues of the Russia's Image Formation in Indian Mass Media

Abstract. This article analyses the formation of the image of Russia in Indian mass media. In order to perform this analysis, the author selected texts

in English, devoted to different aspects of Russian political, economic, social and cultural life from the most popular Indian newspapers. On the basis of discourse analysis the current article examines and systemizes the main strategies, techniques and methods used in the Indian media in order to form the image of Russia. The author determines the proportion of positively and negatively marked vocabulary in the analyzed texts related to Russia and reveals the absence of a uniform image this country, or to put it more specifically, the existence of opposite and sometimes conflicting nominations of Russian political, social and cultural realities in Indian mass media.

Key words: the image of Russia, Indian mass media, techniques of linguistic manipulation, persuasiveness, linguistic strategies, social and political discourse.

Формирование позитивного образа России за границей является крайне важной задачей для российских властей. Особенно остро эта задача стоит в настоящее время, когда большая часть западных СМИ стремится убедить мировую общественность в агрессивном характере российской внешней политики, в недемократичности ее политического режима. В связи с этим для политической элиты нашей страны важно не допустить, чтобы образ России в таких крупных государствах, как Индия, был сформирован на основе антироссийских настроений.

Для этого, в первую очередь, необходимо понять, каковы общие настроения СМИ Индии по отношению к России в настоящий момент, а, во-вторых, каковы механизмы конструирования ее имиджа в индийском общественно-политическом дискурсе. Затем следует проанализировать формирование образа нашей страны в индийских СМИ на конкретных примерах с точки зрения языкового формулирования, прямого и скрытого воздействия на аудиторию, а также имплицитных и эксплицитных смыслов, вкладываемых авторами текстов в статьи и информационные сообщения, затрагивающие российские общественно-политические реалии.

Теоретической базой для анализа образа России в индийских средствах массовой информации может служить социальный конструктивизм [Gergen, 1994, с. 207]. Согласно социальному конструктивизму, в результате социальной интеракции объекты окружающего мира классифицируются и выстраиваются в сознании определенным образом, и при этом создаются те или иные социальные реальности, которые руководят поведением индивидов [Келли, 2000, с. 59]. Роль дискурса при этом — не отражать, не описывать реальность, а ее конструировать [Выготский, 1983, с. 185].

С точки зрения этой теории, Россия как законченная реальность не существует, а есть лишь различные представления о ней (концепты), озвученные в дискурсе СМИ Индии. Индивид, получая определенную информацию от СМИ, сталкивается не с реальностью, а с социальными конструктами, и в его сознании через дискурс создаются определенные образы. Изменив дискурс о России, можно изменить и ее образ в глазах населения той или иной страны, потому что вне дискурса образ не существует.

Главными средствами речевого воздействия, которые встречаются в дискурсе средств массовой информации и используются ими для формирования имиджа, являются персуазивность, суггетивность, манипуляция и аргументация [Чернявская, 2017, с. 28]. Они отличаются друг от друга прежде всего по такому параметру, как объект влияния; некоторые влияют преимущественно на рациональную сторону человеческого сознания, некоторые только на эмоциональную, и, наконец, третьи оказывают влияние на обе сферы сознания реципиента информации одновременно. На практике различные виды речевого воздействия достаточно сложно разграничить; это можно сделать лишь условно для научного анализа рассматриваемых явлений. В действительности то или иное информационное сообщение может содержать в себе элементы разных типов речевого воздействия в комплексе.

Для формирования определенного образа страны в СМИ могут быть использованы различные стратегии языкового воздействия (глорификации, демонизации и др.), каждая из которых включает в себя несколько приемов. Приемы речевого манипулирования могут быть классифицированы на лексические, грамматико-синтаксические, использование имплицитной информации и конструирование контекстов [Чернявская, 2017, с. 43].

На основании анализа корпуса статей, опубликованных в ведущих печатных изданиях Индии (*The Hindu* и *The Times of India*), можно сделать вывод о том, что применительно к образу России, СМИ этой страны используют две базовые стратегии — глаорификации и демонизации.

Основными приемами языкового воздействия, которые используются СМИ Индии для реализации стратегии глаорификации образа России, являются интенсификация и гиперболизация, интимизация изложения материала, стереотипизация мышления, а также употребление метафор, имплицатур и скрытых смыслов. Ниже будут даны некоторые примеры из индийских газет, где данные приемы могут быть обнаружены.

Примером использования индийскими СМИ метафоры для создания положительного образа России можно назвать статью, озаглавленную “*Bear hug*” [Editorial, 2019] («Объятия с медведем»), что в данном случае имеет позитивную коннотацию. В тексте статьи российско-индийские отношения, и соответственно, Россия в целом описывается в положительных эпитетах, а именно: “*strengthening relations*”, “*strategic partnership*”, “*India’s attempt to not only keep a traditional friend close, but...*” и др.

В другом материале, в котором говорится о российско-индийском сотрудничестве [Stanly, 2020], можно обнаружить сразу два приема речевого воздействия, направленные на формирование позитивных представлений о России:

“We are part of the Eurasian region. We feel that we need more connectivity that would serve our national interest”. “There’s trust between our leaders and our political establishments. We trust each other”.

Во-первых, это интимизация изложения, использование большого количества личных местоимений. Во-вторых, это стереотипизация мышления, дихотомия «мы — они», «свои — чужие», причем в первую группу попадают Россия и Индия, а во вторую — все остальные страны.

Часто в индийских СМИ положительный образ России создается в том случае, когда о нашей стране рассказывают простые индийцы, посетившие нашу страну, например:

“Russia was a surprise. There’s a false notion that the Russians are cold.” On the contrary, they offered her a spot in their car just to use the heater, or would sip tea with her, or feed her cottage-cheese pancakes” [Sunalini, 2019].

В данном случае автор использует языковой прием интимизации изложения материала, сокращая дистанцию между адресантом и адресатом, т. к. в качестве отправителя сообщения выступает индийская студентка, которая получила представления о русских «из первых рук».

Похожий метод воздействия на читательскую аудиторию используется в еще одной статье, где речь идет о художнице из России [Gowri S, 2019]. Описывая ее работы, автор дает понять (в этом заключается его скрытая интенция), что неправильно ассоциировать Россию только с ее политическими амбициями и экспортом вооружений; современная российская живопись также может быть интересна для индийских читателей. В этом материале можно выявить такой прием языкового воздействия, как использование имплицатуры, поскольку адресат сообщения может сделать этот вывод, обладая

фоновыми знаниями о том, как развивается сотрудничество России и Индии в последние годы.

Другим примером, когда индийская читательская аудитория получает позитивные представления о нашей стране благодаря культурному обмену, является материал [Suganth 2019], где говорится об участии русской актрисы в съемках индийского фильма и описываются ее положительные впечатления от индийской киноиндустрии и зрителей (“*audiences are “one of the best in the world”*”). Языковой прием, который используется в данном случае, можно назвать одним из видов импликации, так как адресат сообщения получает представления о нашей стране через образ позитивно настроенной к Индии девушки. Логический вывод, который может сделать реципиент в данном случае, заключается в следующем: если русской актрисе нравится работать в Индии, и она положительно относится к стране, то все русские дружелюбны, и Россия является другом и важным партнером для Индии.

С российской природой индийский читатель может познакомиться, прочитав статью, в которой рассказывается о путешествии индийского туриста по Транссибирской магистрали [Srinath S., 2019]. Путешествие по Транссибу заслуживает самых высоких оценок (“*deserves the epithet ‘Greatest’*”), автор называет его знаковым, культовым (“*iconic*”). Очевидно, что в этом материале используется такой прием языкового воздействия, как интенсификация и гиперболизация, так как употребляется большое количество прилагательных в превосходной степени.

Однако в некоторых публикациях СМИ Индии используют приемы речевого воздействия с целью демонизации образа России. Это прежде всего такие приемы, как навязывание ярлыков и стереотипного мышления, использование метафор, стилистических фигур антитезы и контраста, а также опора на авторитеты. Примером использования этих приемов могут служить нижеприведенные публикации.

В статье, посвященной закупке российских систем ПВО и американским санкциям [India’s buying of S-400 from Russia will have serious implications on defense ties: US, 2019], Россия предстает как продавец высокотехнологичных систем вооружений и одновременно как страна, ведущая агрессивную внешнюю политику. Выдвигая этот тезис, индийское издание ссылается на неназванного официального представителя Госдепартамента США, который заявил, что приобретение современной российской техники подает России неправильный сигнал, и происходит это в момент, когда она продолжает свою агрессию (“*the acquisition of advanced Russian technology sends the wrong message*”).

to Russia at a time when it continues its aggressions”). Здесь прослеживается использование такого приема языкового воздействия, как опора на авторитет (Госдеп США) с целью демонизации образа России. При этом автор не высказывает собственного отношения к вышеупомянутым заявлениям американской администрации.

В этой же статье со ссылкой на мнение представителя Госдепа указывается, что Россия — это та страна, от которой Индия зависит с точки зрения поставок современных видов оружия: “*There is still a significant dependence on Russia... probably 60 to 70 per cent of its (India’s) hardware is of Soviet / Russian origin*”. В целом формируемый образ России оказывается скорее негативным, поскольку из текста этой публикации становится понятной заложенная в ней импликация, что Индия попадает в зависимость по поставкам современного оружия от страны, проводящей агрессивную внешнюю политику.

В другой публикации, которая посвящена проблеме допинга в спорте [Russia accused of athletics doping cover-up: report, 2019], заложена импликатура, которая заключается в том, что Россия является страной, ведущей нечестную игру. И если русские могут обманывать своих партнеров в сфере спорта, то это возможно и в других областях. Несмотря на то, что здесь автор статьи также не высказывает собственной позиции по рассматриваемому вопросу, можно сделать вывод, что он солидаризируется с точкой зрения тех, кто критикует Россию за применение допинга, так как в своей публикации он дает слово только противникам нашей страны. Об этом говорят такие номинации, используемые в материале, как “*evidence of state-sponsored doping*”, “*fake doctors working at a bogus clinic in Moscow*”, “*fabricated documents*” и другие.

Еще в одной статье [Bloomberg, 2019] комментируются итоги Санкт-Петербургского экономического форума, в ходе которого лидеры России и Китая высказали критику в адрес США, проводящих политику глобального доминирования. Автор этого материала скептически относится к этим заявлениям и считает это политическим спектаклем. По отношению к России здесь используется номинация «авторитарный сосед Китая» (*its authoritarian neighbour*), что говорит об использовании приема навешивания ярлыков и стереотипизации мышления.

Еще в одной статье [Shashank, 2017] автор противопоставляет российскую политику американской, которая, по его мнению, является более конструктивной. Здесь используется такой прием речевой манипуляции, как стилистические фигуры антитезы и контраста:

“Contrast this to the U.S. commander in Afghanistan, General John Nicholson, who told Congress in February that as long as insurgents’ “senior leaders remain insulated from pressure and enjoy freedom of action within Pakistan safe havens ... they have no incentive to reconcile”.

Как видно из этого фрагмента, США в отличие от России не идут ни на какие уступки движению «Талибан» в Афганистане и проводят более последовательную политику в регионе.

В некоторых других публикациях также выдвигается идея о том, что Россия является отсталой страной с неразвитой инфраструктурой. Например, статья газеты “The Times of India” [Climate change may make Siberia habitable for humans: Study, 2019], в которой говорится о том, что Сибирь может стать более пригодной для проживания человека в случае глобального потепления, содержит ряд критических замечаний в адрес российских властей. Ссылаясь на мнение российских экспертов, автор называет Сибирь в настоящее время экстремально холодной территорией со слабо развитой инфраструктурой (“*extremely cold*”, “*poorly developed infrastructure*”). Здесь можно усмотреть сразу два приема языковой манипуляции — стереотипизация мышления и опора на авторитет.

В целом можно сказать, что образ России, который складывается в индийских СМИ, является неоднозначным и содержит в себе совокупность целого ряда разнообразных и зачастую противоречивых компонентов. С политической точки зрения Россия представляется как дружественная страна, с которой Индия традиционно поддерживала партнерские отношения еще со времен СССР и с которой она продолжает взаимовыгодное сотрудничество в настоящий момент, особенно в военной сфере. Одновременно с этим в СМИ Индии формируется представление о России как о достаточно гостеприимной стране со своеобразной и непохожей (но при этом любопытной) культурой, природно-климатическими особенностями, кухней и образом жизни. Положительные компоненты современного образа России в Индии связаны, во-первых, с длительной историей сотрудничества двух стран в советский период, а, во-вторых, с партнерскими отношениями между ними на современном этапе.

С другой стороны, Россия характеризуется как страна, проводящая активную (иногда даже агрессивную) внешнюю политику, связанную с противостоянием Западу и аннексией ряда территорий на Украине. При этом ее политические амбиции, по мнению индийских СМИ, зачастую не соответствуют достаточно слабой и отсталой экономике,

которая существенно уступает экономическому могуществу СССР. Среди других наиболее часто встречающихся негативных эпитетов в адрес России можно назвать также авторитаризм и отсутствие демократии. Эти характеристики в значительной степени заимствованы индийскими СМИ из западного политического дискурса, где такие оценки являются преобладающими.

Если сопоставить позитивные и негативные номинации, которые используются СМИ Индии в адрес России, можно сделать вывод о том, что у получателей этой информации формируется достаточно противоречивый образ нашей страны за счет того, что материалы о России часто включают в себя полярные черно-белые оценки.

Литература

- Выготский Л. С. *История развития высших психических функций. Собрание сочинений*: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
- Келли Дж. *Психология личности. Теория личных конструктов*. СПб.: Речь, 2000. 249 с.
- Чернявская В. Е., Молодыхенко Е. Н. *Речевое воздействие в политическом, рекламном и интернет-дискурсе*. М.: ЛЕНАНД. 2017. 176 с.
- Editorial. Bear hug: On India strengthening relations with Russia. *The Hindu*. URL: <https://www.thehindu.com/opinion/editorial/bear-hug-on-india-strengthening-relations-with-russia/article29355066.ece> (дата обращения: 07.09.2019).
- Gergen K. J. *Realities and relationships: soundings in social construction*. Cambridge: HU Press, 1994. 356 p.
- Gowri S. When paintings escape. *The Hindu*. URL: <https://www.thehindu.com/todays-paper/tp-features/tp-metroplus/when-paintings-escape/article27019305.ece> (дата обращения: 03.05.2019).
- India's buying of S-400 from Russia will have serious implications on defense ties: US. *The Times of India*. URL: <https://timesofindia.indiatimes.com/india/indias-buying-of-s-400-from-russia-will-have-serious-implications-on-defence-ties-us/articleshow/69590497.cms> (дата обращения: 31.05.2019).
- Russia accused of athletics doping cover-up: report. *The Times of India*. URL: <https://timesofindia.indiatimes.com/sports/more-sports/athletics/russia-accused-of-athletics-doping-cover-up-report/articleshow/69627539.cms> (дата обращения: 03.06.2019).
- Srinath S. A journey on the iconic Trans-Siberian railway. *The Hindu*. URL: <https://www.thehindu.com/life-and-style/travel/a-journey-on-the-iconic-trans-siberian-railway/article26257393.ece> (дата обращения: 14.02.2019).
- Stanly J. India and Russia are making the multipolar world stronger: Russian Ambassador to India. *The Hindu*. URL: <https://www.thehindu.com/news/national/india-and-russia-are-making-the-multipolar-world-stronger/article26131647.ece> (дата обращения: 05.04.2020).

- Suganth M. The Russian who played a ghost in a Tamil film! *The Times of India*. URL: <https://timesofindia.indiatimes.com/entertainment/tamil/movies/news/the-russian-who-played-a-ghost-in-a-tamil-film/articleshow/69162450.cms> (дата обращения: 04.05.2019).
- Sunalini M. This Indian woman is the youngest to cycle around the world. *The Hindu*. URL: <https://www.thehindu.com/life-and-style/fitness/indian-woman-youngest-to-cycle-around-the-world-in-159-days/article26110355.ece> (дата обращения: 28.01.2019).
- Bloomberg. Xi, Putin condemn US dominance as tensions with Trump grow. *The Times of India*. URL: <https://timesofindia.indiatimes.com/world/china/xi-putin-condemn-us-dominance-as-tensions-with-trump-grow/articleshow/69698017.cms> (дата обращения: 08.06.2019).
- Shashank J. Russia: Sound, fury, but not much clout. *The Hindu*. URL: <https://www.thehindu.com/opinion/lead/russia-sound-fury-but-not-much-clout/article17545795.ece> (дата обращения: 21.03.2017).
- Climate change may make Siberia habitable for humans: Study. *The Times of India*. URL: <https://timesofindia.indiatimes.com/home/science/climate-change-may-make-siberia-habitable-for-humans-study/articleshow/69705544.cms> (дата обращения: 08.06.2019).

Хефни Халфалла Абдельхафиз Хафиз

Санкт-Петербургский государственный университет

Санкт-Петербург, Россия

Hefny Khalfalla

Saint Petersburg State University

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Проблемы межкультурной коммуникации

Научный руководитель — Д. В. Колесова, канд. филол. наук

khalafhefny2015@gmail.com

УДК 81`27

Зооморфная лексика как средство отрицательной оценки в русском и арабском языках

Аннотация. В статье приводится сравнение понимания конкретных зоонимов в русской и арабской лингвокультурах (обезьяна, свинья, собака (пёс) и баран). Выбранные зооморфные образы входят в состав

многочисленных паремий как в русском, так и в арабском языках. Утверждается, что эмотивы с компонентом-зоонимом придают высказыванию наивную экспрессивно-оценочную окраску; стереотипы, используемые для выражения эмоций с компонентом-зоонимом, не универсальны и изменяются от культуры к культуре.

Ключевые слова: эмотивные зооморфизмы, отрицательная оценка, арабский язык, русский язык

Emotional zoomorphisms as a means of negative assessment in Russian and Arabic languages

Abstract. The article compares the understanding of specific zoonyms in Russian and Arabic linguistic cultures (monkey, pig, dog and ram). Selected zoomorphic images are part of numerous paremias in both Russian and Arabic. It is argued that emotives with a zoonym component give the expression a naive, expressive, evaluative color; the stereotypes used to express emotions with the zoonym component are not universal and vary from culture to culture.

Key words: emotional zoomorphism, negative rating, Arabic language, Russian language.

Ни одного слова не родилось без эмоции.

Шаховский В. И. Лингвистическая
теория эмоции

В настоящее время исследование эмоций является объектом многих наук, в том числе ими занимаются социология, психология, философия, этика, биохимия, физиология, лингвистика и др. Фиксируя важность изучения категории эмоций в языке, В. И. Шаховский дал название новой функции языка — эмотивная. Эмоции охватывают все стороны коммуникативного пространства в повседневной жизни.

Каждая языковая личность в процессе коммуникации отражает в своем общем содержании эмотивную коммуникативную ситуацию, определяет ее форму выражения и параметры ее использования. Еще Ф. Гумбольдт писал, что нельзя изучать человека без языка [Шаховский, 2015, с. 47].

Эмоции как оценочное отношение носителя языка к миру неизбежно отражаются в эмотивных лексических единицах, которые

фиксируют и воспроизводят это взаимоотношение. В этой связи эмотивные средства являются также важными языковыми средствами.

Зооморфная лексика до сих пор играет важную роль в обогащении любого естественного языка. Лексические единицы с компонентом зоонимом имеют не только определенное значение, но и переносное, в том числе эмоциональную оценку. Зооморфизмы раскрывают красоту языков, что видно благодаря различным контекстам их употребления. Поскольку зооморфизм имеет языковой источник, имеющий основу в соответствующей культуре, то у каждого из них есть своя определенная лингвокультурная интерпретация и каждый зооморфизм четко выражает отношение человека к окружающему миру, потому они дают представление о том, как реализуется экспрессивно-национальная оценка человека в процессе коммуникации на определенном языке.

Когда человека сравнивают с животным, это обычно подчеркивает его самые непривлекательные качества. Из всего домашнего скота только бык имеет положительную коннотацию: *здоров как бык* можно сказать о человеке крепкого здоровья. В связи с этим обстоятельством мы обращаем особое внимание на эмотивные зооморфизмы, которые передают отрицательную оценку.

Рассмотрим далее некоторые зооморфные единицы, которые позволяют русскому или арабскому говорящему передать свои эмоции в достаточной для эффективной коммуникации степени. Таким образом, мы обращаем особое внимание на эмотивные зооморфизмы, которые передают отрицательную оценку.

Рассмотрим далее некоторые зооморфные единицы, которые позволяют человеку, говоря на русском и арабском языке, в достаточной для эффективной коммуникации степени передать свои эмоции.

Собака — домашнее животное и одно из наиболее распространенных (наряду с кошкой) животных-компаньонов, первый и наиболее искренний друг человека, принимающий участие в охоте, его сторож и проводник.

Образ собаки в интересующем нас аспекте многозначный, обладающий множеством смыслов: он может носить как положительную, так и отрицательную оценку.

Собака олицетворяет такие добродетели человека, как верность, бдительность, привязанность, искренность и послушание. В то же время собака может называться псом, тем самым подчеркивается, что животное может проявить злость (*собачиться*), жестокость, мстительность,

похоть, то есть дикие, звериные качества своего предка волка [Колесов и др., 2014, т.2, с. 279].

В «Словаре русской ментальности» приводятся следующие переносные значения лексемы *собака*: современное ‘о грубом и злом человеке’; диалектные ‘о бранчливом человеке’, ‘курок ружья’; жаргонное ‘бутерброд с сосиской’; аргó ‘пальто’, ‘милиционер’, ‘большой висячий замок’, ‘обручальное кольцо’, ‘сторублевка’ [Колесов и др., 2014, с. 279].

В арабском языке лексема *الكلب* ‘собака’ в переносном значении — «бранное слово, используемое с намерением унижить того, кто ведет себя неподобающим образом» [Майдани, 1972, с. 302]. Еще более эмоциональную негативную окраску имеет переносное значение русской лексемы *пёс* — *الكلب الصغير*: «пёс паршивый, негодяй, подлец» [Ясюкевич, 2003, с. 19].

С образом собаки связаны русские поговорки, аналогичные арабским. Например, поговорка *собака лает, но не кусает*, [Даль, 1879, т. 2, с. 1116] и ее более известный современный вариант *собака лает, а караван идет* [Мокиенко, 2010, с. 630], что является эквивалентом арабской поговорки *الكلب الذي يعوي مايبعض* [Майдани, 1972, с. 282], которая употребляется для указания на поведение трусливой или просто необученной собаки, слишком уверенной в себе и имеющей привычку отпугивать чужих лаем, не переходя в наступление. Здесь уместно вспомнить образ Моськи, которая лает на слона (басня И. Крылова) — и черты образа собаки, указанные в значительной «Книге о животных» известного арабского писателя аль-Джахиза [Крачковский, 1957, т. 4, с. 152].

Обезьяна — четверорукое млекопитающее, наиболее близкое к человеку по строению тела. Образ обезьяны в русском языке, как и в арабском языке, имеет отрицательную оценку, но по-разному.

В толковом словаре русского языка приводятся следующие значения лексемы *обезьяна*: человек, склонный к подражанию другим или передразниванию других (разг. презрит.), ‘Очень некрасивый человек’, ‘бранное слово (разг. фам.)’. — Ах ты, обезьяна! Ты у кого спросился-то? А. Островский.’ [Ушаков, 2012, с. 279].

В арабском языке лексема *القرود* ‘обезьяна’ в переносном значении — «бранное слово, используемое с намерением унижить того, кто имеет неприятную внешность и слабый интеллект» [Майдани, 1972, с. 302], например, есть поговорка, которая утверждает этот смысл «*هيسخطوك يا قرد غزال*», что означает букв. «*обезьяна считает своего малыша прекраснейшей газелью*». Еще более эмоциональную

негативную окраску имеет переносное значение в арабском языке лексемы *обезьяна* — ‘трусливый человек’, это явно отражается, когда речь идет о трусливом человеке в выражении «он как обезьяна боится тени» [Ясюкевич, 2003, с. 19]. Интересно, что с эмотивным значением лексема *обезьяна* употребляется в народной пословице для обозначения некрасивой невесты, на которой можно жениться только с целью получения ее богатства «يا واخذ القرد على كثر ماله، المال يفني» «والقرد يفضل على حاله», что означает букв. «Он женился на обезьяне за ее деньги, деньги ушли, и обезьяна осталась обезьяной» [Таимурпаша, 2009, с. 482].

Славяне часто связывали поведение **свиней** с приближением урагана или, шире, несчастья, используя наблюдение за животными в качестве своеобразного предсказания. Однако стойкая неприязнь к ним была связана с нечистоплотностью, обжорством, жадностью, глупостью и упрямством этих животных [Славянская культура].

В «Словаре русской ментальности» слово «свинья» отсутствует, тогда как характер этого зооморфного образа косвенно отражается в лексеме «свинство»: «Свинство — низость поведения как отражение грязи внутренней и внешней жизни человека». Свинья, как животное, известное своей нечистоплотностью («свинья грязь всегда найдет») и прожорливостью, воплощает в своем образе окончательную победу плоти над духом. Человек, описываемый зоонимом «свинья», часто является невежей или даже варваром; он может занимать высокое положение в обществе, будучи тем временем безнравственным и способным на подлое поведение [Колесов, 2014, т. 2, с. 217].

Словарь В. И. Даля не фиксирует переносных значений у существительного «свинья». В других же толковых словарях такие значения представлены: «грязный, неопрятный человек, неряха» (разг. презрит.) [Ушаков, 2005, с. 912]; «о том, кто поступает низко, подло, а также (грубо) о грязном человеке, неряхе» [Ожегов, 1997, с. 703].

В арабском языке также есть распространенные фразеологизмы с единицей «свинья», направленные на описание поведения человека, например, пословица: *يأكل مثل الخنزير* (букв.: «ест как свинья») — означающая «ест быстро» [Аль-Майдан, 1972:622].

سمنة مثل الخنزير (букв.: «толстый, как свинья») — это выражение используется для описания некрасивого, неприятного телосложения, особенно для характеристики женщины; *يهمهم مثل الخنزير* (букв.: «хмыкнул, как свинья») [Аль-Майдан, 1972:627].;

يشخر مثل الخنزير (букв.: «сильно раздувается, как свинья»), что означает слабость человека и отсутствие энтузиазма [Аль-Майдан, 1972:625].

Образ **барана** всегда имел особое представление человека. Начиная с божества барана у древнеегипетских фараонов, баран обладал религиозно-социальной спецификой. Такое «положительное» понимание в настоящее время превращается резко в «отрицательную» оценку в двух рассмотренных культурах — русской и арабской. В общем, когда человека сравнивают с бараном, это означает, что он не очень умен. Когда женщину сравнивают с овцой, она представляется недалеккой, застенчивой и напуганной.

В русской фразеологии употребляется выражение «*установился, как баран, на новые ворота*» [Мокиенко, 2005] для представления человека, который характеризуется глупостью или медленным пониманием. Таким образом в русской оценочной окраске определяется глупость образом «барана». В рамках этой отрицательной связи стоит подчеркнуть, что образы «баран» и «овца» носят одно общее ассоциативное значение, то есть оба слова имеют те же самые семантические особенности.

Баран в арабском мировоззрении имеет важное и большое место, и особенно это заметно в языке. Отношение арабов к образу барана сформировалось по причине пустынной окружающей среды, в то же время пастух — это важнейшее занятие для традиционных арабов. Арабы относятся к барану не совсем так, как русские. В русской пословице «Куда один баран, туда и все стадо» баран представляет человека, который бездумно идет за каким-нибудь мнением, в то же самое время предоставление об образе барана в арабском менталитете отражено в выражении «*ساحباه وراها مثل الخروف*» (букв.: «без воли ведет себя как баран»), что означает слабость человека и отсутствие энтузиазма [Таимурпаша, 9002, с. 652] — это выражение говорится, когда мужчина очень сильно и безумно любит женщину и он за ней следует везде и поддерживает ее во всем.

Итак, человек всегда стремится соизмерять объекты окружающей действительности с собой, и номинация человеческих качеств с помощью этих объектов свидетельствует об антропоцентрической направленности человеческого мышления в целом. При этом употребление зооморфизмов вызывает разные эмоции, особенно при трансляции отрицательной оценки.

Эмотивные зооморфизмы имеют ярко выраженную национально-культурную окраску, которая предопределяет их ассоциативные связи и при их использовании в отношении к людям придает определенное значение и передает определенное внутреннее состояние у говорящего и слушателя.

Таким образом, изучение эмоций с компонентом-зоонимом очень важно для понимания различных языков, так как именно в их лексических единицах отражается специфика быта, культуры, история народов.

Эмотивные зооморфизмы представляют особый слой языка, которая имеет «выражаемую» эмотивную функцию и специальный набор эмотивов для выражения. Обладая всеми лексико-семантическими характеристиками эмотивных зооморфизмов, рассматриваемые единицы отличаются явной экспрессивно-оценочной окраской, которая обусловлена денотативным, сигнификативным и коннотативным аспектами значения лексических единиц зооморфизмов.

Полагаем, что назначение лексических единиц эмотивных зооморфизмов в языке состоит главным образом в том, чтобы назвать признак действия человека и отразить состояние другого человека, который косвенно включен в коммуникацию. Лексические единицы с компонентом-зоонимом аккумулируют экспрессивный оттенок сообщения говорящего и отражают его позицию благодаря вербализации говорящим своей эмоциональной оценки.

Эмоциональная сторона зооморфизмов как внутреннее состояние углубит понимание национальной языковой картины мира и поможет строить отношения в рамках взаимопонимания между народами, особенно потому, что большинство зооморфных единиц по происхождению выражаются в зафиксированных народных пословицах и поговорках и отражают в какой-то степени факты жизни и быта, характеризуют человека.

Из сказанного можно сделать вывод, что зооморфизмы придают речи особую выразительность в коммуникации, а также несут информацию о традициях, сложившихся у разных народов мира, о характерных способах отражения действительности в их языке. Лексико-семантическая группа эмотивных зооморфизмов достаточно обширна и представлена единицами с различной степенью выраженности оценок и большой гаммой эмоций.

По степени активности в образовании эмоциональной энергии наибольшую группу составляют зооморфизмы, передающие

отрицательную оценку, что видно и при сопоставлении двух языковых картин мира — русской и арабской. В русском и арабском языках имеются поговорки, совпадающие по значению, однако различными по лексическому составу (отличающиеся единицей-зоонимом), например: «жить как кошка с собакой» = «علاقتهما مثل القط والفر» «Курице не быть петухом, а бабе мужиком» = «لا تنتظر من الغراب أن يكون صقرا». Также возможно совпадение в употребляемых зоонимах при отличии в других составных частях фразеологизма (числительных, глаголах и т. д.), например, «кошка имеет девять жизней», и «له سبع ارواح زي القط» (букв.: «подобен кошке, имеющей семь жизней»). Также существуют арабские поговорки, не имеющие русских аналогов: «أجسام الجمال و عقول العصافير» (букв. «тела верблюдов в умах птишек») «Тело верблюда, а ум птички» [Хефни, 2019, с. 83].

Таким образом, в эмотивных зооморфизмах мы наблюдаем устойчивые значения и в то же время можем узнать национально-культурные представления народов. Все это важно для эффективного и успешного общения с учетом используемого эмоционального кода. С помощью эмотивных зооморфизмов передается информация о состоянии говорящего, о его отношении к окружающему миру. Наблюдения за зооморфизмами в сопоставительном аспекте показывают, что национальные стереотипы неуниверсальны, изменяются от культуры к культуре, а потому при коммуникации на разных языках могут быть использованы для выражения различных эмоциональных оттенков.

Литература

- Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И. *Русская фразеология. Историко-этимологический словарь* / Под ред. В. М. Мокиенко. 3-е изд., испр. и доп. М., 2005. 712 с.
- Вольская Н. П., Захаренко И. В. Козел. В кн.: Брилева И. С., Вольская Н. П., Гудков Д. Б., Захаренко И. В., Красных В. В. *Русское культурное пространство: лингвокультурологический словарь*. М.: Гнозис, 2004. 315 с.
- Даль В. И. *Пословицы русского народа*: в 2 т. СПб.; М.: Тип. М. О. Вольфа, 1879. 654 с.
- Даль В. И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4-х тт. М.: Русский язык, 1999. Т. 1. 699 с.
- Колесов В. В., Колесова Д. В., Харитонов А. А. *Словарь русской ментальности*. В 2 т. Т. 1. А — О. СПб.: Златоуст, 2014. 592 с.
- Крачковский И. Ю. *Арабская географическая литература*. Избр. соч., т. 4. М.; Л., 1957. 965 с.

- Мокиенко В. М. *Большой словарь русских пословиц*. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2010. 1024 с.
- Толковый словарь русского языка* / Под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940. (4 т.). 88405 с.
- Толковый словарь русского языка* / Под. ред. С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой. М.: Азбуковник, 1997. 940 с.
- Хефни А. Х. *Зооморфизмы в языковой картине мира (на фоне арабского языка)*: дис. ... магистра. СПб.: СПбГУ, 2019. 106 с.
- Шаховский В. И. *Голос эмоций в языковом круге homo sentiens*. Изд. стереотип. М., URSS. 2015. 144 с.
- Ясюкевич Е. Н. *Паремия как феномен языка: образно-смысловой и модально-синтаксический уровни организации (на материале русских и английских пословиц и поговорок)*: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 2003. 21 с.
- الميدان احمد بن محمد، معجم الأمثال في جزئين، بيروت، دار الفكر، 2791، ص 809. [Аль Майдани, Ахмад Ибн Мухаммад. Словарь пословиц: в 2-х т. Бейрут: Дар аль-фикр, 1972. 908 с. (на араб. языке)]
- ص 491، 2009، مهنداوي، القاهرة، الأمثال الشعبية، [Таимурпаша А. Словарь народных пословиц. Каир: Хиндави, 2009. 491 с. (на араб. языке)] [сайт] URL: <http://www.slavyanskaya-kultura.ru/slavic/folk/obraz-sobaki-v-ruskom-folklore.html> (дата обращения: 21.04.2020).

Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам: результаты исследований магистрантов

Колесник Екатерина Максимовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina M. Kolesnik

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам

Научный руководитель — И. Ф. Савельева, канд. пед. наук

ekatherina.kolesnik@gmail.com

Анализ современного международного образовательного пространства и его востребованности среди российских студентов

Аннотация. Статья посвящена исследованию современного состояния сферы международных молодежных обменов как в России, так и в мире. Особое внимание уделено обоснованию необходимости развития международных молодежных обменов как инструмента реализации российской молодежной и миграционной политики. Автор выделяет три мировых образовательных центра и приходит к выводу о целесообразности использования зарубежного опыта организации обменов в России.

Ключевые слова: международное образовательное пространство, международные молодежные обмены, молодежная политика, миграционная политика, студенческая программа обмена, международная академическая мобильность.

Modern international educational space and its relevance among Russian students

Abstract. This article studies current international youth exchanges both in Russia and in the world. The need to develop international youth exchanges as an instrument to implement Russian youth and migration policies is emphasised. The author identifies three world educational centres and supports using international experience in student exchange organisation in Russia.

Keywords: international educational space, international youth exchanges, youth policy, migration policy, student exchange programme, international academic mobility.

Проблема организации международных молодежных обменов актуальна в связи с направленностью молодежной и миграционной политики в России. Одна из целей реализации молодежной политики в стране — это повышение академической мобильности и международного сотрудничества российской молодежи. Это направление работы тесно связано с миграционной стратегией, одними из задач которой отмечены привлечение талантливых молодых людей для постоянного жительства на территории РФ и создание положительного имиджа России за рубежом. Этим потребностям в полной мере отвечает система международных молодежных обменов.

В работах российских исследователей, которые изучали данный вопрос, определения понятия «международный молодежный обмен» нет, однако ряд исследователей, например И. А. Оденбах, отмечают синонимичность термина с понятием «международная академическая мобильность». Вслед за ними данные понятия приняты как тождественные. Нами было сформулировано определение данного термина на основе анализа характеристик, приведенных в российских и иностранных правовых документах. «Международная академическая мобильность — это процесс, который включает в себя: обмен студентами или научными сотрудниками, сотрудничество двух вузов разных стран, ограниченность периода реализации, возвращение участников обмена в отправляющую страну по окончании периода реализации» [Колесник, 2019, с. 9–10].

По численности населения возрастом от 14 до 30 лет Россию можно сопоставить с Евросоюзом: в 2017 г. к молодежи в РФ относят 20% населения, в Евросоюзе — 17%. Кроме того, их объединяет общая проблема снижения численности молодежи с прогнозируемым сохранением этой динамики, данную тенденцию можно проследить с 2013 по 2017 гг. на рисунке 1. Как и в России, направление миграционной политики Евросоюза — это привлечение на рынок труда высококвалифицированной молодежи из других стран, численность которой идет на спад год за годом. По утверждению Н. С. Яровой, одним из инструментов реализации этой цели можно назвать международную академическую мобильность [Яровая, 2010, с. 43]. В России можно отметить увеличение миграции из развитых стран Европы в годы, когда количество иностранных студентов, которые проходили обучение в стране, было наибольшим, данная взаимосвязь показана на рисунке 2. Таким образом, международные молодежные обмены способствуют качественному развитию рынка молодых специалистов страны и снижают падение численности молодежи за счет увеличения миграции.

Был проведен сравнительный анализ статистических данных от Eurostat и Высшей Школы Экономики о количестве иностранных студентов, которые проходят обучение в Евросоюзе и России в 2016 г., с тем, чтобы определить, насколько широко применен этот инструмент реализации миграционной и молодежной политики в ЕС и РФ. Выявлено отставание РФ по показателям в 5,5 раз, что можно видеть на рисунке 3. Это позволяет говорить, что Россия не реализует до конца весь потенциал сферы международных молодежных обменов на своей

территории. Следовательно, необходимо обратить внимание на организацию этой системы в странах-лидерах.

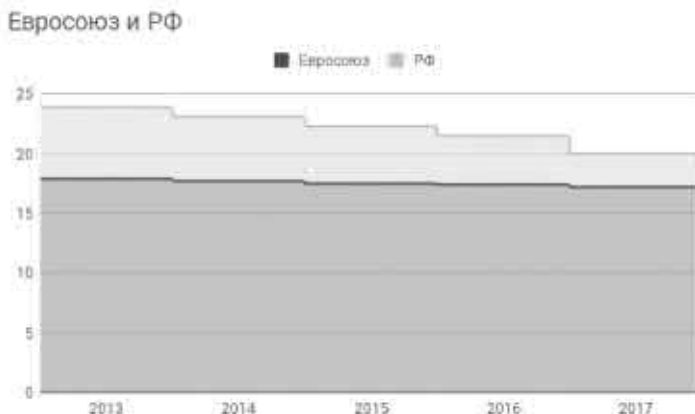


Рис. 1. Снижение численности молодежи в России и Евросоюзе в процентах от общей численности населения за 2013–2017 гг., % (Eurostat, Росстат)

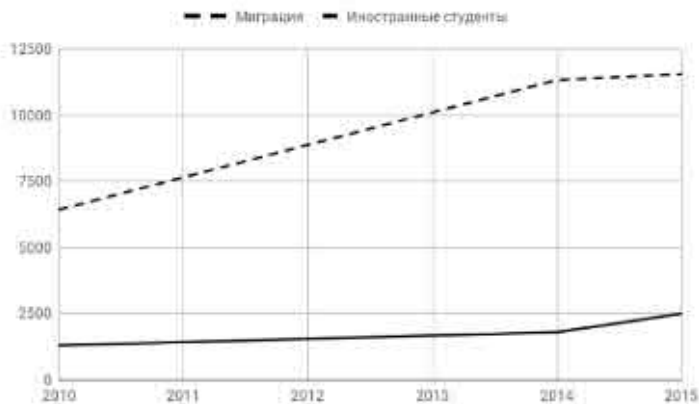


Рис. 2. Зависимость миграции из стран Европы в Россию и количества иностранных студентов из Европы на обучении в России за 2010–2015 гг., тыс. чел. (Росстат)

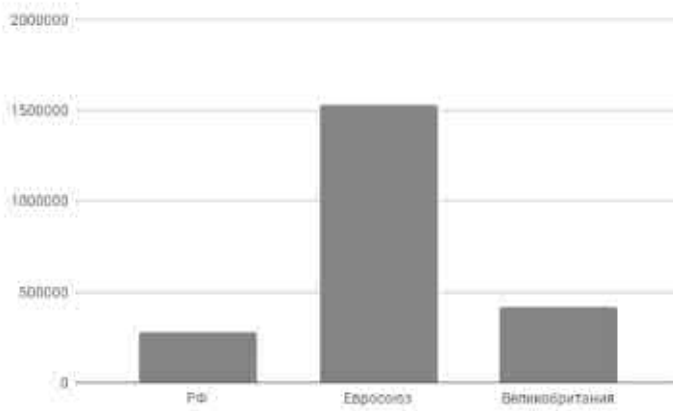


Рис. 3. Сравнение численности иностранных студентов в России, Евросоюзе и Великобритании в 2016 г. (Eurostat, ВШЭ)

Д. Е. Куцых определяет страны — центры мировой торговли образовательными услугами за 2011 г. и выделяет две группы: лидеры по оказанию образовательных услуг и лидеры по потреблению. Лидерами сферы предоставления услуг названы США и Великобритания. Ведущие страны по потреблению услуг: Китай, Республика Корея и Индия. Кроме того, Китай и Республика Корея, как и Малайзия и Сингапур, с каждым годом принимают все больше иностранных студентов, что приближает азиатский сектор к лидерству и в сфере оказания образовательных услуг [Куцых, 2013, с. 131].

