РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА

26

СТУДЕНТ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬ
УЧИТЕЛЬ

8–19 апреля 2024 года

МАТЕРИАЛЫ 26-й МЕЖВУЗОВСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
2025

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

«СТУДЕНТ — ИССЛЕДОВАТЕЛЬ — УЧИТЕЛЬ»

Материалы
26-й Межвузовской студенческой
научной конференции

8–19 апреля 2024 года

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
2025

УДК 37
ББК 74
С88

Редакционная коллегия:
Антонян К. Г. (РГПУ им. А. И. Герцена), Верба Н. И. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Волгина Е. А. (РГПУ им. А. И. Герцена), Вологова Т. С. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Гладкая И. В. (РГПУ им. А. И. Герцена), Головацкая Т. П. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Денисова А. А. (РГПУ им. А. И. Герцена), Дондоков Д. Д. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Жеребин А. И. (РГПУ им. А. И. Герцена), Иванов Е. А. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Исаева Е. И. (РГПУ им. А. И. Герцена), Исакова Н. П. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Калинина Е. Ю. (РГПУ им. А. И. Герцена), Камалдинов А. В. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Кондратьева С. Ю. (РГПУ им. А. И. Герцена), Костейчук О. В. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Макурова Д. А. (РГПУ им. А. И. Герцена), Микляева А. В. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Подольская К. С. (РГПУ им. А. И. Герцена), Рогозина Т. В. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Рогушина Л. Г. (РГПУ им. А. И. Герцена), Соколова Н. В. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Спицына Т. А. (РГПУ им. А. И. Герцена), Устюгова Т. А. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Якубсон М. Я. (РГПУ им. А. И. Герцена)

Редакторы английского текста:
М. В. Городиский, И. А. Наговицына, К. Ю. Рыбачук

С88 «Студент — Исследователь — Учитель» : Материалы 26-й Межвузовской студенческой научной конференции (Санкт-Петербург, 8–19 апреля 2024 года) / ред. кол.: К. Г. Антонян, Н. И. Верба, Е. А. Волгина и др. — Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2025. — 1 электронно-оптический диск. — Текст : электронный.

ISBN 978-5-8064-3640-6

В сборнике представлены статьи, подготовленные на основе докладов и сообщений участников 26-й Межвузовской студенческой научной конференции «Студент — Исследователь — Учитель», состоявшейся 8–19 апреля 2024 года в Санкт-Петербурге в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена. Все статьи прошли отбор редакционной коллегии сборника и рецензирование.

Материалы отражают результаты изысканий молодых исследователей — студентов всех уровней обучения — по широкой научной проблематике, соответствующей направлениям обучения в вузах Российской Федерации.

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

УДК 37
ББК 74

Минимальные системные требования:
Тип компьютера, процессор, частота: IBM/PC; Intel Core J3 3,3 Ггц
Оперативная память (RAM): 512 Мб
Необходимо на винчестере: 35 Мб
Дополнительные программные средства: Adobe Acrobat Reader

ISBN 978-5-8064-3640-6

© Коллектив авторов, 2025
© РГПУ им. А. И. Герцена, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ 17

Культурно-просветительская деятельность в области безопасного и здорового образа жизни 17

Афанасьева Елена Юрьевна. Формирование у обучающихся пожаробезопасного поведения в процессе изучения основ безопасности жизнедеятельности 17

Варфоломеева Ксения Андреевна. Туристский поход как средство формирования мотивации на безопасный образ жизни у подростков 21

Корнилова Марина Дмитриевна. Экомаршрут как средство формирования здорового образа жизни у студентов 27

Шарапова Алёна Алексеевна. Идеи К. Д. Ушинского о безопасности образовательной среды. . . . 33

Современные проблемы образования в области безопасности жизнедеятельности 38

Богданов Сергей Андреевич. Методика использования цифровых технологий для обеспечения информационной безопасности учащихся. 38

БИОЛОГИЯ 44

Актуальные проблемы ботаники, фитофизиологии и микробиологии 44

Гунченкова Анастасия Денисовна. Применение теории кристаллографических бордюров для описания расположений листьев на ветке 44

Николаев Никита Сергеевич. Формирование комплексов микроскопических грибов в почвах при отступлении Цейского ледника 49

Николаева Ольга Игоревна. Развитие сурепицы при инокуляции семян аскомицетными грибами рода Trichoderma 52

Зоология 58

Пчеленок Елизавета Александровна, Корниенко Алёна Андреевна. Малакофауна Санкт-Петербурга и Ленинградской области 58

Современные проблемы биологического и экологического образования в школе и вузе 62

Безбородова Татьяна Евгеньевна. Возможности применения приложений-идентификаторов видов при обучении разделу «Живые организмы» 62

Ефимова Ольга Андреевна. Возможности опорных конспектов для развития у учащихся информационных умений при изучении раздела «Человек и его здоровье» 66

Киреева Субботина Анастасия Эстер. Технология организации творческой деятельности как средство интеграции биологических и физических знаний при обучении общей биологии в старшей школе 70

Сергеев Максим Владимирович. Отражение проблемы полового воспитания школьников в литературе по методике обучения биологии 76

Чикина Варвара Константиновна. Некоторые формы организации дистанционной поддержки обучения биологии в школе 80

Современные проблемы экологии 86

Бахтюрина Любовь Алексеевна, Жук Ксения Михайловна. Перспективы экологических фестивалей как инновационного метода экологического просвещения на примере Артемовских лугов (Нижегородская область). 86

Дмитриев Дмитрий Алексеевич, Голубков Сергей Михайлович, Беляков Виктор Павлович. Современное распределение двустворчатых моллюсков (Mollusca: Bivalvia) открытой части Невской губы 91

ГЕОГРАФИЯ 98

География: современные проблемы науки и образования 98

Балашова Ксения Андреевна, Ефимова Ксения Алексеевна, Бубнова Екатерина Сергеевна. Биогенные элементы в Российском секторе Балтийского моря в 2022 году. 98

Каширина Анна Дмитриевна. Неофициальные топонимы в языковом сознании дальневосточников 103

Селиванова Катерина Андреевна. Особенности детей поколения Альфа: проведение урока географии в формате интеллектуальной игры (квиз). 108

ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 112

Актуальные проблемы раннего обучения английскому языку 112

Зенкова Вивея Максимовна. Применение настольно-печатных игр при обучении старших дошкольников лексике английского языка 112

Лупанова Ксения Андреевна. Учёт возрастных особенностей младших школьников при формировании орфографических навыков на уроках английского языка (2 класс) 118

Английский язык и детское творчество 123

Штрыкова Виктория Евгеньевна. Активизация познавательной деятельности младших школьников посредством проектов по сказкам на английском языке в начальной школе 123

Психология и психофизиология человека в онтогенезе 128

Елагина Майя Валерьевна. Особенности креативности детей 1 и 4 класса. 128

Кудаева Виолетта Сергеевна. Самооценка младших школьников: влияние методов воспитания и связь с социальным интеллектом 135

Славутская Алиса Евгеньевна. Особенности рабочей памяти в подростковом возрасте 140

Ясная Дарья Владимировна. Роль психофизиологических показателей в лечении инфертильности методом экстракорпорального оплодотворения. 145

Психолого-педагогические практики воспитания, обучения и развития детей младшего школьного возраста (Технологии достижения личностных результатов начального образования) 149

Абалакова Ольга Алексеевна. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников средствами музыкального искусства 149

Бал Ксения Валерьевна. Использование игровых методов для формирования конфликтологической компетентности младших школьников 155

Психолого-педагогические практики воспитания, обучения и развития детей младшего школьного возраста (Технологии достижения метапредметных результатов начального образования, сопровождения адаптации) 162

Узюкова Анастасия Михайловна. Развитие информационной культуры младшего школьника средствами игровых технологий. 162

Психолого-педагогические практики воспитания, обучения и развития детей младшего школьного возраста (Технологии формирования творческих способностей младших школьников) 167

Лоскутникова Вера Алексеевна. Эмоциональное самовыражение младших школьников средствами арт-методики «Я в этом мире» 167

Пятова Полина Сергеевна. Развитие визуальной креативности подростков средствами графического дизайна 174

Психолого-педагогические практики развития и образования детей дошкольного возраста 179

Васильева Марина Александровна. Дошкольное образование: психолого-педагогическое сопровождение одарённых детей 179

Гезуля Виктория Викторовна. Развитие способности к ритмической импровизации у дошкольников в музыкальной деятельности (постановка проблемы) 184

Кулешова Анна Владимировна. Особенности готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к организации поддержки коммуникативной инициативы старших дошкольников в культурных практиках общения. 188

Ребенок и взрослый в мире языка и литературы 194

Грибушенкова Мария Алексеевна. Затруднения учителей при формировании у младших школьников умения пользоваться лингвистическими словарями 194

Диденко Елизавета Вадимовна. Владение учащимися 4-го класса умением использовать средства выразительности речи в сочинении-описании природы 199

Ильин Ярослав Владимирович. Учет особенностей японских народных сказок в процессе обучения чтению учащихся начального этапа 204

Комарова Диана Андреевна. Ознакомление младших школьников с особенностями экскурсионной речи в процессе работы над сочинением по картине 209

Крюк Кристина Максимовна. Особенности владения младшими школьниками структурой текста-повествования 215

Новожилова Валерия Александровна. Уровень сформированности орфографического самоконтроля у учащихся 3 класса и профессиональная готовность учителей начальных классов к его формированию 220

Смирнова Валерия Николаевна, Савельева Лариса Владимировна. Выявление уровня сформированности у учеников 3 класса умения рассуждать при обосновании написания слов с орфограммами 224

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ 231

Искусствоведение и художественное образование: искусствоведение 231

Баушева Юлия Дмитриевна. Художественный текстиль: от плоскости к скульптуре 231

Игрункова Полина Александровна. Русская архитектуроведческая школа в фокусе архитектурной регионалистики: исследовательские традиции Санкт-Петербургской академии художеств имени Ильи Репина и РГПУ им. А. И. Герцена. 236

Лохмоткина Полина Юрьевна. Сезаннизм в живописи Аристарха Лентулова 241

Искусствоведение и художественное образование: художественное образование 246

Богач Екатерина Андреевна. «Искусство для маленьких»: проблемно-тематическое поле детского лектория (в рамках культурологического проекта «Азбука русского искусства») . . . 246

Бонч-Бруевич Александр Владимирович. Аспекты визуального восприятия: анимационные фильмы как форма донесения сложной информации (на примере анимации, посвященной военной тематике) 251

Музыкальное искусство: вопросы истории, интерпретации и исполнительства 257
Юматова Анастасия Александровна. Романтизм в творчестве Рихарда Вагнера 257

Теория и история культуры. Культура как палимпсест 260
Сатомская Софья Евгеньевна. Метамодернистский взгляд на кино позднего постмодернизма: на примере кинокартины “Zoolander” 260

Теория и история культуры. Трансформация культурных форм 265
Гертье Ксения Владиславовна. Перформативность и новая искренность в метамодернистских практиках искусства 265

Хореографическое искусство в педагогическом измерении 269
Дралина Анастасия Сергеевна. Участие юных исполнителей в балетном спектакле как часть образовательного процесса 269

ИСТОРИЯ И СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ 275

Актуальные проблемы всеобщей истории 275
Астраускас Максим Витаутасович. Влияние социальных конфликтов на внешнюю политику папства в период понтификата Сикста IV 275
Клюкин Владимир Анатольевич. Рим XII века глазами паломников 280
Максимов Андрей Александрович. Американская медицинская ассоциация и ее влияние на политику США в области здравоохранения в 1940–1950-е гг. 283
Поляков Даниил Михайлович. Революционные волнения в Массачусетсе 1760–1770-х гг. глазами англичанки Энн Халтон 288
Фадеев Владислав Павлович. Мексика в восприятии советских ученых (1920–1930-е гг.) 292

Актуальные проблемы истории России 296
Бурканова Марина Евгеньевна. Повседневная жизнь детей с нарушением слуха в Российской империи в XIX — начале XX века 296
Васильева Надежда Дмитриевна. Браки и разводы в купеческих семьях Псковской губернии во второй половине XIX — нач. XX вв. 303
Горшков Иван Вениаминович. Церковно-приходская школа в 1917 году по материалам петроградских церковных газет: реформы и борьба 308
Дейдей Мария Станиславовна. Отражение быта и воззрений старообрядцев в лубочных изображениях 314
Костицин Константин Алексеевич. Предпосылки создания Офицерской артиллерийской школы 318
Марочко Виталий Викторович. Критика кадетского «Проекта 42-х» в периодической печати других политических партий (1906 г.) 322
Медведева Елена Алексеевна. Сталинские премии в области литературы в поощрительном механизме Советского государства в 1939–1953 гг. 326
Носырева Полина Михайловна. Декабристы о состоянии и перспективах развития социально-экономической сферы Восточной Сибири 331
Черниченко Лидия Дмитриевна. Фольклорные экспедиции ИРЛИ РАН 1930-х — 1950-х гг.: вклад в формирование советской культуры 336
Ющенко Андрей Владимирович. Особенности строительства узкоколейных военных дорог, на примере Макинской железной дороги 340

Актуальные проблемы методики обучения истории и обществознания 344
Голосов Денис Алексеевич, Чуриков Даниил Сергеевич. Реализация профилактики правонарушений несовершеннолетних посредством использования проектной деятельности на уроке обществознания 344
Филоненко Евгений Алексеевич. Французские и польские наработки и опыты использования компьютерных игр на уроках истории и обществознания 349
Яковлев Вадим Ярославович. Поведенческие стратегии учителей истории и обществознания на фоне образовательных реформ 2022-2024 годов 355

Актуальные проблемы политологии 360
Любарский Артемий Павлович, Черевков Игнатий Владимирович. Политика памяти в постсоциалистической Словакии 360
Никитин Александр Игоревич. Инструменты политического маркетинга в формировании общественного мнения 366

Социология общественных проблем 370
Гуреева Алина Алексеевна. Перспективы изменения образа жизни студенческой молодёжи 370
Дегтярёв Андрей Алексеевич. Просветительское волонтерство в формировании социальной культуры человека 375
Макуха Софья Владимировна. Социальная память молодёжи и историческое наследие России 381
Тимченко Арина Евгеньевна. Отношение к молодым учителям среди учеников школы, коллег разного возраста и родителей учеников 386
Трушников Андрей Константинович. Влияние образования родителей на выбор учащимися образовательной траектории после окончания 9-го класса 390
Чамата Александр Дмитриевич. Мотивы выбора высшего учебного заведения: ожидания и реалии 393

МАТЕМАТИКА 399

Актуальные проблемы математического образования 399
Алданова Диана Сергеевна. Повышение эффективности преподавания предмета геометрии в школе 399
Баринова Анастасия Андреевна. Дидактический дизайн учебных материалов по математике для 6 класса 403

ПСИХОЛОГИЯ 409

Возможности и риски цифровой среды 409
Беляева Татьяна Сергеевна. Качество понимания учебного текста, представленного на электронном и бумажном носителе: теоретический обзор 409
Жыргалбек кызы Жасмин, Фомичева Елизавета Владимировна. Чем объясняется доверие к онлайн-платформам для проведения терапии психического здоровья? 414
Клюева Ирина Евгеньевна. Жизнестойкость молодых людей с разным уровнем погруженности в интернет-среду 419
Косинская Дина Витальевна. Стратегии сокращения когнитивной нагрузки в цифровом обучении 426
Котова Наталья Артемовна. Обзор современных исследований киберагрессии у подростков 14–15 лет: социальные факторы, гендерные различия и необходимость профилактики 429