Ежегодный рейтинг университетов мира за 2020 г. Times Higher Education показывает, что первые двадцать позиций занимают 15 университетов США, 3 Великобритании, 1 Швейцарии и 1 Канады. Первые 3 места рейтинга занимают:

- 1) Оксфордский университет (Великобритания);
- 2) Калифорнийский технологический институт (США);
- 3) Кембриджский университет (Великобритания).

Страны перспективного в сфере образования азиатского сектора также присутствуют среди первых 100 позиций рейтинга: 3 университета Китая, 2 Сингапура и 2 Республики Корея. При этом 2 китайских университета и 1 сингапурский входят в топ-30. Соотношение азиатского, европейского и североамериканского сектора в рейтинге представлено на графике на рисунке 4.

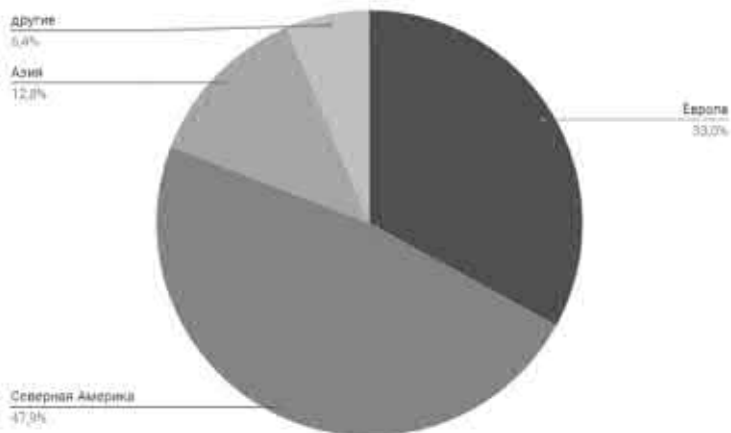


Рис. 4. Соотношение стран Северной Америки, Европы и Азии на первых 100 позициях в рейтинге университетов мира Times Higher Education, 2020 г.

Таким образом, на рынке образовательных услуг главными «продавцами» выступают США и Великобритания, также они лидируют в сфере качества высшего образования. Страны Азии, такие как Китай, Южная Корея и Сингапур также перспективны на мировом рынке предоставления качественных образовательных услуг. Они же лидируют и в сфере потребления. Можем говорить о существовании трех мировых образовательных центров: североамериканского, европейского и азиатского.

Нами были рассмотрены 3 программы студенческого обмена, которые позволяют обучать студентов в каждом из этих центров:

- 1) American Scandinavian Student Exchange (Североамериканский);
- 2) Erasmus Programme (Европейский);
- 3) Asia Exchange (Азиатский).

Анализ был осуществлен с целью определения сильных и слабых сторон каждой из программ и составлении на основании этого рекомендаций по организации международных молодежных обменов в России. Критерии анализа: когда и кем создана программа; территориальные рамки программы; временные рамки; финансирование; требование к участнику; миссия программы.

American Scandinavian Student Exchange (ASSE) была создана для обмена студентами между США и Швецией в 1976 г., за последующие



Рис. 6. Страны-полноправные участники программы Erasmus+ (темный цвет) и страны-партнеры (светлый цвет) в 2020 г.

Необходимо отметить, что программа студенческого обмена получает 100% финансирование от Европейской Комиссии, что позволяет назвать ее государственной. Существует 5 категорий людей, которые могут принять участие в обмене:

- 1) студенты высших учебных заведений;
- 2) сотрудники образовательной сферы;
- 3) преподаватели;
- 4) молодые профессионалы в разных сферах деятельности;
- 5) молодые люди, не состоящие в организациях, в качестве волонтеров.

Пребывание в стране с учебными целями может длиться от 2 дней до 12 месяцев, обучение в университете по обмену может проходить от 2 до 12 месяцев. Миссия Erasmus+ как программы обмена — распространение идеалов европейской демократии в мире, обучение и трудоустройство молодежи, сотрудничество стран ЕС.

Единственная полностью частная программа из рассматриваемых — Asia Exchange. Она основана в 2007 г. в Финляндии Харри Суоминэнном и Туомасом Кауппиненом. Программа направлена на сотрудничество со странами Азии и Океании и в 2020 г. охватывает 7 стран, представленных на рисунке 7.



Рис. 7. Страны, которые участвуют в программе студенческого обмена Asia Exchange в 2020 г.

Для участия в программе не предусмотрены гранты, участник оплачивает стоимость обучения самостоятельно, Asia Exchange выполняет роль организатора-посредника. Обучение может проходить от 2 до 4 месяцев или от 1 до 2 семестров. Поехать в качестве участника может гражданин любой страны мира, который соответствует следующим требованиям:

- 1) достижение 18 лет;
- 2) наличие среднего общего образования;
- 3) знание английского языка на достаточном для обучения уровне.

Создатели Asia Exchange отмечают, что миссия программы — предоставить возможность жителю любой страны мира получить образование в университетах стран Азии. Программа помогает организовать процесс и информировать участников о возможностях обучения в том или ином университете-партнере.

Таким образом, можно сделать вывод, что США и ЕС используют международные молодежные обмены как инструмент создания положительного имиджа страны в мире и средство реализации молодежной политики. Это возможно за счет частичного или полного финансирования программы государством. Кроме того, можно отметить зависимость между количеством выделенных государственных средств

и количеством вовлеченных стран, а также возможных категорий участников. Соответственно, для того, чтобы программа студенческого обмена работала как инструмент государственной молодежной и миграционной политики, необходимо, чтобы инициатором ее создания выступало государство и обеспечивало ее финансирование частично или в полной мере.

Литература

- О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019–2025 годы: указ Президента Российской Федерации от 31.10.2018 г. № 622. *КонсультантПлюс*. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 18.04.2020).
- Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года. *Федеральное агентство по делам молодежи*. URL: <https://fadm.gov.ru/> (дата обращения: 19.04.2020).
- Гохберг Л. М., Ковалева Г. Г., Ковалева Н. В. *Образование в цифрах: 2018: краткий статистический сборник*. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 80 с.
- Колесник Е. М. *Международные молодежные обмены*. РГПУ им. А. И. Герцена, СПб., 2019.
- Куцых Д. Е. Мировой рынок образовательных услуг: современные тенденции развития и политика России. *Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке*. 2013. № 3. С. 130–135.
- Оденбах И. А. *Академическая мобильность как фактор социализации личности студента университета. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук*. Оренбургский государственный университет, Оренбург, 2011.
- Яровая Н. С. *Направления интеграции российских вузов в международный обмен образовательными услугами в условиях глобализации. Диссертация на соискание степени кандидата экономических наук*. Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, 2010.
- Федеральное агентство по делам молодежи*. URL: <https://fadm.gov.ru> (дата обращения: 20.04.2020).
- European Commission*. URL: <https://ec.europa.eu> (дата обращения: 21.04.2020).
- The world university rankings*. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings> (дата обращения: 27.04.2020).

Самоленкова Анна Андреевна

Санкт-Петербургский государственный университет

Санкт-Петербург, Россия

Anna A. Samolenkova

Saint Petersburg State University

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам

Научный руководитель — Н. В. Денисова, канд. филол. наук

samolenkova@rambler.ru

УДК 372.881.111.22

Языковая интерференция при изучении второго иностранного языка в школе: роль родного и первого иностранного языков

Аннотация. В настоящей работе рассматривается влияние интерференции уже известных обучающемуся языков на второй иностранный язык, наиболее типичные случаи интерференции при обучении немецкому языку как второму иностранному после английского, а также даются практические рекомендации по конструктивному использованию первого иностранного языка в обучении второму иностранному языку с целью избежать деструктивной интерференции.

Ключевые слова: иностранные языки, интерференция, деструктивная интерференция, изучение 2ИЯ, немецкий язык.

Language Transfer in L3 Acquisition at School: Roles of L1 and L2

Abstract. This research paper analyses the language transfer from L1 and L2 to L3, examines the most typical transfer cases in teaching German as L3 after English as L2 and suggests guidelines on rational usage of L2 in teaching L3 in order to avoid negative transfers.

Keywords: foreign languages, language transfer, negative language transfer, L3 acquisition, German language.

Явление интерференции в методике обучения ИЯ

Уже с середины XX в. интерференция стала выделяться как одна из проблем методики обучения иностранного языка (далее — ИЯ),

в частности, в рамках гипотезы контрастивного анализа, частично сформулированной Ч. Фризом [Odlin, 2016, с. 20]. Согласно этой гипотезе, «наилучшие материалы по изучению языка основываются на сравнении двух лингвистических систем и культур» [Odlin, 2016, с. 6], в результате чего возможным становится предугадывание тех паттернов, которые должны иметь интерферирующее влияние и вызывать трудности в обучении.

Явление интерференции можно считать неизбежным в ходе изучения ИЯ. Согласно когнитивному подходу, перенос вообще является повсеместным принципом изучения чего бы то ни было: в процессе переноса (интерференции) имеющиеся знания применяются в новых ситуациях [Kautzsch, 2010, с. 65].

В настоящей работе под билингом понимается человек, владеющий более чем одним языком на любом уровне. Если говорить о происхождении интерференции, нельзя не упомянуть промежуточную систему между известными билингу языками при субординативном билингвизме — интерязык. Это индивидуальная языковая система обучающегося, формирующаяся при изучении неродного языка: она отражает процесс познания, способы усвоения и результаты приобретения системы ИЯ. В процессе изучения языка интерязык находится в динамике, движется к уровню совершенной формы владения языком [Рогозная, 2012, с. 53]. Вследствие функционирования интерязыка и возникают системные ошибки — деструктивная интерференция.

Интерференция при обучении 2ИЯ

Ситуацию владения билингом более чем одним ИЯ (если ИЯ изучались искусственно) на любом уровне называют субординативным билингвизмом. Настоящая работа концентрируется на изучаемых искусственно двух иностранных языках. Для полноценного понимания ситуации учебного билингвизма существенным будет выделить и противопоставить особенности обучения 1ИЯ и 2ИЯ в условиях общего образования (см. рис. 1).

Таким образом, обычно на изучение 2ИЯ выделяется намного меньше времени, но при этом к началу обучения школьники уже имеют опыт изучения ИЯ, у них сформирована коммуникативная компетентность, а также они старше. Следовательно, при обучении 2ИЯ есть свои преимущества, но условия совершенно другие. Кроме того, согласно ФГОС от 2015 г. по основной школе, в результате обучения школьников как 1ИЯ, так и 2ИЯ, должны сформироваться одни и те

же компетенции и «допороговый уровень иноязычной коммуникативной компетенции» [Приказ, 2015, с. 9]. Все это свидетельствует о том, что при обучении 2ИЯ необходимо опираться на обретенные ранее навыки и умения и учитывать интерферирующее влияние со стороны родного языка (далее — РЯ) и 1ИЯ.

	1ИЯ	2ИЯ
Возраст обучающихся	7-8 лет	11-12 лет
Длительность изучения	10-11 лет	5-6 лет
Кол-во ак. часов в неделю	2-3	1-2
Наличие опыта изучения ИЯ к началу обучения	нет	есть
Сформированность коммуникативной компетентности к началу обучения	нет	есть

Рис. 1. Особенности изучения ИЯ в условиях общего образования.

Дискуссионным вопросом при этом считается объем интерферирующих явлений РЯ и 1ИЯ. Исследователи не могут однозначно ответить роль основного источника интерференции одному из языков и отмечают, что определить влияние интерференции РЯ и 1ИЯ на 2ИЯ можно только ситуативно. В частности, выделяются несколько решающих факторов, которые устанавливают силу влияния интерференции при учебном билингвизме:

- уровень владения 1ИЯ;
- степень актуализации РЯ и 1ИЯ;
- типология языков;
- тип учащегося (условно можно говорить о лингвистах и людях, не имеющих лингвистического образования, в сознании которых не структурированы знания о языках и их изучении).

С точки зрения нейролингвистики, РЯ сохраняется в процедурной памяти — неосознаваемой памяти, в которой неосознанно для индивида происходит накопление материала. Все языки, изучаемые человеком после 2–5 лет, сохраняются уже в декларативной памяти, где информация усваивается осознанно и намеренно. Поэтому, несомненно, существует некая когнитивная разница между носителем и не носителем языка, а также структурные различия в хранении РЯ и ИЯ в памяти [Bardel, 2012, с. 13–14].

В целом наблюдается согласие большинства исследователей в том, что более приоритетным источником интерференции становится 1ИЯ,

а не РЯ. Это объясняется тем, что при продуктивной речевой деятельности на 2ИЯ у обучающегося включается специальный когнитивный паттерн — «режим» иностранного языка с целью звучать более «иностранным», а также чтобы активировать ранее усвоенные знания относительно изучения ИЯ [Murphy, 2003, с. 9]. Вероятно, в особой степени это касается фонетического уровня языка.

Исследования И. Фалк и К. Бардел также показали, что синтаксис 1ИЯ оказывает большее влияние на 2ИЯ. Отмечается, что иногда обучающиеся в процессе изучения 2ИЯ соотносят 1ИЯ с родным, то есть 1ИЯ приобретает статус родного [Bardel, 2012, с. 2, 12].

С. Флинн опять же считает более существенным интерферирующее влияние со стороны 1ИЯ и отмечает, что последний изучаемый язык сильнее всего влияет на изучаемый сейчас [Bardel, 2012, с. 6].

В контексте интерференции в мультилингвальном сознании больше всего изучалась лексика. Считается, что знаменательные части речи переносятся из обоих РЯ и 1ИЯ, но служебные слова переносятся только из 1ИЯ. Это поддерживает идею о том, что в 1ИЯ, в отличие от РЯ, знаменательные и служебные части речи имеют одинаковый статус для обучающегося [Bardel, 2012, с. 19].

С. Дентлер при этом уточняет, что в случае заимствований или же ложных друзей переводчика источниками интерференции могут выступать как РЯ, так и 1ИЯ, но в случае кальки или изменения области значения — только РЯ [Boratyńska-Sumara, 144].

Что касается лексической интерференции, Ш. Мёрфи отмечает, что 1ИЯ является источником для формального переноса в 2ИЯ, а семантические переносы, по большей части, обусловлены влиянием РЯ, даже если РЯ и 2ИЯ типологически далеки [Murphy, 2003, с. 8].

Итак, если предпринять попытку подытожить все вышесказанное, можно свести информацию к следующей таблице (см. рис. 2):

	Воздействие языков на 2ИЯ
Фонетический уровень	сильнее влияет 1ИЯ; стремление звучать более «иностранным»
Лексический уровень	РЯ и 1ИЯ влияют на перенос знаменательных частей речи, появление заимствований и ложных друзей, а 1ИЯ – на перенос служебных РЯ провоцирует семантические переносы, а 1ИЯ – формальные
Грамматический уровень	синтаксис 1ИЯ оказывает большее влияние

Рис. 2. Влияние РЯ и 1ИЯ на 2ИЯ (при любой тройке языков)

Русский язык как РЯ, английский язык как 1ИЯ, немецкий язык как 2ИЯ: комплексный анализ

Представляется целесообразным рассмотреть данную тройку языков, часто встречающуюся в школах России, по вышеперечисленным факторам и прокомментировать особенности интерференции на разных языковых уровнях, основываясь на практическом опыте.

Итак, обычно в условиях школьного обучения при начале изучения немецкого языка обучающиеся уже достигают предпорогового уровня владения английским языком (А2). Однако уровень владения русским языком у обучающихся изначально крайне высок (С1–С2), по данному параметру русский язык выигрывает.

Учитывая, что обучение всем трем языкам происходит параллельно, то частота использования русского и английского языка высока. Но даже при 3–5 уроках английского в неделю объем использования русского языка в повседневной жизни и во время остальных предметов несравнимо велик. С другой стороны, учитывая выводы исследователей, изложенные выше, стоит отдельно рассматривать использование языков, хранимых в процедурной и декларативной памяти, так как 2ИЯ совместно с 1ИЯ использует именно объем декларативной памяти.

Как английский, так и немецкий языки принадлежат к германской группе индоевропейской языковой семьи и используют латинский алфавит, поэтому имеют типологическую схожесть, которая выражается в некоторых общих синтаксических и словообразовательных моделях, исторически общих корнях и др. Русский язык по этому параметру совершенно не выдерживает конкуренцию с английским, так как принадлежит к группе славянских языков.

Несмотря на то, что существуют специальные лингвистические классы, в среднем типичного обучающегося в школе нельзя назвать человеком, обладающим достаточными металингвистическими знаниями о языках. Следовательно, в процессе изучения двух ИЯ учащиеся могут неосознанно проводить аналогии между 2ИЯ и 1ИЯ, но не контролируют процесс усвоения сознательно. Поэтому, в отличие от лингвистически подкованных учащихся, им тяжелее дается контроль над проявлениями интерференции со стороны любого языка.

В конечном счете несмотря на то, что процесс интерференции редко предсказуем и чаще индивидуален, можно сказать, что английский язык как 1ИЯ имеет большой интерферирующий потенциал при

изучении немецкого как 2ИЯ, причем в большинстве случаев даже более серьезный, чем русский язык как РЯ. Л. Агафонова утверждает, что около 10% всех ошибок обучающихся в немецком вызваны деструктивной интерференцией со стороны английского языка как 1ИЯ [Агафонова, 2000, с. 5].

В описываемой ситуации обучения источником межъязыковой интерференции чаще всего является именно английский язык. Мы предприняли попытку составить список наиболее актуальных черт РЯ и 1ИЯ, которые подвергаются интерференции при обучении немецкому языку как 2ИЯ на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях языка (см. рис. 3). Стоит отметить, что черты, являющиеся схожими в известных индивиду языках, представляют большую опасность для обучающегося, чем уникальные. В таких случаях нередко проводятся ложные аналогии, тогда как новые черты усваиваются «с нуля» и довольно прочно, за неимением себе подобных.

	1ИЯ (англ. яз.)	РЯ (русс. яз.)
Фонетический уровень	<ul style="list-style-type: none"> - произношение «s» в интервокальной позиции/перед гласным/в сочетании «spr» или «st», «z», «j», «ee», «ea», «ai», «i» - произношение суффикса -top - отсутствие оглушения согласных звуков на конце морфем/лексемы 	<ul style="list-style-type: none"> - отсутствие твердого приступа - долгота/краткость гласных не являются смыслоразличительным признаком - большая степень лабилизации звуков - отсутствие нейтрального звука шва
Лексический уровень	<ul style="list-style-type: none"> - влияние системы орфографии («sh» vs «sch», «ph» vs «f») - раздельное написание числительных (one hundred and thirty-two – *ein tausend zwei und dreißig) - ложные друзья (to become vs bekommen, brave vs brav, gift vs Gift, to plan vs planieren) - изменение области значения (to know vs kennen) - калькирование (ask a question – *eine Frage fragen, make a decision – *eine Entscheidung machen) 	<ul style="list-style-type: none"> - ложные друзья (буфет vs Buffet, фамилия vs Familie, лекция vs Lektion) - изменение области значения (ломать vs brechen) - калькирование (произвести впечатление – *einen Eindruck herstellen) - преимущественное наличие словосочетаний, а не композитов (языковой курс vs Sprachkurs, информация для туристов vs Touristeninformation) - несовпадение форм ед. и мн. ч. (eine Dattel vs данные, Obst vs фрукт)
Грамматический уровень	<ul style="list-style-type: none"> - иные паттерны управления (talk to sb – *zu jmdm sprechen) - образование сравнительной степени сравнения с помощью more (more expensive – *mehr teuer) - местоимение «it» для неодушевленного существительного любого рода (die Katze = *es) - порядок слов в предложении с модальным глаголом (I can go here – *Ich kann gehen dorthin) 	<ul style="list-style-type: none"> - иные паттерны управления (звонить кому-то – *jmdm anrufen, интересоваться чем-то – *sich interessieren etw (bes für), что-то заменить – etw merken (bes sich)) - свободный порядок слов в предложении - ответы на вопросы с отрицанием

Рис. 3. Деструктивное интерферирующее влияние 1ИЯ и РЯ на 2ИЯ на разных языковых уровнях (примеры из опыта педагогической деятельности)

Рекомендации по обучению русскоязычных школьников немецкому как 2ИЯ после английского

Как отмечает Агафонова, нередко в преподавании 2ИЯ отсутствуют дидактические дифференциации по сравнению с 1ИЯ [Agafonova, 2000, с. 4]. Это представляется нам недопустимым, так как английский язык может одновременно как представлять собой серьезный источник интерференции, так и быть своеобразным «мостиком», через который можно преподавать немецкий язык. В частности, предполагается, что английский может сыграть роль положительной интерференции (например, при объяснении управления некоторых глаголов, инфинитивных конструкций, повелительного наклонения, степеней сравнения и т. д.) [Agafonova, 2000, с. 11]. Также это дает возможность работать на уроке с многоязычными словарями, делать отсылки к интернационализмам и лексемам с общими корнями.

В целом рекомендации Агафоновой сводятся к тому, что со школьниками необходимо уделять особое внимание парам т.н. «ложных друзей», развитию рецептивных навыков, работе с аутентичными текстами, пополнению словарного запаса, а также сравнивать культурные реалии стран изучаемых языков и языковые особенности этих языков [Agafonova, 2000, с. 12–15].

В свою очередь, Н.Н. Рогозная считает, что необходимо провести реформу учебников и заложить в их основу «билингвальные сопоставительные модели», которые помогут «использовать сетевое наложение новой образующейся лингвистической системы через интерязык» [Рогозная, 2012, с. 32]. Несомненно, многое в обучении зависит от учебника, но входящие на данный момент в Федеральный Перечень Учебников материалы не рассчитаны на задействование системы интерязыка.

Х. Ройнинен отмечает, что в какой-то мере обучение 2ИЯ всегда начинается с более высокой ступени: имеющиеся знания об изучении 1ИЯ играют роль первичного пункта, они стимулируют и контролируют использование 2ИЯ и позволяют сохранять его в долгосрочной памяти с помощью задействования предыдущих стратегий обучения. Поэтому особенно важно апеллировать к предыдущему когнитивному и эмоциональному опыту, активировать уже образовавшийся учебный потенциал [Roininen, 2012, с. 6–8].

По мнению П. П. Спиropoулоу, при обучении немецкому как 2ИЯ после английского для элиминации возможных ошибок, вызванных

деструктивной интерференцией, эффективным является применение метода анализа ошибок, в ходе которого ученики самостоятельно находят и комментируют природу своих ошибок по языковому переносу (этап рефлексии) и иных типичных ошибок. Для этого можно представить обучающимся упрощенную типологию. Не менее целесообразным она считает введение упражнений, включающих информацию о схожем явлении на двух ИЯ сразу, чтобы обучающиеся сразу же проводили верные аналогии и осознавали контраст наглядно [Spiropoulou, 2005, с. 25–26].

Среди предлагаемых ей упражнений присутствуют следующие: соотнесение обозначенных ошибок с типом ошибок, поиск ошибок в тексте и их категоризация (иногда — с приведением соответствующих правил для 1ИЯ и 2ИЯ), поиск похожих по какому-либо признаку лексем в 1ИЯ и 2ИЯ и их сопоставление, самостоятельное формулирование правил на основе данных примеров сопоставлений, сравнение интернационализмов в 1ИЯ и 2ИЯ и др.

Отсюда напрашивается вывод, что школьному учителю немецкого необходимо владеть английским языком на достаточном уровне, чтобы уметь проводить параллели самостоятельно и предугадывать возможное интерферирующее влияние. Не менее существенно для учителя 2ИЯ находиться в постоянном контакте с учителями РЯ и, в особенности, 1ИЯ, чтобы быть в курсе усвоенного обучающимися материала и делать актуальные для данной группы ссылки и сопоставления.

Использование английского языка как некоего вспомогательного средства при обучении немецкому как 2ИЯ в школе видится абсолютно оправданным, учитывая типичные условия обучения, сформировавшуюся у обучающихся коммуникативную компетентность и типологическую схожесть данных языков. Кроме того, в перспективе рационально было бы провести реформы учебников по 2ИЯ и ввести в них опору на 1ИЯ, а также сравнительные упражнения, нацеленные на устранение интерференции.

В качестве таких заданий могут служить подготовительные упражнения в дифференциации и идентификации, упражнения на соотнесение единиц языка и типов интерференции, рецептивные упражнения по самостоятельному формулированию правил для 2ИЯ на основе 1ИЯ и другие. Отбор материала должен производиться согласно принципу сознательности и активности (по материалам вызванных интерференцией ошибок самих учащихся) и принципу систематичности и последовательности (по актуальным на данный момент модулям).

Выводы

1. Учитывая динамичность и нестабильность системы интерязыка каждого обучающегося, необходимо понимать, что межъязыковая интерференция является неизбежным следствием изучения ИЯ, и учитывать, что эта промежуточная система со временем может варьироваться в зависимости от многих факторов.

2. Большинство исследователей согласны с тем, что при изучении 2ИЯ 1ИЯ оказывает на него большее интерферирующее влияние, чем РЯ (в случае с английским и немецким языками для русскоязычных учащихся это не вызывает сомнений).

3. Интерференция может выступать и как положительное явление, но школьный учитель немецкого должен быть готов к проявлению деструктивной интерференции, а также к введению упражнений по ее предупреждению или работе над ошибками, для чего необходимо поддерживать контакт с учителем английского и иметь достаточный уровень знания английского языка.

Литература

- Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». *ФГОС*. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 03.03.2020).
- Рогозная Н. Н. *Билингвизм. Интерязык. Интерференция*. Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2012. 172 с.
- Agafonova L. Zur Frage des Lehrens und Lernens vom Deutschen als zweiter Fremdsprache nach dem Englischen in den neuen Schultypen in Russland (Oberstufe). *ZIF*. 2000. N. 4 (3). S. 1–18.
- Bardel C. Falk Y. The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. В кн.: J. Cabrelli Amaro, S. Flynn, J. Rothman (ред.). *Third language acquisition in adulthood*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2012. P. 61–78.
- Boratyńska-Sumara J. Lexical transfer research in third language acquisition (tla) — an overview. *Studia Linguistica Universitatis Jagellonicae Cracoviensis*. 2014. Vol. 131. P. 137–148.
- Kautzsch A. Exploring L1 transfer in German learners of English: high front vowels, high back vowels and the bed/bad distinction. *Research in Language*. 2010. Vol. 8. P. 63–84.
- Murphy Sh. Second Language Transfer During Third Language Acquisition // *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*. 2003. Vol. 3, No. 1. P. 1–21.

- Odlin T. Was there Really Ever a Contrastive Analysis Hypothesis? В кн.: Alonso Alonso R. (ред.). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters, 2016. P. 1–23.
- Roininen H. *Transfer beim Fremdsprachenlernen. Zum positiven und negativen Lexiktransfer beim DaF-Lernen. Fallstudie Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch*. Pro Gradu-Arbeit. Universität Tampere, Tampere, 2012. 76 с.
- Spiropoulou P. P., Fehler im Tertiärsprachenunterricht. *European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*. URL: <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/related-research/Spiropoulou.pdf?ver=2010-05-26-090707-447> (дата обращения: 03.03.2020).

Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам: результаты исследований студентов бакалавриата

Григорьева Алина Игоревна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена (Волховский филиал)

Волхов, Россия

Alina I. Grigoryeva

Herzen State Pedagogical University of Russia (Volkhov branch)

Volkhov, Russia

Филология и лингводидактика

Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам

Научный руководитель — М. М. Муртазаева, канд. пед. наук, доцент
mv79113997627@yandex.ru

УДК 372.881.111.1

Учебные функции визуальных опор в организации аудирования на начальной ступени

Аннотация. Недооценка аудирования на начальной ступени обучения может крайне отрицательно сказаться на языковой подготовке школьников. Процесс восприятия иноязычной речи на слух связан с определенными трудностями, снятие которых должно сопровождаться постоянной

тренировкой слухового восприятия, кратковременной и долговременной памяти, внутренней речи, вероятностного прогнозирования и осмысления на основе выполнения тренировочных заданий и использования визуальных опор. В докладе автор раскрывает роль последних и представляет собственную разработку методического обеспечения для обучения аудированию.

Ключевые слова: визуальная опора, аудирование, начальная ступень, методическое обеспечение, языковая подготовка школьников.

Visual aids in listening comprehension training for beginner learners

Abstract. Lack of attention to listening skills acquisition in beginner learners can have a very negative impact on the schoolchildren's language training. Overcoming difficulties in foreign speech perception requires constant training of listening comprehension, short-term and long-term memory, internal speech, probabilistic forecasting and analysis based on training tasks and visual aids. The author describes the role of visual aids and presents her original teaching and learning materials for listening comprehension training.

Keywords: visual aids, listening, beginner learners, teaching and learning materials, schoolchildren language training.

В число первоочередных задач обучения иностранному языку входит формирование у учащихся восприятия и понимания иноязычного дискурса. Такое умение обозначается термином «аудирование». Более развернутое определение понятию «аудирование» было предложено Г. В. Роговой: «понимание воспринимаемой речи на слух, которое представляет собой перцептивную, мыслительную, мнемическую деятельность» [Рогова, 1988, с. 117]. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез расширили ее определение и рассматривают аудирование как «сложную рецептивную мыслительно-мнемическую деятельность, связанную с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [Гальскова, Гез, 2010, с. 161].

Недооценка роли аудирования в процессе овладения иностранным языком может отрицательно сказаться на качестве языковой подготовки современного школьника. К сожалению, обучению этому виду речевой деятельности в предыдущие годы не уделялось должного внимания, эта тенденция сохраняется и в настоящее время. Очень часто учителя в школе аудирование приносят в жертву чтению и письму, забывая о том, что на его основе естественным образом развиваются способности устно-речевого общения.

В научных исследованиях вопросам аудирования уделяется достаточно внимания. Глубоко изучены проблемы аудирования на начальной ступени (Н. И. Гез, И. И. Зимняя, Г. В. Рогова, З. Н. Никитенко и др.). Ученые отмечают, что восприятие иноязычной речи на слух является для большинства младших школьников серьезным барьером в обучении. Трудности чаще всего бывают связаны с разным уровнем детского слухового восприятия и памяти. Все это требует от учителя тщательного отбора аудиоматериала и совершенствование методической подготовки.

Важным аспектом успешного обучения аудированию является использование визуальных опор. Под визуальной опорой в «Новом словаре методических терминов и понятий» понимают «специальные учебные материалы с использованием наглядности (заголовки, рисунки, карточки со словами, таблицы, ключевые слова и др.), раскрывающие тему, проблему, идею сообщения. Такие опоры используются для стимулирования самостоятельного понимания иноязычного текста на слух» [Азимов, Щукин, 2009, с. 38].

Использование опор в обучении аудированию позволяет облегчить процесс обучения, сделать его интересным и полным.

Разновидности опор, перечисленных выше, помогают младшим школьникам формировать и совершенствовать умения в аудировании. Они обеспечивают предметное содержание речи и выступают как средство выражения мысли. Разрабатывая методическое обеспечение для обучения аудированию к темам «Tasty Treats!», «At the zoo!» (учебник Spotlight 4 класс, Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс), мы постарались использовать их особенности с целью создания условий для возникновения у школьника чувственных образов, трансформирующихся впоследствии в понятия, в мысли, в слова.

Обучение в предложенных нами условиях предполагало также и овладение рядом стратегий аудирования. В последнее время в методике обучения иностранным языкам этот термин стал употребляться все чаще и чаще. Под стратегией обучения понимают «общую концепцию обучения, базирующуюся на определенных лингвистических, психологических и дидактических принципах и определяющую подход к обучению. Реализуется на занятиях в виде метода или группы методов обучения» [Щукин, 2007, с. 325].

Стратегии аудирования: 1. Планирование перед выполнением задания; 2. Контроль во время и после выполнения задания (задания на поэтапный контроль понимания текста); 3. Оценивание результатов после выполнения задания (на основе опроса преподавателем обучающихся)

выделяются фрагменты текста, наиболее сложные для понимания); 4. Построение логического умозаключения на основании знакомого языкового материала (снятие лексико-грамматических и фонетических трудностей); 5. Построение логического умозаключения на основании паралингвистических и экстралингвистических явлений (формирование умений определить значение незнакомого слова с опорой на мимику и жесты говорящего, догадаться о коммуникативном намерении говорящего и т. д.); 6. Построение логического умозаключения на основании фиксации звукового сообщения (краткий пересказ услышанного; составление плана полученной аудиоинформации; фиксация ключевых слов и выражений) [Залевская, 2000, с. 333].

В основу разработанных нами авторских упражнений, позволяющих снять трудности усвоения прослушанной информации и активизировать слуховую и зрительную память, легли перечисленные выше стратегии, ряд визуальных опор и трехступенчатая модель аудирования (дотекстовый этап, текстовый этап и послетекстовый этап):

Опора № 1. Цель: снятие лексических трудностей аудирования и повышение мотивации к прослушиванию текста.

Задание 1: Listen and insert missing letters.

Помимо основной цели, данное задание позволит проверить знания изученной ранее лексики, сконцентрирует внимание школьников на значимых элементах предстоящего прослушивания. Рекомендуется использовать на предтекстовом этапе аудирования.

Слова из текста: pig, giraffe, monkey, lizard, whale, crocodile, parrot, bear, elephant.



P_g



Gi_a_e



M_n_y



L_z_r_



Wh_l_



C_c_d_le



P_r_ot



B_r_



El_p_nt

Задание 2: на развитие аудитивных умений школьников в процессе прослушивания диалога на тему «Tasty Treats». В процессе прослушивания дети должны понять, как готовить фруктовый салат. Для конкретизации первичного представления о содержании аудиотекста, для дальнейшего структурирования временных, причинных и логических связей мы предлагаем использовать следующую опору (№ 2):

Опора № 2:

Question	Answer
How many mangoes children need?	
What kind of fruit did the children add to the salad?	
How much sugar did they put?	
What was the salad like?	

Цель опоры: конкретизация первичного представления о содержании аудиотекста для дальнейшего структурирования временных, причинных и логических связей.

Text:

Mother: — So, that’s how you make a Pirate’s fruit salad! Now, it’s your turn!

Boy: — Ha, easy! Paco, how many mangoes do we need?

Girl: — Not many. Only two, I think. Can you pass me the lemon, please?

Boy: — Sure. Here you are! — OK! A lot of sugar!

Girl: — What about some oranges and bananas?

Boy: — It’s great idea! Maybe we add pineapple to the salad?

Girl: — Of course! It’s look great!

Mother: — Children, have you cooked the salad?

Girl: — Yes, let’s try it!

Mother: — It’s very delicious but too sweet!

Задание 3: школьникам необходимо прослушать текст о британской еде. В процессе аудирования обучаемые заполняют карточку с предложениями, где пропущена лексическая единица. В качестве опоры детям предлагают серию иллюстраций, которые обеспечивают визуальное сопровождение слов, играя роль подсказки, оказывая помощь воображению при восприятии текста.

Опора № 3. Цель: развитие воображения при восприятии текста.

Listen and write the names of items in the pictures.

Breakfast:



Lunch:



Dinner:



Карточка:




For breakfast English people often have porridge with _____ and _____. They don't eat much _____. They usually have toasts. They enjoy drinking strong _____ with _____. At one o'clock English people have lunch. They usually have lunch in a restaurant or a café. English people don't eat much _____. For the main course, they have _____ or _____ with vegetables: _____, _____ or _____. Five o'clock _____ is a national habit. English people have _____ with _____ or fruit. At about seven or eight o'clock they have dinner or supper. It can be _____, sometimes meat and vegetables, _____ and _____.

Задание 4: Listen and choose the right description of animal.

Опора № 4. Цель: развитие аудитивной памяти, внимания, логического мышления и воображения.

В обучении смысловому восприятию речи на слух младшим школьникам окажет большую помощь упражнение на развитие аудитивной памяти, внимания, логического мышления и воображения. В качестве опор здесь используются картинки с изображением животных и их

микрoхарактеристики. Задача обучаемого — прослушать образцы и показать соответствующие им иллюстрации.

	It lives in the desert. It can run fast. It is small. It has got a long tail and eats insects.
	It is very big. It lives in the sea. It can swim and dive very well. It is blue or grey.
	It lives in Africa. It is strong and fat. It is smaller than an elephant. It can't run fast.

Text: The first animal lives in the desert. It can run fast. It is small. It has got a long tail and eats insects. The second animal lives in Africa. It is strong and fat. It is smaller than an elephant. It can't run fast. The third animal is very big. It lives in the sea. It can swim and dive very well. It is blue or grey.

Опора № 5. Цель: контроль сформированности аудитивных умений

Задание 5: в процессе прослушивания текста «Tasty Treats» школьники заполняют таблицу. Это упражнение выполняет как функцию контроля сформированности лексических навыков (дети фиксируют в таблице названия продуктов), так и функцию плана-опоры во время контроля сформированности аудитивных умений (с опорой на лексику и изображения, которые в таблице представлены в той же последовательности, что и в тексте, школьники строят свой пересказ рецепта приготовления фруктового салата).

В разработанных нами заданиях процесс понимания иностранной речи на слух носит индивидуальный характер; школьнику на основе примененных учителем стратегий и использованных опор предоставляется возможность научиться самостоятельно создавать знания. Используемые приемы стимулируют познавательную деятельность обучаемых и улучшают точность и полноту восприятия.

Литература

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
 Гальскова Н. Д., Гез Н. И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб. пособ. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. вузов*. М.: Академия, 2010. 336 с.

- Залевская А. А. *Введение в психолингвистику*. М.: РГГУ, 1999. 196 с.
- Рогова Г. В., Верещагина И.Н. *Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе*. М.: Просвещение, 1988. 231 с.
- Щукин А. Н. *Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц*. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 746 с.

Евграфова Полина Сергеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена (Волховский филиал)

Волхов, Россия

Polina S. Evgrafova

Herzen State Pedagogical University of Russia (Volkhov branch)

Volkhov, Russia

Филология и лингводидактика

Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам

Научный руководитель — М. М. Муртазаева, канд. пед. наук

mv79113997627@yandex.ru

УДК 372.881.111.1

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в организации самостоятельной деятельности школьников

Аннотация. В статье рассмотрены роль и значение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в организации самостоятельной деятельности школьников в процессе овладения иностранным языком. Автор определил понятие «самостоятельная работа» и раскрыл ее цели. В ходе проведенного исследования выявлены эффективность использования ИКТ; выделены основные виды учебной самостоятельной деятельности школьников, направленные на развитие умений монологической речи с использованием мультимедийных презентаций; разработаны технологии формирования лексического навыка с использованием АВВУ Lingvo.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), самостоятельная деятельность.

Information and communication technologies (ICT) in students' self-study

Abstract. This report examines the role of information and communication technologies (ICT) in organising the school students' self-study during their foreign language training. The author defines *self-study* and reveals its goals. The conducted research confirms the ICT effectiveness and identifies the main self-study types aimed at the monologue speech skills development using multimedia presentations. Technologies aimed at the lexical skills development using ABBYY Lingvo are suggested.

Keywords: information and communication technologies (ICT), self-study.

Рост самостоятельной деятельности в овладении иностранным языком — устойчивая тенденция, характерная для современной школы, так как основной багаж знаний, способность к анализу, осмыслению и оценке информации, умение решать поставленные учебные задачи приобретаются, прежде всего, в самостоятельной работе.

Однако эффективные, научно обоснованные методы организации самостоятельной деятельности не заняли должного места в обучении современных школьников. Главный недостаток — однообразие форм и видов ее проведения, самостоятельная деятельность школьников чаще всего протекает в традиционных формах: выполнение домашних упражнений, подготовка сообщений и пр.

Рост информации и технический прогресс создают новые возможности для организации жизнедеятельности, обучения и воспитания. Информационно-коммуникационные технологии, т. е. «программно-технические средства для сбора, хранения, использования информации и возможности доступа к ресурсам локальных и глобальных компьютерных сетей» (ИКТ) [Сысоев., Евстигнеев, 2010, с. 7], создают глобальную развивающую среду, в которой школьникам предстоит не только общаться, но и в ближайшем будущем выстраивать отношения, представлять свои интересы и себя. Использование ИКТ в обучении иностранному языку позволит создать оптимальные условия для организации самостоятельной деятельности школьников.

«При существующем многообразии определений самостоятельной деятельности в методической литературе она трактуется как целостная система действий учителя и учащегося, имеющая следующие признаки:

- наличие проблемной познавательно-речевой задачи;
- организация и управление со стороны учителя;

- активность учащихся;
- самостоятельность учащихся (воспроизводящая, преобразующая, творческая);
- творчество школьников, степень которого определяется этапом обучения, уровнем обученности учащихся, характером решаемой мыслительной задачи» [Трубицина, 2018, с. 329].

Создание условий для самообучения имеет огромное значение при внедрении современных технологий в образование. Имеется в виду не только отбор содержания материала для обучения, но и структурная организация учебного материала, включение в обучение не просто автоматизированных обучающих программ, а интерактивных информационных средств, целостное взаимосвязанное функционирование всех процессов познания и управление им.

Решение этих непростых задач во многом зависит от мастерства, подготовленности педагогов к работе в условиях нарастания потока информации. Вопросам использования Информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам посвящено большое количество изысканий. Научную базу нашего исследования представили следующие авторы: Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н., Пегов А. А., Пьяных Е. Г., Пидкасистый П. И., Любанец И. И., Копытич И. Г. и другие. Хотя проблема непрерывно расширяется, она остается предметом острых дискуссий в научных публикациях отечественных и зарубежных методистов.

Изучив состояние проблемы, мы попытались на основе анализа возможностей использования ИКТ выделить основные виды учебной самостоятельной деятельности школьников, направленной на развитие умений монологической речи, полученные результаты вынесены в таблицу (см. таблицу 1):

Таблица 1

<p>Организация самостоятельной деятельности со зрительной опорой</p>	<p>Примерами зрительных опор могут послужить: фотографии, иллюстрации, рисунки и т. п.</p> <p>Способ организации деятельности: обучаемые самостоятельно сочиняют и зарисовывают изображенные события.</p> <p>Виды учебной деятельности:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Устное монологическое высказывание, где обучаемый играет роль персонажа картины. 2. Устное монологическое высказывание по иллюстрации. 3. Письменное высказывание по картине.
--	--

<p>Организация творческой самостоятельной деятельности (эссе) на основе личных впечатлений</p>	<p>Способ организации деятельности: ребенок пишет и высказывается о личных переживаниях.</p> <p>Темы для выражения личных впечатлений:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. музыкальные; 2. читательские; 3. жизненные; 4. фантазийные.
<p>Организация самостоятельной деятельности по формированию устных и письменных монологических умений (на примере работы с иностранной газетой)</p>	<p>Способ организации деятельности: обучаемые создают самостоятельно репортажи, готовят «горячие новости» о происходящем в школе, в классе, в городе, в стране, где они живут.</p> <p>Стиль сообщения или репортажа: яркость, точность, информативность.</p> <p>Основная цель — формирование умения самостоятельно подготовить интересный материал и грамотно его оформить.</p>
<p>Организация самостоятельной деятельности в процессе подготовки докладов и сообщений</p>	<p>Способ организации самостоятельной деятельности: подготовка доклада и выступление.</p> <p>Основная цель — научить школьника готовить и оформлять сообщение, то есть отделять главное от второстепенного, абстрактное от конкретного, структурировать, строить сообщение так, чтобы заинтересовать слушателей.</p>
<p>Организация самостоятельной деятельности в процессе подготовки монологического высказывания о прочитанном художественном произведении от имени главного героя</p>	<p>Способ организации деятельности: подготовка сообщения на основе прочитанного художественного текста от имени главного героя.</p> <p>Цель: овладение умениями монологической речи и способностью анализировать идеи автора и поступки героев.</p>

Поиск возможностей использования ИКТ в процессе овладения ИЯ не ограничился только изучением способов организации самостоятельной деятельности по развитию монологической речи. Нами был разработан авторский проект по формированию лексического навыка с использованием ABBYY Lingvo по второму модулю учебника Virginia Evans, Jenny Dooley, Olga Podolyako, Julia Vaulina Spotlight Английский язык 7-е изд. — М.: Express Publishing: Просвещение, 2017 г. для 6 класса общеобразовательной школы.

Значительная роль в овладении иноязычной лексикой в проекте отводится самостоятельной деятельности обучающихся.

В АВВУУ Lingvo Tutor x5 входят пять упражнений для тренировки определенного набора лексических единиц: знакомство, мозаика, варианты, написание слова и самопроверка. Списки лексических единиц были составлены в соответствии со вторым модулем учебника (см. таблицу 2). Упражнения используются в работе как в классе, так и дома.

Таблица 2

Vocabulary: rooms & furniture	
Список № 1 «Furniture»	armchair, bookcase, carpet, ceiling, cooker, cupboard, cushion, curtain, fireplace, floor, flower, fridge, mirror, newspaper, painting, shelf, sink, vase, wardrobe, table, coffee table
Список № 2 «Rooms»	bedroom, living room, dining room, kitchen, bathroom, study
Список № 3 «Verbs»	do one's best, move a house, give smb. a hand, watch out, calm down

Рассмотрим каждое из упражнений подробнее.

1) Упражнение «Знакомство» предполагает самостоятельное получение сведений о новом слове, а также последующее тестирование на его закрепление, которое осуществляется при снятии галочки «Показывать перевод сразу».

2) Упражнение «Мозаика» направлено на закрепление лексического материала.

Способ организации самостоятельной деятельности: обучаемый устанавливает соответствия между словом и его переводом, выбирая правильный вариант перевода из нескольких.

3) Упражнение «Варианты» направлено на закрепление лексического материала.

Способ организации самостоятельной деятельности: обучаемому предоставляются карточки со словами, его задача — выбрать правильный перевод из предложенных вариантов.

4) Упражнение «Написание слова» направлено не только на запоминание перевода слова, но и на развитие навыка графического воспроизведения лексической единицы.

Способ организации самостоятельной деятельности: обучаемый должен без ошибок написать перевод слова.

5) Упражнение «Самопроверка»

Способ организации самостоятельной деятельности: обучаемый самостоятельно пробует вспомнить перевод слова, после чего смотрит правильный ответ.

Электронный словарь является современным инструментом при обучении. Он совершенствует образовательную деятельность в области иностранных языков, добавляет разнообразия, делая их интерактивными и более интересными для обучаемых.

Подводя итоги нашего исследования хочется отметить, что использование средств ИКТ при изучении иностранного языка будет способствовать повышению интереса обучающихся к предмету, развитию творческого потенциала и умений самостоятельной деятельности в овладении языковыми навыками и речевыми умениями.

Литература

- Вылегжанина Е. А., Мальцева Н. Н. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. *Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф.* Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. С. 4–6.
- Коптюг Н. М. Интернет-уроки как вспомогательный материал для учителя английского языка. *Иностранные языки в школе.* 2000. № 4. С. 54–59.
- Муртазаева М. М., Филиппова С. Г., Сапожникова А. Ю., Болотина Ю. П., Ермакова О. Д., Костарева Н. Л. *Современные методики и технологии обучения иностранному языку и литературе в школе и вузе.* ЛЕМА. 2012. 79 с.
- Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. *Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных.* М.: Изд-во «Глосса-Пресс», 2010.
- Трубицина О. И. (ред.). *Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата.* М.: Издательство Юрайт, 2018. 384 с.
- Филиппова С. Г., Муртазаева М. М., Болотина Ю. П., Сапожникова А. Ю., Пашков С. М. *Обучение иностранному языку в школе: приоритеты, инновации, опыт.* СПб.: Издательство «КультИнформПресс», 2019. 107 с.

Тасалова Яна Станиславовна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена (Волховский филиал)

Волхов, Россия

Yana S. Tasalowa

Herzen State Pedagogical University of Russia (Volkhov branch)

Volkhov, Russia

Филология и лингводидактика

Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам

Научный руководитель — М. М. Муртазаева, канд. пед. наук, доцент

yanatasalowa@gmail.com

УДК 372.881.111.1

Приемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка в старших классах

Аннотация. В докладе рассмотрены понятие, структура и содержание межкультурной компетенции. Показано, что формирование межкультурной компетенции в старших классах в процессе овладения иностранным языком возможно при условии использования учителем на уроке разнообразных аутентичных материалов, интерактивных технологий, а также самостоятельной работы обучаемых. Разработана методическая схема, включающая в себя игровые задания и упражнения, направленные на решение проблемы.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, коммуникативная компетенция, аутентичный материал, проектная методика.

Intercultural communicative competence development in a high school foreign language class

Abstract. This report examines intercultural competence, its concept, structure and content. It is shown that the intercultural competence development during the high school foreign language education is possible if the teacher uses various authentic materials and interactive technologies as well as engages students in self-study. The author developed original learning materials which include game tasks and exercises aimed at intercultural competence development.

Keywords: intercultural competence, communicative competence, authentic material, interactive technologies.

Современная парадигма развития образования диктует активное внедрение программ, позволяющих познакомить школьника с культурой и историей других стран, воспитать нравственную, ответственную, инициативную и компетентную личность. Ответом на новые потребности явились идеи об обучении межкультурному общению как одной из важных целей в иноязычном образовании. Чтобы эффективно изучать иностранный язык и свободно им владеть, несомненно, нужно иметь представление об особенностях менталитета носителей иностранного языка. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость формирования у учащихся межкультурной компетенции.

Проблема методики формирования межкультурной компетенции является предметом многочисленных исследований зарубежных и отечественных ученых, таких как А. А. Миролюбов, И. А. Зимняя, Н. Д. Гальскова, И. И. Халеева, И. Л. Бим, Р. П. Мильруд, Е. С. Полат, А. П. Садохин, В. В. Сафонова, Р. Портер и др.

Кроме определения содержания данной компетенции, ученые разрабатывали методики их формирования: с использованием печатных, мультимедиа, аудио-, видеосредств и Интернета. Основная задача современного учителя иностранного языка, по мнению некоторых из них, — организация и проведение мониторинга существенных и достоверных для формирования межкультурной компетенции наглядных средств (электронных ресурсов, текстов, фото, графических изображений, картин и пр.), чтобы вызвать интерес к ним со стороны обучающихся, придать учебному процессу больше оригинальности [Казакова, Евтюгина, 2016].

Аутентичные средства могут послужить основанием для ролевых и деловых игр, дискуссий, информационного обмена. Они наглядно демонстрируют процесс межкультурной коммуникации, предоставляя большие возможности для сопоставления и изучения культурных реалий и особенностей поведения носителей языка в различных ситуациях межличностного общения. Аутентичные средства стимулируют познавательный интерес, активизируют учебную деятельность и способствуют развитию самостоятельности в изучении иностранного языка [Коляникова, 2015]. О роли использования аутентичных средств в формировании межкультурной компетенции сказано достаточно, однако мало изучены приемы работы с ними в условиях, когда учитывается специфический культурный потенциал народа, особенности реалий современного англоязычного общества.

Таким образом, целью нашей работы явилось исследование приемов формирования межкультурной коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка в старших классах.

В качестве первостепенных задач нами были рассмотрены научный анализ принципов и критериев отбора аутентичного материала для использования на занятиях по языку, уточнение приемов работы с ним, разработка комплекса упражнений, направленных на формирование межкультурной компетенции с использованием аутентичных средств. Результаты теоретического исследования обусловили необходимость при овладении межкультурной коммуникативной компетенцией уделять достаточное количество времени тренировке умений осуществлять межкультурное общение в четырех основных видах речевой деятельности: говорении, чтении, аудировании и письменной речи в рамках изучаемой темы.

Для насыщения речевой практики старшеклассников по изучаемой теме нами был разработан комплекс упражнений для обучения лексике, методической доминантой которых являлось культурологическое обогащение старшеклассников. За основу мы взяли тему «Travel», представленную в УМК для 11 класса О. В. Афанасьевой, Дж. Дули «Spotlight» [Афанасьева, Дули, 2008, с. 137–154]

Для полного погружения в изучаемый язык необходимо ознакомление с фоновыми знаниями, на основе которых формируется социокультурная и социалингвистическая компетенция [Балютина, 2008]. Первая дает обучающимся представления о правилах и нормах поведения, традициях и культуре страны, а последняя — сведения об использовании языка в различных ситуациях речевого и неречевого общения. Безусловно, формирование межкультурной компетенции тесно связано с ними, но фундаментом являются лексические навыки, для овладения которых мы разработали комплекс коммуникативно направленных игровых упражнений:

1. Упражнения на прогнозирование (упражнения, направленные на развитие умений прогнозировать значение слова на уровне фонемы, слова и словосочетания, предложения и текста).

2. Подстановочные и конструктивные упражнения (заполните пропуски в предложении; соотнесите слова с рисунками; замените русские слова иноязычными; внесите слова из списка в подстановочную таблицу; расширьте предложение по образцу, употребляя новые слова; используя ключевые слова, составьте план или аннотацию к тексту; замените в диалоге одну из реплик; выделите в тексте ключевые слова и пр.).

3. Упражнения на развитие языковой догадки (упражнения, направленные на развитие умений определять значения слова по контексту).

4. Тренировочные (речевые и условно-речевые коммуникативные упражнения, направленные на тренировку и автоматизацию лексического материала в речевой деятельности).

5. Игровые.

1. Look at the pictures. What do you know about these places? Why are they so famous?

Tower of London.

Prison, palace, **treasure vault**, observatory, and **menagerie** — the Tower of London has done it all. Widely considered the most important building in England, there's enough to see and do at this World Heritage Site to keep visitors busy for hours. The **centerpiece** is the White Tower. Built in 1078 by William the Conqueror, it's home to amazing exhibits such as Line of Kings, the world's oldest visitor attraction (1652) with its remarkable displays of **royal armor**. Other highlights include the wonderful Crown Jewels exhibition, classic Yeoman Warder Tours, the Royal Mint, and exhibits and displays regarding prisoners and **executions**. All told, the Tower of London covers some 18 acres, so there's a great deal of exploring to do.

Location: Tower of London, London.



British Museum

With collections of antiquities that are among the world's finest, the British Museum holds more than 13 million artifacts from Assyria, Babylonia, Egypt, Greece, the Roman Empire, China, and Europe. The British Museum was established in 1753, largely based on the collections of the Irish physician

and scientist Sir Hans Sloane. The most famous ancient artifacts are **the Elgin Marbles** from the Parthenon in Athens and the **Rosetta Stone**, but there are many other outstanding pieces on show here. The Ancient Egyptian collection is the largest outside of Cairo, and the **hoard** of Roman silver dating from the fourth century known as the Mildenhall Treasure, unearthed in Suffolk in 1942, is nothing short of spectacular.



Address: Great Russell Street, London.

Canterbury Cathedral

Located in the heart of the historic city that bears its name, Canterbury Cathedral (a UNESCO World Heritage Site) is home to the Archbishop of Canterbury and is the **cradle** of English Christianity. It all started when St. Augustine converted the **pagan** Anglo Saxons here in 597 when he became the first bishop. But there's much more to this beautiful **medieval city** than its cathedral. Canterbury is also a popular cultural and entertainment destination with great shopping, galleries, and cafés, as well as attractions such as those focused on Chaucer's medieval England and the city's Roman past.



Address: 11 The Precincts, Canterbury.

Windsor Castle

The historic town of Windsor, conveniently located a short train ride west of London, offers plenty of fun things to do for tourists. In addition to its lovely Thames-side setting and the many medieval **half-timbered** buildings along its quaint old **cobblestone laneways**, it's also home to spectacular Windsor Castle, the most famous of the UK's royal castles. This grand old castle has served as the summer residence of British royalty for more than a **millennium** (it was started by William the Conqueror in 1078) and is the world's largest inhabited castle. Highlights include the splendid State Apartments containing the Queen's Gallery and dining hall, each with magnificently painted **ceilings and woodcarvings**, and St. George's Chapel, famous as the home of the Knights and Ladies of the ancient Order of the Garter. It is a popular tourist attraction, a venue for hosting state visits, and the preferred weekend home of Queen Elizabeth II.



Address: Windsor.

Для качественного усвоения лексического материала (выделен жирным шрифтом в тесте) обучающимся предлагается самостоятельно придумать контекст, в котором данные слова могут употребляться.

2. Read the text and translate highlighted words into Russian. Make at least 7 sentences using these words.

Далее, основываясь на информации, представленной в культурологическом тексте, обучающимся предлагается углубить свои знания в данной теме и обозначить важные исторические персоналии для культуры страны изучаемого языка.

3. How are the following persons related to each place? What do you know about them?

William the Conqueror, Sir Hans Sloane, St. Augustine, Queen Elizabeth II.

Важную роль для формирования межкультурной коммуникативной компетенции играют коммуникативные упражнения, которые направлены на развитие интереса у учащихся в изучении иностранного языка. Предложенная ролевая игра способствует формированию речевого коммуникативного навыка.

4. Make a presentation-advertisement about an interesting place in Russia, so that foreigners would definitely want to visit the place. Let your classmates be critical foreigners, and you will try to interest them. Listen to each other and ask questions.

Проектная деятельность в старших классах способствует развитию творческой стороны школьника. Она позволяет не только приобрести навыки и знания, но и научиться применять их на практике как в рамках школьной программы, так и в дальнейшем за ее пределами.

5. Project: Weekend in England. Imagine that you work in a travel agency and you need to make a complete plan for a short trip for 3 days in England. The trip should include at least three interesting or unusual places. Make a full route on the map, find out the prices of tickets and rental cars and overnight.

Do not forget to take into account:

- transportation costs and travel time;
- cost of tickets to interesting places;
- places for spending the night;
- places to eat.

You may use: aviasales.ru, raileurope.com, economybookings.com, booking.com and so on.

Данная игра способствует обобщению и закреплению пройденной информации путем эмоционального отклика обучающихся в ходе игрового состязания.

6. Let's play! Divide the group into 2 teams.

Divide the board into two halves and the topic of the contest "What I Know About England" is indicated on top. Each team should remember and write down as many words as possible related to England. One word — one point. The team that wrote the most words on the board in the allotted time wins.

Разработанные нами речевые и письменные, игровые, проектные и имитирующие речевое общение упражнения и задания по теме «Travel» направлены на формирование межкультурной коммуникативной компетенции у старшеклассников во всех видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме) в условиях, максимально приближенных к естественному общению.

Литература

- Казакова М. А., Евтюгина А. В. Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку. *Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество*. 2016. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/autentichnye-tekstovye-materialy-v-obuchanii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 25.02.2020).
- Коляникова Е. В. *Формирование межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условия дополнительного образования*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, 2015. 25 с. URL: http://www.smolgu.ru/files/doc/D212_254_02/disser/kolanikova.pdf (дата обращения: 07.07.2020).
- Афанасьева О. В., Дули Дж. *Английский язык. 11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений*. М.: Express Publishing: Просвещение, 2009. 244 с.
- Балютина С. Е. О содержательном наполнении термина-понятия «Социокультурная компетенция». *Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2008. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-soderzhatelnom-napolnenii-termina-ponyatiya-sotsiokulturnaya-kompetentsiya> (дата обращения: 29.04.2020).

Языковые картины мира разных народов

Ву Фыонг Тхао

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Vu Phuong Thao

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Языковые картины мира разных народов

Научный руководитель — Е. Ю. Сидорова, канд. филол. наук

vuphuongthao2311@gmail.com

УДК 811.161.1

Словообразовательный потенциал прилагательного «белый» в русском языке

Аннотация. Данная статья посвящена описанию словообразовательного потенциала прилагательных цвета в русском языке. Подробно

рассматриваются прилагательное «белый» и производные от него слова, анализируются способы словообразования, словообразовательное гнездо «белый».

Ключевые слова: словообразовательный потенциал, словообразовательное гнездо, морфологический способ, производное слово, прилагательное «белый».

Word-formation potential of the Russian adjective *belyj* (white)

Abstract. This article describes colour adjectives in Russian and their word-formation potential. The adjective *belyj* (white) and its derivative words are examined in detail; word formation patterns and the word-formation nest of the adjective *belyj* (white) are analysed.

Keywords: word-formation potential, word-formation nest, morphological method, derivative word, adjective *belyj* (white).

В русской культуре цветовая характеристика предмета играет важную роль. «Имена цвета», или прилагательные, обозначающие цвета, используются в бытовой жизни, литературе, живописи (и т. д.), чтобы описать, что мы видим. Кроме того, в современном русском языке процесс словообразования с помощью прилагательных активный, что представляет важность для иностранных учащихся, которые изучают РКИ. Все это определяет актуальность нашей работы.

Цель исследования — выявление и описание словообразовательного потенциала прилагательного «белый».

В русском языке выделяются следующие способы словообразования [Земская, 2009, с. 176]:

- морфологический
- лексико-синтаксический
- морфолого-синтаксический
- лексико-семантический

Каждый из названных способов словообразования — это активно функционирующая модель образования слов с помощью различных аффиксов и их комбинаций, это слияние (сращение), переход из одной части речи в другую и др. [Марахова 2020].

Рассмотрим морфологический способ как наиболее продуктивный при образовании слов от прилагательного «белый».

От прилагательного «белый» образовано всего 86 производных слов [Тихонов, 1990, с. 43]. В качестве производных слов выступают:

- имена прилагательные
- наречия
- имена существительные
- глаголы

Совокупность всех слов с общим корнем, упорядоченная в соответствии с отношениями мотивации, называется словообразовательным гнездом. Словообразовательные гнезда строятся по-разному, и это зависит от исходного слова.

В словообразовании имени прилагательного «белый» развит только морфологический способ (префиксация, суффиксация, постфиксация, префиксально — суффиксальный способ, сложение).

1. От прилагательного «белый» образованы слова при помощи следующих способов.

1.1. Суффиксация

- еньк-: бел-еньк-ий
- ёшеньк-: бел-ёшеньк-ий
- ёс-: бел-ёс-ий.
- ёхоньк-: бел-ёхоньк-ий
- ов-: бел-ов-ой
- оват-: бел-оват-ый
- ок-: бел-ок
- о-: бел-о
- изн-: бел-изн-а
- м-: бель-м-о
- е-: бел-е-ть
- и-: бел-и-ть

1.2. Префиксально — суффиксальный способ

- до- -а: до-бел-а
- из- -а: из-бел-а
- на- -о: на-бел-а

1.3. Сложение

- белая бровь → бел-о-бров-ый
- белая голова → бел-о-голов-ый
- белый кочан → бел-о-кочан-н-ый
- белый и красный → бел-о-красный
- белое лицо → бел-о-лиц-ый
- белый мрамор → бел-о-мрамор-н-ый
- белый снег → бел-о-снеж-н-ый (*черед. г — ж*)
- белые кудри → бел-о-кур(ый)

2. От прилагательного «белёсый» образовано слово при помощи суффиксации.

-оват-: белес-оват-ый

3. От прилагательного «беловатый» образованы слова при помощи следующих способов.

3.1. Суффиксация

-еньк-: беловат-еньк-ий

3.2. Сложение

беловатый и голубой: беловат-о-голубой

беловатый и розовый: беловат-о-розовый

4. От существительного «белок» образованы слова при помощи суффиксации.

-овин-: белк-овин-а

-ов-: белк-ов-ый

5. От глагола «белеть» образованы слова при помощи следующих способов.

5.1. Префиксация

за-: за-белеть

по-: по-белеть

5.2. Постфиксация

-ся: белеть-ся

6. От глагола «белить» образованы слова при помощи следующих способов.

6.1. Постфиксация

-ся: белить-ся

6.2. Суффиксация

-л-: бели-л-а

-льщик-: бели-льщик

-льн-: бели-льн-ый

-ён-: бел-ён-ый

6.3. Префиксация

вы-: вы-белить

до-: до-белить

за-: за-белить

на-: на-белить

о-: о-белить

от-: от-белить

пере-: пере-белить

по-: по-белить
под-: под-белить
про-: про-белить
у-: у-белить

7. От глаголов «выбелить», «добелить», «забелить», «набелить», «обелить», «отбелить», «перебелить», «побелить», «подбелить», «пробелить» образованы слова при помощи следующих способов.

7.1. Суффиксация

-ива-: выбел-ива-ть, добел-ива-ть, забел-ива-ть, отбел-ива-ть, перебел-ива-ть, подбел-ива-ть, пробел-ива-ть
-к-: отбел-к-а, побел-к-а, подбел-к-а, пробел-к-а

6.2. Постфиксация

-ся: выбелить-ся, набелить-ся, обелить-ся, отбелить-ся, побелить-ся, подбелить-ся, пробелить-ся

Таким образом, в результате анализа словообразовательного потенциала прилагательного «белый» можно сделать вывод, что гнездо этого цветowego прилагательного имеет восемьдесят шесть производных слов. Среди производных слов имена прилагательные (*белёсый, белёхонький, беловатый*), наречие (*бело*), имена существительные (*белизна, белок*) и глаголы (*белить, белеть*). На следующей ступени словообразования производные слова образуются от глаголов (*белеться, выбелить, набелиться*), имен прилагательных (*белесоватый, белильный, белковый*) и существительных (*белковина, белильщик, побелка*). Установлено, что наиболее продуктивными способами в образовании производных от прилагательного «белый» являются суффиксация (*-еньк-, -оват-, -ок-*), префиксация (*вы-, за-, по-*) и постфиксация.

Литература

- Земская Е. А. *Современный русский язык. Словообразование*. Учебное пособие. М., 2009. 323 с.
- Марахова Т. О. *Способы словообразования в русском языке*. <https://russkiiyazyk.ru/slovoobrazovanie/sposoby-slovoobrazovaniia.html> (дата обращения: 19.04.2020).
- Тихонов А. Н. *Школьный словообразовательный словарь русского языка*. М., 1990. 886 с.

Дяо Кэсинь

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Kexin Diao

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Языковые картины мира разных народов

Научный руководитель — В. В. Назаревская

1291940869@qq.com

УДК 378

Семантические особенности паремий со словом «вода»

Аннотация. В данной статье рассматриваются русские паремии со словом «вода». Вода играет большую роль в жизни человека, и отношение к ней в каждой культуре представляется разным. В русских паремиях отражается отношение русского народа к воде. Анализируя паремии, мы увидели, что вода может быть не только помощником, но и разрушителем с точки зрения русской ментальности. В процессе изучения русского языка как иностранного важно проследить семантические особенности русских паремий и научиться уместно использовать их для выражения своих мыслей.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, паремия, вода, национально-культурная специфика, культура.

Proverbs and sayings with the word water and their semantic features

Abstract. This article discusses Russian proverbs and sayings with the word *water*. Water plays a significant role in human life, and the attitude towards it is different in each culture. Russian proverbs and sayings reflect the Russian people's attitude to water. The analysis shows that water can be not only an assistant, but also a destroyer in the Russian mentality. It is important to analyse semantics of the Russian proverbs and sayings and learn how to use them appropriately during the Russian-as-a-foreign-language training.

Keywords: Russian as a foreign language, proverbs, sayings, water, culture-specific, culture.

Вода играет большую роль в жизни человека, человек встречается с ней и на природе, и в быту, и отношение к воде в каждой культуре представляется разным. Это отношение, безусловно, зафиксировано в текстах такого жанра, как паремии. О семантических особенностях паремии писали С. Н. Аверина, А. А. Каншауович, А. В. Попкова, Е. Г. Андреева, Л. Б. Савенкова и другие исследователи.

По словам Л. Б. Савенковой, паремии «представляют собой живую, активно эксплуатируемую в речи подсистему своеобразных вторичных знаков, сохраняющих наряду с языковыми и текстовые черты» [Савенкова, 2002]. По словам Х. Н. Магомедовой, паремия имеет дидактическое содержание [Магомедова, 2013].

Следует заметить, что паремии действительно связаны с национальной культурой и обычаями. Разные национальности будут использовать разные паремии относительно одной и той же ситуации из-за разности культур. Изучение характеристик пословиц будет полезно для практики преподавания русского языка иностранцам.

При обучении русскому языку как иностранному внимание к практическому общению студентов является очень важным элементом обучения, что иллюстрируется практикой. Для иностранных обучающихся важно не только понять общий смысл паремии, но и понять, как выражается этот смысл и какие эмоции он может передать. Необходимо знать, как правильно использовать паремии в правильной ситуации, и, таким образом, обучающиеся действительно смогут улучшить свой практический уровень русского языка. Материалы исследования могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного на занятиях по развитию речи, лексикологии.

На наш взгляд, паремия тесно связана с культурой и мыслями народа, люди собирают свои знание и жизненный опыт. Разные люди будут использовать паремии в соответствии с разным жизненным опытом, поэтому мы намерены проанализировать паремии о воде с положительной семантикой и паремии о воде с отрицательной семантикой. Для анализа были выбраны пословицы из двух словарей [Даль; Пословицы. Большой сборник пословиц]. Мы проанализировали в общей сложности 18 паремий, из которых 9 паремий о воде оказались с положительной семантикой и 9 паремий о воде — с отрицательной семантикой.

Перейдем к примерам с отрицательной семантикой. Назовем некоторые из них:

Как в воду канул. Так говорят, когда человек бесследно исчез, пропал. Это показывает страх русского человека перед водой. Думается,

что вода таинственна и ее трудно измерить. Вода достаточно глубокая, чтобы все поглотить.

Что в воду упало, то пропало. Как только люди случайно попадают в глубокое море, последствия могут быть необратимыми. Вода играет роль опасности здесь.

Огонь — беда, вода — беда, а нет хуже беды, как ни огня, ни воды. Русские в этой поговорке прямо показывают, что вода — это катастрофа. Один из важных факторов бытования такой паремии — наводнения. Это особенно актуально в связи с темой наводнений в Санкт-Петербурге. Из-за погоды и влияния географической среды происходили частые наводнения, что заставляет русских людей продолжать думать, что вода является источником неприятностей.

Обратимся к примерам паремий с положительной семантикой. Назовем некоторые из них:

Чистая вода для хвори беда. Данная поговорка обозначает, что надо чаще умываться водой, чтобы реже болеть (хворь — это болезнь). Чистая вода способна стирать одежду и очищать организм, помогая людям противостоять бактериям и вирусам.

Глубокая вода не мутится. Если вода глубокая, то ее сложно замутить, так как это не только поверхность. Глубокая вода здесь не является источником опасности. Так можно сказать о знаниях и мудрости человека. Чем они глубже, тем труднее его беспокоить и тем труднее его сбить с пути.

Вода путь найдет. Эта поговорка говорит о том, что вода всегда находит выход, и каждая проблема тоже решится.

Приведем в качестве примера также загадку с положительной семантикой: *Меня пьют, меня льют. Всем нужна я. Кто я такая? (вода).* Данная загадка свидетельствует о всеобщей потребности в воде.

На занятиях для преподавателя очень важно подобрать истории, ситуации, в которых мы можем столкнуться с паремиями. Приведем пример задания:

1. Даются тексты:

Сэм и Джордж братья. Во время войны каждая семья должна послать мужчину, чтобы сражаться как солдат. Чтобы защитить Джорджа от войны, Сэм решительно решил присоединиться к армии.

Сэм не думал, что он самоуверенный и сидел дома в депрессии. Джордж увидел его и успокоил его, сказал, что он должен читать больше, чтобы обогатить себя.

Сэм вернулся домой грязным, бросился к столу, чтобы начать есть, и Джордж предупредил его, чтобы он принял душ и вернулся на ужин.

2. Затем предлагаются пословицы:

Чистая вода для хвори беда.

Глубокая вода не мутится.

Тише воды, ниже травы.

Как в воду канул.

Спрятать концы в воду.

В воде не тонет и в огне не горит.

3. К ним предполагается дать задание:

Прочитайте пословицы, выберите те, которые характеризуют поведение героев, объясните свой выбор, привести свои примеры ситуаций к этим пословицам.

В процессе изучения русского языка как иностранного изучение культуры этой нации также является очень важным ключевым элементом. При изучении пословиц также необходимо проанализировать пословицы со студентами, чтобы получить информацию о национальной культуре и истории, связанной с водой. Приведем пример.

Преподаватель может рассказать следующее: 30 августа 1703 года город Санкт-Петербург пострадал от первого наводнения. Санкт-Петербург перенес более 300 сильных наводнений за всю историю города. Наводнения случаются здесь почти каждый год, и большинство из них происходят поздней осенью. Так что есть много пословиц о наводнениях.

Затем предполагается показать и проанализировать связанные с наводнением пословицы из исследуемого материала. Тогда студенты ближе познакомятся с историей и культурой России и смогут лучше понять и уместно использовать пословицы в межличностном общении.

Таким образом, мы пришли к следующим выводам:

1. Пословицы о воде несут неоднозначную смысловую нагрузку: россияне относятся к воде и с уважением, и со страхом. Иногда они хотят избежать воды, вода — мощный элемент, который может помочь людям, но также и катастрофа, виновник.
2. Материалы исследования могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного на занятиях по контрастивной лингвистике, развитию речи, лексикологии.
3. Пословицы возникают как историческая необходимость.
4. Изучение пословиц о воде поможет не только понять взгляды человека на воду, но и обратить внимание многих людей на другие вещи, которые образно выражены в исследуемых единицах.

Кажется перспективным сравнить китайские и русские пословицы, чтобы узнать о культурных различиях между отношением к воде в Китае и России.

Литература

- Даль В. И. *Пословицы русского народа*. URL: <https://vdahl.ru/>, свободный (дата обращения: 12.12.2019).
- Магомедова Х. Н. *Структурно-семантическая и антропоцентрическая организация паремий аварского языка*: автореф. дис. ... канд. филол. наук. 2013. URL: <https://www.dissercat.com/content/strukturno-semanticheskaya-i-anthropotsentricheskaya-organizatsiya-paremii-avarskogo-yazyka> (дата обращения: 12.12.2019).
- Пословицы. Большой сборник пословиц*. URL: <https://posloviz.ru/> (дата обращения: 14.12.2019).
- Савенкова Л. Б. *Русские паремии как функционирующая система*: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. 2002. URL: <https://www.dissercat.com/content/russkie-paremii-kak-funktsioniruyushchaya-sistema> (дата обращения: 12.12.2019).

Нгуен Кхань Линь

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Nguyen Khanh Linh

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Языковые картины мира разных народов

Научный руководитель — Г. В. Морозова

Nguyenlinh1297@gmail.com

УДК 37.02

Фразеологические единицы, называющие человека по внешнему облику в русском языке

Аннотация. Данная статья посвящена изучению фразеологических единиц, которые называют человека по внешнему облику: по росту, по внешним признакам. Также в статье приведена классификация ФЕ, называющих человека по внешности, для предъявления в иностранной аудитории.

Ключевые слова: фразеологические единицы, фразеологизмы, агентивы, названия лиц, внешний облик, семантическая классификация.

Russian phraseological units that refer to people based on their appearance

Abstract. This article studies phraseological units that refer to people according to their appearance, such as height and other physical characteristics. The article suggests their classification that can be used in the Russian as a foreign language classroom.

Keywords: phraseological units, idioms, agents, names of persons, appearance, semantic classification.

При обучении иностранным языкам особое внимание уделяется формированию навыков узнавания, понимания и правильного употребления лексических единиц в речи. Большинство иностранных студентов владеет русским языком как иностранным на недостаточном уровне для правильного употребления фразеологических единиц в устной и письменной речи. Кроме этого, в любой стране и в любой ситуации внешность человека всегда производит самое первое впечатление при встрече. Поэтому обращение к данной теме является особенно важным.

Цель исследования — рассмотреть систему фразеологических единиц, называющих человека по внешнему облику в русском языке.

Фразеологическая единица (ФЕ) — это (фразеологизм, фразеологический оборот) лексически неделимое, устойчивое в своем составе и структуре, целостное по значению словосочетание, воспроизводимое в виде готовой речевой единицы [Розенталь, Теленкова, 1976].

В современном русском языке есть много кратких образных выражений, употребляемых в речи и делающих речь более яркой, эмоциональной и выразительной. Например, о слишком молодом и неопытном человеке нередко говорят: «*Молоко на губах не обсохло*» или «*Мало каши ел*»; об очень вкусной еде скажут: «*Пальчики оближешь!*»; о красивой женщине со свежим, румяным лицом — «*кровь с молоком*» [Бирях, Мокиенко, Степанова, 2001, с. 104]. Такие выражения называются ФЕ, или фразеологизмами.

«В понимании границ фразеологического состава русского языка наиболее известны два направления: широкое и узкое» [Чепкова, Мартыненко, Степанян, 2013, с. 9].

Сторонники направления узкого понимания — В. П. Жуков, А. И. Молотков, Ю. П. Солодуб и др. «При узком понимании объектом изучения является центр фразеологии, те экспрессивные обороты

с целостным переносным значением, которые можно заменить одним словом. Это идиомы» [Чепкова, Мартыненко, Степанян, 2013, с. 9].

«При широком понимании исследуется не только центр, но и периферия фразеологии; в этом случае фразеологизмами признают все устойчивые в языке и воспроизводимые в речи сочетания слов» [Чепкова, Мартыненко, Степанян, 2013, с. 9]. Странники такого понимания — В. Л. Архангельский, О. С. Ахманова, Н. М. Шанский, Д. Н. Шмелёв и др.

В. В. Виноградов, сыгравший важную роль в становлении фразеологии как науки, выделил три основных типа фразеологизмов: фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания [Виноградов, 1977, с. 140–161]. К классификации В. В. Виноградова Н. М. Шанский добавил еще один тип фразеологических оборотов — фразеологические выражения.

С другой стороны, понятие «внешность» представлено в словаре С. И. Ожегова с такими определениями — это «внешний вид чего-нибудь» или «наружный облик человека». Нельзя не отметить, что внешность человека составляет из определенного набора качеств, которые мы выделяем, изучая объект визуально. В человечестве внешность является тем, чему люди уделяют особое внимание при встрече. Иногда люди оценивают характер других при первом взгляде на их внешность.

«Называть/Назвать кого-что. 1. кем-чем. Дать собственное имя, название кому-чему-нибудь. Назвал дочь Татьяной. Знаменитые супруги Кюри назвали открытый ими элемент радием. || Дать какое-нибудь прозвище кому-чему-нибудь. Цицерона современники назвали отцом отечества. || Охарактеризовать кого-/что-нибудь каким-нибудь словом, обозначением. «Никто б не мог ее прекрасно назвать» А. С. Пушкин. 2. Произнести имя, название кого-чего-нибудь. Ученик назвал главные города Европы. Председатель предложил назвать кандидатов. Названные лица должны явиться завтра» [Ушаков, 1935–1940].

Мы исходим из широкого понимания объема фразеологического состава и в качестве фразеологизмов рассматриваем устойчивые сочетания, употребленные в качестве названия человека, чтобы описывать его внешний облик в целом, например: «*Писанный красавец*» — красивый, «*гадкий утёнок*» — некрасивый, и т. д.

В качестве материала исследования выбрано 39 фразеологизмов, называющих человека по внешности из 200 фразеологизмов, характеризующих внешность человека, с источниками из «Русского семантического словаря» под ред. Н. Ю. Шведовой, «Большого

фразеологического словаря русского языка» В. Н. Телия и т. п. Из них, можем разделить ФЕ, называющие человека по внешности в русском языке, на 5 фразеосемантических групп: внешний облик в целом; возраст; рост; вес; лицо.

Таб. ФЕ, называющие человека по внешности, по семантической классификации

Название группы	Внешний облик в целом	Возраст	Рост	Вес	Лицо
Количество	13	13	10	2	1

Рассмотрев верхнюю таблицу, можно признать, что группа с условным названием «внешний облик в целом» является одной из самых многочисленных фразеосемантических групп.

Выражения в фразеосемантической группе о внешнем облике в целом мы можем разделить на 4 подгруппы: красивый, некрасивый, необычный и манера одеваться. В таблице ниже можно увидеть, что количественное распределение фразеологизмов по семантическим подгруппам является неравномерным.

Таб. ФЕ, называющие человека по внешнему облику, по семантической классификации

Название группы	Название подгруппы	Фразеологические единицы	Количество ФЕ
Внешний облик	Красивый	– Аполлон Бельведерский – Добрый молодец – Краса ненаглядная – Красная девица – Писанный красавец	5
	Некрасивый	– Гадкий утенок – Кошка драная – Пугало огородное – Чучело гороховое – Горгона какая (кака)	5
	Необычный	– Белая ворона	1
	Манера одеваться	– Красный каблук – Синий чулок	2

Как сказано выше, ФЕ делают речь более яркой, эмоциональной и выразительной. И ФЕ, называющие человека по внешнему облику, также не исключения. Они выражают эмоционально-оценочное отношение говорящего. С точки зрения эмоционально-экспрессивной оценки также возможно разделить эту группу ФЕ на позитивное и негативное отношения, или нейтральное отношение, т. е. можно использовать их либо с позитивным, либо с негативным отношением. Это зависит от точки зрения говорящего. Например ФЕ «белая ворона» называет человека, который не похож на других — эта ФЕ часто употребляется с отрицательной оценкой, но с другой стороны, эта разница может быть хорошая, тогда его употребляют с позитивным отношением.