Когнитивные исследования в образовании 434
Блохина Анастасия Фёдоровна. Когнитивные факторы принятия решения в ситуации выбора дальнейшего образовательного маршрута выпускниками школ: теоретический обзор. 434

Психология здоровья и психологическая помощь 438
Чуб Дарья Викторовна. Самоповреждающее поведение в студенческой среде 438

Психология личности 445
Картавцева Олеся Андреевна. Взаимосвязь личностных факторов и дисфункционального перфекционизма 445
Мельникова Юлия Александровна, Джантемирова Оксана Владиславовна. Особенности самооценки студентов, обучающихся на гуманитарном направлении, с разным уровнем тревожности 449
Нефедова Клара Вячеславовна. Особенности эмоционально-волевой сферы правонарушителей 454

Психология развития 458
Герман Ирина Ивановна. Взаимосвязь субъектности и творческих способностей у подростков 458
Котова Валерия Дмитриевна. Саморегуляция подростков, занимающихся современными танцами 462

Психология семьи 468
Гущина Ульяна Андреевна. Возрастные особенности в автобиографическом описании поколения бэби-бумеров 468
Савельева Евгения Сергеевна. Социограмма реальной и идеальной семьи у представителей трех поколений 472
Степанова Ксения Алексеевна. Особенности проявления локуса контроля у трех поколений российских семей 476
Шевченко Анастасия Андреевна. Характеристики альтруизма и ответственности у подростков с разной сиблинговой позицией в семье 480

Психология современной молодежи 483
Григорьян Маргарита Акоповна. Тревожность и ментальная прочность спортсменов, занимающихся пулевой стрельбой 483
Овсянникова Анастасия Константиновна. Патриотическое поведение современных студентов (на примере студентов педагогического университета). 488
Соколовская Влада Валерьевна. Представления о психологической помощи у студентов психологического и непсихологического профиля. 495
Стативка Ирина Сергеевна. Социальные представления современной молодежи о взрослой жизни 501
Теплова Дарья Андреевна. Взаимосвязь озабоченности экологическими проблемами и агрессивности у подростков с разной мотивацией взаимодействия с природой. 507

СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ 514

Актуальные проблемы специальной психологии 514
Колягина Виктория Геннадьевна, Глущенко Ульяна Олеговна. Использование музыкотерапии в коррекционно-развивающей работе с детьми с РАС. 514
Сивенкова Кристина Александровна. Социально-педагогическое сопровождение родителей в процессе реабилитации детей с ОВЗ 517

Соловьева Екатерина Васильевна. Влияние различных видов наглядности на понимание учебного материала школьниками с умственной отсталостью 523

Стрельская Анна Сергеевна. Особенности коммуникативной компетентности старших дошкольников с речевыми нарушениями 528

Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с ОВЗ 533

Касаткина Екатерина Андреевна. Изучение чтения как вида речевой деятельности у младших школьников с дислексией с применением средств когнитивной визуализации 533

Мяхтенева Екатерина Денисовна. Комплексный подход к логопедической диагностике уровня развития фонематических процессов у младших школьников с нарушением интеллекта 537

Наумова Александра Сергеевна. Научные подходы к изучению фонематического слуха 544

Никитина Ирина Андреевна. К проблеме взаимодействия логопеда и психолога в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками с ЗПР 549

Острийчук Дарья Дмитриевна, Тимофеева Светлана Алексеевна. Выявление детей раннего возраста с задержкой речевого развития 555

Психолого-педагогическое сопровождение образования и воспитания детей с ОВЗ 560

Бендак Мария Ивановна. Роль знаково-символической наглядности в обучении математике младших школьников с нарушением слуха 560

Кондратьева Софья Сергеевна. Танец как средство самовыражения и развития детей с нарушением слуха 567

Копков Александр Алексеевич. Учебник как средство обучения русскому языку неслышащих детей: история и современность 571

Невинная Наталья Александровна. Специфика проявления дефектов звукопроизношения у слабослышащих младших школьников на письме 577

Путилина Александра Михайловна. Современные подходы к обучению дактильной речи. Проект «Дактилируй со мной» 582

Туманова Полина Андреевна. Особенности коммуникативной деятельности глухих детей в образовательном пространстве школы 587

Шустова Софья Андреевна. Особенности тематического наполнения учебников для обучения глухих школьников на уровне начального образования в России и Китае 593

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ 597

Актуальные проблемы социально-педагогической поддержки и сопровождения субъектов образования 597

Немова Дарья Сергеевна. Оценка готовности педагогов к проведению педагогической диагностики интеллектуально одаренных младших подростков 597

Исторические аспекты педагогических исследований 603

Коваленко Екатерина Дмитриевна. История школы № 206 в годы Великой Отечественной войны 603

Ушакова Виктория Сергеевна. История 114 гимназии Ленинграда в годы Великой Отечественной войны (к 80-летию со дня полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады) 607

Современные исследования проблем воспитания 612

Евграфова Алена Александровна. Развитие культуры взаимодействия старших подростков с технологической средой во внеурочной деятельности 612

Современные исследования проблем обучения 616
Войтюк Алина Артемовна. Игровая деятельность в образовательном процессе современной школы 616
Дегтярёва Ольга Андреевна. Профориентационное наставничество как глобальная компетенция 621
Меркушова Юлия Александровна. Практика использования результатов ВПР для повышения качества образования 626
Пеньщикова Светлана Валерьевна. Подходы к решению проблемы адаптации студентов младших курсов в медицинском колледже 632
Фадеев Иван Валерьевич. Основные принципы построения содержательного компонента при преподавании культуры доколумбовой Америки в школе 636

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 642

Актуальные вопросы физической культуры и спорта 642
Богданович Полина Сергеевна. Влияние оздоровительного плавания на коррекцию осанки у детей младшего школьного возраста 642
Борисова Анна Алексеевна. Влияние искусства на популяризацию культа тела в контексте истории 648
Тимофеева Марья Александровна. Профилактика повторного возникновения болевого синдрома у лиц с хроническим артрозом средствами гидрореабилитации 653

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 658

Актуальные проблемы и вопросы технологического образования 658
Клементьева Елена Николаевна. Разработка проектов на базе микроконтроллера ATmega 328p для творческих объединений по электронике 658

ФИЗИКА 663

Теоретическая физика 663
Васильева Вера Антоновна. Исследование неупругих процессов, происходящих при столкновениях серебра с водородом 663
Мазаева Вероника Викторовна. Многоканальный модельный подход в исследованиях неупругих процессов, происходящих при столкновениях цинка и водорода 667
Нифанина Яна Игоревна. Исследование неупругих процессов при столкновениях кадмия и водорода 672
Яковлев Максим Юрьевич. Метод волновых пакетов в квантовой механике 678

Физические явления в конденсированных средах 686
Сальникова Жанна Андреевна. Исследование диэлектрических свойств раствора сывороточного альбумина человека при комнатной температуре методом комплексного электрического модуля 686

ФИЛОЛОГИЯ И ЛИНГВОДИДАКТИКА 694

Академический дискурс стран Северной Европы 694
Каирова Карина Анваровна, Гусев Олег Николаевич. Некоторые особенности синтаксиса во фламандских и лимбургских диалектах нидерландского языка 694

Петрова Мария Сергеевна. Метод полного компонентного анализа как один из способов описания лексики в рамках ЛСП «образование» в финском языке 698

Проворова Кристина Сергеевна. Финский музейный анонс как рекламный текст 702

Тихонова Мария Игоревна. Лингвокультурные концепты в текстах датской рекламы пищевых продуктов. 707

Шарешик Денис Юрьевич. Языковая компрессия и её типы в финском графическом романе . . . 713

Актуальные вопросы восточного языкознания и лингводидактики 718

Екимова Екатерина Алексеевна, Федотова Анна Игоревна. Гендерные различия в языковом воплощении речевого акта несогласия (на материале телевизионного дейтинг-шоу “非诚勿扰”/“If You Are the One”/«Без искренней заинтересованности не беспокоить») 718

Ильченко Вера Владимировна. Изучение применения нейросетей при обучении китайскому языку 724

Левина Рамиля Рамилевна. Лингвокультурологический и социокультурный потенциал видеоматериалов Ted Talks как средство обучения аудированию в контексте устной межкультурной коммуникации (японский язык) 729

Терлецкий Матвей Алексеевич. Использование средств мультимедиа-визуализации для обучения иноязычной лексике 734

Актуальные проблемы английской филологии 738

Мороз Елизавета Михайловна. Речевые стратегии и тактики конфликтной коммуникации в англоязычном диалогическом дискурсе 738

Прокофьева Татьяна Владимировна. Маркеры идентичности в гибридной литературе 743

Кузнецова Елизавета Александровна. Умлаут как свидетель истории слов немецкого языка 746

Лукин Александр Александрович, Пьянков Георгий Александрович. Франко-немецкие топонимы региона Эльзас 752

Актуальные проблемы романской филологии 756

Апушкинская Дарья Алексеевна. Символика красного цвета в романе К. Х. Селы «Улей» 756

Илейко Анастасия Денисовна. К вопросу определения межъязыковой лакуны (на материале русского и итальянского языков) 761

Кузина Елизавета Павловна. Языковая игра как объект лингвистического анализа 764

Мишутина Александра Александровна. Японские мотивы в романе Алессандро Барикко «Шелк» 769

Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии: зарубежная литература 774

Алексеева Дарья Дмитриевна. Образ сна в кинофильме «Солярис» Андрея Тарковского и в литературе испанского барокко 774

Демедюк Игорь Олегович. Путь к истинному раскаянию и искуплению в мировоззрении Оскара Уайльда на основе текста баллады Редингской тюрьмы 778

Загитова Линара Ильдаровна. Тема смерти в повести Ивлина Во «Незабвенная» 784

Иванова Дарина Сергеевна. Наррататор как текстообразующая инстанция 788

Козаренко Вероника Юрьевна. Новелла Э. А. По «Падение дома Ашеров» и её немецкий источник 793

Кошева Александра Александровна. Ненадёжный читатель: трансформация приема «ненадёжный рассказчик» на материале романов Джоанн Харрис 797

Лившиц Михаил Александрович. «Гамлетизм» в произведениях Т. Стоппарда (роман «Лорд Малквист и мистер Мун» и пьеса «Розенкранц и Гильденстерн мертвы») 802

Минеева Варвара Аркадьевна. Христианский текст в зарубежной детской литературе XX века на примере произведений Пола Гэллико 807

Михайлюк Григорий Игоревич. Ценностные концепты и способы их репрезентации в произведениях Ф.С. Фицджеральда (на материале английского языка) 811

Нурматов Владлен Валерьевич. Эстетика теофанического предчувствия в рассказе Ф. Кафки «Нора» 816

Родина Арина Дмитриевна. Неизвестный эпизод из истории восприятия романа Г. Флобера «Госпожа Бовари» в России 822

Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии: межкультурная коммуникация 827

Черная Вера Александровна. Сопоставление русской лексемы «отдушина» с английским эквивалентом «outlet» 827

Чернова Алина Анатольевна. Зоонимический код русской культуры в обучении русскому языку билингвов младшего школьного возраста (на материале прецедентных текстов) 832

Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии: русская литература 836

Азаренок Елизавета Сергеевна. Переживание времени в лирике Дениса Давыдова 836

Аникеева Надежда Николаевна. Преломление античных традиций в современном романе (на примере романа А. Володиной «Протагонист»). 839

Балова Софья Сергеевна. Мироощущение А. И. Герцена в дневниковых записях 1860-х годов 846

Боброва Наталия Алексеевна. Образ отца в современной женской прозе (на примере романа О. Васякиной «Степь») 850

Гусарова Ксения Михайловна. Образный строй стихотворения Г. Р. Державина «Ключ» 855

Клюев Никита Михайлович. «Путешествие на Восток» П. А. Вяземского: поиски слова и смысла 858

Мищенкова Дарья Юрьевна. «Баловство случайной судьбы»: история создания и публикации романов «Что делать?» Н. Г. Чернышевского и «Дар» В. В. Набокова 862

Шухтина Полина Константиновна. Ремарки как способ выражения авторского сознания в пьесах Л. Н. Андреева и О. А. Богаева 868

Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии: русский язык 874

Боброва Анастасия Игоревна. Лексические маркеры эпохи Гражданской войны как средство вербализации концепта «Время» в романе Е. Г. Водолазкина «Соловьев и Ларионов» 874

Актуальные проблемы теории и практики перевода 877

Екатеринчева Ева Игоревна. Трудности перевода интернет-сленга (на материале китайского языка) 877

Неупокоева Дарья Юрьевна. Особенности перевода стихотворения А. А. Блока «Незнакомка» на итальянский язык 883

Английский язык и мировая культура 890

Александрова Вероника Алоисовна. Ирония как жанрообразующий признак романов-антиутопий (на примере романа Маргарет Этвуд “The Handmaid’s Tale”) 890

Жданова Юлия Владимировна. Роль языковых средств создания образа главного героя в американском кинодискурсе (на материале фильма “Sherlock Holmes”, Warner Bros. Picture, 2009 г.) 893

Меликова Эльмира Исмаиловна. Коммуникативно-прагматическая роль интонационной модели Upspeak. 897

Полисадова Софья Сергеевна. Омофоны как средство языковой выразительности в англоязычных текстах 903

Симеонидис Афина Ильинична. Роль интертекстуальных элементов в поликодовом медиатексте 908

Вопросы методики преподавания русского языка как иностранного 912

Сухова Татьяна Олеговна. Фразеологические единицы в курсе РКИ: особенности изучения и приёмы работы 912

Вопросы преподавания русской литературы в иностранной аудитории 918

Кольцова Мария Владимировна. Сказки как основа изучения русской литературы 918

Лингвистический анализ на занятиях по русскому языку как иностранному 924

Син Чуньюй. Глаголы с приставкой раз-/рас- в современном русском языке на фоне китайского 924

Лингвокультурологический анализ на занятиях по русскому языку как иностранному 928

Вэй Шисюань. Цвет в русском языке: лингвометодический анализ 928

Методика преподавания русского языка и литературы 933

Гаспаров Артем Александрович. Арт-кинотеатр в кругу внеурочной деятельности учителя-словесника 933

Онтолингвистика и детский билингвизм 937

Баскова Екатерина Николаевна. Некоторые особенности понимания и использования переносных значений слов детьми старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и общим недоразвитием речи. 937

Галочкина Татьяна Павловна. Восприятие звучащей речи в произведениях разных жанров в аудиоформате детьми 5–6 лет 942

Гареева Ксения Владимировна. Особенности освоения категории одушевленности/неодушевленности существительных детьми-монолингвами и детьми-инофонами дошкольного возраста 947

Грачева Мария Сергеевна. Мультфильмы как источник инпута для детей 2–4 лет 952

Кочкина Елена Сергеевна. К проблеме освоения слов мортальной семантики детьми дошкольного и младшего школьного возраста 958

Фонова Марина Александровна. Взаимосвязь объёма активного лексикона детей раннего возраста и их умения артикулировать многосложные слова. 964

Пушкин и всемирное слово 970

Бегишева Ольга Сергеевна. А. С. Пушкин как переводчик английских поэтов. К истории вопроса. 970

Галкова Светлана Сергеевна. Образы возлюбленных в поэзии Овидия и А. С. Пушкина 974