Таб. ФЕ, называющие человека по внешнему облику в целом по классификации «Эмоционально-оценочное отношение говорящего»

Позитивное отношение	Негативное отношение	Нейтральное отношение
<ul style="list-style-type: none"> – Аполлон Бельведерский – Добрый молодец – Краса ненаглядная – Красная девица – Писанный красавец 	<ul style="list-style-type: none"> – Гадкий утенок – Гороховый шут – Кошка драная – Пугало огородное – Чучело гороховое – Синий чулок 	<ul style="list-style-type: none"> – Белая ворона – Красный каблук

Более того, нужно заострить внимание на анализе и классификации, прохождении, стиле, грамматической структуре. ФЕ, называющие человека по внешности, в большинстве своем это имя существительное + имя прилагательное или наоборот. Эта структура позволяет нам использовать ФЕ как агентив: *Этот «писанный красавец» подходит к нам; «Гадкий утенок, иди сюда!»*. В плане происхождения стоит уделить внимание выражению «красный каблук», которое пришло из Англии, или «гадкий утенок» из сказки Г. Х. Андерсена, рассказывающей об уродливом птенце, превратившемся неожиданно для окружающих в прекрасного лебедя.

Итак, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что ФЕ, называющие человека по внешности, занимают важное место во фразеологической системе русского языка, так как внешность человека относится к категории, отражающей объективную действительность, которая носит общечеловеческий характер и является значимым понятием в жизни любого народа. ФЕ, принадлежащие к этой группе, также занимают большую

часть в системе ФЕ русского языка. Данный материал исследования может быть использован в практике преподавания русского языка как иностранного на занятиях по лексике или разговорной практике.

Литература

- Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И. *Словарь фразеологических синонимов русского языка*. М.: АСТ, 2001. 496 с.
- Виноградов В. В. Об основных типах фразеологических единиц русского языка. В. В. Виноградов. *Избранные труды: Лексикология и лексикография*. М.: Наука. 1977. С. 140–161.
- Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. *Словарь-справочник лингвистических терминов* [Электронный ресурс]. М., 1976. URL: <http://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminy/?q=484> (дата обращения: 29.04.2020).
- Ушаков Д. Н. *Толковый словарь Ушакова* [Электронный ресурс]. 1935–1940. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/870474> (дата обращения: 29.04.2020)
- Чепкова Т. П., Маргынченко Ю. Б., Степанян Е. В. *Русские фразеологизмы. Узнаем и учим*. М.: Флинта, 2013. 107 с.

Ян Си

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Xi Yang

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Языковые картины мира разных народов

Научный руководитель — В. В. Назаревская

775277579@qq.com

УДК 378

Кот и кошка в русских и китайских паремиях

Аннотация. В данной статье рассматриваются паремии о коте и кошке в русском и китайском языках. Выбор темы обусловлен возросшим

интересом лингвистов к лексико-семантической группе «животные» и важностью изучения паремий для будущего преподавателя русского языка как иностранного. Домашнее животное входит в повседневную жизнь каждого человека, с разными животными связана история народа, его культура и обычаи. Данная статья представляется полезной для выявления этнических и культурных особенностей русских паремий (в сопоставлении с китайскими паремиями), что позволяет увеличить словарный запас иностранных студентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русские паремии, китайские паремии, этнолингвистика, культура.

Cat in Russian and Chinese proverbs and sayings

Abstract. This article discusses proverbs and sayings about cats in Russian and Chinese. This topic is important due to the increased interest in the lexical-semantic group “animals” among linguists and the significant role of studying proverbs and sayings in teaching Russian as a foreign language. Pets are an intrinsic part of the everyday life; national history, culture and customs are associated with different animals. The study results can be used to identify the ethnic and cultural semantics of the Russian proverbs and sayings (in comparison with the Chinese ones) in order to improve the non-native learners’ vocabulary.

Keywords: Russian as a foreign language, Russian proverbs and sayings, Chinese proverbs and sayings, ethno-linguistics, culture.

Язык и русская культура — взаимодополняющие друг друга части. Язык — это важнейший компонент в формировании культуры, а также в сохранении ценнейшего материала культурного наследия. Языковые единицы передают особенности национальной культуры. Семантические и структурные словарные связи отображают актуальные и важные для человека связи между объектами и предметами окружающей действительности. К таким языковым единицам относятся русские пословицы и поговорки.

Изучая пословицы и поговорки того или иного народа, можно многое узнать о самом народе, о его культуре; а изучая пословицы и поговорки в разных языках в сопоставительном аспекте, можно открыть много полезного для повышения эффективности процесса межкультурной коммуникации [Бичер, 2014].

Традиционно русские воспринимают кошку/кота как животное, неразрывно связанное с потусторонним миром. Во втором томе этнолингвистического словаря «Славянские древности» читаем: «Кошка, кот — домашнее животное, наделяемое в народных представлениях

двойственной символикой и различными демоническими функциями и часто выступающее в паре с собакой».

Отсюда становится понятным, почему у этого животного могут быть как положительные, так и отрицательные качества повадок, поведения и т. д. Кот/кошка были неразрывно взаимосвязаны с домовым. По их окраске определялась масть духа дома. Вот почему русские любят заводить кошек/котов с трехцветной шерстью, считая, что именно такой окрас понравится домовому. Считается, что место, где любит спать кот/кошка, будет местом пересечения мира людей и потустороннего мира, а животное может видеть тот мир и даже общаться с ним, отгонять от дома зло и разные напасти. Более того, кот/кошка излечивает болевые места, забирает негативную энергию, поэтому многие допускают ее к себе или ребенку в кровать. Если кот/кошка умерли от тяжелой болезни, то это значит, что животное отвело смерть кого-то из членов семьи. Считается, что кошка/кот оберегают, защищают хозяина.

Из сказанного выше понимаем, что для русского человека кошка — одно из самых близких животных. Поскольку была возможность наблюдать за этим домашним питомцем в естественных условиях, человек подметил у него множество разных черт и особенностей, будь то положительные или отрицательные, и применить это в меткой и выразительной русской речи.

Исследуем зооним в составе паремий. Источниками материала послужили словари различных типов [Даль, 1998; Даль, 1998; Мансурова, 2007; 中国谚语大辞典]. Ведущим способом их формирования является перенос наименования по сходству — метафорический перенос, при котором используются названия животных (в нашем случае кота/кошки) для описания характеристики человека, обозначения тех или иных качеств, черт внешности, характера, умственных способностей: *Кошачий хвост не до звезд (об амбициозности). Как кот усом не дрогнет (о самообладании). Усы у кота сметанные, а глаза стеклянные (о неблагодарности).*

Кот (кошка) — осторожное животное. Ходит мягко, бесшумно. Такое поведение можно рассматривать не только как проявление хитрости и нежелания себя обнаружить, но и как проявление трусости. Русский язык насчитывает немало пословиц, характеризующих кота (кошку) как трусливое существо: *Кошка на мышей храбра. У робкой кошки мышь резвится. Кот охотник до рыбы, да воды боится. Кот видит молоко, да у него рыло коротко.*

Тем не менее, будучи трусливым животным, кот (кошка) в рассматриваемых нами паремиологических картинах мира наделен(а) воинственным

характером: *Кошки — со двора, а мыши — по столам. Без кота мышам раздолье. Рано птишечка запела — как бы кошечка не съела.*

С другой стороны, кот и кошка относятся к семейству хищников, и зверь этот непредсказуем и опасен. *Кошачья лапка мягка, да остер коготок. Ложка не кошка, рта не оцарапает. Кошка прячет коготки до поры. У кошки когти в рукавичках.*

Зоонимы *кот/кошка* как компоненты паремии частотны, но связанные с этими лексемами коннотации совершенно различны.

Большинство паремий русского этнокультурного социума наделены негативной коннотацией. В русской культуре кота (кошку) определяют, как ленивое животное: *Отчего кот гладок? Поел, да на бок.*

Также негативную окраску образу кота/кошки придают такие русские пословицы: *Не съест собака, не потаскавши, а кошка — не поворчавши. Что поп, что кот — не поворчав, не съест.*

Паремии с компонентом-зоонимом наделяют кота/кошку такими отрицательными качествами характера, как вредность, стремление сделать назло и ворчливость.

Зооним *кошка* обладает более богатым репертуаром смыслов. Обратимся к некоторым из них.

Живучесть *кошки*: *Кошку девятая смерть донимает.* (Так можно сказать о тех, кто в огне не горит и в воде не тонет). *Кошку убить — семь лет удачи ни в чем не видать. Он как кошка — все на ноги падает.*

Хитрость *кошки*: *Знает кошка, чье сало съела. Ходишь как кошка вокруг горячей каши. Ластись, как кошка около мышки. Играешь с ней в кошки-мышки.*

Гордыня также присутствует при употреблении этой лексемы: *Загордилась кошка и с печи нейдет. Напала на кошку спесь, не хочет с печи слезть. Гордому кошка на грудь не вскочет.*

Зависть: *Позавидовала кошка собачьему житью.*

Следующий момент — это рассмотрение структуры русских паремий.

В большинстве своем это предложения, в которых подлежащим в подавляющем большинстве случаев выступает существительное. Например: *Кот для кошки — свет в окошке. Хороша кошка, да пора в дорожку. Знает кошка, чье мясо съела.*

Часто существительные встречаются с различными определениями. Например:

Ночью все кошки серы. Вальяжному коту на диване место. Кошачий хвост не до звезд.

Доброе слово и кошке приятно.

Есть примеры употребления числительного в функции определения:
Два кота в одном мешке не улежатся.

Среди анализируемых паремий есть и отрицательные предложения:
Усом не дрогнет. Черепаха не скоро ползет, а любого кота догонит. Свои уши не вылижешь.

Также наблюдаем побудительные предложения:

Любишь сметанку — мурлычь спозаранку. Хвостом обернись и думай про жизнь. Жди непоседу к обеду. Вылезай, кот, из печурки: надо онучи сушить.

Наиболее употребительны в русском языке паремии в обобщенно-личных предложениях: *Ловишь на крыше ловкую мышшь. Чем больше кошку гладишь, тем больше она хвост задирает. Поклонишься и кошке в ножки. Чем больше кошку гладишь, тем больше она спину выгибает.* Реже с инфинитивом: *Не кота обувать, да за вами посылать.*

Уровень словосочетаний. Встречаются, в основном, словосочетания с определением: *кошачий хвост, усы сметанные, добрый кот, ленивый кот, кошачьи песни и т. д.* Часто встречаются словосочетания с глаголами 2-го лица, единственного числа: *поклонишься кошке, гладишь кошку, ловишь мышку, мышью не удивишь, запросто не скогтишь, любишь сметанку и т.д.*

Сравнительные обороты: *Мечется, как бешеная кошка. Труслив, как заяц, блудлив, как кот. Он как кошка — все на ноги падает. Носишься, как кошка с котятами. Живут, как кошка с собакой.*

Мысли, заключенные в русских пословицах, зачастую можно найти и в китайских пословицах. Однако, хотя смысл один и тот же, символы, используемые в выражениях, различны. Интересно, что в ходе исследования выяснилось, что среди китайских и русских пословиц на самом деле есть одинаковые или похожие единицы. Смысл и способ выражения очень близки, например:

Кошка прячет коготки до поры

— Человек или ситуация могут казаться внешне хорошими, но на самом деле быть опасными. И в итоге мы узнаем об этой опасности.

猫儿不露爪。

Кошка не раскрывает когти.

Кошка мышей ловить не устанет, а вор воровать не перестанет.

— каждый делает и будет делать всегда то, что привык делать.

猫不会厌倦捕捉老鼠，小偷不会停止偷窃。

龙生龙，凤生凤，老鼠的儿子会打洞

Драконы рождают драконов, фениксы рождают фениксов, а сыновья крыс пробивают дыры.

Кошка на мышей храбра.

На мышку и кошка зверь.

— кошка храбра только с мышами. Если она встретит более сильного соперника, она не будет храброй.

猫对老鼠勇敢。

欺软怕硬

Обижает слабых и боится сильных.

Кот охотник до рыбы, да воды боится.

— когда кто-то хочет получить результат, но не хочет для этого ничего делать

猫爱好鱼，但怕水。

不劳而获

Получать выгоды без затраты труда.

Кошка с собакой дружно не живут.

— если люди всегда ссорятся, то говорят, что они живут как кошка с собакой.

猫与狗不能住一起。

水火不容

Быть несовместимыми, как вода и огонь.

Кошка, не играй угольком — лапку ожжешь.

— не трогай опасное, не участвуй в опасных действиях, не рискуй, чтобы не было плохо

猫，不要玩煤—会烧你的脚

不要玩火

Не играйте с огнем.

В китайских пословицах кошка предстает любопытной, можно сравнить с последней рассмотренной русской пословицей:

好奇心害死猫

Любопытство сгубило кошку.

— Человеческое любопытство не может быть слишком сильным.

Как в русской, так и в китайской культуре бытует представление о живучести кошки:

猫有九条命

У кошки девять жизней.

— Жизненная сила очень велика.

Интересна следующая пословица, где на примерах черной и белой кошек раскрывается мудрое отношение к качествам человека.

不论白猫黑猫，抓到老鼠就是好猫。

И черная, и белая кошка хорошие, они могут поймать мышь.

— Способность человека делать добро зависит не от его внешности, а от способностей.

В китайских паремиях фиксируется такое качество кошки, как хорошая память:

狗记三千，猫记八百

Собаки помнят три тысячи, кошки помнят восемьсот.

— И собаки, и кошки могут запоминать большие расстояния.

Национально своеобразна следующая пословица о кошке:

猫来穷，狗来富

Кошки приносят бедность, собаки приносят богатство.

— Кошка означает неудачу, а собака — удачу.

Изучая китайскую и русскую культуры, мы не только должны обратить внимание на то, что две страны имеют общие черты, но и не должны игнорировать различия в истории и культуре двух стран. Наше понимание двух цивилизаций может быть улучшено только путем понимания их культурных особенностей. Изучение сходств и различий между русскими и китайскими пословицами помогает нам сократить расстояние, вызванное культурными различиями, и действительно способствует достижению успешного межкультурного общения.

Итак, в результате анализа научной литературы и материала можно сделать следующие выводы. Паремиологическое пространство языка следует признать частью национальной языковой картины мира. В качестве рабочего определения языковой картины мира принимается определение, позволяющее считать языковую картину мира своего рода мировидением через призму языка.

Важную роль в корпусе паремиологической лексики играют зоонимы. Мы рассмотрели зоонимы в паремиях с точки зрения репрезентации символических представлений в образах животных. Мы проанализировали пословицы и поговорки с зоонимом *кот/кошка* и выделили следующие характеристики этого животного: ловкость и проворность, живучесть, обладание мистическими способностями. Паремии выражают оценку состояния лица, оценку действий и манеры поведения лица, некоторые черты внешнего облика человека получают свою эмоциональную оценку в системе анималистической метафорики.

Кот и кошка в русских паремиях обладают зачастую противоположными свойствами — трусостью и храбростью, способностью

хранить очаг и опасностью и другими, описанными во второй главе, что делает образ kota/кошки еще более интересным и важным для обучения его восприятию и пониманию. С помощью проанализированных пословиц можно одним предложением назвать, описать целую ситуацию. Сопоставление русских и китайских пословиц также послужит помощником в межкультурной коммуникации.

Литература

- Бичер Омер. Пословицы и поговорки с компонентом-зоонимом в системе русского языка и лингвострановедческого знания. *Электронный научный журнал «Филология и искусствоведение»*. 2014. № 6. 12 с. URL: <https://7universum.com/ru/philology/archive/item/1399> (дата обращения: 10.07.2020).
- Даль В. И. *Пословицы русского народа*. В 3-х т. М.: Диамант. 1998.
- Даль В. И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. В 4-х томах. М.: Русский язык. 1998.
- Мансурова О. Ю. *Турецко-русский словарь пословиц: 1111 изречений, используемых в повседневном общении*. М., 2007. 128 с.
- 中国谚语大辞典 上海辞书出版社 638с.

ФИЛОСОФИЯ

Белов Марк Антонович

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» в Санкт-Петербурге

Санкт-Петербург, Россия

Mark A. Belov

National Research University Higher School of Economics
in Saint Petersburg

Saint Petersburg, Russia

Философия

Научный руководитель — А. В. Закревский

markusbelov@outlook.com

mabelov@edu.hse.ru

Конструкционизм и дискурс-анализ: основания применения к исследованиям государства

Аннотация. В статье рассматриваются основные положения конструктивизма и дискурс-анализа, предпринимается попытка обоснования необходимости применения данных теорий к изучению государства. Обнаружение скрытых практик управления, по мнению автора, способствует повышению осознания индивидами ответственности за совместное бытие и уменьшению власти референтных групп в обществе.

Ключевые слова: власть, государство, дискурс-анализ, конструктивизм, социальный конструкционизм.

Constructionism and discourse analysis: Application to studying the state

Abstract. The article analyses the main provisions of constructivism and discourse analysis as well as attempts to prove that these theories need to be applied to studying the state. The author believes that hidden governance practices should be revealed in order to increase the individuals' awareness of their responsibility for the common being and to reduce the power of reference groups in the society.

Keywords: power, state, discourse analysis, constructivism, social constructionism.

Несмотря на то, что многие уже устали от постмодернизма и ищут различные способы описания мира в рамках постпостмодернизма, первый все еще не выполнил свою задачу, коею ее видел Ж.-Ф. Лиотар, а именно недоверие метарассказам [Лиотар, 2016, с. 10]. По-прежнему продолжается борьба с тем, с чем не справились Мишель Фуко и Пьер Бурдьё — государством. Вера в смертного Бога [Шмитт, 2006, с. 151] позволяет скрывать за этой маской многочисленные процессы реализации власти и модели управления, происходящие в обществе. Власть по-прежнему ассоциируется с государством либо с государственным аппаратом, о чем свидетельствуют русские переводы М. Фуко, приравнивающие *governmentality* к правительственности, что в корне не верно [Каплун, 2019, с. 179–220]. Кого стоит винить за столь глубокий отпечаток такой абстракции, как государство, в нашем

сознании? Для ответа на данный вопрос стоит сфокусироваться на анализе дискурсивных и языковых практик, реализующихся в текстах и в повседневных действиях. Далее в статье с помощью конструктивизма и дискурс-анализа представлена попытка обоснования необходимости развенчивания метафизической природы государства и обнаружения за маской Левиафана обширного числа референтных групп экспертов, бюрократических и правоведческих корпусов, которым выгодна вера в такую юридическую фикцию.

Стоит оговориться, что вопреки устоявшемуся мнению о том, что конструктивисты стремятся изменить все, что только возможно [Труфанова, 2017, с. 65], исследовательская парадигма не ввязывается в политическую борьбу, а лишь стремится показать, как именно осуществляются практики управления, власти и символического насилия, имея объектом своих исследований определенные социальные группы. Вопрос применения результатов таких исследований носит этический и идеологический характер. Начнем с представления теорий и методологии.

Конструктивизм — это разнородная группа теорий, созданных в психологии, социологии, философии, которые подчеркивают идею неотражательной, конструктивной природы познания, языковую и культурно-историческую обусловленность сознания, опосредствованность познания и понимания мира индивидуальными конструктами, формируемыми в онтогенезе, идею конструктивного альтернативизма (множества способов концептуализации событий) и плюрализма истины [Улановский, 2009, с. 36].

Некоторые авторы вообще подмечают, что в рамках конструктивизма принято говорить не об истинности или ложности теории, а о ее соответствии (или несоответствии) критериям научности и рационального мышления, научной картине мира, о ее конвергентной валидности в сопоставлении с теоретическими построениями смежных областей знания, о ее прогностической (эвристической) силе, о широте охвата круга феноменов, ею объясняемых, о ее внутренней непротиворечивости, лаконичности и даже красоте [Петренко, 2010, с. 130]. Что же остается от науки в ее классическом понимании? Вслед за В. С. Степиным мы утверждаем, что постнеклассический тип научной рациональности привнес собой рефлексию не только над объектом исследования, но и над ценностно-целевыми структурами, связью между внутринаучными целями с социальными ценностями [Степин, 2003, с. 634]. Поэтому государство стоит изучать не как

институт, но как совокупность субъективных практик и текущих процессов.

Однако, как было сказано ранее, очень сложно уйти от подобного языкового мышления. В 1477 году Иван III провозгласил себя «государем» Новгородской республики, тогда же появляется и слово «государь-ство», которое, однако, означало то, что правители могли распоряжаться землями как своей собственностью [Хархордин, 2002, с. 168]. Такая же синтетическая связь между *Il Principe* и княжеством есть и у Макиавелли. При Иване Грозном слово использовалось уже во множественном числе, что подтверждается перечислением «государств», которые были частью титула царя, но по-прежнему обозначало собственность [Хархордин, 2002, с. 172]. Отделение личности царя от отечества происходит в России в два этапа. Первый проходит в период правления Петра I, когда Феофан Прокопович напишет трактат «Правда воли монаршей». В нем он назовет народ первоначальным собственником власти, передавшим монарху бразды правления. То есть помимо личной заинтересованности правителя появляется иной субъект права. И хотя царь по-прежнему выступает здесь собственником государства, политика общественного блага, проводимая Петром в то время, способствовала различию публичной сферы и частного интереса государя [Волков, 2018, с. 27]. Второй этап связан с выпуском брошюры Екатерины II «О должностях человека и гражданина», в которой императрица утверждает, что истинный сын отечества, в том числе и монарх, должен быть привязан к государству и иметь обязанности перед отечеством, обществом и государством [Волков, 2018, с. 28]. Таким образом, Россия больше не являлась собственностью одного человека, но постепенно становилась отдельным юридическим лицом со своими интересами. Позже оно приобретает вневременной характер благодаря Н. А. Карамзину, перенесшему истоки российской государственности в 862 год [Волков, 2018, с. 28].

Государство стало историческим симулякром, подменив собой все предыдущие человеческие объединения, такие как полис, республика, княжество. Речь в данном случае не идет о государстве Нового времени, хотя именно с его возникновением и происходит подмена. Данный процесс хорошо описан П. Бурдые в курсе лекций о государстве, к которому мы и отсылаем [Бурдые, 2017]. Наша же задача сейчас — с помощью социального конструкционизма попытаться теоретически описать то, как происходят подобные процессы.

Социальный конструкционизм основывается на социальной природе человека и аксиоме о том, что люди вместе создают человеческую окружающую среду во всей совокупности ее социокультурных и психологических образований [Бергер, Лукман, 1995, с. 86]. Тот социальный порядок, который мы имеем, та стабильность, которую якобы поддерживает государственный аппарат, на самом деле постоянно воспроизводится всеми участниками социальных отношений в процессе непрерывного диалектического процесса, включающего в себя экстернализацию, объективацию и интернализацию [Бергер, Лукман, 1995, с. 102]. Если вкратце, то экстернализация ведет человека к перекладыванию ответственности на социальный институт путем сужения возможных вариантов действий с помощью хабиитуализации. Социализация ребенка переносится на детский сад, обучение на школу и университет, вопросы жизнедеятельности на государство и так далее. Но все эти институты появляются в результате типизации определенных действий и появления типичных деятелей, которые должны поддерживать веру в эти институты [Бергер, Лукман, 1995, с. 92]. Однако для конечной объективации необходимо передать эту реальность следующему поколению, что хорошо знал уже Платон, указавший на необходимость такой процедуры. На вопрос Сократа о том, как заставить людей поверить мифу о страже из золота, Главкон отвечает: «Никакого, чтобы поверили сами [первые] стражи, но можно это внушить их сыновьям и позднейшим потомкам» [Платон, 2015, с. 135]. В этот момент начинается финальная стадия объективации и придания институту реального существования путем реификации. «Реификация означает как то, что человек может забыть о своем авторстве в деле создания человеческого мира, так и то, что у него нет понимания диалектической связи между человеком-творцом и его творениями» [Бергер, Лукман, 1995, с. 146]. И этой связи не может возникнуть у ребенка, который встречается с такими вечными явлениями, как социальные институты и язык. В разуме дитя они равны природе, ведь также существуют до рождения и, скорее всего, будут существовать после смерти. После этого в процессе социализации объективированный мир перенесется в сознание путем интернализации. Язык, помимо инструмента познания, являет собой инструмент легитимации, и здесь мы переходим к дискурс-анализу.

Дискурс-анализ является ответвлением от куда большей традиции конструктивизма и занимается изучением места и роли дискурса в обществе, выявлением практик конструирования, закрепления

и легитимации различных форм неравенства с помощью устных и письменных текстов и в особенности с помощью различных видов публичного дискурса, контролируемого символическими элитами — политиками, журналистами, учеными, писателями и чиновниками [Дейк ван, 2013, с. 13]. В нашем случае — юристами и бюрократами. Два представителя французской школы дискурс-анализа Ж. Гийому и Д. Мальдидье в основание метода помимо языка ставят архив в том смысле, в каком его понимал М. Фуко. Архив — это механизм, в котором смыслы складываются из максимального разнообразия содержащихся в нем текстов [Гийому, Мальдидье, 1999, с. 127]. Но разнообразны ли эти тексты в действительности? Стоит взять любой учебник по теории государства и права, как мы обнаружим в нем четкое деление на родоплеменной и государственный строи [Графский, 2007, с. 43]. Это можно попытаться оправдать тем, что окружающая реальность слишком обширна, чтобы пытаться ее ухватить [Прохоров, 2004, с. 165], поэтому человек вынужден действовать на основании стереотипов, чтобы чувствовать себя в безопасности. Ключевым остается вопрос: чьи это стереотипы? Групповой идеологизирующий стереотип, формирующий образ «мы-группы» следует рассматривать не только в пределах политической партии, культуры, поля, но в рамках государственного универсума. Помимо определения себя с одной социальной группой подавляющее большинство также соотносит себя с единственно возможным способом сосуществования в формате государства. Поскольку вся наша жизнь сегодня так или иначе пронизана юридическими конструкциями, то на нашу осведомленность о них действительно влияет многообразная литература, либо, что более релевантно обывателю, дискурс СМИ. Большое количество юридической литературы представляет из себя стереотипную тексто-теку, включающую в себя стереотипный текст как определенную единицу [Прохоров, 2004, с. 170]. Конечно, если мы говорим об отраслевой литературе по уголовному, гражданскому или административному праву, то очень сложно говорить о творческой свободе, потому что она начинается и заканчивается на референтных группах, производящих (пишущих) закон согласно своей эстетической репрезентации. После чего юристам остается лишь интерпретировать текст, хотя и тут имеется творческое начало, что можно вывести из многочисленных, иногда противоречащих друг другу, трактовок. Они, в свою очередь, сталкиваются в юридическом поле. Куда больший простор имеют теоретики государства и права, однако и здесь мы встречаем

догматические и однозначные утверждения о том, что такое справедливость и государство.

Один из ведущих теоретиков критического дискурса анализа Н. Фэрклоу отмечает важность интертекстуальности, то есть того, как при продуцировании и интерпретации текста люди принимают во внимание другие тексты и типы текстов, которые доступны им в их культуре [Фэрклоу, 2015, с. 509]. Для данного автора текст и система, в которой производится текст, диалектичны, поэтому он выделяет два уровня проявления власти: (а) «изнутри», внутри уровня дискурса политической системы при выражении различных дискурсивных практик; внутренняя борьба за гегемонию — это борьба между политическими партиями и политическими тенденциями. (б) «извне», посредством выражения различных систем и различных уровней дискурса [Фэрклоу, 2015, с. 511].

Для юристов тексты законов являются интровертивной фигурой коммуникации, то есть текстами, отражающими реальную действительность, и могут быть названы реальными текстами [Прохоров, 2004, с. 53]. Реальные тексты составляют реальность, и поддержанием этой реальности занимается независимый гарант, точка зрения на все точки зрения в лице государства. Если для правоведов реальные тексты (законы) понятны и в большей степени очевидны, то при общении с клиентами им приходится быть медиаторами и переводить все с языка гражданина на язык суда и обратно [Моисеева, 2016, с. 127]. Таким образом, профан попадает под власть эксперта, полностью доверяясь ему, поскольку обыватель не в состоянии ориентироваться в сложной и запутанной юридической паутине. Так, текст закона остается либо латентным (полностью скрытым), либо виртуальным (знакомым отчасти и в той мере, в какой позволяет адвокат).

Упомянутые ранее французские дискурс-аналитики приводят занимательный пример того, как якобинцы призывали отказаться от злоупотребления словом и вернуться к точности языка. Французский язык, по мнению революционеров, должен вводить равенство между «подлинностью принципов» и «подлинностью языка» [Гийому, Мальдидье, 1999, с. 128]. Позднее это вылилось в «универсализацию» французского языка и приглушение значения других языков [Гийому, Мальдидье, 1999, с. 129]. Нужно проводить отдельное историческое исследование, чтобы говорить о похожей ситуации в истории России, но с уверенностью можно сказать о том, что данный принцип сегодня презюмируется везде. Под языком здесь мы предлагаем понимать

не языки мира, но способы его выражения. И язык этот как в юридической, так и в публичной сфере универсален. У акторов в этих полях есть четкое понимание того, что такое государство и право. Государство — это территория, население и суверенная власть. Это конкретная вещь. Такая ситуация существует не только в отечественной, но и в зарубежной мысли. Международное право, в частности, принимает в качестве основного и главного субъекта отношений только такие способы образования совместной жизни людей, несмотря на то что в определенные промежутки времени участниками становились повстанцы, международные организации или Папский Престол [Shaw, 2008, p. 197].

Государство, как уже было сказано в самом начале, это нарратив, имеющий свое начало, и, логично предположить, конец. Поэтому при его анализе следует обращать внимание не на поверхностные структуры, то есть привычные нам и мгновенно узнаваемые понятия, но на глубинные структуры, то есть на фундаментальные системы ценностей, встроенных в текст [Тичер, Мейер, Водак, Веттер, 2009, с. 175]. К примеру, нужно изучать не институты государственного аппарата, а людей и коммуникацию в них; не сухой текст кодекса, но исследовать постановления верховного и конституционного судов, часто противоречивые и критикуемые самим юридическим корпусом; останавливаться на таких обыденных словах, как справедливость, право, общепринятая норма.

Многие могут возразить, что такой подход к рассмотрению социальной реальности уничтожает твердую почву под ногами и может привести к деструктивному поведению некоторых индивидов, снятию ответственности с ученых за свои высказывания. Однако не происходит ли все это и сейчас при абсолютной точности научных истин, консенсусе и всеобщей уверенности в незыблемости некоторых оснований? Быть может, именно такое слепое следование зову жрецов и вымывает осознание личного участия и важность каждого социального действия в формировании совместного бытия.

Использование описанных в статье методов изучения государства может способствовать более четкому пониманию зависимости социальной реальности от текстов, используемых для ее описания, более глубокому погружению в исторический контекст данных текстов, обнаружению латентных интенций различных референтных групп и осознанию текстуальности и ситуативности мышления касательно различных предметов познания.

Литература

- Бергер П., Лукман Т. *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания*. М.: Издательство «Медиум», 1995. 323 с.
- Бурдьё П. *О государстве: курс лекций в Коллеж де Франс (1989–1992)*. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2017. 720 с.
- Волков В. В. *Государство, или Цена порядка*. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2018. 160 с.
- Гийому Ж., Мальдидье Д. О новых приемах интерпретации, или Проблема смысла с точки зрения анализа дискурса. В кн.: П. Серио (Ред.). *Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса*. М.: «Прогресс», 1999. С. 124–136.
- Графский В. Г. *Всеобщая история права и государства*. М.: Норма, 2007. 752 с.
- Дейк Т. А. ван. *Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации*. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 344 с.
- Каплун В. Л. Перестать мыслить «власть» через «государство»: *gouvernementalité, Governmentality Studies* и что стало с аналитикой власти Мишеля Фуко в русских переводах. *Логос*. 2019. № 2. Т. 29. С. 179–220.
- Лиотар Ж.-Ф. *Состояние постмодерна*. СПб.: Алетейя, 2016. 160 с.
- Моисеева Е. Н. Управление клиентом: как сделать профессиональное знание видимым для обывателей. *Социология власти*. 2016. № 3. Т. 28. С. 115–136.
- Петренко В. Ф. Конструктивизм как новая парадигма в науках о человеке. *Вестник СПбГУ*. 2010. Сер. 12. Вып. 2. С. 127–133.
- Платон. *Государство*. М.: Академический проект, 2015. 398 с.
- Прохоров Ю. Е. *Действительность. Текст. Дискурс*. М.: Флинта: Наука, 2004. 244 с.
- Степин В. С. *Теоретическое знание*. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 744 с.
- Тичер С., Мейер М., Водак Р., Веттер Е. *Методы анализа текста и дискурса*. Х.: Издательство Гуманитарный Центр, 2009. 356 с.
- Труфанова Е. О. Ускользающая реальность и социальные конструкции. *Философия науки и техники*. 2017. № 1. Т. 22. С. 61–77.
- Улановский А. М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструкционизм: мир как интерпретация. *Вопросы психологии*. 2009. № 2 (307). С. 35–45.
- Фэрклоу Н. *Политический дискурс в прессе: аналитическая схема*. В кн.: Н. Б. Вахтин, Е. В. Головки (Ред.). *Социолингвистика и социология языка. Хрестоматия. Том 2*. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2015. С. 507–526.
- Хархордин О. Что такое государство? Русский термин в европейском контексте. В кн.: О. Хархордина (Ред.). *Понятие государства в четырех языках*. СПб.; М.: Европейский университет в Санкт-Петербурге: Летний сад, 2002. С. 152–217.
- Шмитт К. *Левиафан в учении о государстве Томаса Гоббса*. СПб.: Владимир Даль, 2006. 300 с.
- Shaw M. N. *International law*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 1709 p.

Маслов Дмитрий Викторович

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Dmitry V. Maslov

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Философия

Научный руководитель — С. А. Мартынова, канд. филос. наук

dm-diplom@mail.ru

УДК 1(091)

Витализм и философская антропология

Аннотация. В статье сравниваются витализм и философская антропология. Рассматриваются концептуальные и методологические аспекты. Предлагается сопоставить воззрения философов и биологов начала XX века, а также определить историческую роль витализма в развитии философской антропологии.

Ключевые слова: витализм, философская антропология, живое, действие, история немецкой философии, история биология

Vitalism and philosophical anthropology

Abstract. This article compares vitalism and philosophical anthropology and discusses their conceptual and methodological aspects. It is proposed to compare philosophical and biological views of the early 20th century as well as to determine the historical role of vitalism in philosophical anthropology development.

Keywords: vitalism, philosophical anthropology, life, action, history of German philosophy, history of biology.

История науки и философии представляет собой сложный процесс, движение которого обусловлено множеством факторов. Возникновение направлений в философии как частный случай этой истории также имеет под собой влияние некоторых факторов. Одним из таких направлений, требующих генетического анализа, является философская антропология, оформившаяся как отдельная дисциплина в начале XX века. Безусловно, отечественные исследователи касались заданной

тематики, но скорее в частных моментах, что свидетельствует о необходимости более обширного исследования соотношения витализма и философской антропологии. Целью данной статьи будет анализ связи и выявление соотношения философской антропологии и витализма. Достижение данной цели возможно при рассмотрении нескольких вопросов. Во-первых, какое основание под собой имеет сравнение истории философии и истории биологии, выраженное в сравнении философской антропологии и витализма? Во-вторых, какие идеи и концепции витализма повлияли или были критически восприняты представителями данного философского направления? И последнее: какую роль витализм сыграл в формировании философской антропологии?

Ответ на первый вопрос может выглядеть следующим образом. Основатели философской антропологии (М. Шелер, Х. Плеснер и А. Гелен) не только исходили из текущих достижений естественных наук о человеке, а также критиковали, как, например, Шелер, который писал: «Противоположность, которую мы обнаруживаем в человеке и которая и субъективно переживается как таковая, есть противоположность гораздо более высокого и радикального порядка — это противоположность жизни и духа. Эта противоположность должна гораздо более глубоко уходить в основание всех вещей, чем противоположность жизни и неорганического, гипертрофированная в недавнее время Х. Дришем» [Шелер, 1994, с. 181], но и были прямыми учениками. Так об этом пишет Плеснер: «решающие импульсы к написанию этой книги явились выражением глубинного напряжения, сложившегося между естествознанием и философией, влияние которого я ощутил в годы моих гейдельбергских зоологических студий как ученик Бючли и Хербста, Виндельбанда и Трёльча, Дриша и Ласка» [Плеснер, 2004, с. 7]. Несмотря на это, Плеснер критически рассматривал результаты работ Дриша. Также влияние Дриша испытал Гелен, как об этом пишет А. М. Руткевич: «первые работы Гелена, включая его докторскую диссертацию, были написаны под влиянием, с одной стороны, философии жизни и витализма Х. Дриша, а с другой — фикштеанского идеализма» [Руткевич, 2004, с. 87]. Чтобы теперь перейти к рассмотрению влияния идей витализма, необходимо кратко осветить вопрос самого витализма.

Как показывает А. А. Поздняков в работе «Философские основания классической биологии: Введение в органическую биологию», витализм представляет собой сложно определяемое в своих границах, направление в биологии. Автор предложил разделить данное направление

на 6 типов: анимистический, материалистический, динамический, волюнтаристский, категориальный и эйдетический. Анималистический витализм базируется на представлении о душе как персонализированного жизненного фактора, выполняющего целеполагающую функцию. К его представителям можно отнести Платона, Г. Э. Штала, Н. Я. Грота. Поздняков отмечает, что «основная идея анимистической версии витализма заключается в представлении о душе, которая индивидуальна, т. е. имеет личностные свойства, дискретна (неконтинуальна), т. е. существует большое количество разных душ, и локализована, т. е. на определенном этапе существования предполагается наличие связи конкретной души с конкретным организованным объектом (телом), обеспечивающей его жизнедеятельность, в том числе и развитие» [Поздняков, 2018, с. 92]. А так как современная научная картина мира не имеет в своем арсенале методов и приборов наблюдения за активностью «души», то данная концепция осталась лишь в анналах истории биологии.

Материалистический витализм, приверженцами которого были И. Х. Рейль, Ф. Тидеман, а также И. Мюллер, формируется вокруг понимания некоего вещества или материи, как начала живого. Эти представления были опровергнуты тем, что вещественный состав живого не имеет принципиального отличия от неживого.

Следующая версия витализма базируется на сновании ключевой роле силы, действующая на разные живые существа одинаково, существующая в пространстве и неделимо. Сторонниками подобного понимания были: К. Ф. Вольф, И. Ф. Блюменбах, К. Рейхенбах, И. Рейнке, А. Г. Гурвич. Поскольку данное ответвление витализма не имеет четкой фиксированности в понимании того, что именно за сила действует для возникновения живого, то для демонстрации различий в понимании этой силы можно привести Вольфа и Блюменбаха. Так, например, Вольф, объясняя рост и развитие растений, прибегает к понятию «существенная сила растений». Для сравнения, Блюменбах использует понятие «сила развития» для описания развития зародыша. Такое сравнение показывает, что динамический витализм скорее общая тенденция в способе описания, нежели самостоятельная концепция.

Другой тип витализма Поздняков описывает так: «Эту версию витализма можно рассматривать как альтернативную анимистической, поскольку с этой точки зрения признается, что жизненные явления обусловлены волей — психическим фактором, который неиндивидуален, т. е. бессознателен (нерационален), континуален, т. е. неделим.

Сама воля нелокальна, т. е. пребывает вне пространства и времени, но ее проявления локализованы. Волонтаризм непосредственно связан с теорией познания. Эту версию витализма разрабатывали философы, биологи и психологи» [Поздняков, 2018, с. 130]. Подобного рода идеи поддерживали А. Шопенгауэр, его ученик Э. Гартман, к ним также можно прибавить В. Вунда, Н. О. Лосского, В. М. Бехтерева, А. Бергсона. Категориальный витализм представлен концепцией Х. Дриша, внесший в его развитие большой вклад. Ключевым понятием в этом направлении является телеология как высший принцип формирования живого. И последним вариантом витализма Поздняков выделяет эйдетический. Как пишет автор: «В контексте этой версии витализма признается наличие индивидуального ментального фактора, который носит название эйдос или форма. Эту версию витализма во взглядах того или иного автора сложно отделить от волонтаристской версии, поскольку воля обладает представлением. Также не всегда представляется возможным разделить эйдетические и анимистические элементы, поскольку многие авторы отождествляют эйдос и душу» [Поздняков, 2018, 133]. Первым, кто начал разрабатывать подобные воззрения, был Аристотель писавший, «жизнью мы называем всякое питание, рост и упадок тела, имеющие основание в нем самом» [Аристотель, 1976, с. 394]. Также последователем эйдетического варианта витализма был Е. А. Шульц, разрабатывавший творческий аспект витализма.