Похачева Яна Игоревна. «Своя» и «чужая» земля в «Путешествии в Арзрум» А. С. Пушкина 978

Скачкова Евгения Викторовна. Мотив лени в лирике и письмах А. С. Пушкина 981

Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам 984

Казанцева Анастасия Вадимовна. Формирование функциональной грамотности у обучающихся основной школы в рамках английского литературного клуба 984

Колобова Юлия Дмитриевна. Использование мультфильмов для развития умения монологической речи на уроках английского языка 988

Левин Дмитрий Сергеевич. Геймификация (на основе визуальных новелл) как средство мотивации подростков к изучению иностранных языков 994

Никитина Елена Сергеевна. Использование особенностей языкового менталитета носителей языка в методике преподавания иностранных языков 1000

Обухов Егор Сергеевич. Дидактический потенциал подкастов в преподавании английского языка 1006

Ситников Григорий Алексеевич. Использование онлайн-ресурсов для формирования читательской грамотности в рамках проектной деятельности 1011

Михаленко Ангелина Сергеевна, Чумак Ангелина Константиновна. Мультипликационный сериал Un jour, une question как инструмент формирования лингвострановедческой компетенции у студентов при обучении французскому языку как второму иностранному в вузе 1017

Языковые картины мира разных народов 1022

Бянь Миньжуй. Лексико-семантическая группа «Птицы» в русской и китайской языковых картинах мира 1022

Барышникова Мария Александровна, Верхорубова Валерия Сергеевна, Шишкина Полина Витальевна. Национально-культурная специфика реализации речевого акта оскорбления в диалогической коммуникации (на материале современных китайских дорам) 1026

Карабутова Анастасия Николаевна. Особенности китайской языковой картины мира в национальной концептосфере 1030

Киселева Ксения Олеговна. Противопоставление «своего» и «чужого» в русских и финских паремиях 1035

Кузьмина Татьяна Сергеевна. Поликультурность в языковой картине мира романа Нила Геймана «Американские боги» 1041

Чан Куанг Ха. Некоторые аспекты языковой картины мира: Вьетнам и Россия 1045

ФИЛОСОФИЯ 1050

Междисциплинарные исследования: теория и практика 1050

Боголюбова Анастасия Александровна. Разработка маскота как инструмент повышения интереса аудитории к образовательной организации 1050

Вересова Яна Германовна. Использование мифотехнологий при формировании имиджа 1056

Иванов Данила Алексеевич. Бренд-медиа как инструмент построения корпоративной философии 1061

Чан Тхи Нгок. Гуманистическая мысль Хо Ши Мина 1065

Философские проблемы: история и современность 1069

Артени Никита Андреевич. Переосмысление формы существования Я в экзистенциальной философии Жан-Поля Сартра 1069

Дудин Валерий Витальевич. (Воз)рождение герменевтики из духа платоновской диалектики: к постановке проблемы 1070

Костина Анастасия Алексеевна. Взаимосвязь языческого и христианского мировоззрения на начальном этапе становления христианства в России в свете русской философии конца XIX — начала XX вв. (на примере Вл. С. Соловьева, Н. А. Бердяева, Г. П. Федотова) 1078

Мартыненко Кира Андреевна. Переоткрытие Другого в этической феноменологии Э. Левинаса 1083

Серянова Вера Алексеевна. Тень Ницше и общество 1087

ХИМИЯ 1092

Актуальные проблемы химии 1092

Балашова Ксения Андреевна, Чупахин Евгений Геннадьевич. Синтез дибензо[c,h]хроменов реакцией Перкина/Михаэля. 1092

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ 1099

Цифровая образовательная среда и цифровые технологии в образовании 1099

Прасолова Маргарита Николаевна. Создание Telegram-бота для подготовки старшеклассников к первой части ЕГЭ по математике профильного уровня 1099

Цифровые технологии в образовании 1104

Губский Мирослав Юрьевич. Применимость электронных ресурсов для изучения литературы 1104

Дубовик Анастасия Вячеславовна, Киселева Олеся Николаевна. Вызовы информационной безопасности школьников на основе анализа цифровых следов в социальных сетях. 1111

Клинова Мария Владимировна. Искусственный интеллект в учебных практиках в представлениях студентов инженерных вузов 1118

Самойлова Мария Антоновна. Оценка сформированности коммуникативных универсальных учебных действий детей младшего школьного возраста в процессе интерактивного игрового взаимодействия 1123

Тетерина Елизавета Витальевна. Обзор применения компьютерных игр в процессе обучения специальностям с технической направленностью 1128

Шовгеня Евгения Александровна. Сравнительная характеристика программного обеспечения и сервисов для визуализации математических объектов 1133

ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ 1138

Дополнительное образование: взгляд в будущее 1138

Брусова Мария Максимовна, Краюхина Елизавета Сергеевна. Проблемы повышения квалификации для аудиторов в Российской Федерации. 1138

Язухина Елизавета Вячеславовна. Глобальные компетенции в структуре функциональной грамотности педагога дополнительного образования 1143

Теория и практика управления персоналом организации 1323

Климанова Татьяна Викторовна. Роль системы управления знаниями при использовании компетентностного подхода управления уполномоченным учреждением в сфере закупок. . . . 1323

ЭТНОСЫ, ЯЗЫКИ, КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ СЕВЕРА, СИБИРИ И ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА 1154

Этнокультурология народов Севера, Сибири и Дальнего Востока 1154

Белан Ольга Владимировна. Журнал «Северная Азия» как исторический источник 1154

Калинина Алена Сергеевна. Воспитание детей в старообрядческих семьях в период становления советской власти 1159

Черных Матвей Андреевич. Культура почитания в Русской православной церкви святых национальных покровителей стран западной Европы. 1163

Яранцева Виктория Алексеевна. Лицеи Александровской эпохи — питомники «новой породы людей»? 1168

Языки, фольклор и литература народов Севера, Сибири и Дальнего Востока: уральские языки 1173

Белан Ольга Владимировна, Яранцева Виктория Алексеевна. Из опыта составления библиографического указателя изданий на саамских языках России 1173

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ И КОНФЛИКТОЛОГИЯ 1179

Актуальные вопросы отраслей криминального цикла 1179

Батаков Никита Сергеевич, Яковлев Николай Владимирович. Некоторые проблемы преступлений экологической направленности 1179

Кузьмина Анна Андреевна. Основные причины и способы профилактики скулшутинга. 1183

Луговской Григорий Леонидович, Ращенко Роман Николаевич. Буллинг в образовательных учреждениях 1186

Федоровцев Сергей Евгеньевич. Психологические особенности несовершеннолетних преступников и профилактика их преступлений 1190

Международное публичное и частное право: вызовы современности 1195

Мазурова Наталья Николаевна. Понятие биотерроризма в международном праве 1195

Муртазина Айгуль Ильясовна. Проблемы использования привилегий и иммунитетов консульских учреждений 1199

Орлова Алина Олеговна. Международно-правовая охрана авторских прав в сфере перевода литературных произведений 1203

Права человека: история и современность 1207

Гольдштейн Адара Алексеевна. Аборты: социально-правовой анализ 1207

Современные проблемы правового образования и основ правозащитной деятельности 1211

Чуриков Даниил Сергеевич. К вопросу о профилактике правонарушений несовершеннолетних посредством использования ролевых игр в рамках организации школьной внеучебной деятельности 1211

Цивилистика сегодня: вопросы теории и практики 1216

Александров Фёдор Иванович. Проблема реорганизации юридических лиц 1216

Мартынова Ирина Олеговна. Онлайн-курс как элемент имиджа учебного заведения, преподавателя, будущего специалиста. 1219

Местникова Айыына Алексеевна. К вопросу применения медиации как альтернативного способа урегулирования споров субъектов предпринимательской деятельности 1223

Свердликова Валерия Михайловна. Биометрические данные как объект гражданского права 1229

Федорова Ксения Константиновна. Проблемы установления опеки над несовершеннолетними 1233

Благодарности рецензентам 1236

КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОГО И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

УДК 37.02

Афанасьева Елена Юрьевна[1*]
*Lisaalisa_nails@mail.ru
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Формирование у обучающихся пожаробезопасного поведения в процессе изучения основ безопасности жизнедеятельности

Аннотация: в статье анализируется проблема пожарной безопасности, рассматривается необходимость формирования у обучающихся пожаробезопасного поведения, роль предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в формировании знаний и практических умений по пожарной безопасности. Автор приводит примеры ситуационных задач, направлений внеурочной деятельности, практических работ по теме исследования, а также обращает внимание на необходимость проведения регулярных тренировок по эвакуации школьников в случае возникновения пожара. В работе предлагается рассмотреть вопрос организации на базе общеобразовательных школ добровольных дружин юных пожарных и использования в учебном процессе приложения для школьников «Спас-Экстрим» с целью изучения правил поведения в чрезвычайных ситуациях в доступной игровой форме.

Ключевые слова: пожарная безопасность, первичные средства пожаротушения, эвакуация, формирование пожаробезопасного поведения, основы безопасности жизнедеятельности, дружина юных пожарных, умения безопасного поведения при пожаре.

Введение

Проблема пожарной безопасности в современном мире является одной из актуальных, требующих повышенного внимания. Жертвами пожаров в России становятся не только взрослые люди, но и беспомощные дети, что придает этим происшествиям еще большую степень трагичности. Как правило, пожары вызваны неправильным обращением с огнем, нарушениями электробезопасности, отсутствием первичных средств пожаротушения. Важно отметить, что большинство их них могли бы быть предотвращены при соблюдении соответствующих мер пожарной безопасности в повседневной жизни.

Согласно Федеральному закону от 21.12.1994 № 69-ФЗ (ред. от 29.12.2022), термин «пожарная безопасность» расшифровывается как состояние, обеспечивающее защищенность личности, имущества, общества и государства от пожаров [ФЗ № 69, 1994 г.]. По мнению Каплан Я. Б. «в педагогической теории пока не сложилось единого мнения о содержании и способах формирования пожаробезопасного поведения — последовательности как осознанных, так и не полностью осознаваемых действий алгоритмической и эвристической направленности по недопущению загорания, распространению пламени и по самоспасанию в условиях дефицита времени и поражающих факторов огня и дыма» [Приказ Минобрнауки РФ № 971, 2015 г.]. В толковом словаре Ожегова С. И. «пожар» — это пламя, широко охватившее и уничтожающее что-нибудь» [Ожегов С. И., 2003, с. 463].

Голубцова Е. А. в статье «Пожаробезопасное поведение как составная часть культуры безопасности жизнедеятельности дошкольников» обширно описывает пожаробезопасное поведение: «Это поведение индивида, построенное на исполнении норм и правил пожарной безопас-

ности. Чаще всего пожары возникают по вине человека, а значит, все люди должны обладать знаниями правильного поведения в пожароопасной ситуации, предотвращения таких ситуаций, правил безопасности в быту. Пожаробезопасное поведение включает в себя предотвращение пожароопасных ситуаций и действия индивида во время этих ситуаций» [Голубцова Е. А. , 2003 г, с. 1].

Особое внимание необходимо уделить образовательным учреждениям, поскольку они являются местами, где сосредоточено большое количество несовершеннолетних детей, которые, в свою очередь, не обладают навыками надлежащего поведения при чрезвычайных ситуациях, что вызывает серьезную тревогу и подчеркивает необходимость принятия дополнительных мер по обеспечению безопасности. Повышение осведомленности по данной проблеме в процессе изучения основ безопасности жизнедеятельности способствует формированию безопасного поведения учащихся при пожаре. При этом детей необходимо научить не только профилактическим мерам от возникновения возгораний, но и готовности правильно реагировать в случае уже возникшего пламени. «Мотивация является стержневым моментом процесса формирования пожаробезопасного поведения, поэтому важно применять проблемно-тренинговые ситуации, направленные на антифобийное преодоление опасных факторов пожара и формирование психологической готовности детей к самоспасанию в случае возникновения пожара», пишет Каплан Я.Б в своей диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук [Каплан Я. Б., 2009 г., с. 16].

Методы исследования

Теоретические (изучение педагогической, научно–методической, специальной литературы и учебно-методической документации; анализ, сравнение, синтез, моделирование); эмпирические (наблюдение).

Результаты и обсуждение

Учебный предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» играет важную роль в формировании знаний, умений и навыков обучающихся по пожарной безопасности. Для того, чтобы эффективно сформировать умения безопасного поведения при пожаре, необходимо использовать разнообразные формы, методы обучения. Это могут быть беседы, опросы, рассказы, ролевые игры, мастер-классы и другие интерактивные методики, направленные на формирование соответствующих компетенций. Формирование пожаробезопасного поведения в процессе изучения основ безопасности жизнедеятельности является сложным и многогранным процессом. При этом важно обеспечить безопасность каждого учащегося в случае возникновения пожарной угрозы и научить школьников принимать осознанные и правильные решения в экстремальных ситуациях**.** Учитывая, что предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» в некоторых школах изучается с 5 по 11 классы, необходимо учитывать возрастные особенности учеников, объясняя вопросы пожаробезопасного поведения. Очень важно, чтобы школьники средней школы были хорошо знакомы с правилами поведения при возникновении пожара; знали, как обращаться с горючими материалами и огнем, а также умели покинуть помещение в случае пожара. Кроме того, им необходимо уметь передавать сообщения по телефону о возгорании. Ученики старшего школьного возраста должны иметь более глубокие знания и навыки в области пожарной безопасности. Им необходимо знать правила использования огнетушителя и эвакуации в случае пожара, а также уметь анализировать ситуацию и определять последовательность действий в условиях пожара; уметь выбирать подходящий огнетушитель для тушения различных веществ и материалов. Именно эти знания и навыки позволят ученикам быть готовыми к возможным чрезвычайным ситуациям и обеспечивать безопасность себя и окружающих.

Одним из эффективных способов обучения действиям во время пожара, основанном на анализе конкретных ситуаций, является метод кейс-анализа. Он базируется на решении ситуационных задач, подразумевающих применение знаний и практических умений в реальных условиях. На уроках по основам безопасности жизнедеятельности можно отработать различные

ситуации, связанные с формированием умений пожаробезопасного поведения. Мы предлагаем учителям и студентам факультета безопасности жизнедеятельности во время прохождения производственной практики в школе провести практические занятия с использованием кейс-технологии с целью формирования у учеников умений и навыков действия во время возникновения пожара. Одним из основных и очень важных умений является правильная передача информации по телефону в пожарную охрану или единый номер вызова экстренных служб, так как многие люди во время стрессовой ситуации не знают как себя вести и забывают важные данные, даже адрес проживания. Довольно часто возгорание происходит из-за воспламенения электроприбора, поэтому целесообразно провести следующую практическую работу. Место предполагаемого возгорания можно обозначить красной тканью, а электроприбор, считаемый загоревшимся, следует отметить табличкой, на которой написано «Внимание! Электроприбор под напряжением». На расстоянии трех или четырех метров от потенциального источника пожара следует разместить стол, на котором лежат марлевая повязка, телефон и защитные перчатки. Неподалеку от стола, на полу, рекомендуется поместить ведро с водой, а также огнетушитель воздушно–пенный (ОВП-5) и огнетушитель углекислотный (ОУ-5). Выполняя практическую работу, ученик должен правильно оценить ситуацию, в случае обнаружения возгорания электроприбора, незамедлительно позвонить по телефону 112 и последовательно надеть ватно-марлевую повязку, выбрать соответствующее первичное средство для условного тушения пожара.