Описав различные варианты витализма, стоит отметить, что общую концепцию витализма выраженной, в определенном варианте, определить трудно. Существуют различные авторы, использовавшие похожие понятия, но придерживающиеся разных взглядов. Тем не менее, для истории мысли витализм сыграл важную роль, так как осмыслял истоки и процессы жизни, что на стыке XIX и XX веков выразилось в различных философских направлениях. Одним из таких направлений оказывается философская антропология, представители которой также рассматривали концепции жизни, так как при описании человека с необходимостью начинали свои работы с анализа положения человека среди прочих живых существ. И если, как мы писали в начале статьи, Шелер крайне критически воспринимал достижения специальных наук о человеке, то Плеснер и Гелен, в порядке возрастания, только увереннее исходили из научных положений. В этом вопросе отличился Гелен, который характеризует свою философию как «научная философия» [Гелен, 1988, с. 157], так как он основывал свои воззрения, на подтверждении частных наук. Ключевым пунктом

в построении своей концепции понимания человека у Гелена является действие: «Искомая отправная точка есть действие. Человеческое, осознанно совершаемое действие как процесс представляет собой в своем реальном протекании, с точки зрения переживания, совершенно неразрывное, до-проблематическое единство своего рода» [Гелен, 1988, с. 160]. Понятие действия для описания живого использовал Шульц, который видел в этом творческое начало живого организма. Тем не менее существует принципиальная разница между пониманием биолога и философа понятия действия. Для Гелена действием оказывается запланированное изменение окружающей действительности, в то время как Шульц рассматривал действие, выраженное в формообразовании, как инстинктивное, что для понимания человека выступает лишь как аналогия. Но если сравнить первоначальный ход двух ученых, то получается, что понятие действия может выражать как общий для всего живого важный компонент характеристики, так и частный случай, явленный в человеческом существе. И если Гелен видит в этом объяснение особой природы человека, то Шульц усматривает творческий характер живых существ. Таким образом, выявляется общая исходная точка, но разная последующая интерпретация и поэтому видеть в этом прямое влияние крайне трудно, учитывая, что при этом нет прямой связи между двумя учеными в биографическом плане. Однако если попытаться выразить частный взгляд на человека у Гелена через виталистическую концепцию, то динамический витализм может рассматриваться как версия применения в методологическом горизонте. Подобный ход может привести к тому, что философские концепции человека, фундированные в понимании органически понятой жизни, транслируют определенную версию биологии, в данном случае витализма, но, чтобы подтвердить такой тезис требуются дополнительные исследования.

Последним будет рассмотрена рецепция витализма у Плеснера. Концепцию витализма в вопросе определения живого Плеснер рассматривает у Дриша, работать с которым ему в свое время случилось. В своей работе Плеснер анализирует противостояние механицистов и виталистов в лице Дриша. Он использует два воззрения, как плацдарм для собственных построений. Витализм он ценит, но понимает его слабую позицию в отношении эмпирического подтверждения, однако в области созерцания имеет крайнее превосходство над механицизмом. Понимание Дриша целостности организма через энтелехию, критически воспринимается Плеснером, но это позволяет ему сформулировать

собственное воззрение на тело, выраженное у автора двуаспектностью. Так возникает проблема границы и особое биологическое положение человека. Делая философский шаг после рассмотрения двух концепций, Плеснер постулирует собственное представление о человеке, выражено в трех антропологических законах. А именно: закон естественной искусственности, закон опосредованной непосредственности, закон утопического местоположения. Концепция человека Плеснера хоть и использует последние достижения в биологической науке, все же в меньшей степени зависит от воззрений биологов, но не игнорирует, что позволяет создать философскую концепцию человека. От этого сложнее проследить связь витализма и философской антропологии, так как Плеснер переходит скорее к следующему этапу в истории методологии, а именно структурализму, затрагивая структуру живого, но эта тема требует отдельного исследования. В связи с проведенным анализом, можно ответить на оставшиеся вопросы, заданные в начале работы. На примере Плеснера было показано, что идея энтелехии в отношении цельности живого была критически осмыслена, что позволило перейти к следующей ступени понимания человека и его организма в общем биологическом ключе. Витализм как этап в развитии биологии сыграл, с одной стороны, в роли подспорья для философских построений, с другой — где-то неосознанно транслировал свои идеи, что сильнее наблюдается у философов, тяготеющих к биологическим снованиям. Такой работой был лишь намечен путь в изучении философской антропологии как исторического этапа в истории философии, а не только как отдельной дисциплины.

Литература

- Асмус В. Ф. (ред.). *Аристотель. Сочинения в четырех томах*. Т. 1. М.: Мысль, 1976. 550 с.
- Гелен А., Попова Ю. Н. (ред.) *Проблема человека в западной философии: Переводы*. М.: Прогресс, 1988. 552 с.
- Плеснер Х. *Ступени органического и человек: Введение в философскую антропологию*. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. 368 с.
- Поздняков А. А., Литвинов Ю. Н. (ред.). *Философские основания классической биологии: Введение в органическую биологию*. М.: ЛЕНАНД, 2018, 272 с.
- Руткевич А. М. В кн.: *Философы двадцатого века. Книга вторая*. М.: Издательство «Искусство XXI век», 2004. 383 с.
- Шелер М., Денежкина А. В. (ред.). *Избранные произведения*. М.: Издательство «Гнозис», 1994. 490 с.

Минак Вячеслав Сергеевич

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Vyacheslav S. Minak

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Философия

Научный руководитель — Р. В. Светлов, д-р филос. наук

ordogeometricus@mail.ru

УДК 16

Первая философия Аристотеля: форма и положение в системе наук

Аннотация. Предметом исследования настоящей статьи является первая философия Аристотеля, рассматриваемая со стороны своей формы. И поскольку она является наукой, постольку исследование ее формы фактически означает выведение формы научного знания как такового, а также демонстрацию возможности научной метафизики в представлении античного философа. При этом показано не только положение, занимаемое ей в системе наук, но и ее особая связь с логикой, как общим научно-пропедевтическим инструментарием.

Ключевые слова: Аристотель, теория науки, логика, метафизика, теоретическая философия, архитектоника науки.

Aristotle's first philosophy: Its structure and position in science

Abstract. This article discusses Aristotle's first philosophy and its structure. Since Aristotle's first philosophy is a part of science, to study its structure actually means to identify the form of the scientific knowledge as such and to demonstrate the possibility of scientific metaphysics in Aristotle's theory. The article shows not only its position in the system of sciences, but also its special connection with logic as a general scientific and propaedeutic tool.

Keywords: Aristotle, theory of science, logic, metaphysics, theoretical philosophy, architectonics of science.

Проблемой, положенной в основание настоящего исследования, является изучение представления Аристотеля о *первой философии*, получившей впоследствии в историческом развитии мысли название *метафизики*. Ниже будет показано, что Стагирит считал ее не только полноценным научным знанием, но еще и центральной наукой. В связи с этим обстоятельством она вступает в особое отношение с аналитикой как общим научно-пропедевтическим инструментарием, о чем будет сказано во второй части статьи. Тот факт, что античный философ относил метафизику к наукам, говорит о том, что первая философия ничем не отличается от них с точки зрения формы, или той структуры, которая единственно и придает наукам форму доказательного знания и позволяет характеризовать их общим понятием «наука». Таким образом, в данной работе речь пойдет о таком разделе, находящемся на стыке науки и философии, как *теория науки*. Под ней мы будем понимать учение о форме научной теории вообще или условиях приведения знания к научному виду.

Как было сказано, Аристотель обосновывал первую философию как науку. При этом он был исторически первым мыслителем, предпринявшим подобную попытку. Возможно, именно это обстоятельство сподвигло М. Фуко охарактеризовать Стагирита как создателя онтологии [Фуко, 1996, с. 19]. Так или иначе, для основательного изучения представления Аристотеля о первой философии с содержательной стороны, необходимо предварительно изучить ее структуру и возможность существования как научной теории. Поэтому в настоящей статье мы преследуем своей главной целью *1. изучить теорию науки Стагирита* на основании того сочинения, которое посвящено исследованию структуры науки, или теории доказательства и теории дефиниции [Античная философия, 2008, с. 119], а именно «Второй аналитики», и затем *2. обозначить, как возможно соответствие первой философии научному виду знания именно с точки зрения формы, а также 3. ее положение в архитектонике науки*. Анализ этого комплекса вопросов представляет интерес еще и потому, что первую философию Аристотеля с полным правом можно считать фундаментом всей догматической метафизики, являющейся, в свою очередь, исторически первой формой *теоретической философии* (понятия, также соответствующего актуальному положению дел [Миронов, Иванов, 2017, с. 25]), которая в современном российском дисциплинарном делении философских наук подразумевается под альтернативным наименованием «*онтология и теория познания*».

Рассмотрим сформулированные Аристотелем принципы научного знания и, в частности, первой философии. Теория науки имплицитно представлена философом во «Второй аналитике». Данный трактат нельзя назвать систематическим построением такой теории, скорее он представляет собой каталог замечаний и решений некоторых частных трудностей, объединенных общей тематикой. Указывая дефиницию науки, Аристотель отмечает, что, в сущности, она является знанием причин [Соч. Т. 2, 1978, с. 259]. Наука состоит из двух ключевых разделов: 1. *догматики* и 2. *доказательства* (исследования). Под последним отделением имеется в виду научный силлогизм, т. е. умозаключение, выведенное в соответствии с принципами, по которым устроен наш разум, и имеющее своим отличительным свойством *необходимость* [Соч. Т. 2, 1978, с. 268]. Потому как такой силлогизм, будучи суждением, выводимым разумом из *уже данных* положений, есть последующее звено, он является опосредствованным умозаключением. То же, из чего он исходит, в свою очередь, также представляет собой либо другой опосредствованный силлогизм, получившийся из еще более ранних посылок, либо первоначальное, непосредственное высказывание, или *начало* науки, ее первое *недоказуемое* звено [Соч. Т. 2, 1978, с. 262, 274]. Теорию силлогизма Аристотель подробно рассматривает в «Первой аналитике». В отношении к науке как к идеальному единству истин, организованных систематически, силлогизмы оказываются своеобразными частными звеньями, в результате составляющими единое целое. Именно в этом специфическом смысле они представляют собой *материю* науки, из которой соткано эпистемическое здание. Нас же в настоящем исследовании интересует только *форма* научного знания, а потому мы опускаем специальные детали, касающиеся теории силлогизма, и переходим к экспликации суждений Стагирита о первом разделе науки вообще.

В отношении догматики ключевым моментом научной теории является данная Аристотелем типология начал. Он выделяет: 1. *гипотезы* (постулирование существования объекта, в отношении которого будет вестись доказательство), 2. *определения* (поскольку существует несколько значений этого понятия [Соч. Т. 2, 1978, с. 328; КФА, 2020, с. 96], постольку здесь оно интересует нас именно в первом смысле, а именно как дефиниция, только демонстрирующая сущность определяемой вещи и не означающая в действительности ни истинное, ни ложное, или, пользуясь формулировкой Фомы Аквинского,

имевшего в виду учение о причинах Стагирита, «определение, которое относится к цели» [КФА, 2020, с. 97]), 3. *первые непосредственные посылки* доказывающих силлогизмов (*частные начала*, т. е. необходимые суждения, действительные только внутри отдельных наук или их комплекса) и 4. *аксиомы*, или *общие начала* («*максимальное полагание*» [КФА, 2020, с. 47], т. е. необходимое суждение, распространяющееся на все науки). Поскольку начала недоказуемы, постольку их нельзя вывести из каких-то других положений, но можно только схватить *нусом* (умом) «благодаря тому, что сам ум и есть начало (единица) науки, изначальная истина, ибо ум и его предмет — одно и то же» [Соч. Т. 2, 1978, с. 641, 346]. Очевидно, что эталоном научной теории для Аристотеля была современная ему математика, а именно используемый ей геометрический метод [Тренделенбург, 2017, с. 278–279, 100], и он считает, что любая доказывающая наука (а Стагирит рассуждает только о таковых) должна быть построена по такому же принципу.

Помимо указанных нами выше двух составляющих теорию науки разделов, Аристотель говорит также о третьей стороне научного дискурса. Он выделяет: 1. принимаемый за существующее «род как подлежащее, состояния и свойства которого, сами по себе присущие ему» [Соч. Т. 2, 1978, с. 271], исследует наука, 2. доказываемые свойства вещей, образующие «заключение, — то, что какому-нибудь роду присуще само по себе» [Соч. Т. 2, 1978, с. 270], и 3. начала, классификация которых была дана ранее. Уже Фома Аквинский максимально упростил данную типологию, говоря о 1. субъекте, 2. атрибуте и 3. начале, соответственно. Именно начала задают параметры единого субъекта (рода) с разных сторон, образуя органическое единство, за пределы которого впоследствии при научном исследовании нельзя выходить. Получается, что предметом науки в собственном смысле является общее [Тренделенбург, 2017, с. 129], привходящим же образом — единичное, т. е. лишь поскольку человек только через чувственное восприятие может восходить от него к общему как умопостижаемому. Такое общее Аристотель называет присущим сути исследуемой вещи, или «самим по себе» [Соч. Т. 2, 1978, с. 264; КФА, 2020, с. 62–63]. Оно и образует тот род, которым занимается наука, и ограничивает универсум рассуждения, или научного дискурса, не позволяя ему выходить за свои собственные пределы.

Мы определили границы научного исследования, указав, что оно протекает внутри единого рода, продвигаясь от первоначальных

положений к открываемым истинам, оформленным в научные силлогизмы в соответствии с формально-логическими законами. Теперь нужно обозначить типы тех результатов, к которым мы можем прийти при помощи доказательства. Соответственно, «виды искомого по числу равны видам знания. Искомого — четыре вида: “что” (*hoti*), “почему” (*dioti*), “есть ли” (*ei esti*) и “что есть” (*ti estin*)» [Соч. Т. 2, 1978, с. 315]. Здесь Аристотель говорит о четырех возможных целях эпистемического поиска: уяснения 1. отдельного *свойства* вещи, или единичного *факта*, 2. ее *причины*, 3. *существования* и 4. *определения* как совокупности существенных свойств. Причина, в свою очередь, также распадается на четыре вида: 1. *эйдетическую* (суть бытия вещи), 2. *материальную*, 3. *кинетическую* и 4. *целевую*. «Все эти причины обнаруживаются через средний термин» [Соч. Т. 2, 1978, с. 328–329] постольку, поскольку «во всяком исследовании ищут среднее» [Соч. Т. 2, 1978, с. 316–317] и только среднее. Конечной целью научной работы является уяснение сути исследуемого рода как совокупности самих по себе присущих ему свойств [Соч. Т. 2, 1978, с. 334–335] и состояний, или *сущности* данной вещи. При этом частично эта сущность принимается заранее в качестве первоначального определения, частично же уточняется и окончательно оформляется в конце исследования [Соч. Т. 2, 1978, с. 318, 325, 327].

В завершение обзора аристотелевской теории науки необходимо обратить внимание на его замечания о двойственной природе начал доказывающих наук [Соч. Т. 2, 1978, с. 312, 277]. Здесь философ проводит фундаментальное различие наук на два типа: на имеющие 1. *только* общие и 2. общие *и* особенные начала. К первому типу относятся, например, такие искусства, как диалектика и риторика, а также являющаяся ключевым объектом настоящего исследования первая философия [КФА, 2020, с. 114]. Ко второму — все частные науки, предметом которых выступает уникальный род сущего. Но и саму аналитику Аристотеля нужно отнести к первому виду, т. к. она как раз и пытается «доказать как общее общие всем [начала]» [Соч. Т. 2, 1978, с. 277], и в ее случае что-то доказывается *относительно* этих общих всем наукам начал, в случае же последних доказываемся что-то *из них* самих. Таким образом, теория науки Аристотеля, будучи разделом аналитики наряду с категориологией, герменевтикой, силлогистикой и топикой, в сущности, является *научно-учением*. При этом им она оказывается в буквальном, а не историко-философском значении, поскольку представляет собой учение об общих

началах любой частной научной теории, или *метанауку*. Другими словами, только удовлетворяя условиям, сформулированным этими началами, то или иное знание в своей совокупности может считаться наукой. Поэтому они по сути своей являются *минимальным условием становления научного знания*, поскольку касаются формальной стороны последнего, на которое впоследствии нанизывается то или иное частное содержание.

Мы попытались наметить основные черты теории науки Аристотеля, указав, что в целом она сводится к трем ключевым разделам, а именно к 1. предмету исследования, 2. основоположениям и 3. научным силлогизмам как конечным результатам. Последние же, будучи целью научного исследования, распадаются на четыре возможных вида: 1. факт, 2. причину, 3. существование, и 4. определение. Понятно, что ключевым видом является именно причина. Именно поэтому Аристотель в самом начале своего трактата и характеризует науку как знание причин. Чтобы считаться научным, любое знание, включая первую философию, должно соответствовать названным условиям. Однако, безусловно, в виду исключительного статуса метафизики среди прочих наук (что будет показано нами ниже), ее форма имеет также и некоторые отличия от формы частных наук, связанные с принципиально разными предметами этих двух видов эпистемического знания. В целом же, «в рамках своего обсуждения общих начал в “Метафизике” Аристотель ничуть не нарушает тех принципов, которые были установлены им во “Второй аналитике”» [Юнусов, 2016, с. 75].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что при исследовании метафизики Аристотеля мы также вправе рассчитывать на обнаружение аксиом и первоначальных дефиниций, из которых впоследствии выводятся все остальные научные истины, принадлежащие к данной области. Однако их выведение и пояснение составляет одну из ключевых задач содержательного анализа перипатетической метафизики, тогда как в настоящей работе наше внимание сосредоточено исключительно на формальном обосновании эпистемического знания. Перейдем поэтому к положению, занимаемому метафизикой в архитектонике науки, также представленной Аристотелем в своих сочинениях. Как известно, античный мыслитель выделял три типа наук: 1. *теоретические*, 2. *практические* и 3. *творческие*. Среди них нас интересует только первый тип, поскольку именно сюда относится первая философия (именуемая также теологией),

наряду с математикой и физикой. Впрочем, некоторые современные исследователи утверждают, что наука о сущем как сущем и наука о божестве в принципе не могут считаться одной и той же наукой, с их точки зрения Аристотель говорит здесь о разных эпистемах [Волкова, 2017, с. 482–492]. Мы же склонны считать иначе; по-нашему мнению, отождествление данных дефиниций легитимно постольку, поскольку перводвигатель представляет собой чистую актуальность, то есть именно сущее как сущее. Поэтому вернемся к упомянутому делению. В качестве обоснования своего подразделения наук Аристотель пишет следующее: «Таким образом, имеются три умозрительных учения: математика, учение о природе, учение о божественном (совершенно очевидно, что если где-то существует божественное, то ему присуща именно такая природа), и достойнейшее знание должно иметь своим предметом достойнейший род [сущего]. Так вот, умозрительные науки предпочтительнее всех остальных, а учение о божественном предпочтительнее других умозрительных наук. В самом деле, мог бы возникнуть вопрос, занимается ли первая философия общим или каким-нибудь одним родом [сущего], т. е. какой-нибудь одной сущностью (*physis*)... Если нет какой-либо другой сущности (*oysia*), кроме созданных природой, то первым учением было бы учение о природе. Но если есть некоторая неподвижная сущность, то она первое и учение о ней составляет первую философию, притом оно общее [знание] в том смысле, что оно первое. Именно первой философии надлежит исследовать сущее как сущее — что оно такое и каково все присущее ему как сущему.» [Соч. Т. 1, 1978, с. 182].

Фома Аквинский в своем «Комментарии ко “Второй аналитике” Аристотеля» приводит следующие разъяснения касательно метафизики и положения, занимаемого ею в архитектонике науки: «Первая философия, которая рассматривает общие начала, имеет в качестве предмета своего рассмотрения *сущее* (*ens*), которое является общим для всех вещей; метафизика рассматривает то, что *собственно присуще сущему* [как таковому], а именно то, что является общим для всех вещей, в качестве своего собственного предмета изучения... Более высокая наука будет наукой в большей мере, чем более низкая наука, а также и то, что наивысшая наука, то есть первая философия, будет в высшей степени наукой.» [КФА, 2020, с. 102]; «“То, что вещь есть” принадлежит науке, которая рассматривает субстанцию, то есть первой философии, у которой все остальные науки заимствуют это [понятие]» [КФА, 2020, с. 104].

Таким образом, первая философия в представлении Аристотеля является центральной наукой и потому в первую очередь (непосредственно) связана с аналитикой, выступающей в его учении не только отдельной наукой, но еще и философско-пропедевтическим орудием (Боэций пользуется здесь метафорой руки, являющейся одновременно и частью тела, и его инструментом). Подкрепить это положение проще всего через анализ «Категорий», вступительного сочинения Стагирита, открывающего как «Органон», так и, по мнению большинства поздних комментаторов, доступ к философскому знанию как таковому.

Этот текст, по существу, представляет из себя попытку составления полного перечня наиболее общих понятий, являющихся предельными абстракциями мышления. Боэций замечает, что в «Категориях» главным образом речь идет о «первых звуках, обозначающих первые роды вещей, в том, что они суть обозначающие» [Боэций, 2001, с. 122]. Из данного высказывания мы можем почерпнуть сразу две мысли. Во-первых, в сочинении говорится об *именах* вещей, а не о самих *вещах*, причем объем имен включает в себя все бесконечное многообразие вещей. Во-вторых, подобные имена тем не менее рассматриваются не как *изолированные* понятия, а как *зависимые от обозначаемых вещей*, в сущности оказываясь зависимыми от укорененных в бытии объектов. Именно по этой причине вторым предметом «Категорий» является сущее. Наукой же, рассматривающей сущее наиболее общим образом, выступает первая философия, а значит, сам трактат, не считая его логического значения, в первую очередь оказывается сочинением метафизическим, а не физическим [КФА, 2020, с. 238], грамматическим [Тренделенбург, 2017, с. 112] или каким-либо еще. Как следствие, мышление, открывающее категории, не является произвольным, но зависит от данных, получаемых извне, во внимательной обработке которых и может считаться укорененной сама возможность абстракции [Боэций, 2001, с. 125–126]. Другими словами, «ограничением (definitio), каковое совершается делением на десять предикаментов, мы приобретаем науку (disciplina) обо всех вещах и обозначающих звуках» [Боэций, 2001, с. 123; Тренделенбург, 2017, с. 117]. Итак, метафизика в конечном счете приходит к логике, тогда как «логика приходит к метафизике, ибо, вынужденная переходить от основания к основанию, она ищет последнего основания. Этот переход логики в метафизику раскрывается также

и в том, что и свою метафизику Аристотель начинает с такого же взгляда на развитие процесса познания, каким он завершает логику». [Тренделенбург, 2017, с. 318]

Таковы результаты анализа, которые мы решили представить в обобщенном виде на начальном этапе наших исследований по философии Аристотеля и, шире, теоретической философии. Мы попробовали предоставить общий набросок теории науки Стагирита и, таким образом, выяснить, как возможна метафизика как наука в его представлении. Также мы продемонстрировали не только центральное место первой философии во всей архитектонике науки, но и, что представляется нам особенно важным, особенную и непосредственную связь метафизики с логикой.

Литература

- Античная философия: Энциклопедический словарь*. М.: Прогресс-Традиция, 2008. 896 с.
- Аристотель. *Сочинения*: в четырех томах. Т. 1. М.: Мысль, 1978. С. 64–367.
- Аристотель. *Сочинения*: в четырех томах. Т. 2. М.: Мысль, 1978. 687 с.
- Бозций. Комментарий к «Категориям» Аристотеля. В кн.: Неретина С. С. (ред.) *Антология средневековой мысли (Теология и философия европейского Средневековья)*: В 2 т. Т. 1. СПб.: РХГИ, 2001. С. 120–160.
- Волкова Н. П. О делении философских дисциплин и единстве философского знания у Аристотеля. *ΣΧΟΛΗ. Философское антиковедение и классическая традиция*. 2017. Том 11. Вып. 2. С. 482–492. DOI: 10.21267/AQUILO.2017.11.6475
- Комментарии Фомы Аквинского к «Второй Аналитике» Аристотеля*. СПб.: МОО «Платоновское философское общество», 2020. 391 с.
- Миронов В. В., Иванов А. В. *Философия: введение в метафизику и онтологию: Учебник*. М.: ИНФРА-М, 2017. 310 с.
- Тренделенбург А. *Элементы логики Аристотеля*. М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2017. 336 с.
- Фуко М. Что такое автор? В кн.: Фуко М. *Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет*. М.: Касталь, 1996. С. 7–46.
- Юнусов А. Т. Первая философия как наука: теория научного знания Аристотеля во «Второй аналитике» и в IV книге «Метафизики». *Философский журнал*. 2016. Т. 9. № 2. С. 66–81. DOI: 10.21146/2072-0726-2016-9-2-66-81.

ХИМИЯ

Актуальные проблемы химического и экологического образования

Власов Евгений Валерьевич

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Evgeniy V. Vlasov

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Химия

Актуальные проблемы химического и экологического образования

Научный руководитель — И. Ю. Тихомирова, канд. хим. наук

Соруководитель — Е. Г. Панова, д-р геол.-мин. наук

evgeniy.vlasov.98@bk.ru

УДК 502.3/7

Донные отложения на площадках захоронения твердых бытовых отходов

Аннотация. В статье сделаны выводы о состоянии донных отложений водоотводных каналов, отобранных на территории мусороперерабатывающего завода в Янино-1. Проведена оценка данных фракционного анализа, актуальной кислотности, удельной электропроводности, буферной емкости и органической составляющей проб. Методом биотестирования исследована токсичность проб донных отложений. Оценен макро- и микрокомпонентный состав донных отложений по результатам рентгенофлуоресцентного анализа.

Ключевые слова: донные осадки, фракционный анализ, химический состав, актуальная кислотность, удельная электропроводность, буферная емкость, органическая составляющая, экотоксичность.

Bottom sediments on solid domestic waste disposal sites

Abstract. This article analyses bottom sediments of drainage canals collected at the waste processing plant in Yanino-1. The fractional analysis data,

actual acidity, electrical conductivity, buffer capacity and organic components of the samples are evaluated. The bioassay method is used to investigate the bottom sediments toxicity. The macro and micro component composition is assessed by the X-ray fluorescence analysis.

Keywords: bottom sediments, fractional analysis, chemical composition, actual acidity, electrical conductivity, buffer capacity, organic component, ecotoxicity.

Основной проблемой мусороперерабатывающих заводов, занимающихся утилизацией твердых бытовых отходов (ТБО), является отсутствие должной сортировки ТБО и их недостаточная обработка. Совместное захоронение бытовых и хозяйственных отходов на территории мусороперерабатывающего завода приводит к длительным процессам разложения, при этом образующиеся вещества вместе с неразложившимися компонентами ТБО под действием атмосферных осадков попадают в водоотводные каналы и накапливаются в донных отложениях (ДО) по всей близлежащей территории.

Интенсивность формирования, мощность, гранулометрический и химический состав донных отложений зависят от физико-географических и антропогенных условий и совокупности процессов, которые происходят в водоемах и водотоках [Мизандронцев, 1990, с. 176]. Донные отложения водоотводных каналов являются одним из наиболее информативных объектов изучения, так как они аккумулируют загрязнения, поступающие в водотоки на протяжении продолжительного периода. На сегодняшний день в Российской Федерации отсутствуют ПДК для химического загрязнения донных отложений поверхностных водотоков и водоемов. Отсутствие нормативной базы не обеспечивает эффективного мониторинга экологического состояния донных отложений [Райнин, 2002, с. 140].

Целью исследования являлось изучение состава и свойств донных отложений из водоотводных каналов на площадках захоронения твердых бытовых отходов на территории мусороперерабатывающего завода.

Объектами исследования стали пробы донных отложений, отобранные в ноябре 2018 года из водоотводных каналов на территории завода «МПБО-2» Янино-1, расположенного по адресу: 188689, Ленинградская обл., район Всеволожский, г. п. Янино-1, проезд Промышленный, Производственная зона Янино, здание 9 в соответствии с ГОСТ 17.1.5.01-80 [Издательство стандартов, 2002, с. 3]. Для проведения исследования были подготовлены смешанные образцы ДО с 8 участков территории завода «МПБО-2», отличающихся между собой

по текучести вод в водоотводных каналах (текущие и застойные), а также по времени захоронения (старые 2012–2014 гг. и новые 2017–2019 гг.) [Власов, 2019, с. 317], которые сравнивались между собой по физическим и химическим показателям.

1. Из данных фракционного анализа, который проводился в соответствии с ГОСТ 12536-2014 [Стандартинформ, 2019, с. 11], следует, что в пробах, отобранных в местах со стоячей водой, преобладает фракция размера 1–2 мм (20–55%), что характерно для проб с высокой долей органической части. В пробах ДО каналов с текучей водой преобладает фракция размером менее 0,056 мм (50–95%).

2. По данным исследования величины рН водной вытяжки донных отложений выявлено сильное закисление (рН 4,21–4,38) в пробах донных отложений на площадках раннего захоронения ТБО. В остальных пробах значение рН варьируется в диапазоне от 6 до 8. Анализ образцов проводился с помощью рН-метра марки METTLER-TOLEDO SEVENCOMPACT™ с погрешностью измерения 0,002%.

3. По данным измерения удельной электропроводности водной вытяжки донных отложений для всех проб, вне зависимости от места отбора, характерны показатели от 900 до 2200 мкСм/см, что свидетельствует о большом количестве ионов сильных электролитов, что является признаком антропогенного загрязнения территории.

4. Исследования буферной емкости указывают на то, что уровень буферной емкости к подщелачиванию и подкислению у донных отложений очень низкий, особенно для проб, отобранных на местах со стоячей водой (показатели в 2–2,5 раза ниже, чем у проб, отобранных из мест с текучей водой), на что указывает отсутствие так называемого буферного плато — область графика, в которой не выявляется зависимости между рН водной вытяжки донных отложений и добавляемым реактивом, что свидетельствует об отсутствии у донных отложений механизма удерживания рН на определенном уровне.

5. В ходе исследования органической составляющей, которые были проведены с помощью СНН — элементного анализа органических соединений методом сухого озоления по величине потери при прокаливании (ППП_{550°C}), было выявлено, что содержание органической составляющей донных отложений, отобранных из водоотводных каналов на территории старых захоронений ТБО (2012–2014 гг.) в 2–3 раза превышает соответствующую величину на территории новых захоронений ТБО (2017–2019 гг.). Выявлена значимая положительная корреляция ($r=0,83$) величины ППП_{550°C}

с данными определения углерода по результатам CNH — элементного анализа.

6. Петрогенные оксиды в составе донных отложений определены методом рентгенофлуоресцентного анализа. Анализ полученных результатов показывает, что в пробах ДО, отобранных в месте со стоящей водой преобладают SiO_2 (45–56%) и Al_2O_3 (11–15%), а в пробах ДО с текущей водой преобладает Fe_2O_3 (40–80%). Эти данные находятся в соответствии с характерным цветом проб донных отложений (серый цвет характерен для застойных и красно-коричневый — для текущих) и фракционным составом (фракция размера 1–2 мм для преобладающей минеральной составляющей ДО и менее 0,056 мм — для гидратированных оксидов железа в составе донных отложений).

7. Микрокомпонентный состав донных отложений исследуемых проб по результатам рентгенофлуоресцентного анализа отличались по содержанию V, Cr, Cu, Mo, Ba, Pb, Sr, Y. Для образцов, отобранных в местах со стоящей водой, содержание этих элементов в 2–2,5 раза больше по сравнению с пробами, отобранными на местах с текущей водой.

8. В ходе экотоксикологической оценки донных отложений методом биотестирования с использованием в качестве тест-организма кресс-салата и тест-реакции — энергии прорастания (всхожесть семян, %) обнаружена более высокая токсичность проб донных отложений на территории старых захоронений ТБО по сравнению с участками новых захоронений ТБО. По рассчитанным индексам токсичности оцениваемого фактора по тест-отклику установлено, что фитотоксическое действие ДО на кресс-салат проявилось с большим откликом тест-функций и характеризовалось ингибирующим токсическим воздействием (ИТФ = 0,8 – 0,04).

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. Донные отложения водоотводных каналов на территории мусороперерабатывающего завода характеризуются высокой величиной удельной электропроводности водных вытяжек, что является признаком антропогенного загрязнения территории.

2. На участках старых захоронений ТБО донные отложения водоотводных каналов характеризуются высокой кислотностью, высоким содержанием органического вещества и более высоким ингибирующим токсическим действием.

3. Анализ полученных результатов показывает, что пробы ДО, отобранные в водоотводных каналах со стоячей водой, отличаются высоким содержанием SiO_2 и Al_2O_3 , микрокомпонентов (V, Cr, Cu,

Mo, Ba, Pb, Sr, Y) по сравнению с ДО каналов с текущей водой. Величина буферной емкости донных отложений в каналах со стоячей водой в 2,5 раза меньше, чем соответствующая величина для донных отложений каналов с течением.

Анализы выполнялись в ресурсных центрах СПбГУ «Методы анализа состава вещества», «Рентгено-дифракционные исследования» и лаборатории факультета химии РГПУ им. А. И. Герцена.

Литература

- Власов Е. В., Тихомирова И. Ю., Панова Е. Г. Характер донных отложений на площадках захоронения твердых бытовых отходов. В сборнике: *Актуальные проблемы химического и экологического образования*. СПб., 2019. С. 316–323.
- ГОСТ 12536-2014 *Грунты. Методы лабораторного определения гранулометрического (зернового) и микроагрегатного состава*. Стандартиформ, 2019. 11 с.
- ГОСТ 17.1.5.01-80 *Охрана природы. Гидросфера. Общие требования к отбору проб донных отложений водных объектов для анализа на загрязненность*. Издательство стандартов, 2002. С. 3.
- Мизандронцев И. Б. *Химические процессы в донных отложениях водоемов*. Новосибирск: Наука, 1990. 174 с.
- Райнин В. Н., Виноградова Г. Н. *Техногенное загрязнение речных экосистем*. М.: Научный мир, 2002. 140 с.

Грицай Дмитрий Сергеевич

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Dmitriy S. Gritsay

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Химия

Актуальные проблемы химического и экологического образования.

Экологическая химия

Научный руководитель — Ю. Ю. Гавронская, д-р пед. наук, профессор

gritsay_ds@mail.ru

Технология эдьютейнмента в обучении химии

Аннотация. В статье рассматривается значимость использования технологии эдьютейнмента в обучении химии. Современное поколение школьников все сложнее заинтересовать такими сложными учебными предметами, как химия, но технология эдьютейнмента позволяет организовать обучение с увлечением, ученик становится активным участником процесса. Технологии эдьютейнмента реализуются с помощью игровых и исследовательских методов и способствуют мотивации и росту познавательного интереса к обучению химии. В статье уделено внимание разработке мероприятий и уроков, нацеленных на обучение с увлечением.

Ключевые слова: эдьютейнмент, обучение с увлечением, образовательные технологии, обучение химии, научное шоу, технология обучения.

Edutainment techniques in teaching chemistry

Abstract. This article focuses on edutainment techniques application in teaching chemistry. It is rather difficult to make the modern younger generation interested in such complex subjects as chemistry. However, edutainment techniques allow teachers to make education more passion-based so that the student becomes an active participant in the learning process. Edutainment techniques are based on game and research methods and increase students' motivation and interest in learning chemistry. The article focuses on developing activities and lessons aimed at passion-based learning.

Keywords: edutainment, passion-based learning, educational techniques, chemistry teaching, science show, teaching techniques.

В настоящее время современная школа находится на этапе постоянного обновления. Содержание образования совершенствуется, разрабатываются и улучшаются новые технологии обучения и воспитания. Поток информации в современном мире быстро увеличивается, обновляются учебные программы, а время на получение и усвоение информации становится меньше. Вследствие этого у учащихся пропадает интерес и понижается уровень мотивации к изучению школьных предметов. Несмотря на это, учащийся средней школы должен обладать определенным уровнем знаний, умений и навыков, а также иметь свой внутренний потенциал.

Школьникам все тяжелее воспринимать учебный материал в традиционной системе уроков, лекций, семинаров. Учащиеся лучше

воспринимают информацию в иной форме, которая им интереснее, например, в форме игры, где дети становятся активными участниками процесса. В последнее время все чаще пользуются технологией эдьютейнмента, которая включает в себя современные формы развлечения. Можно сказать, что эдьютейнмент — это способ научить даже слабо мотивированных к обучению детей [Богданова, 2014, с. 61].

Наверное, самым подробным и точным можно считать определение Н. А. Кобзевой: эдьютейнмент — это технология обучения, рассматриваемая как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечение [Кобзева, 2014, с. 195].

В целом технология эдьютейнмента представляется как обучение с развлечением, хотя в традиционной системе обучения эти два понятия противопоставляются друг другу. Но для образования это действительно новый путь обучения, в более комфортной обстановке, где у учащихся активизируется познавательная активность и появляется интерес и мотивация к обучению.

Эдьютейнмент — это то, что делается в удовольствие и имеет познавательный эффект. Существуют некоторые особенности технологии эдьютейнмента:

- Акцент на увлечение. Основной целью образовательного процесса становится повышение интереса ребенка к изучению предмета. При правильном построении направления работы в рамках технологии будет видна эффективность в накоплении знаний.
- Мотивация через развлечение. Основным мотивом выступает развлечение, которое приводит к удовольствию, в результате чего формируется устойчивость интереса к выполняемому делу.
- Игра как важнейший принцип. Во время игры увеличивается эффективность усвоения знаний, т. к. во время игры создается такая атмосфера и условия, в которых человек становится активным участником процесса, причем это не зависит от возраста участников.
- Современность сопровождения. Проводимые мероприятия или уроки должны по возможности сопровождаться современными технологиями, аудио- и видеоматериалами, дидактическими играми, приложениями, демонстрационным экспериментом и другими средствами, помогающими максимально погрузиться в атмосферу всего действия [Кольчева, 2019, с. 221–225; Кармалова, 2016, с. 67].

Отличительными чертами эдьютейнмента являются методы, формы и средства представления материала.

Средства технологии эдьютейнмента можно разделить на традиционные и современные. Традиционные средства включают в себя фильмы, книги, образовательные игры, телепередачи и т. д. К современным средствам обучения в рамках технологии эдьютейнмента можно отнести социальные сети, компьютерные игры, электронные тренажеры, комиксы, электронные учебники, виртуальные квесты, чаты, видеоконференции, развлекательно-образовательные телепередачи и др. Особую роль при этом играют химический эксперимент и химические шоу [Колычева, 2019, с. 224–225].

Большую роль в технологии эдьютейнмента играют исследовательские методы обучения, когда обучающемуся предлагается выполнить задания, используя свои собственные творческие и исследовательские способности. Исследовательский метод рассматривается как один из основных путей познания.

Наиболее популярными формами эдьютейнмента выступают технопарки, клубы моделирования, интерактивные музеи, фестивали, научные шоу и театры. Они решают одну из важнейших целей — пробуждение интереса и обеспечение интеллектуального развития ребенка [Федосеева, 2019, с. 145].

Очень хорошей формой усвоения и понимания информации — как для детей, так и подростков может стать набирающее популярность направление — научное шоу. В процессе такого мероприятия ребенок становится заинтересованным, активным участником процесса.

Научные шоу — это интерактивные шоу-программы для детей и подростков, сопровождающиеся интересными научными экспериментами, организуемые для популяризации науки, где в увлекательной форме участникам преподносятся азы химии и физики.

Ярким примером использования технологии эдьютейнмента может стать функционирующий с 2010 года в Санкт-Петербурге Музей занимательной науки «ЛабиринтУм», где дети и взрослые на открытых интерактивных площадках могут познакомиться с наукой поближе, стать зрителями научных шоу и быть активными их участниками.

Перед началом изучения такого сложного предмета, как химия в 8 классе, или в пропедевтическом курсе в 7 классе, в сознании детей складывается представление, что химия — это некий таинственный мир превращений, опытов и эксперимента. Но на самом деле, уже с первых уроков интерес у ребят начинает угасать, потому что необходимо учить

первоначальные химические понятия, химический язык — химические элементы, формулы и т. д.

На самых начальных этапах обучения химии необходимо всяческим образом поддерживать интерес детей, способствовать развитию их мотивации. Для выполнения этой цели лучшим образом подходит технология эдьютейнмента. Мероприятия типа научного шоу могут проводиться коммерческими организациями, а также вузами и непосредственно школами.

При подготовке мероприятия следует обращать внимание на то, что оно должно иметь четко выстроенную сюжетную линию, быть рассчитано на определенную возрастную группу зрителей, быть зрелищным, ярким, необычным, иметь эффект неожиданности. Так как мы в большей степени говорим о научном шоу, связанном с химией или физикой, оно должно сопровождаться наглядным демонстрационным экспериментом, который в первую очередь должен быть безопасным для зрителей и участников мероприятия. Представления должны быть интерактивными, интересными, в игровой форме, при этом обладать познавательным характером, предоставляемый материал должен быть полезным.

На этапе создания шоу большое внимание стоит уделить сценарию, подбору эксперимента, подготовке костюмов, реквизита, оборудования, музыкального и видеосопровождения. Персонажи, играющие свои роли, должны интересно, легко и непринужденно уметь рассказать суть процессов, происходящих во время эксперимента, а также уметь организовать диалог со зрителями. Большую роль играют дидактические материалы, это могут быть различного рода карточки с заданиями или подсказками, игры и др.

Мы предлагаем несколько возможных сценариев проведения научных шоу-программ для зрителей разных возрастных групп.

«Курс алхимии вне Хогвартса». Действующими персонажами являются профессора знаменитой школы Чародейства и Волшебства. Основная задача программы — познакомить зрителей с периодом становления химии — алхимией. Все опыты, которые включены в программу, связаны с четырьмя стихиями: огонь, земля, воздух и вода. Участникам рассказывается история возникновения алхимии, первые опыты, первые представления о химических элементах и веществах. Ребятам предлагается работа с дидактическими карточками. Каждый опыт запечатлен на страницах древнейшего артефакта, книги заклинаний. Некоторые опыты под чутким руководством проводятся самими участниками программы. Для выполнения каждого опыта участникам

необходимо произнести заклинания. По окончании мероприятия детям вручаются памятные свитки о прохождении курса алхимии. Примерный возраст участников — 10–13 лет.

«Великие представления об атоме». Актеры играют великих ученых, которые представляют зрителям свои открытия в области строения атома, показывают демонстрационные эксперименты, связанные с этим, предлагая участникам самостоятельно смоделировать строение атома, поиграть в дидактические игры. За выполнение заданий каждый участник набирает фишки, которые ему пригодятся для выкупа новых подсказок, которые помогут правильно воссоздать хронологию изучения строения атома. Примерный возраст участников — 13–15 лет.

«По следам магического преступления». Основная идея этой программы — раскрытие магического преступления. Актеры вместе с участниками будут находить улики и в ходе качественных химических реакций будут распутывать преступления. При всем этом персонажи будут объяснять причины прохождения тех или иных реакций. Участники программы самостоятельно смогут отыскать магические отпечатки пальцев, которые светятся в ультрафиолетовом освещении, провести свое собственное исследование и некоторые безопасные химические опыты и пронаблюдать за более эффектными демонстрационными экспериментами, например «несгораемый платок», «огненная метель», «горение зеленого пламени» и др. Примерный возраст участников — 12–15 лет.

«Космическо-химическое приключение». Программа рассчитана на участников более младшего возраста — 7–10 лет. Основными персонажами являются космические гости — пришельцы, которые делятся с участниками своими внеземными технологиями и способностями. Играя в игры, задавая различные вопросы, персонажи способствуют развитию у детей интереса к происходящему. На простом языке персонажи стараются объяснить детям сложные научные вещи.

Подобные мероприятия могут быть организованы в школах для учащихся начальных и средних классов. Организаторами же будут выступать ученики старших классов, которые могут подготовить сценарий, костюмы, подобрать опыты. Выполнение же всего химического эксперимента должно обязательно проводиться в соответствии с правилами техники безопасности и под чутким руководством преподавателя.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что эдьютейнмент — это не просто развлечение, а способ обучения и увлечения с привлечением различных средств. Важно отметить, что понятие эдьютейнмент

гораздо шире, чем просто игра, которая выступает составной частью эдьютейнмента.

Пока технология эдьютейнмента не может стать альтернативой современного образования, так как с помощью этой технологии сложно получить фундаментальные знания, но она может стать хорошим дополнением к основному обучению, она помогает закрепить уже полученные знания или создает основу для будущего получения новых знаний и придает ту самую мотивацию и интерес к обучению.

Литература

- Кармалова Е. Ю., Ханкеева А. А. Эдьютейнмент: понятие, специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2016. № 7 (389). С. 64–71.
- Колычева З. И., Минеева К. А., Теревникова А. С. Использование идеи эдьютейнмента в подготовке учителя химии. *Актуальные проблемы химического и биологического образования*. 2019. С. 221–225.
- Богданова О. А. Эдьютейнмент как особый тип учения. *Инновационные технологии в образовании*. 2014. С. 61–65.
- Кобзева Н. А. Edutainment как современная технология обучения. *Ярославский педагогический вестник*. 2012. № 4. Т. II. С. 192–195.
- Федосеева Н. В. Эдьютейнмент в системе современного дополнительного образования. *Проблемы и перспективы дополнительного образования детей и взрослых*. 2019. С. 142–147.

Леманова Татьяна Валерьевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Россия, Санкт-Петербург

Tatyana V. Lemanova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Химия

Актуальные проблемы химического и экологического образования.

Экологическая химия

Научный руководитель — И. Ю. Тихомирова, канд. хим. наук

Соруководитель — Е. Г. Панова, д-р геол.-мин. наук

lemanova.tanay@gmail.com

Физико-химические свойства почв на территории мусороперерабатывающего комбината

Аннотация. В статье представлены результаты физико-химических свойствах почвогрунтов, отобранных на территории площадки захоронения ТБО Янино-1. Проведена оценка результатов фракционного анализа, сухого озоления, CNH-анализа. Установлены компоненты различного генезиса, определена рН и электропроводность водных вытяжек почв, а также буферность почв. Произведено биологическое тестирование для установления токсичности почв. Оценен макро- и микрокомпонентный состав почвогрунтов по результатам рентгенофлуоресцентного анализа и определен состав техногенных частиц с помощью микрозонда.

Ключевые слова: почвогрунты, фракционный анализ, удельная электропроводность, буферная емкость, органическая составляющая, экотоксичность.

Physical and chemical soil properties in the waste processing plant territory

Abstract. This article describes the physical and chemical properties of the soil samples collected on the solid waste landfill site in Yanino-1. Fractional analysis, dry ashing and CNH analysis were conducted. Components of various origins were identified; pH, electrical conductivity and soils' buffer capacity were determined. Biological testing was performed to determine the soil toxicity. The macro and micro component composition of samples was assessed by the X-ray fluorescence analysis. The technogenic particles composition was determined using a microprobe.

Keywords: soils, fractional analysis, chemical composition, electrical conductivity, buffer capacity, organic component, ecotoxicity.

Проблема утилизации твердых бытовых отходов (ТБО) является одной из остро стоящих в наше время. Полигоны ТБО в России образуются санкционированно и стихийно. Проблема заключается в том, что мусор не проходит стадию сортировки. В результате в одном месте находятся бытовые и хозяйственные отходы, а также вторичное сырье, которые образуют токсичные почвогрунты.

Отходы подвергаются физическим и химическим воздействиям под действием выпадающих осадков, ветровой и водной эрозии. Из-за этих

процессов загрязняется окружающая среда, ядовитые вещества попадают в наземные и подземные воды и атмосферу. Загрязнение касается не только территории, на которой находятся почвогрунты, это всеобщая экологическая проблема. Решение вопросов загрязнения окружающей среды мусором неразрывно связано с качеством и уровнем жизни населения. Полигоны отходов в России становятся места-ми, где происходит экологическая катастрофа.

Целью исследования являлось изучение особенностей физико-химического состава почвогрунтов различных зон складирования продуктов переработки твердых бытовых отходов на территории мусоро-перерабатывающего комбината.

Отбор проб почвогрунтов проводился в ноябре 2018 г. в соответствии с ГОСТ 12071 на территории мусороперерабатывающего комбината в Янино-1 в 10 точках, находящихся на разном расстоянии от завода МПБО-2 [Леманова, 2019, с. 348–354]. Участок пробоотбора почвогрунтов на территории МПБО-2 делится на две зоны: 1 зона — участок старого захоронения ТБО (500–700 м) — пробы №№ 1–5, 2 зона — участок нового захоронения (100–200 м) — пробы №№ 6–10 (рис. 1).

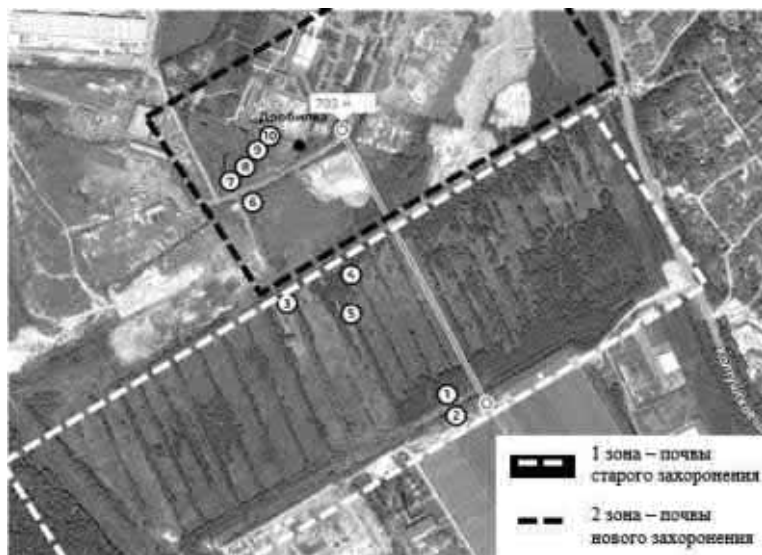


Рис. 1. Карта зонирования участка пробоотбора почвогрунтов на территории МПБО-2

1. Проведен фракционный анализ в соответствии с ГОСТ 12536-2014. Исходя из полученных данных, можно выделить несколько гранулометрических спектров, а именно две зоны распределения почвогрунтов — старое и новое захоронение. В пробах № 1 и № 2 равномерное распределение фракций в пробе, № 3, № 4, № 5 с преобладанием фракций средних фракций (1–0,094 мм), в № 6, № 7, № 8 преобладает фракция > 2 мм до 60 % от общего относительного распределения, а в пробах № 9 и № 10 контрастное распределение фракций: содержание фракции 1 с размером частиц более 2 мм составляет более 90 %.

2. Установлены компоненты разного генезиса: органическая составляющая, техногенные частицы, минералы и почвенные микроагрегаты. Их соотношение определялось с помощью трафаретов для визуального определения. Было обнаружено, что в образцах из 2 зоны высока доля содержания техногенных частиц, это обусловлено недавним захоронением измельченных твердых бытовых отходов. В пробах из 1 зоны отмечено высокое содержание минералов.

3. Для определения органической составляющей было использовано два метода — сухое озоление (по потере при прокаливании 550 °С [Добровольский, 1997], [Фоменко, 2016, с. 422–426]) и CHN-анализ. Результаты данных методов коррелируются между собой. Содержание органического вещества в почвогрунтах различается между двумя зонами: 4–10 % в пробах старого захоронения (зона 1) и 27–40 % нового захоронения (зона 2) [Леманова, 2019, с. 348–354].

4. Выявлено, что среднее значение pH водных вытяжек почвогрунтов старого захоронения ТБО (6,486), меньше, чем для нового захоронения (7,767). Анализ образцов проводился с помощью pH-метра марки METTLER-TOLEDO SEVENCOMPACT™ с погрешностью измерения 0,002 % в соответствии с ГОСТ 26423-85.

5. Величина удельной электропроводности водных вытяжек почвогрунтов нового захоронения характеризует их как сильнозасоленные: средняя величина электропроводности в данной зоне равна 2715,24 мкСм/см. В зоне 1 средняя электропроводность равна 300,42 мкСм/см, что соответствует слабозасоленным почвам.

6. Буферная емкость почвогрунтов как по кислоте, так и по основанию для почвогрунтов старого захоронения очень мала, составляет 0,6–0,9 ммоль/л и увеличивается от самой удаленной до самой близкой к источнику дробления мусора точки пробоотбора до 4,2 ммоль/л.

7. Индекс токсичности оцениваемого фактора водной почвенной вытяжки по длине корня кресс-салата показывает, что и новые, и старые почвогрунты оказывают стимулирующее действие на тест-объект. Среднее значение ИТФ для старых захоронений ТБО — 1,45, то есть VI класс токсичности среднего значения, а для новых почвогрунтов — 1,89, это значение относится к VI классу токсичности значительной стимуляции [Чеснокова, 2008].

8. На основании данных о содержании петрогенных оксидов в пробах были рассчитаны геохимические индексы CIA $((Al_2O_3 / (Al_2O_3 + CaO + Na_2O)) \cdot 100)$, CIA $(Al_2O_3 / (Al_2O_3 + CaO + Na_2O + K_2O)) \cdot 100)$, PIA $((Al_2O_3 - K_2O) / (Al_2O_3 + CaO + Na_2O - K_2O)) \cdot 100$, W $(Al_2O_3 - (K_2O + Na_2O + CaO)) - (K_2O - Na_2O)$, A $(Al_2O_3 - (K_2O + Na_2O + CaO))$ показывают степень химического выветривания, при котором теряются мобильные элементы (Ca, Na, K) [Минюк, 2013, с. 282–285]. Значения индексов CIA, CIA, PIA, W, A в старых почвогрунтах выше, чем в почвогрунтах нового захоронения (рис. 2).

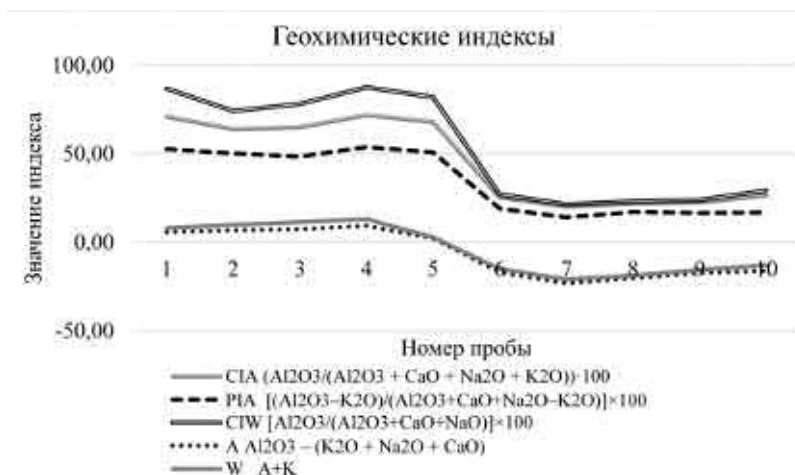


Рис. 2. Геохимические индексы почво-грунтов МПБО-2 Янино-1

9. С помощью микрозондового анализа удалось рассмотреть (рис. 3) и определить состав частиц различного генезиса, представленных в табл. 1.

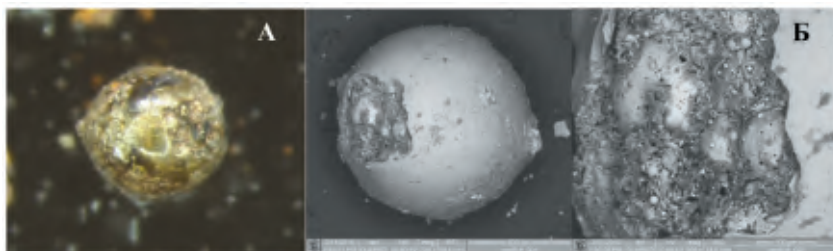


Рис. 3. Фотография техногенной частицы под бинокляром (А) и с микрозонда (Б)

Таблица 1

Содержание элементов в техногенной частице, %

Элемент	Содержание, %
O	38,34
Na	0,38
Mg	1,48
Al	12,52
Si	34,88
K	1,68
Ca	3,70
Fe	6,21
Ti	0,82

10. Среднее содержание ртути в пробах нового захоронения (зона 2) в два раза больше, чем в старых захоронениях (зона 1) — 2,92 и 6,00 мкг/кг соответственно. Эта закономерность прослеживается относительно всех тяжелых металлов. Результаты рентгенофлуоресцентного анализа исследуемых образцов почвогрунта представлены в таблице 2.

**Среднее содержание химических элементов в пробах почвогрунта
МПБО-2 Янино-1, мкг/кг**

Элемент	Пробы почвогрунта старого захоронения n=5	Пробы почвогрунта нового захоронения n=3
Cr	60,40	93,67
Ni	9,40	13,00
Cu	60,25	350,00
Zn	117,80	1132,67
As	8,40	20,67
Sr	204,20	691,67
Y	16,52	28,87
Zr	334,40	555,33
Rh	2,18	2,23
Pd	2,16	1,83
Ag	3,04	7,20
Sn	6,00	34,33
Ba	360,60	411,00
W	10,00	75,67
Hg	2,92	6,00
Pb	76,50	332,33
Th	21,20	30,00

Выводы

1. Установлена зависимость между буферной емкостью и долей органического вещества в почвогрунтах захоронений твердых бытовых отходов на территории мусороперерабатывающего завода. Чем выше доля органического вещества, тем больше кислотно-основная буферная емкость почвогрунта.

2. Содержание тяжелых металлов в почвогрунтах нового захоронения выше, чем в почвогрунтах старого захоронения. При уплотнении почвогрунта химические элементы мигрируют в окружающую среду.

Анализы выполнялись в ресурсных центрах СПбГУ «Методы анализа состава вещества», «Рентгено-дифракционные исследования» и лаборатории факультета химии РГПУ им. А. И. Герцена.

Литература

- ГОСТ 12071-2014 Грунты. Отбор, упаковка, транспортирование и хранение образцов.
- ГОСТ 12536-2014 Грунты. Методы лабораторного определения гранулометрического (зернового) и микроагрегатного состава.
- ГОСТ 26423-85 Почвы. Методы определения удельной электрической проводимости, pH и плотного остатка водной вытяжки.
- Леманова Т. В., Тихомирова И. Ю., Панова Е. Г. Гранулометрический состава и органическое вещество почв на территории мусороперерабатывающего комбината. В сборнике: *Актуальные проблемы химического и экологического образования*. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2019. С. 348–354.
- Минюк П. С., Борходоев В. Я. Геохимические индикаторы седиментационных и постседиментационных событий в озерах северо-востока России. В сборнике: *Материалы VII Всероссийского литологического совещания*. Новосибирск: Рос. акад. наук, Науч. совет по проблемам литологии и осадочных полезных ископаемых при ОНЗ ; Сиб. отд-ние, Ин-т нефтегазовой геологии и геофизики им. А. А. Трофимука, 2013. С. 282–285.
- Добровольский Г. В., Строганова М. Н., Прокофьева Т. В. *Почва, город, экология*. М.: Фонд За экономическую грамотность Москва, 1997. 320 с.
- Фоменко В. М., Тихомирова И. Ю. Исследование влияния антропогенного воздействия на физико-химические свойства урбаноземов. В сборнике: *Актуальные проблемы химического и экологического образования сборник научных трудов*. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2016. С. 422–426.
- Чеснокова С. М., Чугай Н. В. Биологические методы оценки качества объектов окружающей среды: учеб. пособие. В 2 ч. Ч. 2. *Методы биотестирования*. Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2008. 92 с.

Мохова Кристина Романовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Kristina R. Mokhova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Химия

Актуальные проблемы химического и экологического образования.

Экологическая химия

Научный руководитель — Ю. Ю. Гавронская, д-р пед. наук, профессор

kristinamokhova.6@gmail.com

УДК 372.854

Интерактивные площадки по химии в рамках открытого образовательного пространства вуза

Аннотация. Открытое образовательное пространство современного вуза как часть экосистемы образования реализует новые возможности общественной жизни города, предлагая выбор индивидуальных образовательных траекторий широкому кругу участников разных возрастов. Интерактивная образовательная площадка рассматривается как форма образовательного события в открытом образовательном пространстве вуза. В работе описан процесс создания и проведения предметных интерактивных площадок по химии на основе занимательного химического эксперимента с позиции совместной проектно-продуктивной деятельности студентов и преподавателей.

Ключевые слова: открытое образовательное пространство вуза, интерактивные площадки по химии, интерактивное обучение, занимательный химический эксперимент.

Interactive chemistry platform within the university open educational space

Abstract. The university open educational space is a part of the educational ecosystem and offers new opportunities for the city public life by allowing participants of different ages to choose their individual learning plans. An interactive educational platform is considered an educational event in the university open educational space. This article describes creating and maintaining

interactive chemistry platforms which are based on an entertaining chemical experiment and project activities for students and teachers.

Keywords: university open educational space, interactive chemistry platforms, interactive education, entertaining chemical experiment.

Образовательное пространство можно рассматривать как один из главных факторов сознательного взаимодействия личности с окружающей средой. Этот процесс взаимодействия постоянен, и человек в нем находится непрерывно [Шалаев, Веряев, 1998, с. 4]. Н. М. Стадник определяют образовательное пространство как среду, выполняющую функции воспитания, образования и обучения подрастающего поколения [Стадник, 1996, с. 5]. Образовательное пространство вуза определяется как совокупность социального и предметно-пространственного окружения определенного учреждения, выполняющего функции по развитию обучающегося как в личностном плане, так и в профессиональном [Авдиенко, 2010, с. 37]. Именно поэтому важно расширять это образовательное пространство, вовлекать в образование не только непосредственных участников системы вуза, но и компоненты извне.

При открытии образовательного пространства вуза создаются новые возможности и условия реализации задач не только образовательного учреждения, но и новых членов этого пространства. Одним из таких новых компонентов может быть город. Люди, приходящие в качестве гостей, быстро вовлекаются в образовательный процесс и становятся его неотъемлемой частью, тем самым реализуя потребности общественной жизни города. «Городские участники» могут быть разного возраста: от дошкольного и старше. Поэтому одним из главных путей создания такого открытого образовательного пространства вуза является проведение различных фестивалей и форумов, которые могут вовлекать участников разных возрастов. Примером может послужить проект РГПУ им. А. И. Герцена «Педагогические сезоны».

«Педагогические сезоны» — это инновационный проект, который отвечает запросам учителей, студентов, преподавателей, детей и их родителей, представителей различных сфер общественной жизни, а также органов власти. Проект направлен на создание единого образовательного пространства вуза и города, в котором сконцентрированы разные источники и ресурсы для обучения, развития и воспитания разных поколений. Создание такого пространства объединит

разных участников на одной площадке, что будет способствовать решению такой задачи как развитие нового поколения. Благодаря такому проекту старейший педагогический вуз может поделиться своими знаниями и опытом с молодыми поколениями, а также с теми участниками, которые далеки от науки и педагогики.

Образовательная площадка открытого пространства вуза предоставляет возможность молодым педагогам и студентам осуществлять совместную проектно-продуктивную деятельность, в ходе которой они делятся опытом, проводят исследования, реализуют инновационные технологии в образовании. В рамках «Педагогических сезонов» проходят различные виды мероприятий: биеннале и выставки, мастер-классы и тренинги, спектакли и выступления, конференции и фестивали. Все это позволяет каждому участнику выбрать свою образовательную траекторию и следовать ей. Один из важнейших плюсов такого проекта — это возможность приобщения детей и взрослых к науке посредством проведения различных мастер-классов и представлений, в которых сами зрители могли бы прикоснуться к науке, попробовав себя в проведении каких-то опытов. При установлении активного взаимодействия и совместной деятельности представителей вуза и гостей площадка становится интерактивной.

Если рассматривать интерактивную площадку как важнейшую часть открытого образовательного пространства вуза, то она будет являться одной из форм обучения и познания, при которой все участники устанавливают связи друг с другом, по которым они обмениваются новой информацией, выполняют совместные поиски и принимают решения, организуют деятельность, моделируют различные вариации событий [Голубкова, 1998, с. 39]. При организации интерактивной образовательной площадки вузом, с одной стороны, осуществляется совместная деятельность студентов и преподавателей, способствующая реализации образовательных задач и социальной миссии высшей школы. В ходе такого проекта у студентов кроме реализации предметных знаний и умений быстрее формируются организаторские способности, навыки руководства и поиска информации. С другой стороны, реализуется связь между организаторами площадки (преподаватели и студенты) и участниками площадки (дети и родители). При этом идет непрерывный процесс обучения детей, вовлечения их в активную деятельность, а также формирования и закрепления интереса к науке.

В последнее время особую популярность набирают интерактивные площадки по химии. Для многих родителей это способ взаимодействия с ребенком, приобщения его к науке, развития его мышления и социализации. Также для родителей это может стать передовым способом собственного культурного и педагогического развития. Именно поэтому при выборе досуга родители все чаще отдают предпочтение музеям и фестивалям, где заявлены научные, в особенности, химические интерактивные площадки. Дети учатся взаимодействовать друг с другом, раскрывают свои профессиональные наклонности, способности и интерес к науке и учатся работать руками, изготавливая различные приборы, решают задачи и отвечают на вопросы. Все это развивает ребенка как личность.

Уже на этапе проектирования интерактивной площадки по химии реализуется совместная деятельность студентов и преподавателей. Она включает несколько важнейших аспектов: место, время, безопасность, зрелищность, научность, доступность, занимательность. Остановимся на некоторых из них, опираясь на собственный опыт проведения интерактивной площадки по химии.

Место проведения интерактивной площадки играет важную роль при ее реализации. В теплое время года таким местом может быть улица с установленной палаткой или тентом для защиты от ветра и влаги. В холодное время это должно быть достаточно просторное освещенное помещение с хорошей вентиляцией. Проводить интерактивную площадку по химии в обычной учебной лаборатории крайне неудобно, так как там не хватит места всем участникам мероприятия, учебные и лабораторные столы будут мешать обзору и перемещению. Важно разместить всех участников таким образом, чтобы каждый мог наблюдать опыты, передвигаться при необходимости без затруднений, чтобы каждый ребенок находился на безопасном расстоянии от места проведения экспериментов. Если в интерактиве предусмотрено индивидуальное проведение опытов каждым ребенком, то у детей должны быть личные рабочие места с необходимым оборудованием и реактивами. Вентиляция должна работать без перебоев для устранения неприятных запахов и газов и оснащения помещения свежим воздухом.

Для участия в интерактивных образовательных площадках на некоторых мероприятиях возраст участников не ограничивается, в частности, так может случиться и при проведении интерактивной площадки по химии. Это значит, что помимо школьников на мероприятии

могут присутствовать и более младшие участники, следовательно, безопасность должна быть на первом месте.

Количество участников на данных мероприятиях следует регламентировать. Чем больше количество, тем сложнее безопасно проводить не только ученические, но и демонстрационные эксперименты, а также контролировать поведение не только детей, но и взрослых. Оптимальным количеством участников должно быть 10–15 человек. Тогда каждый сможет увидеть опыты, провести некоторые из них, а организаторам будет проще привлечь внимание каждого ребенка.

Также следует отметить, что максимальное время работы одного цикла интерактивной площадки должно быть не более 30 мин, тогда внимание детей будет максимально сконцентрировано на химии, и сами дети не устанут. За такой промежуток времени с учетом всех постановочных отступлений и сцен, возможно провести 5 опытов.

При создании интерактивной площадки по химии особая роль отводится занимательным опытам. Данные химические процессы должны отвечать определенным требованиям. Опыты должны быть безопасны, занимательны, просты в оформлении и проведении, а также не должны занимать много времени. Для того чтобы правильно осуществить подбор опытов, студентам необходимо обратиться к преподавателям. Но при проектировании интерактивной площадки важно учитывать тему площадки, особенности участников, их количество и возраст. Только опираясь на все вышеприведенные факторы и ограничения, можно осуществить правильный подбор химических занимательных опытов. Как правило, самыми популярными опытами для подобных мероприятий становятся такие зрелищные опыты, как «Вулканчик», «Огненная метель», «Разложение перекиси», «Обугливание сахара», «Кровь без раны». Данные опыты просты в аппаратурном оформлении и довольно безопасны при проведении совместно со взрослыми.

Особое внимание необходимо уделить концепции всей интерактивной площадки. Важно выбрать определенную тематику и прописать сценарий. Это упорядочит деятельность организаторов, свяжет все опыты в единую историю, придаст цель деятельности участников и заинтересует их в большей степени. При выборе сюжета следует опираться на интересы современных детей и их запросы. В качестве примеров для создания сюжетной линии можно привести: «Гарри Поттер», «Алхимия», «Зельеварение», «Химические сказки». Опираясь на выбранную тему, необходимо придумать легенду и прописать

сценарий, который бы объединил все опыты и связал их проведение с конечной целью, при достижении которой дети должны получить награду. Также заинтересовать детей можно, показав им образцы выращенных кристаллов, некоторых приборов и установок.

Для наибольшего погружения в интерактивную деятельность нужно максимально приблизить реальную обстановку к интерактивной. Для этого помогут музыкальное сопровождение, костюмы, грим, декорации. Такое мероприятие будет похоже на театрализованное представление, что позволит детям погрузиться в новую для них деятельность.

Таким образом, интерактивные площадки по химии являются одним из способов обучения, реализующего совместную деятельность участников, студентов и преподавателей. Такая форма мероприятия позволяет развить личность ребенка, раскрыть его особенности, привить интерес к науке, а также помогает родителям организовать досуг ребенка, расширить собственное культурное и научное мировоззрение. Для студентов это возможность проявить свои организаторские способности, развить интерес к химии, углубить собственные знания, показать свою самостоятельность. Помимо этого, интерактивные площадки — это яркий пример образовательного события открытого образовательного пространства, которое объединяет образовательную среду вуза с городской средой, позволяя расширить рамки процесса образования.

Литература

- Шалаев И. К., Веряев А. А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства. *Педагог: наука, технология, практика*. 1998. № 5. С. 3–12.
- Стадник Н. М. *Научно-организационные основы создания и функционирования единого образовательного пространства (на примере региона «Пермская область»)*. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук. М., 1996. 22 с.
- Авдиенко Г. Ю. Психологическое понятие образовательной среды вуза. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2010. № 4 (43). С. 36–38.
- Голубкова О. А. *Использование активных методов обучения в учебном процессе: учебно-методическое пособие*. СПб.: БГТУ «Военмех» 1998. 42 с.

Сидоровская Полина Андреевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Polina A. Sidorovskaya

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Химия

Актуальные проблемы химического и экологического образования.

Экологическая химия

Научный руководитель — И. Ю. Тихомирова, канд. хим. наук,

Е. Г. Панова, д-р геол.-мин. наук

polinaandreevnash@gmail.com

УДК 502.3/7

Характеристика сточных вод водоотводных каналов на территории мусороперерабатывающего комбината МПБО-2 Янино-1

Аннотация. В статье обсуждаются данные химического состава сточных вод мусороперерабатывающего комбината МПБО-2 Янино. Для анализа использовались методы химического анализа (гравиметрический и титриметрический) и физико-химические методы (потенциометрический, рентгенофлуоресцентный, кондуктометрический, спектрофотометрический, флуоресцентный). Выявлена значимая корреляция между гидрохимическими показателями.

Ключевые слова: сточные воды, мусороперерабатывающий комбинат, корреляция, гидрохимические показатели, экологическое состояние.

Wastewater properties in drainage canals at the MPBO-2 Yanino-1 waste processing plant

Abstract. The article describes the wastewater chemical composition at the MPBO-2 waste processing plant in Yanino. Chemical analysis methods (gravimetric and titrimetric analyses) and physicochemical methods (potentiometric titration, X-ray fluorescence, conductometric titration, spectrophotometry, fluorescence spectroscopy) were used in the study. A significant correlation between the hydrochemical indicators was identified.

Keywords: wastewater, garbage processing plant, correlation, hydrochemical indicators, environmental status.

Проблема загрязнения окружающей среды становится с каждым годом все более актуальной. Одним из источников загрязнения является воздействие человека на природу посредством поистине гигантского количества выбрасываемых твердых бытовых (коммунальных) отходов (ТБО). В Санкт-Петербурге ежегодно образуется около 9,0 млн м³ тонн ТБО. По данным базы Росприроднадзора, основная масса отходов состоит из полимерных материалов, пищевых отходов, растительных остатков, стекла, текстиля, бумаги, картона, металла, резины, древесины, песка, грунта в различном процентном соотношении. В составе ТБО содержатся также отходы более высокого класса опасности — ртутные лампы, батарейки, масла и промасленные изделия, неорганические вещества — соединения тяжелых металлов и едкие вещества — кислоты, щелочи, гидролизующиеся соли. После образования ТБО либо попадают на свалки, либо нелегально сразу же в окружающую среду, лишь незначительная часть попадает на мусороперерабатывающие заводы. До 500 тонн мусора ежедневно обрабатывает Санкт-Петербургское государственное унитарное предприятие МПБО-2 Янино-1 Всеволожского района. Доля вторсырья, которую удается собрать, составляет всего 5% от общей массы. На территории завода действует небольшое предприятие, занимающееся переработкой пластиковых бутылок в крошку. После того, как из мусора извлекают вторсырье, порядка 15–17 процентов отходов проходят термическую обработку: он поступает на термокомпостирование в цех с четырьмя вращающимися установками, вмещающими в себя 200 тонн мусора. Внутри поддерживается повышенная температура около 50 градусов. Термокомпостирование длится около двух суток, потом просеивается и отправляется на «дозревание» на площадку под открытым воздухом, где он уже становится компостом, который, в свою очередь, используют для рекультивации свалок.

Территория МПБО-2 находится в километре от Колтушского шоссе в низинной части, отделенной частично мелиорированными болотистыми подножиями Колтушской островной холмисто-камовой возвышенности. На территории МПБО-2 находится полигон для захоронения продуктов переработки ТБО с системой водоотводных каналов, впадающих в централизованные дождевые системы вдоль Колтушского шоссе, в районе жилой застройки ЖК «Ясно Янино» [Сидоровская, 2019, с. 180–185].

Отбор проб сточных вод проводился из водоотводных каналов на территории твердых бытовых отходов (ТБО) полигона МПБО-2 в п. Янино-1 Всеволожского района в 8 точках полигона 24.10.2019 г. на расстоянии от 100 м до 700 м от цехов мусороперерабатывающего завода в соответствии с ГОСТ [ПНД Ф 12.15.1-08].

Цель исследования: характеристика сточных вод водоотводных каналов полигона твердых бытовых отходов на территории МПБО-2 Янино-1 Всеволожского района и анализ корреляционной зависимости между исследуемыми гидрохимическими показателями.

При эколого-гидрохимическом исследовании определены следующие показатели сточных вод: водородный показатель (рН), содержание взвешенных частиц, цветность, содержание растворенного кислорода (РК), химического потребления кислорода (ХПК), перманганатной окисляемости (ПО), интенсивности флуоресценции растворенного органического вещества (I), содержание хлоридов, фосфатов, общей жесткости, общей минерализации, потери при прокаливании при 550 °С и 900 °С. Элементный состав исследуемых проб фильтрата определялся методом рентгенофлуоресцентного анализа (РФА). В качестве норматива принимают ПДК для водоемов хозяйственно-питьевого и культурно-бытового водопользования, нормирующие для большинства металлов валовое содержание всех форм.

Исследуемые пробы можно условно отнести к 2 типам: воды из застойных участков водоотводных каналов (пробы №№ 1, 4, 6) и воды с течением (пробы №№ 2, 3, 5, 7, 8).

При исследовании органолептических показателей, к которым относится цветность, мутность, запах, у проб из застойных участков наблюдается максимальная интенсивность запаха по пятибалльной шкале интенсивности запаха, а у проб с течением наблюдается слабый запах, оценивающийся в 2 балла по пятибалльной шкале.

Мутность оценивалась по количеству взвешенных частиц гравиметрическим методом. Превышение концентрации взвешенных частиц составляет 4,5 — 80 ПДК.

Цветность оценивалась спектрофотометрическим методом с использованием хром-кобальтовой шкалы цветности в градусах цветности. В пробах №№ 4, 6 цветность воды составила 35 — 6,4 ПДК соответственно. В пробах №№ 1, 2, 3, 5, 7, 8 превышение ПДК не обнаружено.

Величина водородного показателя (рН) поверхностных вод водосточных каналов, определяемая методом прямой потенциометрии, находится в допустимых пределах (6–9) для сбрасывания в систему водоотведения [ПНД Ф 14.1:2;3;4.121-97].

Удельная электропроводность исследуемых фильтратов — 300–450 мкСм/см, в пробах №№ 4, 6 — 2710 и 3220 мкСм/см соответственно, что превышает ПДК в 2–3 раза.

Для оценки содержания органического вещества в водах использованы величины перманганатной окисляемости, бихроматной окисляемости (ХПК) [Лурье, 1984, с. 448], потери при прокаливании при 550 °С методом сухого озоления и интенсивности флуоресценции растворенного органического вещества [Сидоровская, 2019, с. 180–185]. Величины перманганатной окисляемости фильтрата полигона ТБО сточных вод, определенной по методу Кубеля [ПНД Ф 14.1:2:4.154-99], составляют 1,6–6,3 ПДК, химического потребления кислорода (ХПК) бихроматным методом — от 3 ПДК до 12 ПДК. Потери при прокаливании сухого остатка фильтратов при 550 °С составили 16–35 %.

Содержание хлоридов в фильтрате полигона, определенное методом argentометрического титрования [РД 52.24.407-2006], не превышало ПДК (24–66 мг/л) за исключением пробы № 6, в которой отмечено превышение 1,7 ПДК.

Содержание гидрокарбонат-ионов в фильтрате полигона, определенное методом ацидиметрического титрования [ГОСТ Р 52963-2008], составило 87–159 мг/л, в пробе № 6 — 500 мг/л и пробе № 4 — 2420 мг/л.

Величина общей жесткости [ГОСТ 31954-2012] в пробах № 1, 3, 5, 7, 8 фильтрата полигона не превышало ПДК. В пробе № 2 — 1,5 ПДК, пробах №№ 4, 6 — 14,8 и 4,3 ПДК соответственно.

Концентрация общего железа определялась методом спектрофотометрии с сульфалициловой кислотой [ГОСТ 4011-72]; в исследуемых пробах составила от 0,07 до 1,25 мг/л.

Результаты исследования элементного состава методом РФА показали превышение анализа ПДК по элементам 1 и 2 класса опасности: ртути в пробе № 1 — 18,6 ПДК, пробе № 8 — 14 ПДК; свинца в пробах № 2, 4, 6 — 4,3 ПДК, 1,1 ПДК, 1,4 ПДК соответственно. Содержание железа, элемента 3 класса опасности, во всех пробах превышало ПДК от 7,3 до 1723 раз.

В качестве объективной меры взаимосвязи гидрохимических показателей качества сточных вод при помощи методов математической статистики были вычислены величины коэффициентов парной корреляции между гидрохимическими показателями. На основе изучения матрицы коэффициентов между показателями качества вод можно выявить характер взаимосвязи между ними. Анализ матрицы коэффициентов корреляции проб сточных вод выявил положительную корреляцию связь между всеми гидрохимическими показателями. Уровень значимости связи между большинством показателей высокий: 0,6–0,97, что свидетельствует о взаимосвязи химических и биотических процессов на водотоке. При анализе данных была отмечена отрицательная корреляционная связь между всеми гидрохимическими показателями и суммой тяжелых металлов, кроме взаимосвязи с потерей при прокаливании при 550 °С, где наблюдается положительная взаимосвязь ($r=0,83$).

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. Сточные воды из водоотводных каналов на территории мусороперерабатывающего завода характеризуются повышенной мутностью (содержание взвешенных частиц — до 80 ПДК), высоким содержанием органического вещества: перманганатный индекс исследуемых проб — до 6,2 ПДК, химическое потребление кислорода — до 12 ПДК, потери при прокаливании сухого остатка при 550 °С — до 35%. Величина водородного показателя (рН) поверхностных вод водоотводных каналов находится в допустимых пределах (6–9) для сбрасывания в систему водоотведения. Во всех сточных водах наблюдается превышение ПДК по элементам 1, 2 и 3 класса опасности.

2. Воды из застойных участков водоотводных каналов (пробы №№ 1, 4, 6) обладают повышенной цветностью — до 35 ПДК, сильным запахом — до 5 баллов, высоким содержанием ионов сильных электролитов — превышение величины удельной электропроводности — до 3 ПДК. В застойной воде каналов отмечено превышение по содержанию хлоридов, гидрокарбонатов. Величина жесткости — до 15 ПДК, что является следствием накопления в захоронениях ТБО строительного мусора.

3. Повышение концентрации тяжелых металлов в сточных водах водоотводных каналов приводит к уменьшению содержания растворимых компонентов ($r = -0,65$ — $-0,85$).

Анализы выполнялись в лаборатории факультета химии РГПУ им. А. И. Герцена и ресурсных центрах СПбГУ «Методы анализа состава вещества», «Рентгено-дифракционные методы анализа».