Не менее важным является формирование навыков правильного поведения в случае возгорания одежды у школьника. Для отработки умения потребуется спортивный мат, на котором ученик должен продемонстрировать правильные действия — упасть на него и начать кататься, подразумевая тем самым тушение огня на своей одежде. Важно отработать алгоритм действий в случае задымления помещения. Для этого несколько учеников встают на небольшом расстоянии друг от друга, держа перед собой обручи и создавая тем самым импровизированный «задымленный коридор». Остальные ребята должны согнуться, прижать влажную ткань к органам дыхания и преодолеть эту опасную зону, чтобы получить непосредственное представление о том, как правильно перемещаться в задымленном помещении. Важными практическим умением является тушение пожара огнетушителем. К сожалению, во многих общеобразовательных школах демонстрация на практике первичных средств пожаротушения не представляется возможным, так как материально-техническая база не позволяет это сделать. Однако, если в школе есть разряженный огнетушитель, можно показать и отработать данное упражнение.

Следует отметить, что для формирования умения и визуального воспроизведения, позволяющего полностью погрузится в опасную или неисполнимую в реальной жизни ситуацию без вреда для своего здоровья с применением огнетушителя, разработаны тренажеры, такие как «Действия при пожарах», интерактивный тренажерный комплекс «Шанс», многофункциональный интерактивный учебно-тренировочный комплекс средств тушения пожара МКП-02/ОГ и многие другие. С развитием этих технических средств обучения стало возможным расширить границы учебного процесса, создавая виртуальные ситуации, в которых можно потренироваться в тушении пожаров с использованием первичных средств пожаротушения. Однако, из-за значительной стоимости, массовое внедрение данных технологий в кабинеты ОБЖ образовательных учреждений в ближайшее время маловероятно.

Значительную роль в формировании у обучающихся знаний, умений и навыков пожаробезопасного поведения играет внеурочная деятельность, предполагающая проведение противопожарных тренировок и практических занятий в условиях, максимально приближенных к реальным. Организация внеурочной и внеклассной деятельности по отработке навыков действий в случае возникновения пожаров играет очень важную роль, так как на уроки ОБЖ отводится всего один час в неделю. Помимо практических работ, важно проводить беседы с приглашением соответствующих специалистов; организовывать экскурсии в пожарную часть; знакомить с пожарно-техническим оснащением; показывать демонстрационные видео; обучать практическим навыкам использования огнетушителей; отрабатывать умения оказания первой помощи при отравлении угарным газом; участвовать в конкурсах, викторинах, выставках и др.

Проведение регулярных тренировок позволяет ученикам, вместе с педагогами, отработать слаженность и эффективность действий при эвакуации из школы в случае возникновения в последующем чрезвычайных ситуаций. План учебной эвакуации разрабатывается заранее, с указанием даты, времени, места сбора, ходе тренировки, путях эвакуации, выходах и обязанностях всех лиц во время проведения тренировки. Одним из основных аспектов отработки эвакуации является проверка путей эвакуации и выходов до начала проведения мероприятия. Все участники тренировки должны быть осведомлены о том, где находятся ближайшие эвакуационные пути, а также имеются ли другие средства эвакуации (натяжное спасательное полотно, спасательный трап, и т. д.) и есть ли в наличии средства индивидуальной защиты органов дыхания и зрения.

Важным аспектом отработки эвакуации во время пожара (задымления) является обучение правильным действиям. Участники тренировки должны знать, как подавать сигнал тревоги, оперативно использовать средства пожаротушения и как действовать во время эвакуации при наличии огня. Отработка эвакуации в образовательном учреждении необходима для создания безопасной среды обучения и работы. Она позволяет всем участникам быть готовым к действиях в чрезвычайных ситуациях и минимизировать при этом возможные риски. Проведение регулярных тренировок и отработок эвакуации — это важный аспект в системе обеспечения безопасности школы и формировании навыков пожаробезопасного поведения в процессе изучения основ безопасности жизнедеятельности.

Особого внимания заслуживает создание на базе школ добровольных дружин юных пожарных, которое содержит ряд преимуществ. Во-первых, это позволит организовать систему дополнительного образования обучающихся, способствующую их физическому и психологическому развитию. Пожарные и спасатели, работающие с детьми в рамках дружин, смогут передать свой опыт и знания, а также произвести необходимую демонстрацию и практическую тренировку, что позволит сформировать у детей понимание важности ответственного и безопасного поведения в повседневной жизни, а также организовывать различные мероприятия и тренировки, обучающие юных участников правилам безопасного поведения, защите от пожаров и других чрезвычайных ситуаций. Добровольные дружины юных пожарных осуществляют свою деятельность в соответствии с положением, утверждаемым органом в сфере образования и пожарной охраной. Проведение занятий с юными пожарными осуществляется педагогическими работниками образовательных организаций и работниками пожарной охраны.

Важным дополнением к учебному процессу может стать приложение «Спас-экстрим», созданное министерством МЧС России. Его преимуществом является анализ правил поведения в чрезвычайных ситуациях в доступной и понятной для учащихся форме, возможность интеграции обучающих аспектов с игровым процессом, практическое применение полученных знаний, что позволит школьникам не только получить необходимые знания, но и сформировать практические навыки пожаробезопасного поведения, повысить уровень культуры безопасности.

Таким образом, непрерывное обучение, направленное на формирование знаний, умений и навыков по пожарной безопасности включает в себя уроки ОБЖ, а также внеурочную, внеклассную деятельность. Систематический подход к изучению темы позволяет детям усвоить не только теоретические знания, но и научиться применять их на практике. Овладение умениями по пожарной безопасности помогает школьникам стать более ответственными и защищенными гражданами, способными обезопасить себя и окружающих в случае возникновения пожара, а правила пожаробезопасности должны стать автоматизированными действиями, воплощающимися в их поведении как естественная норма.

Литература

1. Голубцова Е. А. Пожаробезопасное поведение как составная часть культуры безопасности жизнедеятельности дошкольников // Альтернант-2023; 2023, УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, с. 5.
2. Каплан Я. Б., Проблемно–тренинговые ситуации как средство формирования пожаробезопасного поведения младших школьников. Автореферат диссертации на соискание ученой степени канди-

дата педагогических наук. Уральский государственный педагогический университет,// г. Тюмень, 2009.
3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений // С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М.: ИТИ Технологии, 2003, с. 944.
4. Приказ Минобрнауки РФ от 03.09.2015 № 971 «Об утверждении Порядка создания и деятельности добровольных дружин юных пожарных» URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201510220026?index=1 (дата обращения 19.04.2024).
5. ФЗ от 21.12.1994 № 69 «О пожарной безопасности» URL: https://base.garant.ru/10103955/?ysclid=lxj27t6icc794642657 (дата обращения 19.04.2024).

Elena Y. Afanaseva[1*]
*lisaalisa_nails@mail.ru
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Promoting fire-safe behavior in students while teaching the fundamentals of life safety

Abstract. This article analyzes the problem of fire safety and considers the need to develop fire-safe behavior in students and the role of the subject 'Fundamentals of life safety' in building fire safety knowledge and practical skills. It includes examples of case tasks, areas of extracurricular activities and practical work on this research topic, as well as drawing attention to the need for regular fire evacuation drills. We put forward the idea of organizing volunteer squads of young firefighters in secondary schools and using the Spas-Extreme application for schoolchildren when studying the rules of behavior in emergencies in a user-friendly and playful way.

Keywords: fire safety, basic firefighting equipment, evacuation, promoting fire-safe behavior, fundamentals of life safety, squad of young firefighters

УДК 37.02

Варфоломеева Ксения Андреевна[1*]
*xeniya_var@mail.ru
Научный руководитель: Налимова Ольга Олеговна[1]
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Туристский поход как средство формирования мотивации на безопасный образ жизни у подростков

Аннотация: в статье рассматривается возможность туристских походов для формирования у учащихся мотивации на безопасный образ жизни. Приводится обоснование эффективности влияния условий туристических походов для формирования мотивации на безопасное поведение у обучающихся подросткового возраста. Автором разработана и реализована методическая рекомендация проведения туристского похода, маршрут которого проходит по реке Паша в Ленинградской области с соблюдением нормативно-правовой базы, психологических особенностей подростков и направленная на формирование мотивации к безопасному образу жизни. В статье приводятся результаты анализа проведенного исследования в условиях туристского похода по реке Паша в 2023 году.

Ключевые слова: мотивация, безопасный образ жизни, туристские походы

Введение

Туристский поход может рассматриваться как средство формирования мотивации на безопасный образ жизни поскольку, это одна из форм организации детско-юношеского туризма, заключающаяся в коротком по продолжительности путешествии с активными способами передвижения (пешком, на лыжах, на велосипеде, на гребных судах) по всему маршруту.

«Назовите меня варваром в педагогике, но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога, что день, проведенный ребенком среди рощ и полей... стоит многих недель, проведенных на учебной скамье» [Пефтиев, 2006, с. 4], такую эффективность в воспитании природой Пефтиев В. И. выявил в трудах К. Д. Ушинского ещё в 19 веке. В современных трудах по педагогике авторы (Христинюк Е. А., Панасюк Е. А., Трисковой М. С. и др.) также приходят к выводу, что в условиях туристских походов лучше усваивается учебный материал и формируются предметные знания, самостоятельность, способность к саморазвитию и самообразованию, адаптивность, воспитывается уважительное отношение к природе и истории, основы культуры здоровья и безопасности [Панасюк, Трискова, 2017, с. 155–161; Христинюк, 2018].

Для каждого человека является важным вести такой образ жизни, который направлен на укрепление и сохранение здоровья и строится на повседневном выполнении норм и правил безопасности обеспечивая устойчивую во времени индивидуальную форму поведения, которая отражает систему социально-культурных ценностей, приоритетов и предпочтений, и обеспечивает сохранение жизни человеку. Дети не являются исключением. Согласно данным Министерства здравоохранения, уровень здоровья детского населения низок — к группе абсолютно здоровых относится только 28% детского населения [Информационное агентство ТАСС, 2023], а уровень детского травматизма высок — каждый десятый ребенок стал жертвой несчастного случая [Интерфакс-Россия, 2023]. В силу меньшего жизненного опыта, дети больше других нуждаются в целенаправленном формировании безопасного образа жизни, что находит свое отражение в нормативно-правовых документах, например, в Стратегии развития воспитания РФ до 2025 года, Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования.

Методы исследования

В исследовании использовались теоретические методы — анализ педагогической, методической и научной литературы, моделирование, анализ собранных данных и эмпирические методы — эксперимент, наблюдение, анкетирование, беседа.

Результаты и обсуждения

Формирование безопасного образа жизни и мотивации на него имеет большое значение для подростков, так как в данной возрастной группе по статистике наблюдается резкий рост уровня травматизма. Это связано с психологическими особенностями подростков: ребенок стремиться сепарироваться от взрослых, доказать свою самостоятельность, состоятельность, закрепить свой статус в социальных группах, что нередко связано с созданием ситуаций, предполагающих риск для здоровья и жизни. Психологические аспекты подросткового возраста характеризуются тем, что не позволяют методами запретов или принуждения заставить их следовать установленным правилам, а вот создание условий, при которых возникают ситуации требующих соблюдения правил безопасного поведения, позволяют подросткам ощутить свою значимость.

Успех процесса формирования мотивации на безопасный образ жизни методикой создания ситуаций, гарантируется соблюдением нескольких психолого-педагогических условий.

Во-первых, разработка и использование активных методов и форм взаимодействия с воспитанниками, направленных на формирование безопасного образа жизни. Такие методы подразумевают создание условий для самовыражения учащихся, активизации их мыслительной и практической деятельности, развития самостоятельности и творческого мышления. Туристский поход является активной формой времяпровождения, в которой подросток попадает в такие условия, где несоблюдение правил безопасности невозможно, так как от этого зависит не только комфорт, здоровье и жизнь отдельно взятого участника похода, но и всей группы. При этом в этих условиях, участникам предоставляется возможность проявить свою самостоятельность, приключенческая составляющая похода привлекает подростков и позволяет им прочувствовать риск, получить адреналин, который так им нужен для удовлетворения потребности в самоутверждении и самоуважении. Но в условиях похода опасность для жизни мини-

мизируется, так как участники похода проходят теоретическую подготовку заранее и ситуацию контролирует специально подготовленный взрослый инструктор. Несмотря на то, что в подростковом возрасте авторитет взрослых утрачивается, и подростки скорее, стремятся поступить наоборот относительно наставлений старшего поколения, инструктор в походе ими воспринимается не как взрослый, а как товарищ по группе, создавая ощущение действий на основании собственных побуждений подростков.

Во-вторых, для успешного формирования установки на безопасный образ жизни необходима работа с родителями учащихся для формирования у них знаний о безопасном образе жизни. Несмотря на конфронтирующий характер отношений между детьми и родителями в подростковом возрасте, ребенок все равно перенимает формы поведения, привычки в большей степени именно от родителей. Поэтому родители сами должны придерживаться безопасного образа жизни. Туристские походы предполагают, в том числе, и семейное участие, при этом социальный статус и родителей, и детей в некоторой степени уравнивается, так как для успешного движения по маршруту и обеспечения безопасности все участники подчиняются инструктору, что помогает снизить уровень противостояния между ними, сблизить их.

В-третьих, формирование ценностных представлений учащихся о безопасном образе жизни. Ценностно-ориентационная деятельность школьников состоит из осмысления и оценки ими социальных значений тех или иных явлений, процессов и объектов окружающей действительности и формирования их личностных смыслов. Результатом становится система отношений человека к окружающему миру. В условиях формирования мотивации на безопасный образ жизни учащиеся должны осознать ценность здоровья и жизни. Ценностно-ориентационная деятельность пронизывает все виды деятельности, при этом должна исключать все формы принуждения. Туристский поход способствует формированию ценностного отношения к здоровью и безопасности, так как в условиях похода участники всегда находятся в непосредственной близости к реальной опасности. Нарушение правил безопасности, ведущее к травмированию, болезни или к дискомфортному ощущению угрозы, позволяет подросткам самостоятельно оценить значимость здоровья и безопасности и их необходимость.

В-четвертых, формирование безопасного поведения невозможно без формирования предметных знаний в области безопасности. В процессе участия в туристском походе обучающиеся постоянно актуализируют знания, полученные ими в целом ряде школьных предметов, в частности, «Биология», «Химия», «Математика», «Физика», «Астрономия» и «Основы безопасности жизнедеятельности». Помимо актуализации знаний, у участников на основе теоретической подготовки формируются и отрабатываются практические умения и навыки. «Безопасность жизнедеятельности» в этом случае является основополагающей дисциплиной, так как в рамках этой предметной области изучаются основы безопасного взаимодействия человека с природой в условиях автономного существования, основы безопасного поведения в условиях опасных ситуаций природного, техногенного и социального характера. В туристских условиях участники не только закрепляют и отрабатывают уже имеющиеся знания, умения и навыки, но и формируют новые, так как могут возникать непредвиденные ситуации, которые как правило не являются экстраординарными, но требуют от участников адекватного реагирования [Мардеев, 2018, с. 164–166].

Экспериментальная часть исследования представлена недельным водным походом по реке Паша Ленинградской области. Данная река характеризуется извилистым руслом с довольно быстрым течением по большей части с высокими, песчаными берегами, в котором насчитывается более 70 порогов, но все они в классификации сложности прохождения имеют не высокую категорию сложности (можно пройти сходу).