Литература

- Сидоровская П. А., Тихомирова И. Ю., Пузык М. В., Панова Е. Г. Возможность применения флуоресцентного метода анализа для оценки экологического состояния сточных вод. *Геология, геоэкология, эволюционная география: Материалы XVIII Международного семинара «Геология, геоэкология, эволюционная география»* (г. Санкт-Петербург, 2019 г.). СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. С. 180–185.
- ПНД Ф 12.15.1-08 *Методические указания по отбору проб для анализа сточных вод.*
- ПНД Ф 14.1;2;3;4.121-97 *Количественный химический анализ вод. Методика выполнения измерений pH в водах потенциометрическим методом.*
- Лурье Ю. Ю. *Аналитическая химия промышленных сточных вод.* Химия, 1984. 448 с.
- ПНД Ф 14.1:2:4.154-99 *Методика выполнения измерений перманганатной окисляемости в пробах питьевых, природных и сточных вод титриметрическим методом.*
- РД 52.24.407-2006 *Массовая концентрация хлоридов в водах. Методика выполнения измерений аргентометрическим методом.*
- ГОСТ Р 52963-2008 *Вода. Методы определения щелочности и массовой концентрации карбонатов и гидрокарбонатов.*
- ГОСТ 31954-2012 *Вода питьевая. Метод определения жесткости.*
- ГОСТ 4011-72 *Вода питьевая. Методы измерения массовой концентрации общего железа.*

ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ

Теория и практика управления персоналом в современных организациях

Егоров Тимофей Андреевич

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Timofey A. Egorov

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Etimfejj2012@mail.ru

Северова Анастасия Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anastasiya S. Severova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Anastasiyasever1998@mail.ru

Экономика и управление

Государственное и муниципальное управление

Научный руководитель — Т. С. Эмануэль, канд. пед. наук

УДК 331.108.2

Анализ ценностных ориентаций персонала в государственном секторе

Аннотация. Статья посвящена прикладным аспектам мотивационного профиля государственных служащих и их учета с точки зрения управления персоналом. Отражены основные составляющие системы стимулирования работников организаций, рассмотрены ключевые ошибки управленческого звена, проведен анализ существующей нормативно-правовой базы на предмет состояния материального денежного

стимулирования служащих государственных органов. Кроме того, в рамках исследования проведен опрос студентов, нацеленный на определение необходимости мер превентивного характера и определения мотивационной политики будущих госслужащих.

Ключевые слова: мотивация, государственная служба, студенты, ценности, управление персоналом.

Analysis of staff value orientations in the public sector

Annotation. The article is devoted to motivation of civil servants in terms of personnel management. The main components of motivation of commercial companies' employees are reflected. Errors that a manager may make are considered. And also, the analysis of existing normative-legal base for the state of monetary motivation of civil servants is carried out. A survey of students was conducted in order to determine the need for preventive measures and determine the motivational policy of future civil servants.

Keywords: motivation, public service, students, values, personnel management.

*Самая главная формула успеха — знание,
как обращаться с людьми.*

Теодор Рузвельт

Сотрудники государственного сектора — такие же работники, как и в любой коммерческой компании. Безусловно, у государственных служащих есть ряд отличий, однако ключевой фактор — это то, что они люди, а значит, к ним применимы все те же способы мотивирования. В основе мотивации человека прежде всего находится потребность в чем-либо, и именно для удовлетворения ее человек предпринимает те или иные усилия. Согласно определению учебника «Экономика труда», мотивация — это не что иное, как процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личных целей или целей организации [Одегов, 2019].

Деловая активность сотрудника связана с наличием у него определенной потребности, на основе которой формируется мотив, но у каждого сотрудника они различаются. Конечно, их можно разделить на группы, также это зависит от формата самой трудовой активности, однако здесь проглядывается индивидуальный подход, ведь мотивация — это внутренний, субъективный механизм, связанный с развитием каждой

личности в отдельности. В свою очередь, стимулирование (лат. *Stimulus* — устройство для погона скота, представляющая из себя острокопечную палку) связано именно с воздействием извне и ответом на это вмешательство внутри объекта.

Для того чтобы сформировать систему мотивации, руководитель должен знать азы теории потребностей человека, которую в 50-х годах XX века разработал Маслоу; выглядит она в виде знаменитой «пирамиды Маслоу», и представленные в ней потребности можно разделить на базовые, социальные, идеальные. Сотрудник, у которого не будут реализованы базовые потребности в организации рабочего пространства, вряд ли будет работать с отдачей, однако, если работа для него — «детище всей жизни», например, он ученый, то в этом случае идеальные потребности могут перевесить базовые.

Существуют различные типы мотивации; как отмечалось ранее, для каждого человека тип индивидуален, и задача менеджера по подбору персонала — выявить его еще на этапе приема на работу. Типы мотивации, выделенные В. И. Герчиковым, выглядят следующим образом:

- *Инструментальный тип* — сотрудника интересует вознаграждение, а не само содержание работы. Не любит сторонние мероприятия, не связанные с работой.
- *Профессиональный тип* — данный тип характеризуется тем, что для него важно наполнение рабочей деятельности, возможно, какой-то проект.
- *Патриотический тип* — в данном случае должна быть идея, которая будет сотруднику по душе; главное, чтобы она позволила ему раскрыться и получить признание, даже если эта деятельность не будет связана с его непосредственными профессиональными обязанностями.
- *Хозяйственный тип* — таким работникам необходима своя зона деловой активности, т. е. по сути сотрудник хочет выступать хозяином своей рабочей деятельности.
- *Люмпенизированный тип* — это человек, который не имеет идеальных притязаний, согласится даже на низкооплачиваемую работу, при условии, что другие сотрудники его коллектива не будут получать больше, приходит «просиживать штаны», против нововведений, не нацелен ни на какой результат, порой, даже на достижение личного результата [Журнал «Кадровая служба и управление персоналом предприятия»].

Для каждого из указанных типов мотиваций сотрудника применима своя форма стимулирования этой самой мотивации.

Как видно из вышесказанного, мотивация — внутренний источник побуждения к действиям человека, а значит, при его стимулировании руководителю нужно учитывать различные факторы, чтобы не совершить ошибочных действий. Для этого необходимо:

- Создание открытой и справедливой системы оценивания заработной платы персонала, которая была бы прозрачной для каждого сотрудника, однако не позволяла совершить какие-либо противоправные действия;
- Разработка показателей, являющихся реально достижимыми и позволяющих сотрудникам полностью раскрыть свой потенциал;
- Наличие понятных и логически связанных критериев, которые будут ясны для персонала и соответствие которым не будет вызывать вопросы и недоумение у сотрудников;
- Внедрение критериев, которые должны быть справедливо оформлены и не подвержены постоянным реформам;
- Ликвидация методов наказаний, которые выходят за правовое поле, мотивация — внутренний триггер человека, что говорит о недопустимости силового или иного деструктивного воздействия на сотрудника.

Государственные служащие, как и обычные сотрудники, имеют основной источник стимулирования активности их служебной деятельности — заработную плату. Конечно, помимо этого существуют другие формы в виде стабильного социального обеспечения. Как отмечал А. А. Максимов в своем труде «Мотивация государственных служащих как управленческая проблема», мотивацию персонала государственных служащих можно рассматривать с разных сторон, однако мы придерживаемся мнения, что мотивация в государственном секторе — это та же самая мотивация в управлении персоналом, однако обладающая набором определенных специфик.

Заработная плата государственных служащих устанавливается в каждой стране по-разному: например, во Франции это централизованная система, которая определяет оплату всех служащих от низших до высших чинов, включая доплаты, а в Великобритании, наоборот, система является децентрализованной, где ответственность за распределение заработной платы ложится на плечи руководителя. В Российской Федерации система заработной платы государственных служащих смешанная; согласно № 79-ФЗ «О государственной

гражданской службе Российской Федерации», оплата труда государственных служащих состоит из устанавливаемого месячного оклада гражданского служащего в соответствии с занимаемой им должностью и месячного оклада в соответствии с присвоенным ему классным чином гражданской службы; помимо этого, присутствуют ежемесячные и иные дополнительные выплаты, к которым относятся надбавки к должностному окладу за выслугу лет, премии и т. д., которые устанавливаются руководителем органа государственной власти [Федеральный закон «О государственной гражданской службе Российской Федерации» от 27.07.2004 № 79-ФЗ].

А. А. Максимов отмечает, что в отличие от коммерческих структур, в государственной службе присутствует фактор низкой заработной платы, в связи с чем приводит исследование Р. Хартмана и А. Вебера, которое было направлено на студентов, согласно результатам которого удалось выяснить, что студенты, которые шли на государственную службу, имели значительно меньший коммерческий интерес.

В своем исследовании мы решили выяснить, какая ситуация сложилась в студенческом сообществе обучающихся на государственных служащих в настоящее время.

Важно учитывать тот факт, что процесс смены поколений государственных служащих происходит постоянно, а с этим меняются и их приоритеты, ценности и система мотивации. Об этом свидетельствуют исследования ученых из Гарварда, которые выявили ценностный сдвиг при переходе от поколения «Х» к поколению «Y» от приоритета материальных ценностей к приоритету нематериальных, а также изменение моральных приоритетов и мотивов поведения [Light, 2008].

На данный момент (апрель 2020 года) на территории Санкт-Петербурга существует не менее 13 вузов, обучающихся студентов по специальности «Государственное и муниципальное управление», студентов данного направления по всему Санкт-Петербургу можно насчитать более 3000. Вместе с обучением они получают знания, умения и навыки, которые в дальнейшем должны будут применять по месту работы в органах власти. Программы обучения и стандарты вузы разрабатывают самостоятельно, основываясь на Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению «Государственное и муниципальное управление».

Мы провели опрос среди студентов некоторых вузов, подбирая респондентов по критерию обучения на направлении «Государственное и муниципальное управление». Количество респондентов составило 85 человек. Вопросы делились на три блока:

- вопросы, позволяющие определить мотивы поступления именно на данную специальность;
- вопросы на оценку ценностей в жизни человека (оценка производилась студентами по шкале от 0 до 10 по какой-либо сфере: например, карьера, образование, семья, желание быть полезным обществу и т. д.);
- кейсы, посвященные 4 тематикам, на которые студент мог ответить «да», «нет» и «в зависимости от ситуации».

По итогам первого блока мы смогли выявить несколько самых распространенных мотивов поступления на данную специальность. Одни из самых распространенных — недовольство нынешней политикой государства, желание что-либо изменить в своей стране, городе или МО, повысить уровень жизни граждан; интерес в сфере управления; наличие бюджетных мест в вузе на специальность, а также студентов интересуют льготы при дальнейшей работе государственным служащим и заработная плата на высоких должностях. Хочется отметить, что в ответе на вопрос примерно четверть опрошенных отвечала, что не желает в дальнейшем работать в сфере государственного управления.

Во втором блоке было 15 вопросов на оценку приоритетов той или иной сферы у студентов. Все вопросы начинались со слов «оцените, насколько важна(-ен) в вашей жизни...». Оценка производилась по 10-балльной шкале от 0 до 10, где 0 — «не важно», а 10 — «цель моей жизни». По результатам ответов можно сделать вывод о том, что для большинства студентов, обучающихся по данной специальности, приоритетом является карьера, финансовое благополучие и получение образования, а также наличие власти в своих руках. Это объяснимо, так как данная специальность напрямую связана с властью, однако, это не должно быть помехой общественным интересам.

И в последнем, третьем блоке, респондентам были представлены небольшие кейсы, на которые можно было ответить «да», «нет» или «в зависимости от ситуации». Под третьим вариантом ответа мы подразумеваем, что так или иначе студент может совершить данное действие, которое описано в ситуации кейса.

В первом кейсе мы спросили: «Считаете ли вы, что построение карьеры “по чужим головам” — верный способ добиться цели?» Как видно из диаграммы № 1 (см. рис. 1), большинство, а именно 52,9% опрошенных считают такой способ движения по карьерной лестнице не правильным. Ответ «да» дало всего 4,7% опрошенных, а «в зависимости от ситуации» — 42,4%. Данную тенденцию мы оцениваем скорее

отрицательно из-за того, что достаточно большой процент ответил, что в зависимости от ситуации они бы пошли «по головам».

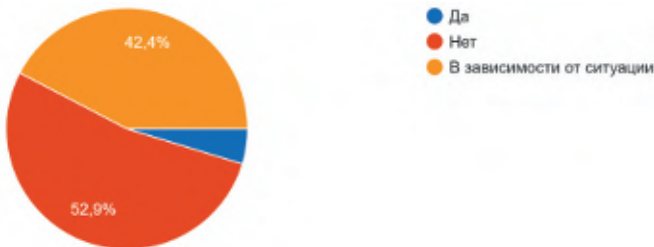


Рис. 1. Вопрос: «Считаете ли вы, что построение карьеры “по чужим головам” — это верный способ добиться цели?»

Второй кейс звучал так: «Вы бы воспользовались лазейкой в вашей работе (пусть даже незаконной) для извлечения собственной выгоды, если это никому не повредит (например, для дополнительного заработка)?» В данном случае мы постарались выявить коррупционный риск среди студентов, предусматривают ли они изначально вариант того, что хотят или будут брать взятки (незаконно обогащаться) или совсем не предусматривают такой вариант. На диаграмме № 2 (см. рис. 2) можно видеть результаты данного опроса. Так же, как и в первом кейсе, вариант «в зависимости от ситуации» также говорит о том, что опрашиваемый так или иначе планирует по мере своей работы возможность незаконно обогатиться, а таких было большинство — 41,2% опрошенных. Точно воспользовались бы возможностью 31,8%, а категорически «нет» ответило всего 27,1% респондентов. Данную тенденцию мы также оцениваем отрицательно.



Рис. 2. Вопрос: «Вы бы воспользовались лазейкой в вашей работе (пусть даже незаконной) для извлечения собственной выгоды, если это никому не повредит (например, для дополнительного заработка)?»

И в завершающем кейсе мы хотели проверить чувство патриотизма студентов, готовы ли они посвятить свою жизнь работе Российской Федерации? Проверить преданность мы решили вопросом об эмиграции, хотят ли респонденты навсегда уехать из страны, подразумевают ли такой исход событий в будущем.

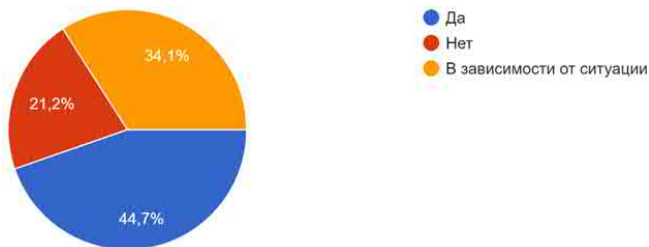


Рис. 3. Вопрос: «Вы когда-либо хотели или хотите уехать из страны? Возможен ли такой исход в будущем?»

Как показали ответы на данный вопрос (см. рис. 3), всего 21,2% опрошенных не хотят эмигрировать и не предусматривают вариант того, чтобы покинуть страну. Считаем, что тенденция также неутешительна: возможно, в один из кризисных моментов для государства (будь то политический или экономический) мы можем столкнуться с тем, что большая часть молодых работников системы государственной службы может оставить свои посты, что, естественно, пошатнет и государственную систему в целом и усугубит кризисные явления. Значимость данного требования является отличием государственных служащих от работников коммерческой сферы — необходимость быть патриотом своей страны.

Таким образом, мотивация государственных гражданских служащих имеет схожую структуру с мотивацией персонала в коммерческой компании, но при этом отличается своей спецификой. Для того чтобы создать грамотную систему стимулирования государственных служащих, необходимо использовать индивидуальный подход к каждому сотруднику. Чтобы не допустить факторы нарушения закона и кодекса чести со стороны служащих, помимо контроля, требуются превентивные стимулирующие меры, наличие которых необходимо, исходя из данных проведенного нами опроса. Таковыми мерами могут быть: 1. Дисциплина этики в вузах, 2. Проведение психофизиологического исследования студентов, обучающихся на последних курсах вузов

по специальности «Государственное и муниципальное управление», 3. Создание дополнительного требования к вузам для поступления абитуриентов на данную специальность в виде написания теста, определяющего отношение гражданина к государственной службе, для дальнейшего отслеживания динамики изменения восприятия перспектив работы в сфере государственного управления, 4. Обязательное анкетирование студентов, обучающихся по данной специальности на последних курсах, с целью выявления негативных тенденций в аспекте привлекательности государственной службы.

Источники и литература

- Бойко Е. А., Меньшова В. Н. Ценности государственной службы и гражданских служащих: перспективы для России. *Власть*. 2015. Т. 23. № 4. С. 116–123.
- Ганс Е. С. Профессиональная этика государственных служащих: нужен ли этический кодекс? *Современное право*. 2007. № 3. С. 97–100.
- Журнал «Кадровая служба и управление персоналом предприятия» февраль 2016 Рубрика Психология управления.* «Мотивация в кризис: когда помочь могут не только деньги». [Электронный ресурс]: <http://www.delo-press.ru/articles.php?n=20805> (дата обращения: 24.04.2020).
- Кабанченко Е. А. Ценности в студенческом возрасте. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сб. ст. по матер. LXXII междунар. науч.-практ. конф. № 1(70). Новосибирск: Сибак, 2017. С. 81–84.
- Лаврухина Е. А. Кадровый корпус государственных служащих: потенциал, динамика, тенденции, метаморфозы. *Социология власти*. 2004. № 1. С. 78–95.
- Максимов А. А. Мотивация государственных служащих как управленческая проблема. *Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 18. Социология и политология*. 2017. № 2. С. 73–91.
- Одегов Ю. Г. *Экономика труда: учебник и практикум для академического бакалавриата*. М.: Издательство Юрайт, 2019. 387 с.
- Типовой кодекс этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих* (одобрен решением президиума Совета при Президенте РФ по противодействию коррупции от 23 декабря 2010 г. (протокол № 21)). [Электронный ресурс]: <https://legallacts.ru/doc/tipovoi-kodeks-etiki-i-sluzhebnogo-povedeniya-gosudarstvennykh/> (дата обращения: 10.09.2019).
- Федеральный закон «О воинской обязанности и военной службе» от 28.03.1998 № 53-ФЗ (последняя редакция)*. [Электронный ресурс]: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18260/ (дата обращения: 10.09.2019).
- Федеральный закон «О государственной гражданской службе Российской Федерации» от 27.07.2004 № 79-ФЗ (последняя редакция)*. [Электронный

ресурс]: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_48601/ (дата обращения: 10.09.2019).

Light P. *A Government III Executed. The Decline of the Federal Service and How to Reverse It*. Harvard, 2008.

Иванова Екатерина Петровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina P. Ivanova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Экономика и управление

Теория и практика управления персоналом в современных организациях

Научный руководитель — Т. С. Эмануэль, канд. пед. наук

vip.ekaterina.ivanova91@mail.ru

УДК 331.1

Совершенствование системы внутрифирменного обучения основного персонала торговой организации

Аннотация. В статье представлена модель внутрифирменного обучения основного персонала торговой организации, обеспечивающая соответствие требованиям к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: внутрифирменное обучение, торговый персонал, знания, компетенции, анализ системы.

Improving the in-company employee training system in a trade organisation

Abstract. This article presents a model of in-company employee training in a trade organisation that ensures compliance with the professional activity requirements.

Keywords: in-company training, sales staff, knowledge, competencies, system analysis.

В современном мире движущей силой деятельности предприятия является ее персонал, от уровня квалификации которого зависит эффективная работа предприятия и уровень достижения поставленных целей. Знания, умения, трудовые навыки персонала фирмы становятся все более важным стратегическим ресурсом в сравнении с финансовым и производственным капиталом — в результате постоянных изменений в рыночных отношениях профессионализм выходит на лидирующие позиции, и чтобы добиться необходимого уровня, надо достойно подготовить специалистов.

При рассмотрении данной темы основой исследования теоретического и методического аспектов управления подготовкой кадров стали труды отечественных и зарубежных ученых В. А. Антропова, С. Я. Батышева, И. А. Баева, Б. М. Генкина, В. В. Гончарова, В. П. Журавлева, А. Я. Кибанова, Р. П. Колосова, Э. М. Короткова, М. Мескона, Ю. Г. Одегова, В. М. Семенова, Л. Е. Стровского, А. К. Ташева, Д. Хана, Д. Киркдатрик, Р. Эренберга и других.

Вопросы планирования кадрового обучения широко освещаются в трудах В. В. Травина и В. А. Дятлова, К. Х. Абдурахманова, В. А. Шаховой, А. И. Андреевой, Ф. Роефлисбергера, В. Диксона и других. Исследования отечественных авторов С. Я. Батышева, Г. Н. Серикова, В. А. Антропова подтверждают преимущества подготовки персонала непосредственно на предприятии. Идею непрерывности образования в подготовке персонала в разные годы отстаивали В. А. Горохов и Л. А. Коханова, М. С. Бахнов и С. С. Шафрова.

Некоторые аспекты анализа эффективности обучения персонала на предприятии рассмотрены в работах А. К. Глазунова, В. В. Кузнецова, О. В. Козловой, П. И. Кулигина, А. Хэмблина, Д. Кэмпбелла, Д. Стенли, Н. Курланда, К. Селтиз и других [Шендриков, 2001, с. 113].

Внутрифирменное обучение — это процесс, организованный и инициированный компанией, направленный на стимулирование повышения профессионального уровня ее работников, с целью увеличения их вклада в достижение максимальной эффективности деятельности компании. Главной задачей внутрифирменного профессионального обучения является решение задач, стоящих перед компанией путем формирования высокопрофессионального коллектива [Татулов, 2008, с. 47–51].

Можно выделить следующие основные преимущества внутрифирменного обучения: возможность приспособить содержание и сроки обучения к потребностям организации; возможность прервать обучение

в связи с производственной необходимостью и отозвать работника; возможность использования собственного оборудования и технологий; экономичность.

К ключевым недостаткам относятся следующие: психологическая скованность обучаемых, ограниченность выбора квалифицированных преподавательских кадров.

Содержание обучения должно основываться на задачах, которые стоят перед компанией как в краткосрочной перспективе, так и в долгосрочной. Другим требованием будет являться своевременное обновление знаний у работников, а также поддержание достойного уровня профессиональной компетентности.

Плюсом собственных программ является то, что их легче контролировать: содержание, формат, при необходимости в них легче внести какие-либо корректировки, добавления, которые разработаны своими силами. Внутренние программы обучения помогают тесно связать процесс обучения с его результатами, которые будут отвечать стратегии, целям и интересам компании.

Но также есть и положительные стороны в посещении сторонних курсов, тренингов, семинаров, которые позволяют взглянуть на свою компанию и свою деятельность под другим углом, с перспективой. Стороннее обучение позволяет поделиться опытом с родственными компаниями, а также перенять у них удачные выходы из тех или иных положений.

Обучение, которое проходит вне организации, дает положительный и максимальный эффект только при условии того, что содержание обучения согласованно со стратегией и целями компании, которая заказывает это обучение, и когда результаты, полученные после обучения, будут востребованы. После обучения, для закрепления знаний, следует провести тестирование. При отправке любой категории работников на стороннее обучение необходимо предусмотреть изменения в их работе после окончания обучения. Эти изменения не всегда будут носить резкий характер, например, повышение — зачастую просто усложнение уже выполняемой сотрудником работы или возможность самостоятельно работать над проектами, которые будут давать возможность воспользоваться полученными знаниями и применить вновь приобретенные навыки на практике.

При обучении взрослых людей необходимо учитывать, что у обучаемых уже имеется практический опыт в работе, поэтому у них более конкретные и прагматичные ожидания от учебного процесса. Они

заинтересованы в результатах обучения и стремятся получить профессиональную подготовку, соответствующую требованиям собственной практической деятельности.

Выделяют следующие специфические аспекты взрослой аудитории [Мальцев, 2015, с. 30]:

1. Мотивация. Преимуществом аудитории, которая имеет уже опыт, является то, что она является замотивированной на обучение, так как присутствует понимание того, зачем они здесь находятся, что они могут получить от данного обучения, и готовность формировать запросы к преподавателю.
2. Особенности психических функций взрослых людей. Этот аспект является важным при организации учебной деятельности. Память человека уже сформировавшегося имеет меньший объем, он более быстро устает, не может долго концентрироваться на чем-то одном. Но при этом он имеет преимущество перед более молодым поколением — у него хорошо развиты навыки мышления.
3. Профессиональный опыт человека. Здесь главную роль будет играть специфика вида деятельности, которой занимается обучающийся.
4. Прошлый опыт и сложившийся при этом индивидуальный стиль овладения знаниями. Это еще один фактор, который оказывает существенное влияние на ожидания слушателей по отношению к процессу обучения.

Улучшению эффективности от обучения способствуют также используемые материалы, которые отражают жизненный опыт тех, кто обучается, их готовность воспринимать новый опыт и возможность переосмыслить тот опыт, который у них уже имеется.

Взрослая аудитория может научиться чему-либо, если обучение будет действенным, а именно: чем активнее будет вовлечен обучающийся в специально организованную обучающуюся деятельность, которая будет находить отголоски в его профессиональной деятельности, тем успешнее будет проходить обучение.

Исследование, которое показывает зависимость обучения сотрудников и оборотов продаж, было проведено на примере торговой компании ООО Mascotte, которая является динамично развивающимся брендом женской и мужской обуви и аксессуаров. Компания Mascotte насчитывает более 80 магазинов в Москве, Санкт-Петербурге и других городах России. Работают более 700 сотрудников. В Санкт-Петербурге находится 16 магазинов, работают около 150 человек.

При анализе системы внутрифирменного обучения компании необходимо отметить, что 4 года назад система претерпела значительные изменения. Ранее в компании был свой тренинг-менеджер, который проводил тренинги как для вновь пришедшего персонала, так и для тех, кто в компании длительное время. Кроме того, 4 раза в год стабильно проводилась аттестация для персонала. Обучение проходило в виде ролевых игр на тренинге, с подробным изучением материала производства, изучением конструкций обуви и сумок, ознакомлением с модными тенденциями. Каждый тренинг длился от 2 до 4 часов с перерывом на ланч. Также было предусмотрено посещение сторонних тренингов для получения дополнительной информации. Главная цель обучения заключалась в том, чтобы передать все знания вновь пришедшему персоналу, чтобы они могли уже с первых дней общаться с клиентами как профессионалы, которые знают свое дело.

В настоящее же время обучение проходит в виде изучения методического пособия, общения с выделенными наставниками и посредством приобретения опыта при общении с покупателями. Все обучение проходит в магазине. Не предполагается посещения тренингов в головном офисе, не хватает времени на качественное обучение персонала, кроме того, опытный персонал не замотивирован на обучение новичков. Аттестация персонала в компании в данный момент отсутствует, поэтому нет возможности оценить уровень знаний персонала.

Вновь пришедших людей в основном обучают сотрудники, которые имеют стаж более трех месяцев. Наставник выбирается исходя из принципа «кто дольше всех работает в компании».

При планировании содержания обучения торгового персонала необходимо принимать во внимание особенности практической деятельности продавца. Работник торговли — это лицо, которое заключает торговые сделки в интересах другого лица и за его счет.

Несмотря на различия функциональных обязанностей, выделяют такие общие задачи, которые должен решать торговый персонал: продажа товара; оказание услуг покупателям; сбор информации. Анализируя эти задачи, можно заметить, что работа по личным продажам должна вестись в рамках общей стратегии маркетинговых коммуникаций как торгового предприятия, так и производителя. За счет анализа личных продаж есть возможность получать информацию о потребностях клиентов, о воздействии на них разных средств массовой коммуникации, о стратегии конкурентов по продвижению продукции.

В ходе своей деятельности работники торговли должны выполнять ряд последовательных действий: установление контакта с потенциальным клиентом; выявление потребностей; презентация товара в соответствии с выявленными потребностями; работа с возражениями и сомнениями; завершение сделки купли-продажи.

Персонал торговли должен выполнять следующие стратегические функции: внедрение новых товаров и их продвижение; поиск новых клиентов; поддерживать лояльность постоянных клиентов; доводить до потребителя обновленную информацию о товарах; собирать информацию о потребностях и запросах клиентов; способствовать увеличению объема оборота продаж; обеспечивать обратную связь между производителем и потребителем; содействовать созданию и поддержанию положительного имиджа торгового предприятия.

Есть три основных направления обучения в розничном магазине: 1 — продукт (что продаем), 2 — техника продаж (как продаем) и 3 — презентация товара (как представляем товар). Причем сначала необходимо обучить продукту, потому что без этих знаний все усилия преподавателя будут напрасны.

Способность торгового персонала обучаться и развиваться является важнейшим конкурентным преимуществом организации [Петров, 2011, с. 25]. Обучение торгового персонала является специфическим и для каждой организации должно быть индивидуальным, потому что даже в компаниях, которые торгуют одним и тем же ассортиментом, например обувью, есть своя индивидуальность, она заключается в:

- Клиентах: есть магазины, нацеленные на основной спрос населения; есть специализированные магазины, куда люди приходят приобрести то, что не продается в широких кругах, например униформу; есть магазины, где продаются брендовые вещи — эти магазины являются люксовыми и также нацелены на узкий круг клиентов.
- Ассортименте: есть магазины, в которых продается товар только для женщин; в других — только для мужчин.

Существуют следующие виды обучения торгового персонала:

1. Теоретическое обучение, в процессе которого повышается компетентность сотрудников, они получают ранее неизвестную информацию о товаре и компании.
2. Тренинги, которые, в отличие от теоретического обучения, позволяют торговому персоналу отработать полученные навыки

в действиях, которые впоследствии будут применены в общении с клиентами.

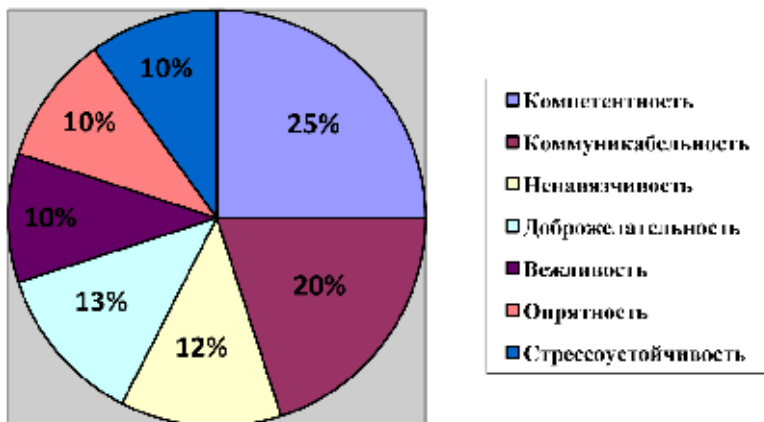
3. Наставничество, которое может осуществляться путем наблюдения, когда новый сотрудник наблюдает за более опытным сотрудником, и путем инструктажа, когда наставник дает рекомендации, что нужно делать, как правильно общаться с клиентом, выявлять потребности, презентовать товар, находить к каждому типу клиентов индивидуальный подход для продажи товара.
4. Делегирование полномочий как метод обучения применяется только к мотивированным и достаточно опытным продавцам.

Более того, следует отметить основные вектора обучения продавцов-консультантов. Векторами обучения будут основные направления обучения сотрудников, которым следует уделить большое внимание, так как именно они составляют залог успеха продавца. Наиболее востребованными векторами обучения в настоящее время являются работа с возражениями, выявление скрытых потребностей клиентов, их актуализация и развитие, стимуляция клиентов к покупке товара. Любой продавец для успешной работы должен уметь слушать клиента, в какой-то степени быть психологом и располагать клиента к себе.

На основе анализа должностных инструкций, закона о защите прав потребителя и правил торговли были выявлены основные требования, которые предъявляются к знаниям и компетенциям сотрудников торговой сферы:

- Знание техники продаж и стандартов обслуживания;
- Правила торговли (ст. 1–31, 39–46) и закон «О защите прав потребителей» (гл. 1 ст. 1–13, гл. 2, ст. 18–25);
- Руководство по модным тенденциям;
- Положение и другие нормативные документы, определяющие систему оплаты труда;
- Перечень товарного ассортимента, представленного в компании, его назначение, характеристики, свойства, выгоду, цену каждого вида товара; страну производитель, правила ухода за товаром;
- Основные формы и способы представления товара в торговом зале (принципы и основы мерчендайзинга).

Также торговый персонал должен обладать следующими основными компетенциями и личностными качествами:



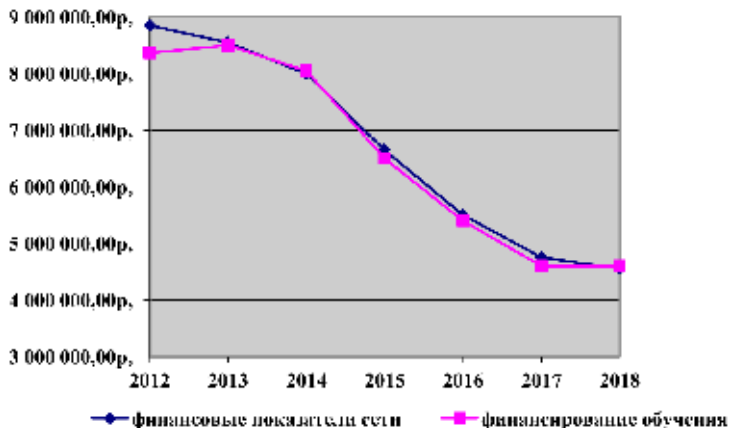
Сопоставление уровня продаж персонала за предыдущие года и анализируемый период показали резкое снижение товарооборота. Ниже представлен график, демонстрирующий результаты корреляционного анализа зависимости уровня продаж от модификаций в системе обучения персонала. Как видно из рисунка, на данный момент снижение продаж на 60% связано с тем, что в компании сократили расходы на обучение персонала. Данные взяты за декабрь месяц разных годов, так как этот месяц в торговле самый прибыльный в связи с большими распродажами повсеместно и с празднованием Нового года. В данных, которые представляет Росстат, видно, что зарплаты у людей остались на прежнем уровне (таблица 1).

Таблица 1

Статистика зарплат

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Российская Федерация	23 221,1	25 928,2	27 767	30 467	30 747	31 422
Северо-Западный федеральный округ	23 452,6	26 166,7	28 580	32 329	33 217	33 891
г. Санкт-Петербург	27 834,1	31 407,2	34 724	39 935	41 166	42 133

Исходя из анализа видно, что спад продаж связан именно с непрофессионализмом персонала.



Для успешной работы персонала по занимаемой должности их знания и умения должны соответствовать содержанию выполняемого функционала. Для этого необходимо обеспечить соответствие содержательного наполнения программы обучения специфике трудовой деятельности сотрудников.

Предлагаемая программа обучения имеет следующую структуру:

- инвариантный модуль (содержит в себе тематики, обязательные для освоения всеми категориями сотрудников);
- диагностика, нацеленная на выявление индивидуальных профессиональных дефицитов (осуществляется с использованием следующих методов: самоанализ, экспертная оценка, инструмент экспертной оценки);
- вариативные модули, включающие в себя образовательные тематики, подобранные с учетом особенностей конкретной должности, а также выявленных профессиональных дефицитов, и подразумевающие дистанционное обучение и работу с наставником.

Обучение может быть комбинированным, то есть его можно проводить как в магазине, так и с использованием внешних источников, а именно посещением тренингов. В обучении должны быть задействованы: тренинг-менеджер, административный состав магазина, опытный персонал.

Таким образом, внутрифирменное обучение является процессом постоянного совершенствования знаний, навыков, компетентности сотрудников и направленно на решение вопросов компании за счет повышения образования и профессионализма сотрудников. Также показано, что внутрифирменное обучение является специфическим по своей структуре, так как для каждой компании оно является индивидуальным в связи со спецификой работы. Внутрифирменное обучение нацелено на то, чтобы обучить персонал и подготовить его к изменениям в компании. По результатам проведенного исследования была показана связь низкой результативности действующей системы обучения, которая привела к снижению показателей эффективности деятельности персонала, а следовательно, потерям организации. Представленная структура обучения полностью отвечает требованиям к обучению торгового персонала.

Литература

- Мальцев К. *Ценный кадр: как построить эффективную систему обучения в компании*. М.: Альпина Паблишер, 2015. 112 с.
- Петров К. Н. *Управление отделом продаж*. М.: Вильямс, 2011. 327 с.
- Татулов Б. Э. Анализ сущности и содержания внутрифирменного обучения. *КиберЛенинка*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-suschnosti-i-soderzhaniya-vnutrifirmennogo-obucheniya> (дата обращения: 02.05.2020).
- Шендриков Д. А. *Внутрифирменное обучение персонала и пути повышения его эффективности. Диссертация на соискание степени кандидата экономических наук*. Академия труда и социальных отношений, М., 2001.

ЭТНОСЫ, ЯЗЫКИ, КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ СЕВЕРА, СИБИРИ И ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА

Языки и литература народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

Бродская Екатерина Игоревна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina I. Brodskaia

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Этносы, языки, культуры народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

Языки и литература народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

Научный руководитель — С. А. Мызников, д-р филол. наук, профессор

katrinbr1997@gmail.com

УДК 811.511.11

Вепский говор деревни Нойдала Тихвинского района Ленинградской области. Капшинские говоры среднего диалекта вепского языка

Аннотация. Целью статьи является изучение и характеристика капшинских говоров. Выделяются и описываются характерные особенности капшинских говоров связанные с переходностью говоров. Лексические особенности капшинских говоров выделяются благодаря переходности изучаемых говоров, которая и образовалась из-за пограничного (между средневепскими и южновепскими деревнями) географического расположения изучаемых нами населенных пунктов. На основе теоретических материалов лингвистических словарей мы даем основное и расширенное определение капшинских говоров. Далее в тексте работы анализируются диалектные материалы основных лексикографических источников, подтверждающие выделенные нами особенности говоров как переходных.

Ключевые слова: говор, переходные говоры, лексические особенности, лексика, фонетические особенности.

The subdialect of Noidala, the Vepsian village in Tikhvin district, the Leningrad region: The Kapsha subdialects of the middle Vepsian dialect and its lexical features

Abstract. This article describes the Kapsha subdialects of the middle Vepsian dialect. The research aim is to analyse their main lexical features related to the dialect transitivity that formed due to the border geographical location of the studied settlements (between the Middle Vepsian and South Vepsian villages). Linguistic dictionaries were analysed in order to give a basic and an extended definition of the Kapsha subdialects and explain their lexical features.

Keywords: subdialect, transitional subdialects, lexical features, lexis, phonetic features.

В данной работе рассматриваются капшинские говоры среднего диалекта вепсского языка. Мы описываем особенности лексики говоров на основе лексического материала лексикографических источников. В данной работе мы рассматриваем капшинские говоры, относящиеся к западным говорам среднего диалекта вепсского языка: ранее эти говоры отдельно не изучались.

Капшинские говоры являются средством общения жителей бывшего Капшинского района Ленинградской области в деревнях Корбиничи (Korbal), Рябов Конец (Rebagi), Нойдала (Noidal), Чидово (Čidoi), Корвала (Korval), Харагеничи (Haragi), Озровичи (Ozroi), Усть-Капша (Jogensu). На данный момент территория Капшинского района в основном входит в состав Тихвинского района, а также Бокситогорского района (бывший Корвальский сельсовет) и Лодейнопольского района (бывший Колокольницкий сельсовет).

Интересующие нас населенные пункты географически расположены между деревнями, где говорят на среднем диалекте (Подпорожский район Ленинградской области) и деревнями, где говорят на южном диалекте (Бокситогорский район Ленинградской области). Лексические особенности капшинских говоров выделяются благодаря переходности изучаемых говоров, которая и образовалась из-за пограничного (между средневепскими и южновепскими деревнями) географического расположения изучаемых нами населенных пунктов.

Так как диалекты вепсского языка недостаточно изучены и отдельные говоры ни в одной работе отдельно не рассмотрены, то необходимо в первую очередь пояснить, что именно мы подразумеваем под вепским говором. Для этого мы рассмотрели четыре определения

из трех отечественных лингвистических словарей и вывели общую основу универсального определения говора и его особенности, отличающие это понятие от общепринятого именно в вепском контексте.

В соответствии с определением в «Словаре социолингвистических терминов» (2006):

«Говор — наименьшая территориальная разновидность языка, используемая в качестве средства общения жителями одного или нескольких соседних, обычно сельских, населенных пунктов, не имеющих территориально выровненных языковых различий» [Михальченко, 2006, с. 45].

В «Словаре лингвистических терминов» (2005) **говор** рассматривается с двух позиций: «как наименьшая территориальная разновидность языка, используемая в качестве общения жителями одного или нескольких соседних населенных пунктов», и «как территориальный диалект» [Жеребило, 2005, с. 76].