Одно из важных умений обеспечения безопасности, формирующееся в условиях похода — это умение предвидеть опасность. Географическое расположение реки Паша определяет резкую и частую смену погоды. Поэтому участникам похода необходимо подготовить обмундирование и снаряжение не только для успешного движения по водному объекту, но и подобрать его в соответствии с климатическими особенностями и наличием кровососущих насекомых.

На маршруте умение предвидеть опасности актуализируется практически постоянно, несмотря на то что пороги низко категорийные, извилистость реки требует простраивать траекторию их

прохождения для предотвращения опасных ситуаций, например, таких как переворот или повреждение байдарки, в процессе обустройства лагеря, при выборе места для костра, палатки.

Решение ситуационных задач в походе осуществляется участниками-подростками для отработки и закрепления материала, изученного во время теоретической подготовки в городе и формирования практических умений и навыков безопасного образа жизни, в том числе:

1) формирование установки на здоровый образ жизни, так как весь быт построен с учетом всех составляющих здорового образа жизни: рациональное питание, рациональный режим труда и отдыха, соблюдение правил личной гигиены, физическая активность, закаливание, резко негативное отношение к вредным привычкам, психоэмоциональная культура;

2) развитие эмоционального интеллекта, так как управление эмоциями одно из основных условий сохранения безопасности в условиях похода. Не все опасные ситуации в походе зависят от человека, поэтому не все их можно предотвратить. При этом неконтролируемые эмоциональные состояния: истерика, паника, агрессия, возникающие в результате неожиданно изменяющихся условий, экстремальных ситуаций, могут только усугубить опасность;

3) развитие коммуникативных способностей и, в первую очередь, умения разрешать противоречия в коллективе, серьезные конфликты должны быть исключены в условиях похода, так как безопасность и группы, и отдельного участника зависит от слаженности работы коллектива;

4) актуализация знаний о профилактике заболеваний, поскольку активное и тесное общение в закрытом коллективе нередко приводит к эпидемиям «несерьезных» респираторных заболеваний, желудочно-кишечных инфекций;

5) формирование экологической культуры, обусловленное тесным взаимодействием с природой, вызывающим у детей любовь и уважение к ней, а также воспитывающие бережное отношение ко всему живому.

Метод педагогического наблюдения подтвердил, что освоенные в походе кейсы безопасного поведения подростками переносятся в повседневную жизнь, поскольку они убедились в пользе такого типа поведения. В частности, в выборе одежды, в соответствии с погодными условиями, в формирующейся психологической надёжности, то есть в более адекватном и безопасном поведении не только в классических опасных ситуациях, но и при учебном взаимодействии.

Эффективность эксперимента можно оценить на основе вводного и итогового анкетирования о мотивации на безопасный образ жизни.

Анкетирование прошли 17 человек.

Вводное анкетирование показало следующее. 76% участников считают соблюдение принципов безопасности в повседневной жизни — необходимостью (рис. 1).

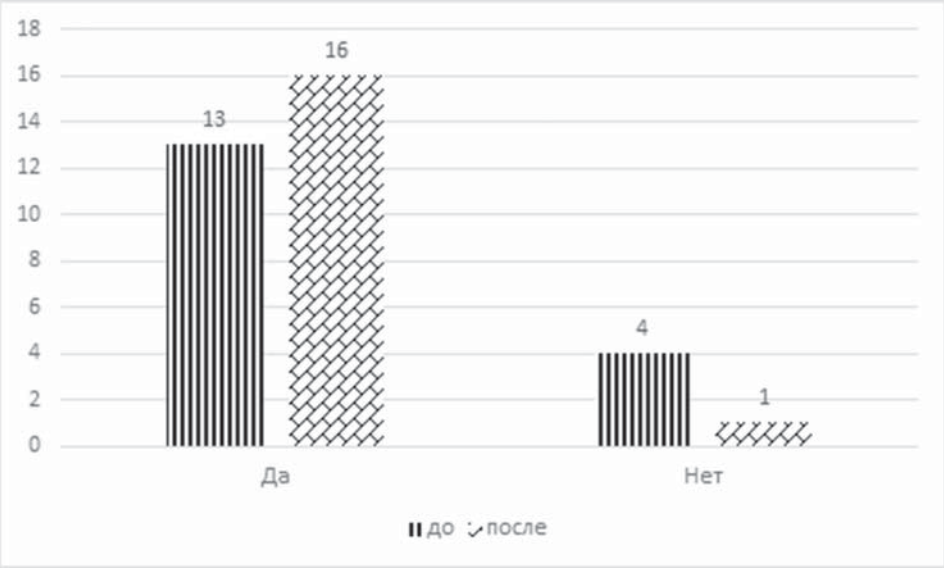


Рис. 1. Результаты ответов вводного и итогового на вопрос «Считаете ли Вы необходимым придерживаться принципов безопасности в повседневной жизни?»

Но 41% опрошенных отмечали, что периодически возникает желание подвергнуть свою жизнь некоторой опасности. При этом жажда рискнуть появляется очень редко или не появляется совсем у 47% (рис. 2).

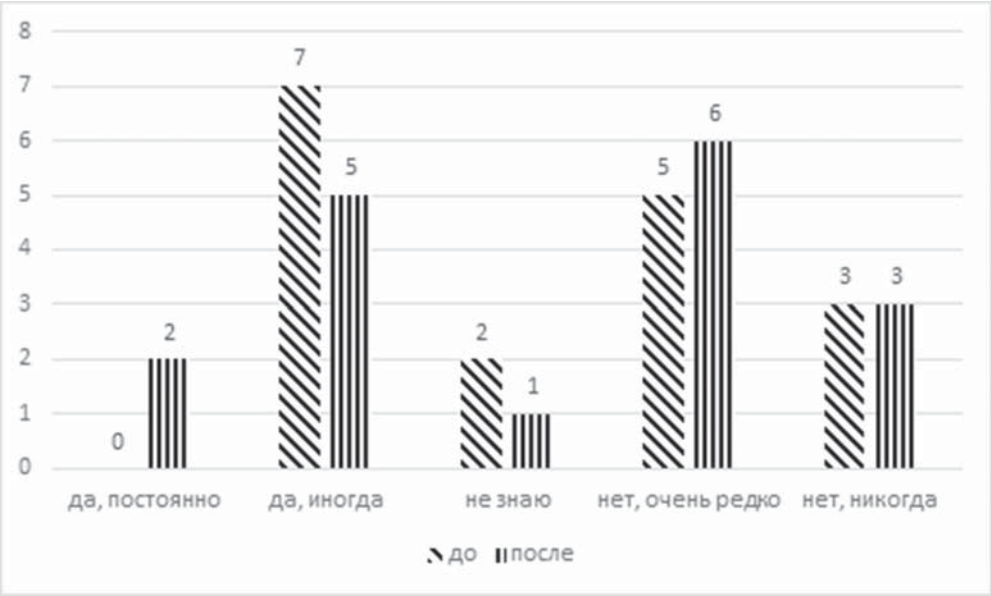


Рис. 2. Результаты ответов вводного и итогового анкетирования на вопрос «Есть ли у Вас желание искать опасные приключения, подвергать себя опасности в повседневной жизни?»

Анализ ответов показал высокий уровень экологической культуры. В частности, участники правильно выбрали источники, из которых можно безопасно использовать воду, и объяснили, почему нельзя ее брать из других источников, для них понятно, что необходимо после пребывания оставлять в чистоте место стоянки.

Но также анкетирование выявило и проблемы в области медицинских знаний и здорового образа жизни. Только 1 человек дал полное, развернутое определение понятию здоровый образ жизни, 6 человек дали обобщённое понятие, а 10 человек попытались на бытовом уровне очень примерно его объяснить. Вопрос о помощи себе при возникновении респираторного заболевания вызвал серьезные затруднения у 8 человек.

Анализ итогового анкетирования, показал, что число участников, считающий необходимым соблюдения правил безопасности в повседневной жизни, выросло на 18%. Только 1 человек написал, что он не считает нужным придерживаться правил безопасности (рис. 1).

Неоднозначные результаты сформировались в ответе на вопрос о желании рисковать в итоговом опросе. 2 человека указали, что у них появилась постоянная потребность в адреналине, но при этом увеличилось и количество людей, не желающий подвергать свою жизнь опасности вовсе, и составило 53% (рис. 2).

Положительная динамика также отмечалась у респондентов при формировании знаний об опасностях, правилах поведения и уверенности в собственных силах в опасных условиях — 59% анкетируемых посчитали, что справились бы с большинством опасностей, возникающих в походе, что дало увеличение на 12% к исходному показателю (рис. 3).

Анализ результатов проведенных опросов группы подростков, участвовавших в походе, не показал значительных изменений в формировании мотивации на безопасный образ жизни, что можно объяснить рядом факторов:

1) участниками стали подростки, которые участвуют в походах достаточно часто: 47% анкетируемых были в походе более 20 раз, 30% анкетируемых были в походе более 5 раз, 23% были в походе менее 4 раз, только 1 человек из 17 участвовал в походе впервые;

2) вводное анкетирование показало, что систематическое участие в туристских походах формирует установку на безопасный образ жизни;

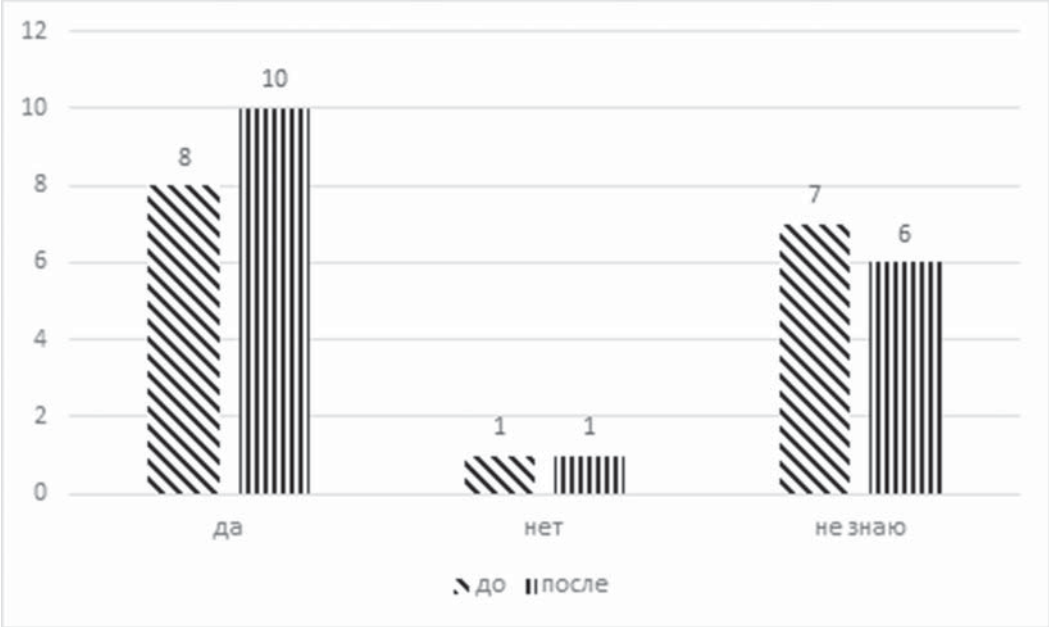


Рис. 3. Результаты ответов вводного и итогового анкетирования на вопрос «Считаете ли Вы, что справились бы с большинством опасных ситуаций в походе?»

3) условия похода были благоприятными для прохождения маршрута: не было происшествий, которые могли бы сильно впечатлить младших участников похода и расширить знания и умения касательно отдельных вопросов, например, травмирование отдельных участников, сохранение длительное время неблагоприятной погоды, столкновение с природными бедствиями, осложнение прохождения реки из-за подъема воды и т. п.

Выводы

Педагогическое наблюдение за участниками похода позволило выявить изменения поведения, определяемого возрастными особенностями подростков. За время регулярного участия в походах, где возникает необходимость согласованных действий всей группы, где ответственность не только за себя, но и за товарищей, участники смогли скорректировать личностное поведение. В качестве примера изменения личностного поведения из девиантного в адекватное состояние можно указать, что в походы в данном клубе берут трудных подростков в рамках программы «Перевоспитания», после прохождения 4 и более походов за один летний период, подростки меняли компанию друзей, отказывались от вредных привычек, а в настоящее время живут полноценной и безопасной жизнью.

Таким образом можно сделать вывод, что туристские походы являются эффективным средством для формирования мотивации на безопасный образ жизни, так как позволяют на практике в ситуациях реальной опасности, отработать и закрепить теоретические знания через осознание их значения для сохранения здоровья и жизни, что формирует устойчивую приверженность безопасному поведению.

Литература

1. Более половины детей в России относятся ко второй группе здоровья // Информационное агентство ТАСС: официальный сайт. Режим доступа: https://tass.ru/obschestvo/16406151?ysclid=lqw3kao6f073023391 (дата обращения: 15.01.2024)
2. Мардеев Р. Ю. Организационно-педагогические условия формирования мотивации к здоровому образу жизни воспитанников образовательных учреждений дополнительного образования // Инновационная наука. 2018. № 12. С. 164–166.
3. Панасюк Е. А. Трискова М. С. Возможности туризма в образовании и воспитании школьников // Вестник Донецкого педагогического институт. 2017. № 3. С. 155–161.

4. Пефтиев В. И. К. Д. Ушинский — российский энциклопедист XIX в. Очерки для преподавателей и студентов. Ярославль: ЯГПУ, 2006. 190 с.
5. Репортажи: «Уровень детского травматизма в России стабилен, но сами травмы тяжелее — эксперт» // Сетевое издание «Интерфакс-Россия»: официальный сайт. URL: https://www.interfax-russia.ru/northwest/report/uroven-detskogo-travmatizma-v-rossii-stabilen-no-sami-travmy-stali-tyazhelee-expert?ysclid=lqw11f4mk0248364033 (дата обращения: 15.01.2024)
6. Христинюк Е. А. Педагогический потенциал детско-юношеского туризма в сфере развития и воспитания современных школьников // Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова: информационный портал. URL: https://narfu.ru/upload/medialibrary/5a3/KHristinyuk-E.A.-.pdf?ysclid=lshdybsec0290107892 (дата обращения: 18.01.2024)

Kseniya A. Varfolomeeva[1*]
*xeniya_var@mail.ru
Research supervisor: Olga O. Nalimova[1]
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Camping trip as a means of building motivation for a safe lifestyle in teenagers

Abstract. This article considers building teenagers' motivation for a safe lifestyle via camping trips. It describes the rationale behind the effectiveness of a camping trip setting in enhancing teenage students' motivation for a safe lifestyle. We have developed and implemented methodological recommendations for organizing a camping trip along the Pasha river in the Leningrad Region. They take into account the applicable regulatory framework and psychological characteristics of adolescents, and are aimed at motivating teenagers to embrace a safe lifestyle. We also present research analysis in relation to a trip undertaken along the Pasha river in 2023.

Keywords: motivation, safe lifestyle, hiking trips

УДК 379.81

Корнилова Марина Дмитриевна[1*]
*questmapsspace@gmail.com
Научный руководитель: Крамарова Татьяна Юрьевна[1],
кандидат педагогических наук
[1]*Московский государственный университет спорта и туризма, Москва, Россия*

Экомаршрут как средство формирования здорового образа жизни у студентов

Аннотация: продолжает оставаться актуальной проблема формирования здорового образа жизни среди подрастающего поколения. Для ее решения предлагается использовать туристские экомаршруты в качестве значимого инструмента формирования здорового образа жизни студентов. Они позволяют сочетать физическую активность, экологическое просвещение, оздоровление и общение, что в совокупности способствует всестороннему развитию личности и повышению качества жизни студентов. Авторами составлена и представлена программа экомаршрута с кратким описанием мероприятий.

Ключевые слова: студенты, здоровый образ жизни, туризм, экомаршрут, ЗОЖ-мероприятия

Введение

В настоящее время все больше внимания уделяется психологическому и физическому состоянию молодого поколения. Это происходит потому, что в постоянно меняющихся условиях и серьезных нагрузках, с которыми сталкивается молодежь, существует особая необходимость

сохранения их здоровья. Однако, исследователи отмечают, что «часто молодежь не оценивает важность здоровья до тех пор, пока не сталкивается с серьезными проблемами или угрозой его утраты» [Воробьев, 2020, с. 1–2].

В соответствии с данными Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) отмечается, что основным фактором (50–55%), оказывающим негативное влияние на здоровье человека, является его образ жизни и условия проживания. В 1980-х годах эксперты ВОЗ примерно проанализировали соотношение различных факторов, влияющих на здоровье современного человека, и выделили четыре основные группы этих факторов. В 1994 году Межведомственная комиссия Совета безопасности Российской Федерации отметила аналогичное соотношение для российского общества в рамках Федеральных концепций «Охрана здоровья населения» и «К здоровой России», указывая, что здоровье в значительной степени зависит от условий жизни и образа жизни (50–55%), а также от состояния окружающей среды (20–25%) [Бахтин, 2012, с. 5–6; Лисицын, 2010, с. 3–4].

Одним из эффективных средств решения проблем со здоровьем студенческой молодежи исследователи все чаще называют спорт и туризм.

Цель нашего исследования состоит в актуализации проблемы формирования здорового образа жизни у студентов посредством приобщения их к путешествиям по экологическим маршрутам.

Под ЗОЖ мы понимаем такой образ жизни человека, который направлен на укрепление здоровья и профилактику болезней. Иными словами, здоровый образ жизни — это список правил, соблюдение которых максимально обеспечит сохранение и укрепление здоровья (как физического, так и психического).

Тема формирования здорового образа жизни студентов в последнее время стала предметом исследования не только в рамках медицины, но и в рамках экономики, педагогики, социологии и, конечно же в рамках междисциплинарных исследований, проводимых для решения проблем туризма и гостеприимства. Например, исследований, проводимых для совершенствования программ экологического туризма, целевой аудиторией которых является студенческая молодежь.

Студенты часто придает большое значение своему здоровью, однако не предпринимают действий для его поддержания. Недостаток времени, отсутствие достаточных средств, недостаточная мотивация и другие факторы могут препятствовать сохранению и укреплению здоровья.

Здоровье студентов вызывает все большую озабоченность в последние годы. Количество учащихся, зачисленных в специальные медицинские группы, неуклонно растет. Причин этому несколько. Прежде всего, интенсивный учебный процесс с высокими нагрузками негативно сказывается на физическом и психическом состоянии молодых людей.

Постоянный стресс, дефицит сна и отдыха приводят к ослаблению иммунитета и развитию различных заболеваний. Кроме того, в студенческие годы многие забывают о необходимости регулярных физических нагрузок. Сидячий образ жизни становится нормой, а занятия спортом отходят на второй план. Это негативно влияет на общее самочувствие и работоспособность. Немаловажную роль играют и нездоровые привычки, распространенные в молодежной среде. Злоупотребление вредной пищей, алкоголем, курением становится для некоторых способом снятия стресса и релаксации. Однако в долгосрочной перспективе это только усугубляет проблемы со здоровьем. Формирование здорового образа жизни, соблюдение режима сна и питания, регулярные физические нагрузки должны стать неотъемлемой частью студенческой жизни. Только так можно сохранить крепкое здоровье и высокую работоспособность в этот ответственный период.

Следует отметить, что студенты проводят за учебой примерно 8 часов в день, однако остаток дня он свободен и может заниматься личными делами. К сожалению, исследования показывают, что более 30% студентов предпочитают пассивный отдых.

Статистика также показывает, что в последние годы российское студенчество все больше интересуется спортом и туризмом, участвуя в различных мероприятиях, в том числе по программе студенческого туризма, которая предлагает недорогое размещение в студенческих общежитиях и интересные программы, разработанные с учетом интересов данной целевой аудитории.

Для достижения поставленной цели мы провели опрос студентов 2-х вузов МГУСиТ г. Москва, ПВГУС (г. Тольятти). В опросе участвовало 110 человек, обучающихся по различным программам бакалавриата. Исследование позволило сделать вывод о том, что большая часть студентов знают о преимуществах ЗОЖ, о пользе активного отдыха для здоровья. Однако заниматься физкультурой и спортом на регулярной основе готовы только 27%. Что же касается активного туризма, то здесь картина оптимистичнее. 64% опрошенных готовы участвовать в программа студенческого туризма, причем 46% из них готовы пойти в поход по экомаршруту, разработанному самими студентами.

В рамках исследования мы предложили студентам на выбор 4 локации: Саратовская область, Ростовская область, Кемеровская область и Мурманская область. Большая часть опрашиваемых указала на Ростовскую область как наиболее привлекательную для экологического маршрута.

По итогам опроса мы предложили студентам принять участие в коллективной разработке экомаршрута.

В итоге у нас сложился экомаршрут «Путь к обновлению» по ООПТ с оригинальной программой и расчетом стоимости без учета проезда до места начала маршрута.

Предлагаемый экомаршрут является комбинированным (пешеходно-автобусным) туристским маршрутом, который имеет 7 точек. Протяженность маршрута составляет 1136 км и рассчитан на 4 дня. Проживание туристов может быть организовано в студенческих общежитиях.

Идея состоит в том, что студенты в рамках прохождения экомаршрута больше узнают о природе и экологии своей страны, приобщаются к культуре ведения активного досуга, осваивают знания, навыки и опыт ведения здорового образа жизни.

Предлагаемый экологический маршрут может проходить по территории особо охраняемых природных объектов и сельской местности. Особенностью маршрута является то, что он содержательно наполнен мероприятиями физкультурно-оздоровительного характера. Кроме того, на маршруте можно организовать специальные мероприятия по ведению здорового образа жизни таких как «вредные привычки», «физические культура», «здоровое питание» и т. д. (ЗОЖ-мероприятия)

В таблице 1. Представлена программа экомаршрута с кратким описанием мероприятий.

Таблица 1

Программа экомаршрута «Путь к обновлению»

Точка	Описание	Физкультурно-оздоровительные мероприятия и ЗОЖ-мероприятия
Зелёный остров	Речной остров в нижнем течении Дона. Общая площадь пляжа составляет 1200 кв. метров. Помимо «цивилизации» на острове очень много укромных и тихих мест для туристических привалов, спокойных заводей и просто красивых и пышащих зеленью полян, что сюда и привлекает большое количество жаждущих уединения с природой туристов. Сам остров отличается от других мест очень буйной растительностью, деревья и кустарники здесь имеют пышную листву, что ученые объясняют залежами особых химических элементов, воздействующих на рост	Блок «Спортивное ориентирование и топография» Работа с компасом и картой; Движение на местности с помощью карты; Ориентирование на маршруте;
Природный парк «Донской»	Уникальное природное пространство, расположенное на территории Ростовской области в России. Парк был создан с целью сохранения и охраны разнообразной флоры и фауны этого региона, а также для обеспечения возможностей для экологического туризма и отдыха. В парке можно встретить различные виды дикой природы, включая густые леса, зеленые луга, редкие виды растений и животных. Здесь обитают множество видов птиц, млекопитающих, амфибий и насекомых.	Блок «Основы медицинских знаний» Разбор содержимого походной аптечки; Основные виды травм и ран; Первая помощь

Окончание таблицы 1

Точка	Описание	Физкультурно-оздоровительные мероприятия и ЗОЖ-мероприятия
Горы «Две сестры»	Один из самых известных горных массивов в Кавказских горах. Они находятся на границе Республики Кабардино-Балкария и Карачаево-Черкесской Республики в России. Название гор «Две сестры» происходит от их характерной формы — двух высоких вершин, соединенных гребнем. Самая высокая вершина «Двух сестер» называется Зеравшан (4019 м), а вторая вершина — Борис (3637 м). Горы отличаются красивыми ледниками, острыми вершинами и живописными склонами.	Блок «Организация питания» Пищевая раскладка и ее составление; Упаковка и подготовка продуктов к транспортировке; Необходимость питания здоровой и полезной пищей
Красносулинский каньон	Удивительное природное явление, расположенное в Красноярском крае, на территории Национального парка «Саяны». Каньон имеет длину около 2,5 км и глубину до 150 метров. Он образован рекой Красноярка, которая вытекает из озера Красносулино. Особенностью Красносулинского каньона являются его красивые красные скалы и узкий проход, который создает впечатление настоящего альпийского каньона.	Блок «Важность физкультуры» Утренняя зарядка; Проведение спортивных соревнований; Йога
Александровский лес	Находящийся в Азовском районе Ростовской области, в пределах Атаманского лесничества, Александровский лес в настоящее время является заповедной территорией. Площадь леса превышает 5,5 тысяч гектаров, из которых более четырех тысяч гектаров засажены различными породами лиственных деревьев, такими как дуб, ясень, осина, ольха, клен, акация, шелковица, липа и береза.	Блок «Вредные привычки» Проведение анкетирования; Интерактивное упражнение по курению и алкоголю; Обсуждение последствий вредных привычек
Золотые горки	Живописный природный памятник, расположенный в Миллеровском районе. Он представляет собой систему холмов и балок на левом берегу реки Деркул. Свое название «Золотые горки» местность получила из-за обилия степных цветов, которые весной и летом покрывают склоны холмов ярко-желтыми красками. Создается впечатление, будто холмы действительно «золотые». На территории природного памятника произрастает множество редких степных растений, занесенных в Красную книгу, таких как тюльпан Биберштейна, ковыль Лессинга, рябчик русский и другие.	Блок «Психологическое благополучие» Медитация и релаксация; Игры и упражнения на развития эмоционального интеллекта; Тренинг по управлению стрессом
Маныч-Гудило	Историко-культурный комплекс на территории Ростовской области, расположенный в сельской местности недалеко от села Маныч на берегу реки Маныч. Этот уникальный памятник древней истории и археологии России привлекает множество туристов и исследователей своими удивительными памятниками и культурным наследием. Маныч-Гудило находится в одном из старейших культурных и исторических центров Южной России.	Блок «Необходимость ЗОЖ» Групповая дискуссия «Жизненные цели и ЗОЖ»; Ролевая игра «Жизнь ЗОЖ и без него»; Дыхательная гимнастика;

Ниже представлено описание содержательных блоков экомаршрута «Путь к обновлению». Необходимо отметить, что содержание предлагаемого экомаршрута было составлено с учетом пожеланий и интересов самих студентов.

Блок «Спортивное ориентирование и топография»:

Работа с компасом и картой в контексте ЗОЖ способствует развитию кардио-сосудистой системы и улучшению физической выносливости. При использовании компаса и карты, сту-

денты активно двигаются, поднимаются по склонам, преодолевают препятствия, что способствует укреплению сердца, улучшению кровообращения.

Движение на местности с помощью карты включает в себя активную физическую активность, что содействует снижению уровня стресса, улучшению настроения и общему оздоровлению. Прогулки и походы на свежем воздухе при помощи карты помогают повысить общую физическую активность и улучшить психическое состояние.

Ориентирование на маршруте требует от студентов физической активности при переходе через различные участки местности, выполнении отмеченных точек на маршруте и ориентации в окружающей среде. Это способствует улучшению координации движений и баланса, развитию способности быстро принимать решения.

Блок «Основы медицинских знаний»:

Разбор содержимого походной аптечки с точки зрения ЗОЖ является важным шагом для подготовки к походу. Знание, как правильно использовать медикаменты, перевязочные материалы и другие предметы, поможет студентам обезопасить себя и своих товарищей в походе.

Гигиена туриста играет важную роль в сохранении здоровья и комфорта в походных условиях. Соблюдение правил гигиены, уход за кожей, волосами, ногтями, а также умение обеззараживать руки и обеспечивать общую чистоту помогают предотвратить различные инфекции, заболевания и сохранить общее самочувствие.

Первая помощь является важным компонентом ЗОЖ в походных условиях. Умение оказывать первую помощь при травмах, ожогах, укусах, солнечных ударах и других непредвиденных ситуациях способствует быстрому восстановлению пострадавшего и может спасти жизнь.

Блок «Организация питания»:

Пищевая раскладка и её составление в рамках ЗОЖ играет важную роль в обеспечении студентов необходимым питанием во время похода или туристической активности. Составление плана питания подразумевает учет калорий, белков, жиров, углеводов и других питательных веществ, необходимых для сохранения энергии и поддержания физической активности на высоком уровне.

Упаковка и подготовка продуктов к транспортировке также имеют большое значение при организации питания в походе. Подготовка легко переносимых продуктов, упаковка влагонепроницаемых контейнеров, упаковочные материалы для хранения еды повышают сохранность продуктов, сохраняют их свежесть и безопасность от различных внешних воздействий.

Необходимость питания здоровой и полезной пищей в походных условиях важна для поддержания высокого уровня физической активности, энергии и общего здоровья. Полноценное питание, богатое витаминами, минералами, белками, углеводами и жирами, способствует укреплению иммунитета, улучшению пищеварения, сохранению сил и энергии на протяжении длительного времени.

Блок «Важность физкультуры»:

Утренняя зарядка в контексте здорового образа жизни (ЗОЖ) играет важную роль в поддержании физического и эмоционального благополучия студентов. Утренняя зарядка помогает разбудить организм, улучшить кровообращение, повысить тонус мышц, увеличить энергию и подготовиться к активному дню. Регулярные занятия утренней зарядкой способствуют улучшению общего здоровья, поддержанию формы и повышению настроения.

Проведение спортивных соревнований в рамках ЗОЖ стимулирует физическую активность участников, способствует развитию спортивных навыков, укреплению здоровья и формированию дружеских отношений в коллективе. Участие в спортивных мероприятиях поощряет командный дух, соревновательность, а также способствует росту самооценки, улучшению физической формы и повышению общего настроения.

Практика йоги в контексте ЗОЖ охватывает не только физические упражнения, но и работу с дыханием, расслабление и медитацию. Занятия йогой помогают улучшить гибкость, коорди-

нацию, силу и выносливость, а также способствуют расслаблению и стрессоустойчивости. Применение принципов йоги в повседневной жизни помогает студентам улучшить психоэмоциональное состояние, укрепить здоровье и достичь внутреннего равновесия.

Блок «Вредные привычки»:

Проведение анкетирования в рамках блока «Вредные привычки» в ЗОЖ помогает собрать информацию о привычках и потребностях студентов, касающихся потребления табака, алкоголя и других вредных веществ. Анкетирование может помочь студентам осознать свои привычки, понять их влияние на здоровье и оценить готовность к изменению поведения.

Интерактивное упражнение по курению и алкоголю может быть использовано для демонстрации вредного влияния этих привычек на здоровье. Например, симуляция последствий курения или употребления алкоголя через использование моделей, учебных пособий или визуализаций может помочь студентам лучше понять риски и опасность подобных привычек.