Перед тем, как обратиться к материалам последующих двух словарей, рассматривающих говоры более подробно, распределяя их на отдельные видовые группы, нам необходимо составить определение понятия для изучаемых нами говоров. Итак, в первой части рассмотренных словарных статей говор рассматривается как «наименьшая территориальная разновидность языка, используемая в качестве средства общения жителями одного или нескольких соседних населенных пунктов». Данная формулировка присутствует во всех словарях в качестве единого и универсального определения говора и также может быть использована для определения капшинских говоров, так как они являются наименьшей территориальной разновидностью языка, используемой группой соседних населенных пунктов, которые перечислены в начале нашего доклада. Однако, мы не можем назвать капшинские говоры в соответствии со вторым определением говора Т. В. Жеребило территориальным диалектом, так как они не могут рассматриваться до конца «как единая совокупность говоров» из-за неравномерно распределенных между населенными пунктами особенностей, которые мы рассматриваем далее на примере уникальной для отдельных капшинских деревень лексики. Это указывает на то, что и определение для говора «Словаря социолингвистических терминов» с уточнением относительно населенных пунктов, которые, по мнению авторов, «не имеют территориально выровненных языковых различий», является не до конца верным для капшинских говоров [Жеребило, 2005, с. 76]. Таким образом, для того, чтобы дать правильное и полное

определение говора применительно к нашему исследованию, необходимо учесть особенности капшинских говоров. Для этого далее мы рассматриваем материалы следующих двух словарей.

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» в начале словарной статьи «говор» дается краткое определение, соответствующее всем изложенным выше: «**говор** — наименьшая территориальная разновидность языка, используемая в качестве средства общения жителями одного или нескольких соседних, обычно сельских, населенных пунктов, не имеющих территориально выраженных языковых различий» [Ярцева, 1990, с. 112]. Однако, далее в энциклопедическом словаре дается более подробная характеристика понятия, которая и легла в основу определения отличий вепсского говора от обобщенного понятия. В этой части **говор** понимается как «функционирующая языковая система, которая может отличаться от систем других говоров своеобразием фонетических, грамматических, словообразовательных и лексических черт» [Ярцева, 1990, с. 112]. Авторы указывают на то, что «части одного населенного пункта, образованные выходцами из различных мест, могут быть представлены разными говорами», что может быть характерно для, например, капшинских говоров. Так, в деревне Корбиничи могут использовать попеременно средневепсское слово и южновепсское слово в одном и том же значении, в то время как в деревне Нойдла может использоваться только средневепсский вариант (см. **čoma** и **bask**). Далее авторы пишут о том, что «степень сложности системы говоров зависит главным образом от экстралингвистических факторов: от степени изолированности говора, уровня контактов носителей говора с представителями других говоров и языков, воздействия на говор литературного языка, от силы нормализаторских тенденций у носителей говора». В целом данная точка зрения может характеризовать и вепские говоры, однако, литературный-письменный вепсский язык не может влиять на вепские говоры, так как не отражает диалектные различия в языке и не может быть даже понятным для носителей отдельных говоров. Соответственно, письменный язык не может влиять на сложность говоров, и нормализаторские тенденции также не могут оказывать никакого влияния на говоры. Далее авторы более подробно останавливаются на изолированных говорах, которые не имеют отношения к капшинским говорам, находящимся географически между двумя диалектами. Дальнейшие материалы словарной статьи касаются **переходных говоров**, которые описываются как говоры, «занимающие промежуточное положение между другими говорами

и совмещающие в себе характерные черты нескольких говоров (языков)» [Ярцева, 1990, с. 112]; «говор материнский — язык жителей насел. пункта, откуда переселилась его часть, образовавшая говор переселенческий; говор островной — находящийся в окружении другого языка или резко отличающегося по многим языковым чертам от диалекта того же языка» [Ярцева, 1990, с. 112]. В этой части рассматриваются особенности, свойственные именно изучаемым нами говорам, так как капшинские говоры действительно совмещают в себе характерные черты двух диалектов и занимают промежуточное положение между ними. В Словаре лингвистических и грамматических терминов дано следующее определение: «**переходные говоры** — говоры, принадлежащие по происхождению к одному наречию или языку, у которых на основе этого наречия или языка произошли известные изменения фонетического (звукового) строя под влиянием говоров другого наречия того же языка или близкородственного языка, приближающие их к этим последним, но в то же время отличающие их как от тех говоров, которые лежат в их основе, так и от тех, влиянием которых вызваны эти изменения. Переходные говоры остаются такими, пока они сохраняют связь с тем наречием или языком, который лежит в их основе, и продолжают подвергаться влиянию того же другого наречия или языка» [Дурново, 2001, с. 9]. Это определение обобщает и дополняет предыдущие, поэтому мы воспользуемся именно им для формулировки конечного определения капшинских говоров.

Итак, на основе словарных статей из выбранных нами лексикографических работ было сформулировано определение понятия «переходные говоры» применительно к объекту нашего исследования:

Капшинские говоры — это переходные говоры, занимающие промежуточное положение между средневепским и южновепским диалектами, совмещающие в себе характерные черты обоих диалектов и обладающие индивидуальными фонетическими, лексическими и грамматическими особенностями.

Как уже было отмечено, капшинские говоры обладают рядом фонетических, лексических и грамматических особенностей. В нашей работе показаны некоторые наиболее яркие лексические, фонетические и морфологические особенности капшинских говоров на материале, собранном исследователями в деревнях Нойдала (Noidal) и Корбиници (Korbäl), так как именно эти материалы наиболее полно представлены в фундаментальном словаре вепского языка [СВЯ, 1972] и лингвистическом атласе вепского языка [ЛАВЯ, 2019].

В деревне Корбиничи (Korbal) в значении ‘красивый’ используются прилагательные **čoma** и **bask** [ЛАВЯ, 2019, с. 359]. Интересно, что в деревне Нойдала (Noidal) употребляется только слово **čoma**. Прилагательное **bask** в значении ‘красивый’ характерно для южно-вепского диалекта; в северном диалекте **bask** (Šokš (Шокша)) употребляется только как существительное со значением ‘казачок (женская кофта, сшитая в талию)’ [СВЯ, 1972, с. 42]. В северном и среднем диалектах вместо прилагательного **bask** употребляется **čoma** в том же значении. Таким образом, в Корбиничах используется попеременно южновепский и средневепский вариант в одинаковом значении. Одной из самых заметных особенностей переходных говоров является совмещение в этих говорах характерных черт двух говоров.

В значении ‘проба льна или конопли на зрелость’ в деревне Нойдала (Noidal) употребляется **nägejaïne**. В таком варианте данное существительное наиболее близко к южновепскому **nägjäñe** (Krl) (то же). В среднем диалекте в этом значении употребляется существительное **kacleiñe**. В данном случае в капшинских говорах используется южновепское слово, но вместо характерной долгой гласной *-ã* сохраняется дифтонг *-ai*. Таким образом, в изучаемых говорах употребляется южновепское слово, но с наслоением на него фонетических особенностей среднего диалекта.

Ruz ‘лоскут, тряпка’ (N) [СВЯ, 1972, с. 486]. В вологодских деревнях Пондала (Pondal), Куя (Kuja) и Шимозеро (Šimgärf) в этом значении употребляется лексема **řipak**. В южновепских деревнях функционируют многозначные существительные **řizu** (Vg) и **řuzu** (Sod), основное значение которых — ‘тряпка, рвань; пеленка’. Эти же существительные фиксируются и в некоторых средневепских деревнях. Таким образом, в капшинском говоре деревни Нойдала бытует именно слово, близкое к южновепским вариантам, а средневепское слово **řipak** с значением ‘лоскут, тряпка’ не встречается.

Рассмотрение лексем со значением ‘родня’ в капшинских деревнях по карте ЛАВЯ «Именованя понятия ‘родня’, употребление лексем с основой heim-/hiim-» [ЛАВЯ, 2019, с. 371], дает следующие результаты: в капшинских говорах преобладает вариант **hiimod** ‘родня’ (Нойдала (Noidal), Усть-Капша (Jogensu)). Севернее, в среднем диалекте преобладает вариант **hiim** (форма единственного числа того же слова), а в южном диалекте сосуществуют несколько вариантов: **heimod** (Sod), **heimoiñe** (Čg), **heimoižed** (Ars) и **heimoožed** (Sod). Вероятно,

вариант в капшинских говорах сложился под влиянием формы множественного числа южновепского **heimod**.

Irdaspoleļ ‘снаружи, на дворе, на улице’ (Krb) [СВЯ, 1972, с. 150]. В южновепском **irdas** (то же) (Ars), в среднем диалекте **irdou** или **erdal** (то же). Данное наречие соответствует средневепскому **irdpoleļ** ‘снаружи, на дворе, на улице’, но при этом испытало воздействие южновепского **irdas** с тем же значением.

Jaugazaġj ‘запятки саней’ (N), *išta korjan jaudazaġjoi* ‘стоять на запятках саней’ [СВЯ, 1972, с. 155]. Данное существительное образовано путем словосложения средневепского **jougaz** или южновепского варианта **jāgaz** ‘полоз’ и средневепского (также встречается и в южном диалекте) существительного **aġj** ‘конец’. Оно зафиксировано только в деревне Нойдла.

Kehkitada ‘наматывать’ (Krb), *toižēļē vātrnāļē kehkitadas lanġan* ‘на другое веретено наматывают пряжу’ [СВЯ, с. 191]. В Шимозере (*Šimgār*) и Понделе (*Pondal*) — восточных средневепских деревнях используется слово **keŗdā** (то же), а в южновепских деревнях — **kārd’ā**. Глагол **kehkitada** связан с средневепским прилагательным **kehker** ‘круглый’. Этот глагол также фиксируется только в Корбиничах.

В деревне Нойдала (*Noidal*) в значениях ‘1. тоня, место для рыбной ловли закидным неводом 2. тоня — одна закидка невода; невод с уловом’ употребляется существительное **lašaim**. В средневепских деревнях *Pūtkask* (Пелкаска) и *Jārvenkulā* (Озера) в этих значениях функционирует существительное **lašsam**, а в деревне *Pondal* (Пондала) — **laskān**. Образовано от глагола **laskta** ‘опускать’. Нойдальский вариант **lašaim** образован с помощью словообразовательного суффикса **-im** со значением орудия действия.

В деревне Нойдала (*Noidal*) в значении ‘хомутина’ употребляется существительное **niškus** [СВЯ, с. 361]. В среднем диалекте в этом же значении используется существительное **niškob**. Данный пример демонстрирует окказиональное словообразование, не имеющее аналогов. Поэтому данный пример внесен нами в раздел уникальной лексики капшинских говоров, несмотря на то, что слово с тем же значением и основой существует в среднем диалекте. Вероятно, нойдальское существительное образовано от **nišk** ‘задняя часть шеи; затылок’ с помощью отыменного суффикса **-uz (-us)**, придающего новому слову уточняющее значение.

Rungeņik ‘хлеб, испеченный из мякины’ (N) [СВЯ, 1972, с. 484]. Это существительное образовано от основы средневепского суще-

ствительного **runged** ‘мякина’ с помощью словообразовательного суффикса существительных **-ńik**. Данное существительное зафиксировано только в Нойдле и больше нигде не встречается.

Rügastada ‘кашлянуть’ (N) *kenak siga om? — eļe ņikeda, minā rügastiņ ‘кто там? — нет никого, я кашлянул’* [СВЯ, 1972, с. 486]. В Pondal — *rügāhtada* (то же). В варианте, зафиксированном в Пондале, наблюдается лучшая сохранность гармонии гласных: ä появляется во втором слоге. В капшинском варианте глагол **rügastada** соотносится с существительным **rüģiz** ‘кашель’ и образован с помощью суффикса **-sta** с эссивным значением, а пондальский вариант образован от глагольной основы **rüģi-** ‘кашлять’ с помощью суффикса **-hta-**, имеющего моментативно-димиутивное значение. Глагол **rügastada** зафиксирован только в Нойдле.

Sarakoikaz ‘развилистый’ (Krb) [СВЯ, 1972, с. 497]. В Пондале (Pondal) — **sarakaz** (то же). Данные слова имеют общую основу **sara-**, но разные пути словообразования: **sarakaz** образовано от средневепского существительного **sara-** ‘развилаина’ с помощью суффикса **-kaz**. Иногда этот суффикс образует прилагательные от основы множественного числа (с показателем множественности **-i-** на конце), как например, капшинское **sarakoikaz**, образованное от **sarako-** ‘развилаина’. Капшинское прилагательное отличается от средневепского не только словообразованием, но и оттенком значения, ведь добавление множественности используется для того, чтобы лучше выразить значение наполненности множеством конкретных счетных предметов.

Sjīžuteldas ‘становиться’ (N), *lapš jo sjīžuteleše ‘ребенок уже становится [на ноги]’* [СВЯ, с. 510]. Образовано от общевепского глагола **sjīžutada** ‘ставить (стоя); останавливать’ с помощью суффикса неоднократного действия **-ele-** (**-le-**) с показателем возвратности **-s**. В капшинских говорах глагол в этом значении утратил многократность действия. Он употребляется только в Нойдле.

Sobapagan ‘(суеверное) болезнь от одежды’ (Krb) *sobapaganspäi lāžub ‘он заболел от заразной одежды’* [СВЯ, 1972, с. 516]. Это существительное образовалось с помощью словосложения общевепских существительных **soba** ‘одежда’ и **pagan** в одном из значений ‘зуд, чесотка; зараза’. Это существительное также встречается только в Корбеничах.

Solmuižīl ‘иметь узелки, быть узловатым’ (N), *mānda solmuižīle ‘скручиваться в узлы’; ‘laņg om solmuižīl’ — ‘узловатая пряжа’* [СВЯ, 1972, с. 518]. Образовано от южновепского глагола **solmita** ‘связывать, завязывать’ [LVHA, 1922] с помощью словообразовательного

диминутивного суффикса имен *-iže-*, показателя множественного числа *-i-* и показателя адессивного посессивного показателя *-l*. Данная лексема зафиксирована только в Нойdle.

Таким образом, можно выявить следующие лексические особенности капшинских говоров:

1. Лексика капшинских говоров отличается сложным комплексным словообразованием, которые мы наблюдаем в словах *sołmuižīl, sižūteldas, sarakoikaz*;

2. Словообразовательные суффиксы в словах капшинских говоров могут существенно отличаться по форме и значению от суффиксов схожих вариантов в других диалектах, как это видно на примере глагола *fūgastada* и существительного *niškus*;

3. В капшинских говорах содержится лексика, объединяющая в себе фонетические и лексические особенности среднего и южного диалектов, например *hiimod*;

4. В пределах говора одной деревни может встречаться лексика, характерная только для южного или только для среднего диалекта, например: *čoma* и *bask*;

5. Большинство представленных в нашей работе лексем отличается уникальностью своей формы и лексических значений, например *kehkitada, irdaspolel, sobaragan, jaugazağj* и др.

Итак, в нашей работе мы рассмотрели капшинские говоры среднего диалекта вепсского языка, которые характеризуются переходностью от среднего к южному диалекту. В первой части работы мы рассмотрели теоретическое обоснование переходности как основной особенности капшинских говоров, с помощью анализа определений понятий «говор» и «переходные говоры», а также синтеза характерных известных нам черт изучаемых говоров. Далее на примере ряда лексем мы выявили лексические особенности капшинских говоров, указывающие на их переходность и подтверждающие наше определение.

Сокращения названий населенных пунктов

Южный диалект:

Arš — Рагоща Бокситогорского р-на Ленинградской обл.

Čg — Чайгино Бокситогорского р-на Ленинградской обл.

Krl — Кортлахта Бокситогорского р-на Ленинградской обл.

Mg — Боброзери Бокситогорского р-на Ленинградской обл.

Sod — Сидорово Бокситогорского р-на Ленинградской обл.

Šid — Прокушево Бокситогорского р-на Ленинградской обл.
Vg — Белое озеро Бокситогорского р-на Ленинградской обл.
Средний диалект — капшинские говоры:
Krb — Корбиничи Тихвинского р-на Ленинградской обл.
N — Нойдла Тихвинского р-на Ленинградской обл.

Литература

- Зайцева Н. Г. (ред.). *ЛАВЯ — Лингвистический атлас вепского языка*. СПб.: Нестор-История, 2019. 574 с.
- СВЯ — Зайцева М. И., Муллонен М. И. *Словарь вепского языка*. М.; Л.: Наука, 1972. 746 с.
- Дурново Н. Н., Никитина О. В. (ред.). *Грамматический словарь*. М.: Флинта, 2001.
- Жеребило Т. В. *Словарь лингвистических терминов*. Назрань: Пилигрим, 2005. 376 с.
- Михальченко В. Ю., Михальченко В. Ю. (ред.) *Словарь социолингвистических терминов*. М.: Институт языкознания РАН, 2006. 312 с.
- Ярцева В. Н. (ред.) *Лингвистический энциклопедический словарь*. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 709 с.
- LVNA — Kettunen L. Lõunavepsa häälik-ajalugu*. 1. Konsonandid. 2. Vokaliid. Tartu, 1922.

Этнокультурология народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

Мухина Ольга Романовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Olga R. Mukhina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Этносы, языки, культуры народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

Этнокультурология народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

Научный руководитель — Ю. Г. Кустова, канд. ист. наук

mukhinaolga_r@mail.ru

Растительные мотивы в традиционных украшениях якутов

Аннотация. Украшения являются одним из пластов этнической памяти, отражают мировосприятие народа и особенности этнического характера. Статья посвящена семантике растительных орнаментов в традиционных украшениях якутов. Присутствие в якутском ювелирном искусстве мотивов данного вида отличает его от орнаментальных культур других этносов Севера. В статье рассматриваются мировоззренческие основы, отражающиеся через украшения, семантика и функции флористических орнаментов.

Ключевые слова: якутские украшения, орнаменты, растительные мотивы, якуты, традиционные украшения.

Floral patterns in traditional Yakut jewellery

Abstract. Jewellery is a part of ethnic memory; it reflects the national worldview and ethnic features. This paper is devoted to the floral pattern semantics in traditional Yakut jewellery. Floral motifs distinguish Yakut jewellery from other North ethnic ornamental cultures. The paper examines the semantics and functions of the floral patterns and the worldview foundations reflected in them.

Keywords: Yakut jewellery, floral patterns, Yakuts, traditional jewellery, traditional patterns.

Якутские орнаменты хранят в себе глубокий пласт представлений о мире, содержат традиционное воззрение якутов, отражают их представление о строении вселенной и месте человека в ней. Они отличаются разнообразием форм и композиционных решений. Якутские орнаменты состоят из геометрических и более сложных криволинейных, растительных мотивов, создавая при этом гармоничное и эстетичное изображение. Мастера, украшая изделия, подчеркивали форму и конструктивные особенности украшаемого предмета. Украшения якутских мастеров высоко ценились, в том числе благодаря своему богатому и изящному растительному декору.

Растительный орнамент получил широкое распространение в XIX в. в связи с развитием ювелирного искусства якутов. В художественном

оформлении украшений этого периода часто представлены различные модификации вьющегося стебля и отходящие от него отростки, изображены листья и образы цветов, чаще всего встречается мотив процветшей лиры.

Якутские растительные орнаменты во многом близки к орнаментальному искусству кавказских и среднеазиатских народов, которые также занимаются скотоводством и коневодством [Осипов, 1984, с. 76]. Применение флористической темы в якутской орнаментике может быть объяснено их традиционным занятием. Для якутов, представителей скотоводческой культуры, растительный мир является источником их хозяйственного, финансового благосостояния. С этой точки зрения изображение растительных мотивов обусловлено верой в то, что они приносят владельцу богатство, плодородие и процветание. Немаловажным является восприятие природных явлений, окружающего мира как эталона красоты и источника гармонии. В этом аспекте растительные мотивы имеют более глубокий смысл. Они отражают целое мировосприятие, представления о красоте и ощущение эстетики природы. Пышное и богатое декорирование украшений иллюстрирует идею вечного цветения, неувядающей красоты и неиссякаемой энергии.

Зачастую такой художественной обработке подвергались женские украшения: серьги, система нагрудно-наспинных цепей, пояса, конское убранство невесты и т. д. [Саввинов, 2001, с. 95]. Это обусловлено верой якутов в то, что женщина (особенно детородного возраста) должна быть защищена от воздействия злых духов.

Характерной чертой якутских растительных орнаментов является отсутствие мотивов плодоношения: они всегда подчеркивают идею роста и цветения. Предположительно, это связано с климатическими условиями местной природы, а именно тем, что в условиях вечной мерзлоты занятие плодоводством вызывает определенные трудности. Следующая особенность заключается в отсутствии прототипов растительных мотивов в природе. Мастера не изображали определенное растение, а воплощали сам образ, идею растений [Йохансен, 2012, с. 58].

В орнаментике серебряных украшений якутов часто встречаются волнистые S-образные мотивы. Это могут быть одинарные спирали, S-образные спирали, объединенные в один ряд, и различные виды усиков. Различие между спиралью и усиком заключается в том, что спирали, как правило, могут использоваться как самостоятельный,

завершенный узор, а усики могут быть удлинены и все части узора объединены друг с другом. Улла Йохансен выделяет их в отдельную группу спиралевидных мотивов [Йохансен, 2012, с. 58], а Саввинов И. А. называет их криволинейными [Саввинов, 2001, с. 93]. Различные вариации этого мотива мы можем заметить на поясах, бляшке *туосахта* и других украшениях.

Отдельно стоит отметить лировидный мотив, характерный для всего декоративно-прикладного искусства якутов. Обычно мотив состоит из двух симметричных S-образных завитков, разделенных вертикальной прямой линией, в навершии которой, как правило, расположен трилистник. Существуют различные варианты исполнения лировидного орнамента, которые никогда полностью не повторяются. Это можно объяснить тем, что у каждого мастера свой художественный вкус. Второй предположительной причиной является то, что в давние времена орнаменты и узор выполняли роль «рассказчика» о своем владельце.

Варианты лировидного мотива применялись в декорировании как мягких, так и твердых материалов. Мастера-ювелиры применяли его в оформлении наспинно-нагрудных украшений, в декоративном решении серег и бляшек-подвесок.

Лировидный мотив воспринимается якутами как образ мирового древа *Аал Лук Мас*, символ плодородия и процветания. Ему приписываются благожелательные и защитные функции.

В литературе существует несколько названий данного мотива: *кэгёр* и *кёсюр*. Наиболее распространенным является первое название, но ни в словарях, ни в научных текстах определение слова не встречается. Отсутствие точного названия и его пояснения создает трудности в установлении происхождения мотива.

Каждый исследователь, занимавшийся темой якутского декоративно-прикладного искусства и культуры якутов в целом, сталкивался с вопросами происхождения лировидного мотива.

Так, Каплан Н. И. писала, что лировидный орнамент является результатом поэтического созерцания и воспроизведения растительного мира. По ее мнению, S-образные мотивы — это начало сложного, многослойного процесса формирования орнаментальной культуры якутов [Сальникова, 1972, с. 90–92].

Улла Йохансен находит истоки якутского лировидного орнамента в находках сибирских народов. Так, она пишет, что в результате раскопок в Пазырыкском и Берельском курганах были найдены предшественники

формы мотива. Исследователь считает, что происхождение лировидного орнамента связано с изображением головы аргали. Предположительно, это обусловлено тем, что по традициям алтайских народов барана приносят в жертву богам [Йохансен, 2012, с. 70].

Зыков Ф. М. связывает происхождение лировидного мотива с посудой для традиционного напитка, которая называлась *кёгёр* или *кёгёр-симир*. Такая посуда изготавливалась из кожи и имела пирамидальную форму с узким горлышком. В процессе приготовления кумыса в горлышко вставляли воронку и через нее с помощью специальной палочки *хамнатар* взбалтывали напиток. Исследователь считает, что такой сосуд является якутским аналогом алтайского *тажуур*, который привязывали за петлю к седлу. Якутское конское убранство всегда декорируется лировидным мотивом. Такая возможная перевозка сосуда *кёгёр*, по мнению этнографа, могла послужить истоком создания лировидного орнамента [Осипов, 1984, с. 90].

Существование различных версий о происхождении лировидного мотива вызывает еще больший интерес к исследованию всего орнаментального искусства якутов, следствия многослойного процесса и запутанных культурных контактов. На сегодняшний день орнаменты и украшения выполняют декоративную функцию, потеряв первостепенную цель — защищать и оберегать своего владельца. Утрата этого компонента вызывает еще больше вопросов и споров при изучении данной темы.

Литература

- Йохансен У. *Орнаментальное искусство якутов: историко-этнографическое исследование*. Якутск: Дани Алмас, 2012. 184 с.
- Осипов А. Н. (Ред). *Проблемы народного прикладного искусства Якутии*. Якутск, 1984. 100 с.
- Саввинов А. И. *Традиционные металлические украшения якутов XIX — начало XX века: историко-этнографическое исследование*. Новосибирск: Наука, 2001. 171 с.
- Сальникова Г. (Ред.). *Радуга на снегу. Культура, традиционное и современное искусство народов советского Крайнего Севера*. М.: Молодая гвардия, 1972. 224 с.

Формирование этнической идентичности средствами этнопедагогики в условиях полиэтничного общества

Чупрова Любовь Николаевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Lubov N. Chuprova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Этносы, языки, культуры народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

Формирование этнической идентичности средствами этнопедагогики
в условиях полиэтничного общества

Научный руководитель — Ю. Г. Кустова, канд. ист. наук

Ichuprova1502@gmail.com

Музейная среда в художественно-эстетическом воспитании школьников Петербурга

Аннотация. В статье рассматривается роль музейной педагогики как отдельного вида художественной педагогики, сотрудничающей с образовательными учреждениями. Среди актуальных проблем в педагогике по сей день остаются вопросы эстетического воспитания подрастающего поколения, одним из важнейших направлений и средств которого является художественно-эстетическое воспитание. Санкт-Петербург является городом уникальной культурной среды и исторических памятников, где родились музеи с мировой значимостью. Совместные усилия школы и музея способны более эффективно развить художественно-эстетическое воспитание.

Ключевые слова: художественно-эстетическое воспитание, музейная педагогика, музейно-педагогические программы, искусство, экскурсионно-лекционная программа.

Museum environment in the artistic and aesthetic schoolchildren education in Saint Petersburg

Abstract. This article considers museum education as a separate type of art education that requires collaboration with educational institutions. Artistic and aesthetic development of the younger generation is an important problem

in modern education. Saint Petersburg is a city with a unique cultural environment, numerous historical monuments and world-class museums; therefore, collaboration between Saint Petersburg schools and museums can effectively develop artistic and aesthetic education.

Keywords: artistic and aesthetic education, museum education, museum educational programmes, art, guided tours and lecture programmes.

Петербург часто называют городом-музеем, музеем под открытым небом. Его улицы, памятники культуры, парки — несут в себе культурно-историческую информацию. Город на Неве представляет собой уникальный музей собрания выдающихся культурных достижений. Петербург — это разнообразие архитектурных течений, многообразие театров, через которые можно прочесть историю развития города. В дополнение к этому в Петербурге существует свыше двухсот различных музеев.

Музеи выполняют различные функции, такие как познавательная, образовательная, воспитательная, социальная и другие, объединяя в себе содержание нескольких дисциплин: искусствоведение, история, краеведение, музееведение. Форма работы с посетителями зависит от профиля музеев: художественные, краеведческие, исторические, мемориальные, научно-исследовательские, научно-просветительные, литературные, учебные и т. д. Более современные имеют культурно-досуговый характер, но внимание туристов и самих горожан привлекают крупнейшие государственные, известные по всему миру, музеи, по большей части с подлинными историческими и культурными артефактами.

Музеи имеют культурно-образовательную направленность своей деятельности. Они, наряду с образовательными учреждениями, библиотеками, способны дать информацию посредством изучения экспонатов. Таким образом, музеи способны сотрудничать со школами и являются нравственно-воспитательными учреждениями. В совместной деятельности музея и школы реализация художественно-эстетического воспитания значительно выше.

В связи с этим в конце XX в. появилась необходимость обратиться к музейной педагогике, предпосылки которого зародились в Германии в XIX и в XX вв. были разработаны директором Гамбургского художественного музея А. Лихтварком, профессором Мюнхенского университета К. Фоллем и Г. Кершенштайнером [Медведева, 2003, с. 92].

Роль педагогики в музейном пространстве в России первыми продемонстрировали органы образования Петербурга в 1865 году, открыв

Педагогический музей — центр, в котором разрабатывались ответы на волнующие вопросы педагогической деятельности. А. Бакушинский в начале XX в. охарактеризовал значение искусства в духовном, эстетическом и в интеллектуальном развитии личности. Им были выдвинуты основные формы художественного воспитания: школьная, дополнительная и музейная, где главная цель — воспитать «культуру творческой личности».

Изучение предметов из музейных собраний становится более интересным, а восприятие музейных объектов за счет грамотной работы учителя и музейного работника становится более доступными и понятными, способствуя эстетическому развитию ребенка. Таким образом, музейная и школьная деятельность взаимно дополняют друг друга.

Понятие «эстетическое» отвечает за восприятие таких эстетических свойств жизни и искусства, как: прекрасное, безобразное, трагическое, комическое и т. п. В педагогике «эстетическое» требует чувства сопереживания, наслаждения, удовлетворения, а также является историческим феноменом [Филиппов, 2003, с. 220]. Во всем окружающем нас мире — везде прекрасное и безобразное, трагическое и комическое — играет немаловажную роль. С прекрасным нам приятно сотрудничать, оно вызывает восхищение, а безобразное, наоборот, отталкивает. Трагическое учит сопереживать, а комическое учит нас бороться с недостатками и не забывать о самоиронии.

Говоря о художественно-эстетическом потенциале музеев, стоит отметить, что средством художественного воспитания, интегрированного с эстетическим воспитанием, является искусство, которое целенаправленно воздействует на личность. «Искусство развивает как мышление, эмоции, фантазию зрителя, так и восприятие, формирует глаз, чувствующий красоту цвета и формы, объема и композиционных соотношений. Оно учит смотреть не только на мир, но и видеть эстетическую значимость и внутренний смысл его явлений. Развивает чувственные способности человека, оно поднимает их на высший уровень культуры своего времени» [Ванслов, 1988, с. 22].

Для реализации задач художественно-эстетического воспитания, которые заключаются в: формировании резерва элементарных художественных и эстетических познаний и впечатлений; формировании эстетических чувств и развитие чувства сопереживания и восприятия и в развитии художественно-эстетической творческой способности, музейная среда является самой благоприятной. Находясь в музее,

ребенок вступает в диалог с музейными объектами, тем самым происходит процесс формирования художественно-эстетического развития. Культурное восприятие становится неким проводником в мир эстетики и вкуса. Оно дает начало для развития дальнейших способностей грамотно оценивать мир искусства. От восприятия зависит дальнейшее формирование и развитие эстетического внутреннего мира ребенка.

«Музейная экспозиция может выступать эффективным средством эстетического воспитания при выполнении следующих условий: она рассматривается как важный компонент системы эстетического воспитания; учитывается художественно-эстетическая ценность произведения и подлинность экспоната; экспозиция рассматривается как полихудожественное произведение» [Ягудина, 2012, с. 484].

Целями музейно-педагогического процесса являются: духовно-нравственное воспитание личности; развитие чувственно-образного склада ума с опорой на понимание экспоната; гармонизация интеллектуального и эмоционального развития; освоение необходимых способов взаимодействия с музеем; развитие вдохновения для творчества; формирование навыков для эстетического восприятия и переживания; формирование мировоззренческих и гуманистических идеалов.

Для музейной работы характерны следующие черты: чувство сопереживания во время диалога с произведением искусства; развитие навыков эстетического созерцания в рамках школьного учебно-воспитательного процесса. Во время общения с экспонатами у ребенка идет процесс эстетического воспитания через эстетическое восприятие, далее проводится эстетическая оценка, которая основывается не только на собственных взглядах, суждениях, интеллектуальном опыте, но и на общественных нормах, эстетических идеалах, исторически сформировавшихся в мире эстетики. Дав оценку увиденному, ребенок формирует эстетический идеал, сопровождающийся эстетическим вкусом, непрерывно связанный с эстетическим суждением. Данный алгоритм всегда является личностным за счет того, что эмоции, выражаемые во время общения с объектом, у каждого индивидуальны.

Для решения проблем по образовательной специфике музейной педагогики было организовано создание в ряде городов, в том числе и в Петербурге, Российского центра музейной педагогики и детского творчества Государственного Русского музея.

Культурно-образовательная деятельность музеев проводится в разных формах. Это может быть лекция, экскурсия, консультация, научное чтение, концерт, праздник, игра, конкурс [Юхневич, 200, с. 16].

Музейно-педагогическая программа состоит из двух частей: первый блок отвечает за формирование в ребенке художественно-эстетического развития, а второй блок — практический, он основывается на проектной деятельности.

Самым эффективным инструментом, пожалуй, является совместный продукт школы и музея — музейно-педагогическая программа. Она подразумевает совместную деятельность школы и музея. В Российском центре музейной педагогики и детского творчества Русского музея используется программа «Здравствуй, музей», целью которой является продуктивное взаимодействие художественных музеев России с системой образования на всех ее ступенях — дошкольной, школьной и высшей. [Столяров, 2004, с. 106] Она разработана авторским коллективом под руководством Б. А. Столярова, заведующего Российским центром музейной педагогики и детского творчества Русского музея, доктора педагогических наук, профессора. Ее активно используют в образовательных учреждениях Петербурга и Ленинградской области, а также в регионах России.

В программе сосредоточены ведущие формы организации детской деятельности, методы и приемы художественно-эстетического развития дошкольников, а также дидактические средства художественно-эстетического воспитания.

В петербургских школах практикуются внеурочные программы по изучению истории и культуры Санкт-Петербурга, ориентирующиеся на программы Л. К. Ермолаевой и Е. В. Дмитриевой [Ермолаева, 2012, с. 63]. Одним из условий для духовно-ценностной ориентации учащихся в окружающей их жизни является взаимосвязь школы с другими образовательными площадками. Так, например, во внеурочной программе «История в подлинниках» государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, авторами которого являются кандидат исторических наук, учитель истории Битюков К. О. и доцент кафедры культурологического образования, кандидат педагогических наук Коробкова Е. Н., центральное место отводится образовательному путешествию в музей, которое проводится один раз в четверть. В прогнозируемых результатах программы замечены следующие

художественно-эстетические составляющие: развитие навыка общения с различными объектами культурного наследия, в том числе с артефактами и с подлинными произведениями художественного искусства; приобретение опыта сочетания научного и художественно-образного познания мира; умение интерпретировать открытые произведения культуры, создавать собственные тексты культуры; знание основных средств художественной выразительности разных видов искусства. Модули программы сконструированы в виде путешествия в разные времена истории западного искусства, начиная с Древнего Египта и заканчивая периодом Нового времени, где ключевым объектом изучения является петербургская культура. Каждый модуль сопровождается походом в музей и работой с экспонатами. Данная программа подразумевает знакомство детей с произведениями искусства, что является основным в системе эстетического воспитания. Оно играет решающую роль в формировании у детей эстетических идеалов, их художественного вкуса, эстетического отношения к действительности и искусству. Изучение и анализ образцов архитектурных памятников является одним из важнейших средств выработки художественно-эстетического вкуса, формирования представления школьников о той или иной культуре, уважительное отношение к достижениям отечественной и мировой культуры, в нашем случае — культуры Санкт-Петербурга.

Одной из функций вступительного занятия внутри программы является освоение практических умений и навыков работы с различными объектами культурного наследия, необходимых для последующего образовательного путешествия [Битюков, Коробкова, 2017, с. 56].

В числе педагогических средств образования школьников стоит отметить и художественное краеведение, в нашем случае, петербурговедение, через которое проходит невидимая связь школьной и музейной деятельности с историей культуры города, в которой также ярко выражены художественные и эстетические ценности.

Для работы с петербургскими культурными памятниками от Эрмитажа предлагаются методико-педагогические материалы по теме: «История культуры Санкт-Петербурга» — «Эрмитаж в Петербурге и Петербург в Эрмитаже».

Издание составлено из 2 частей. В первой части представлена экскурсионно-лекционная программа «Эрмитаж в Петербурге и Петербург в Эрмитаже». В ней раскрыта система экскурсионно-лекционных

знаний в Государственном Эрмитаже по теме «История культуры Санкт-Петербурга». Разработанная для школьников программа впитала опыт целой группы сотрудников музея, которые уже более десяти лет работают в русле этой темы, связывая занятия в Эрмитаже с материалом школьных уроков по краеведению, по истории (всемирной и отечественной), по литературе, углубляя представления школьников о Петербурге на основе памятников изобразительного искусства. В первой части даны приложения, включающие списки рекомендованной литературы, темы семинарных занятий с вопросами по всем разделам программы и итоговые вопросы, которые можно предложить старшеклассникам в качестве тем сочинений и рефератов, а также для обсуждений и коллоквиумов.

В статьях второй части прослеживаются основные линии программы, а в отдельных случаях более подробно разворачивается содержание, развиваются идеи экскурсий и лекций. Программа раскрывает диалог как метод постижения и группировки культурных взаимодействий и одновременно как методику их преподавания.

Цель, которая преследуется авторами, — сделать достоянием педагогов опыт работы Эрмитажа по теме Петербурга. Сориентированные в материале эрмитажной программы учителя смогут подготовить детей к посещению музея. Совместные усилия музея и школы способны создать атмосферу активного восприятия темы Петербурга и тем самым оказать воздействие на творческий рост и развитие современного школьника.

Таким образом, ознакомление учителей с основами и методикой экскурсионного дела будет осуществляться не отвлеченно-теоретически, а на конкретном материале по теме Петербурга [Молдованова, 2006, с. 4–10].

Содержание данных программ основано на культурологическом подходе. В них отводится большое внимание духовной и материальной культуре путем диалога с изобразительным искусством. Подробное изучение изобразительного искусства во всех его проявлениях способствует пониманию и сопереживанию художественного образа, что приводит к интересу к данному виду искусства.

Также они ориентированы на подробное изучение лучших образцов русского и мирового искусства с помощью коллекций музеев, а также городских культурных памятников. В данном случае ребенок не только подпитывается новыми знаниями, но и приобретает свой художественно-эстетический опыт. Проведение педагогического процесса

в музейной среде усиливает эстетическое восприятие за счет того, что у ребенка формируется художественная культура путем изучения экспонатов.

Роль музея в процессе художественно-эстетического воспитания и музейной педагогики как отдельно сформировавшейся дисциплины велика. Сотрудничество образовательных учреждений с музеями способствует поэтапному развитию личности с помощью совместного продукта, такого как музейно-педагогические программы. Это способствует тому, что музеи стали не только культурно-досуговыми учреждениями, но и воспитательно-образовательными. Процесс взаимодополнения двух организаций качественно влияет на художественно-эстетическое восприятие учащихся.

Литература

- Битюков К. О., Коробкова Е. Н. *История в подлинниках. Культурное наследие в образовательных путешествиях*. СПб.: СПб АППО, 2017. 264 с.
- Ванслов В. В. *Что такое искусство*. М.: Изобразительное искусство, 1988. 327 с.
- Ермолаева Л. К. *История и культура Санкт-Петербурга. Часть 2. (XIX век — начало XX века). Учебник по истории и культуре Санкт-Петербурга для учащихся 8 класса*. СПб.: СМЮ Пресс, 2012. 302 с.
- Медведева Е. Б. *Музейная педагогика в Германии и России: История и современность. Учебное пособие*. М.: АПРИКТ, 2003. 92 с.
- Молдованова С. С. *Эрмитаж в Петербурге и Петербург в Эрмитаже: методико-педагогические материалы по теме: «История культуры Санкт-Петербурга»*. СПб.: Изд-во Государственного Эрмитажа, 2006. 91 с.
- Столяров Б. А. *Музейная педагогика. История, теория, практика. учеб. пособие*. М.: Высш. шк., 2004. 216 с.
- Филиппов С. М. *Искусство как предмет феноменологии и герменевтики*. М., 2003. 254 с.
- Юхневич М. Ю. *Я поведу тебя в музей: Учеб. Пособие по музейной педагогике*. М.: Рос. Ин-т культурологии, 2001. 223 с.
- Ягудина Р. И. Эстетическое воспитание учащихся средствами музейной педагогики. *Молодой ученый Ежемесячный научный журнал*. № 4 (39). М.: ООО «Издательство Молодой ученый». 2012. С. 484–486.

МАТЕРИАЛЫ 22 МЕЖВУЗОВСКОЙ
СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«СТУДЕНТ — ИССЛЕДОВАТЕЛЬ — УЧИТЕЛЬ»

[Электронный ресурс]

Корректоры *А. Ю. Гладкова, А. Е. Смирнова*
Верстка *Д. В. Лаптухиной*

Подписано на выход в свет 25.03.2021.
Усл. печ. л. 109,75.

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48