Обсуждение последствий вредных привычек является важным этапом в процессе осознания вреда от потребления табака, алкоголя и других веществ. В ходе обсуждения студенты могут поделиться своими мнениями, оценить риски и опасности, а также обсудить способы решения проблем, связанных с вредными привычками.

Блок «Психологическое благополучие»:

Медитация и релаксация играют важную роль в здоровом образе жизни (ЗОЖ), помогая студентам справляться со стрессом, улучшать концентрацию и защищать свое эмоциональное благополучие. Практика медитации позволяет улучшить психическое здоровье, повысить осознанность, уменьшить тревожность и напряженность.

Игры и упражнения на развитие эмоционального интеллекта способствуют пониманию и управлению своими эмоциями, развитию эмпатии и межличностных навыков. Такие игры могут включать в себя упражнения на распознавание эмоций, тренировку социальных навыков, управление стрессом, развитие эмпатии.

Тренинг по управлению стрессом помогает студентам развить навыки реагирования на стрессовые ситуации, эффективного управления эмоциями и снятия напряжения. Тренинг включает в себя техники расслабления, дыхательные упражнения, методы саморегуляции и практики, направленные на снижение уровня стресса.

Блок «Необходимость ЗОЖ»:

Групповая дискуссия «Жизненные цели и ЗОЖ» Цель: обсудить взаимосвязь между ведением здорового образа жизни и достижением жизненных целей. Ход дискуссии: участники делятся своими жизненными целями и размышляют о том, как ЗОЖ может помочь в их достижении.

Ролевая игра «Жизнь с ЗОЖ и без него» Цель: наглядно продемонстрировать различия в качестве жизни при соблюдении и несоблюдении принципов ЗОЖ. Ход игры: участники разбиваются на две группы. Одна группа изображает людей, ведущих здоровый образ жизни (правильное питание, физическая активность, отказ от вредных привычек и т. д.), а другая — людей с нездоровым образом жизни.

Дыхательная гимнастика Цель: практическое занятие по освоению дыхательных упражнений для снятия стресса и улучшения самочувствия. Ход занятия: под руководством инструктора участники выполняют комплекс дыхательных упражнений, таких как диафрагмальное дыхание, дыхание животом, упражнения на задержку дыхания и др.

В заключении необходимо отметить, что значимость программы экомаршрута объясняется, прежде всего тем, что она была составлена с участием самих адресатов, которые определили перечень мероприятий с учетом необходимых составляющих здорового образа жизни человека.

Вывод

Экомаршруты являются эффективным средством формирования здорового образа жизни у студентов. Они способствуют улучшению физического и психического здоровья, развитию

познавательных интересов и социальной активности. Важно организовать и популяризировать экомаршруты с учетом особенностей студенческой аудитории, чтобы сделать их доступными и интересными для всех.

Литература

1. Воробьев Н. С. Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи через туризм // Наука- 2020. 2020. № 4(40).
2. Бахтин, Ю. К. Факторы формирования здоровья человека и их значение / Ю. К. Бахтин. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2012. — № 5 (40). — С. 397–400. — URL: https://moluch.ru/archive/ 40/4754/ (дата обращения: 14.06.2024).
3. Лисицин Ю. П. Общественное здоровье и здравоохранение: учебник для вузов . — 2-е изд. — М., : ГЭОТАР-Медиа, 2010. — 507 с.

Marina D. Kornilova[1*]
*questmapsspace@gmail.com
Research supervisor: Tatiana Y. Kramarova[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]*Moscow State University of Sport and Tourism, Moscow, Russia*

Nature trail as a means of promoting a healthy lifestyle among students

Abstract. The problem of promoting a healthy lifestyle among the younger generation continues to be urgent. To address it, we propose nature trails as a significant tool for encouraging a healthy lifestyle among students.

Keywords: students, healthy lifestyle, tourism, nature trail, healthy lifestyle activities

УДК 37.01

Шарапова Алёна Алексеевна[1*]
*getman.yelena@yandex.ru
Научный руководитель: Спицына Татьяна Анатольевна[1],
кандидат педагогических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Идеи К. Д. Ушинского о безопасности образовательной среды

Аннотация: в статье рассматриваются взгляды К. Д. Ушинского о необходимости формирования знаний у школьников по различным направлениям безопасности. Автор статьи исследует основные идеи Ушинского о безопасности, рассматривая их в контексте его педагогической философии и вклада в развитие образования. В работе проводится анализ педагогических трудов известного мыслителя, в которых он выражает свое видение безопасности как важной составляющей образовательного процесса и развития личности ребенка; анализирует роль педагога в обеспечении безопасной образовательной среды*; методы и приемы, необходимые* для обеспечения безопасности в школе; идеи о воспитании ответственности и самостоятельности учеников в контексте безопасности.

Ключевые слова: безопасность, образовательная среда, нравственное воспитание, физиологическая безопасность, социальная безопасность, психологическая безопасность, эмоциональная безопасность, интеллектуальная безопасность, безопасность внеучебной деятельности.

Введение

Проблема безопасности является актуальной в современном мире в связи с большим количеством разнообразных вызовов и угроз. Особенно важно обучать школьников знаниям и навыкам безопасного поведения, чтобы они могли защитить себя и своих близких в различных

ситуациях. Изучение основ безопасности жизнедеятельности помогает развивать у школьников умение оценивать потенциальные опасности, принимать разумные решения и действовать адекватно в случае чрезвычайных ситуаций. Такие знания и навыки могут способствовать созданию безопасной и защищенной обстановки как в школе, так и за её пределами.

С начала XIX века в классической педагогике, помимо общих вопросов образования и воспитания детей, стали активно обсуждаться проблемы, связанные с формированием здорового образа жизни, гигиеной труда, развитием санитарно-гигиенических навыков, безопасности и безопасного поведения.

Методы исследования

Теоретические (изучение педагогической, научно-методической, специальной литературы и учебно-методической документации; анализ, сравнение, синтез); эмпирические (наблюдение).

Результаты и обсуждение

Одним из учёных, высказавшим идеи о безопасности в образовательной среде, был Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870) — выдающийся русский педагог и писатель, который оказал значительное влияние на развитие педагогики в России и за ее пределами. Он был сторонником новых методов обучения и пропагандировал идею о том, что образование должно быть доступным для всех.

Ушинский К. Д. родился в 1824 году в семье священника. Он получил хорошее образование и начал карьеру учителя в деревне, где столкнулся с низким уровнем образования и неблагоприятными условиями для учащихся. Это стало одной из основных причин, почему Ушинский начал активно бороться за изменения в системе образования и обеспечение безопасности в образовательной среде. Константин Дмитриевич признавал, что безопасность является одним из важных аспектов успешного обучения. Он писал: «Образование уменьшает число опасностей, угрожающих нашей жизни, уменьшает число причин страха и, давая возможность измерить опасность и определить ее последствия, уменьшает напряженность страха ввиду этих опасностей» [Ситинова, 2015, С. 28–32]. Педагог говорил о необходимости включения в образовательный процесс вопросов, связанных с формированием у детей представлений об опасностях и угрозах. Он считал, что ученики должны чувствовать себя защищенными и комфортно в школе, чтобы максимально эффективно усваивать знания.

В первой части I тома своего труда «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» Константин Дмитриевич рассматривает определение понятия «организм», описывает существенные свойства растительного организма, силы его развития, раскрывает отличия между организмами единичными и общественными, к числу которых он относит людей, объясняет развитие нервной системы и указывает на её участие в акте памяти, влиянии на воображение, чувство и волю.

Всё это, по мнению мыслителя, очень важно знать педагогу для организации процессов физического воспитания, что тесно связано с формированием у детей представления о физиологической безопасности и здоровом образе жизни. Ушинский отмечал влияние физиологических процессов в организме человека на его психическую деятельность, а, значит, и в целом на образовательный процесс. Именно поэтому очень важно, начиная с раннего возраста, формировать у детей знания в этом направлении безопасности.

Достаточно подробно К. Д. Ушинский рассматривал такой компонент здорового образа жизни, как режим труда и отдыха. Он писал о том, что на ранних стадиях своего развития дети в меньшей степени способны к какой-либо монотонной деятельности: «Ребёнок, видимо, устал читать, внимание его ослабело, процесс понимания остановился: заставьте дитя полчаса писать, порисовать, посчитать, попеть и — заметите, что, воротившись потом к чтению, ребёнок снова стал и понятлив, и внимателен» [Моя система воспитания, 2018, С. 23], поэтому важную роль играет перемена занятий — «переменяя деятельность ребёнка, вы успеете заставить его сделать гораздо более и без усталости, нежели давая его деятельности одно и то же направление» [Человек как предмет воспитания, 2024, С. 38–42]. Он полагал, что «возобновление силы одного органа может совершаться и во время деятельности другого», то есть пере-

мена занятий может являться и хорошим отдыхом. В своих работах Константин Дмитриевич рассматривал важность сна. По его мнению, сон должен быть ровно в таком количестве, сколько требует организм, так как «недостаток сна ослабляет организм», а «излишний сон... делает человека вялым, мало впечатлительным, тупым, ленивым» [Человек как предмет воспитания, 2004, С. 38–42].

Ушинский К. Д. считал физическое развитие первостепенным, так как оно обеспечивает основу для дальнейшего развития ребёнка, а значит, педагогу необходимо формировать у школьников позитивное отношение к спорту, здоровому образу жизни и физиологической безопасности в целом. Важно объяснять детям, что это направление безопасности включает в себя не только предотвращение травм и болезней, но и развитие физической силы, выносливости и гибкости, что положительно влияет на умственные способности и интеллектуальное развитие. Однако, увлечение только физической деятельностью, как и занятия лишь интеллектуального характера, отрицательно сказывается на развитии детей. Учителям и родителям необходимо уделять внимание гармоничному развитию школьников.

Большое внимание Ушинский уделял понятию «свобода воли». Он рассматривал его как «духовную особенность», «прирождённое человеку ощущение, что он может взять то или иное решение для своих действий». По мнению педагога, это фактор развития личности, а значит, важный аспект для формирования понятия безопасности у школьника. При ограничении возможностей самореализации в школе и обществе человек удовлетворяет свою потребность к деятельности и реализует свои способности в антиобщественной деятельности. Педагог, по мнению Константина Дмитриевича, должен «отвлечь душевную деятельность ребёнка от сфер непроизводительных, ложных и вредных и сосредоточить её на сферах производительных, полезных, предполагающих совершенствование человека в умственной, практической и нравственной сферах» [Лимонцева, 2011, С. 39–46].

Развитие нравственной сферы К. Д. Ушинский связывал с межличностными отношениями в школе во время образовательного процесса (общение педагог-ученик) и вне его (ученик-ученик) в контексте социальной безопасности. Он подчеркивал на необходимость борьбы с проявлениями насилия, издевательств и дискриминации в образовательной среде: «Страх телесного наказания не сделает злого сердца добрым, а смешение страха со злостью — самое отвратительное явление в человеке» [Педагогическая антропология, 2024, С. 115]. «В старой школе дисциплина была основана на самом противоестественном начале — на страхе к учителю, раздающему награды и наказания. По отношению к детям педагог должен проявлять разумную требовательность, воспитывая у них чувство долга и ответственности» [Русская школа, 2015, С. 354]. Также педагог акцентировал внимание на формировании у детей уважения к другим и, в первую очередь, к учителю. Развитие у школьников чувства уважения, толерантности, терпимости будет закладывать базовое понимание социальной безопасности.

Большое внимание великий педагог отводил воспитанию духовной стороны человека — нравственному воспитанию. «Мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями» [Русская школа, 2015, С. 256]. Нравственное воспитание, по мнению Ушинского, должно развивать в ребёнке гуманность, честность и правдивость, трудолюбие, дисциплинированность, чувство ответственности, собственного достоинства, сочетаемое со скромностью. Воспитание влияет на развитие у ребёнка характера, чувства долга, формирование уважения и любви к людям, искреннему, доброжелательному и справедливому отношению к ним. Всё это может являться предпосылками для формирования представлений у школьников о психологической и эмоциональной безопасности.

В чём разница между двумя этими направлениями безопасности? Психологическая безопасность связана с созданием условий для свободного и гармоничного развития личности. Константин Дмитриевич считал, что ребенок должен чувствовать себя защищенным и уверенным в своих возможностях. Для этого необходимо создать доверительные отношения между учителем и учеником, где ребенок может выразить свои мысли и чувства без страха быть осужденным или наказанным. В то время как эмоциональная безопасность направлена на создание

благоприятной эмоциональной обстановки в классе или семье. Он подчеркивал важность положительного эмоционального климата, когда дети могут выражать свои эмоции, чувства и испытывать поддержку со стороны взрослых. Ушинский считал, что эмоциональная безопасность способствует развитию эмпатии, социальных навыков и умению регулировать свои эмоции.

Много внимания педагог уделял интеллектуальной безопасности, понимая под этим понятием защиту учеников от негативного влияния информации. Он призывал учителей, родителей быть бдительными по отношению к информации, с которой сталкиваются дети и помогать им развивать критическое мышление, анализировать получаемую информацию. По мнению Константина Дмитриевича, интеллектуальная безопасность является неотъемлемой частью образования и должна быть основой для формирования личности так же, как и физиологическая безопасность. Ушинский К. Д. призывал педагогов учить детей различать правду от лжи, оценивать источники информации на достоверность, развивать способность к анализу информации.

В своих трудах педагог обращал внимание на важность этической составляющей в образовании. Он считал, что у учеников необходимо формировать ценностные ориентации, основанные на уважении к правам и свободам других людей, а также на ответственном отношении к полученной информации. Таким образом, идеи об интеллектуальной безопасности заключаются в развитии критического мышления, этических ценностей и творческого потенциала, чтобы обеспечить безопасность личности в информационном пространстве. Для современного мира этот аспект безопасности является одним из главных.

К. Д. Ушинский считал, что безопасность школьников во внеучебное время является неотъемлемой частью образовательного процесса и придавал большое значение формированию у детей навыков самозащиты и самоконтроля, которые позволяют им избегать опасных ситуаций и рисковать своим здоровьем. Он обращал внимание на безопасность учеников во время перерывов между уроками (призывал к организации надзора, чтобы предотвратить возникновение конфликтов и травм), во время внеурочной деятельности.

Одной из идей Ушинского было активное включение детей в различные виды физической активности, такие как спорт, игры на свежем воздухе и прогулки. Он считал, что это помогает детям развивать физическую силу, координацию и баланс, а также укреплять иммунную систему. В то же время, великий педагог подчеркивал важность безопасного поведения во время занятий спортом или игр, чтобы избежать травм и несчастных случаев.

Ушинский призывал к осознанному и ответственному отношению к использованию свободного времени, необходимости научить детей делать осмысленный выбор в пользу полезных и безопасных занятий, таких как чтение, творчество, общение с друзьями. К безопасности во внеурочной деятельности Ушинский относил развитие эмоциональной и психологической безопасности, которые были рассмотрены выше. Он подчеркивал важность создания доверительной и поддерживающей атмосферы в семье и школе, где дети чувствуют себя защищенными и могут выражать свои эмоции, мысли без страха быть осужденными или наказанными. Такая эмоциональная безопасность помогает школьникам развивать свою личность и самооценку, а также укреплять психологическое благополучие. Можно сказать, что идеи К. Д. Ушинского о безопасности акцентируют внимание на развитии навыков самозащиты, ответственного выбора и эмоциональной безопасности у детей. Он призывал к созданию условий, которые позволяют детям быть активными, здоровыми и защищенными в своей жизни вне школы.

Идеи Константина Дмитриевича Ушинского о безопасности в образовательной среде остаются актуальными и важными до сегодняшнего дня. Он призывал к созданию безопасных условий для учащихся как на физическом, так и на психологическом уровне; подчеркивал важность организации надзора и безопасности внеурочных занятий. Кроме того, Ушинский К. Д. предлагал разработку системы профилактики и реагирования на опасности в образовательной среде. Все эти идеи и рекомендации являются основой для создания безопасной и комфортной образовательной среды, где ученики могут максимально эффективно усваивать знания и развиваться.

Литература

1. Алиева Л. В. Название статьи: «К. Д. Ушинский о педагогических правилах воспитания человека»// Название ресурса: CYBERLENIKA. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-d-ushinskiy-o-pedagogicheskih-pravilah-vospitaniya-cheloveka/viewer (дата обращения: 03.05.2024).
2. Докукин А. В. Использование педагогических принципов К. Д. Ушинского в организации эффективного образовательного процесса по основам безопасности жизнедеятельности: сборник трудов конференции. // Наследие великого русского педагого К. Д. Ушинского: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 18 ав г. 2023 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.] — Чебоксары: ИД «Среда», 2023. — С. 128–131. — ISBN 978-5-907688-47-6.
3. Кулиничева Е. Ю. Идеи природоохранного воспитания в педагогической системе К. Д. Ушинского и их значение для современного экологического образования младших школьников: автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Кур. гос. пед. ун-т. — Курск, 2002. — 19 с.
4. Лимонцева, Г. В. К. Д. Ушинский о нравственном значении внимания и памяти в формирование личности / Г. В. Лимонцева. — Текст: непосредственный // Психология: проблемы практического применения: материалы I Междунар. науч. конф. (Г. Чита, июнь 2011 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. — С. 39–46. — URL: https://moluch.ru/conf/psy/archive/ 31/807/ (дата обращения: 25.06.2024).
5. Ситинова, С. Р. Историография безопасности жизнедеятельности у дошкольников / С. Р. Ситинова. — Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (Г. Челябинск, февраль 2015 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2015. — С. 28–32. — URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/6960/ (дата обращения: 25.06.2024).
6. Ушинский, К. Д. Педагогическая антропология в 2 т. Том 2: учебник для вузов / К. Д. Ушинский. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 488 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-08621-8. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/539253 (дата обращения: 03.05.2024). Мысли К. Д. Ушинского о воспитании. Азбука воспитания.
7. Ушинский Константин Дмитриевич. Моя система воспитания. О нравственности / К. Д. Ушинский; сост., предилс., коммент., В. О. Гусаковой. — Москва: Издательство АСТ, 2018. — 572, [4+16] с. ил. — (Бестселлеры воспитания).
8. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт пед. антропологии. — Москва: Фаир-Пресс, 2004 (ОАО Можайский полигр. комб.). — 574, [1] с.; 22 см. — (Из классического наследия педагогики).; ISBN 5–8183–0811–1 (в пер.).
9. Ушинский К. Д. Русская школа / Сост., предисл., коммент. В. О. Гусаковой / Отв. ред. О. А. Платонов. — М.: Институт русской цивилизации, 2015. — 688 с.

Alena A. Sharapova[1*]
*getman.yelena@yandex.ru
Research supervisor: Tatyana A. Spitsyna[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

K. D. Ushinsky's ideas on the safety of educational environment

Abstract. This article examines the views of K. D. Ushinsky concerning the need to build schoolchildren's knowledge in various areas of safety. We explore Ushinsky's key ideas about safety in the context of his pedagogical philosophy and contribution to the development of education. We analyze the famous thinker's works on pedagogy in which he sets out his vision of safety as an integral part of the educational process and the development of a child's personality; the role of a teacher in ensuring a safe educational environment; methods and techniques required to ensure safety at school; as well as ideas about fostering students' responsibility and independence in terms of safety.

Keywords: safety, educational environment, moral education, physiological safety, social safety, psychological safety, emotional safety, intellectual safety, safety of extracurricular activities

УДК 37.01, 372.8, 004.9

Богданов Сергей Андреевич[1*]
*seregabogdanov48@gmail.com
Научный руководитель: Алексеев Сергей Владимирович[2],
доктор педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
[2]СПб АППО, Санкт-Петербург, Россия

Методика использования цифровых технологий для обеспечения информационной безопасности учащихся

Аннотация: статья построена в логике пословицы «Клин клином вышибают», предполагающей исправление ситуации теми же средствами, которые привели к ней. Разработка модели данной методики проведено путем наложения, суперпозиции ключевых составляющих цифровых технологий на структуру информационной безопасности. Предлагаемая модель представляет собой единство следующих компонентов: ценностно- целевого, мотивационного, концептуального, содержательного, технологического, результативно-оценочного и рефлексивного.

Ключевые слова: информационная опасность, информационная угроза, информационная безопасность, методика использования цифровых технологий, модель методики.

Введение

В рамках информатизации всех сфер нашей жизни, мы должны уделить особое внимание информационной безопасности. Эти два понятия тесно связаны с нашим современным миром, темпом жизни и укладом, который сформировался у нас с момента внедрения цифровых технологий в повседневную жизнь.

Определимся в понятийном поле статьи, обращая внимание на междисциплинарном характере самих ключевых понятий:

Информационная опасность — это опасность, последствием реализации которой являются нарушения конфиденциальности, целостности, доступности и защищенности информации и поддерживающей их инфраструктуры вследствие случайных или преднамеренных воздействий естественного или искусственного характера, которые могут нанести неприемлемый ущерб субъектам информационных отношений с организацией.

По своей сути, в отличии от других видов, информационные опасности глобальны и не направлены на конкретного субъекта или государство.

В. М. Жернова отметила, что большинство норм законодательства направлены на минимизацию уже существующих проблем, но не затрагивают вновь появляющиеся. В качестве примера В. М. Жернова [Жернова В. М., 2019, с. 67–71] приводит борьбу с вредоносным программным обеспечением, что включает в себя лицензирование программ. В этой же статье отмечено, что в рамках одного часа по статистике обнаруживается не менее десяти принципиально новых вредоносных программ, которые могут нанести действительный вред пользователю и государству. Все вероятные опасности развиваются в рамках появления информационных угроз.

Информационная угроза — совокупность условий и факторов, создающих потенциальную или реальную опасность, связанную с утечкой информации или несанкционированными, непреднамеренными воздействиями на неё.

Классификация информационных угроз есть у М. И. Фалеева и Г. С. Черных [Фалеев М. И., 2014, с. 21–97], которые более подробно раскрыли типологию угроз для государства, юридических и физических лиц.

Информационные угрозы могут быть обусловлены:

- естественными факторами (стихийные бедствия — пожар, наводнение, ураган, молния и другие причины);
- человеческими факторами.

Последние, в свою очередь, подразделяются на:

- угрозы, носящие случайный, неумышленный характер. Это угрозы, связанные с ошибками процесса подготовки, обработки и передачи информации (научно-техническая, коммерческая, валютно-финансовая документация);
- угрозы, обусловленные умышленными, преднамеренными действиями людей. Это угрозы, связанные с передачей, искажением и уничтожением информации.

В. В. Графнер [Гафнер В. В., 2009, с. 22–23] в своём учебном пособии по педагогике на тему «Информационная безопасность» выделил четыре основных этапа обработки информации, на которых могут возникнуть информационные опасности в образовательной среде:

1) сбор;
2) модификация (искажение);
3) утечка;
4) уничтожение.

По мнению педагога, эти четыре действия с информацией являются базовыми для построения дальнейшей классификации источников возникновения угроз.

В педагогике особенно актуален вопрос цифровых опасностей и безопасности, поскольку связан с обучением школьников и студентов сохранению личных данных, предотвращению получения доступа к конфиденциальным данным. Получение подрастающим поколения данным навыкам позволит повысить общий уровень цифровой безопасности общества и государства. Именно поэтому методика защиты от информационных угроз и опасностей в образовательных учреждениях имеет первостепенное значение.

Методы исследования

Ведя речь об информационных угрозах и опасностях, мы не можем игнорировать такое понятие, как цифровая компетентность, которая лежит в основе построения методик использования цифровых технологий для обеспечения цифровой безопасности учащихся. Солдатова Г. У. [Цифровое поколение России, 2017, с. 149–166] считает, что цифровая компетентность рассматривается как сложный комплексный феномен, определяющий сегодня жизнедеятельность человека в разных сферах информационного общества.

При этом важно учитывать то, что под цифровой компетентностью понимается способность индивида непрерывно осваивать различные навыки, знания и умения. А также выбирать безопасно использовать и выбирать инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности. При подобном подходе можно выделить четыре вида цифровой компетентности:

1) информационная и медиакомпетентность — знания, умения, мотивация и ответственность, связанные с поиском, пониманием, организацией, архивированием цифровой информации и ее критическим осмыслением, а также с созданием информационных объектов с использованием цифровых ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио и видео);

2) коммуникативная компетентность — знания, умения, мотивация и ответственность, необходимые для различных форм коммуникации (электронная почта, чаты, блоги, форумы, социальные сети и др.) и с различными целями;

3) техническая компетентность — знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие эффективно и безопасно применять технические и программные средства для решения различных;

4) потребительская компетентность — знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие решать с помощью цифровых устройств и Интернета различные повседневные задачи, связанные с конкретными жизненными ситуациями, предполагающими удовлетворение различных потребностей.

Понимание видов цифровых компетенций позволяет нам классифицировать цифровые угрозы и опасности, а также разрабатывать методики повышения уровня цифровой безопасности во всех сферах жизнедеятельности. В рамках образовательного процесса важно затронуть все виды компетенций, указанные выше. При этом принципиальную важность имеет информационная и коммуникативная компетентность, поскольку, по данным Министерства внутренних дел РФ, с каждым годом количество киберпреступлений повышается. Кроме того, в современном мире социальные сети часто выступают местом для вербовки террористов. Использование социальных сетей для того, чтобы привлечь в секты новых участников, тоже не является новшеством.

Информационная безопасность представляет собой защищенность цифровых сведений и ресурсов. Выделяют несколько принципов, которые лежат в основе информационной безопасности:

1. Целостность информации и данных: под этим принципом мы подразумеваем, что информация должна передаваться от одного пользователя к другому целостно таким образом, чтобы в процессе ее передачи невозможно было удалить, повредить или скопировать часть информации, к которым у посторонних нет данных. Таким образом можно избежать искажения и потери данных;
2. Абсолютная конфиденциальность: главнейший принцип, который позволяет ограничить круг лиц, имеющих доступ к информации. Таким образом можно повысить безопасность конфиденциальной информации. Например, паспортные данные учащихся не попадут к злоумышленникам и не будут использованы для совершения мошеннических действий;
3. Доступность данных: каждый участник образовательного процесса должен иметь доступ к необходимой информации. Таким образом можно повысить уровень цифровой безопасности у учащихся и преподавателей, не создавая помех для образовательного процесса;
4. Достоверность. Построенная на данных принципах модель информационной безопасности должна отвечать потребности в информации, не мешать информатизации и глобализации образовательных процессов, но при этом позволить сохранить конфиденциальные данные в безопасности, ограничив круг лиц, имеющих доступ к информации, а также спектр действий, которые каждый участник образовательного процесса может совершить с информацией.

Точно так же, как и информационные угрозы и опасности, информационная безопасность имеет свои виды. Виды информационной безопасности необходимо рассмотреть в рамках данной статьи, чтобы выделить определенные «точки соприкосновения» с информационными угрозами и понятиями;

1. Сетевая безопасность и безопасность веб-приложений: обеспечивает безопасность компьютерных сетей от несанкционированного доступа или неправильного использования. Сюда относятся все технические средства борьбы с несанкционированным доступом к устройствам;
2. Безопасность данных: практика зашиты чувствительной информации пользователя от несанкционированного доступа, незаконного использования данных, их раскрытия или уничтожения. К данному виду безопасности относятся такие способы, как шифрование, резервное копирование и т. д., Кроме того, сюда можно отнести соответствующие нормативные акты: Закон № 149-ФЗ, 152-ФЗ, приказы ФСТЭК, Указ Президента РФ № 250.
3. Облачная безопасность: защиты информации в облачной среде. Для обеспечения данного вида безопасности используют шифрование данных, резервное копирование, виртуальные частные сети и многофакторную аутентификацию.

Таким образом, мы можем отметить, что в большинстве уже используемых способах обеспечения информационной безопасности используются цифровые технологии: создание необходимого программного обеспечения, шифрования данных и т. д. В рамках государства выпускаются соответствующие нормативно-правовые акты, которые позволяют снизить уровень киберпреступлений. Обеспечение информационной безопасности школьников необходимо осуществлять комплексно.

Структура информационной безопасности может быть представлена в следующем виде (рис. 1):



Рис. 1. Структура информационной безопасности

Цифровые технологии с позиции разных научных школ представляют собой технологии, которые используют компьютеры и/или другую современную технику для записи кодовых импульсов и сигналов в определенной последовательности и с определенной частотой.

При этом принципиально важно отличать цифровые технологии и информационные технологии: к информационным технологиям относят все виды технологий, которые связаны с обменом информацией, в том числе при помощи аналоговых устройств. Под аналоговыми устройствами в данном случае понимаются все устройства, способные обрабатывать и передавать информацию с использованием электронных приборов.

Условно основными составляющими цифровых технологий, которые можно представить в следующем виде (рис. 2):

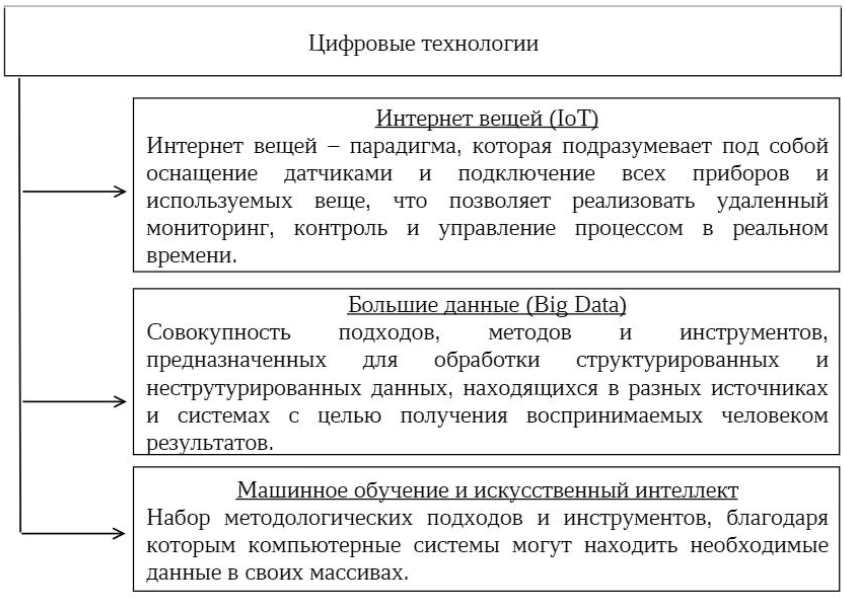


Рис. 2. Основные составляющие цифровых технологий

Результатом наложения суперпозиции цифровых технологий на структуру информационной безопасности позволяет проектировать модель использования цифровых технологий для обеспечения информационной безопасности учащихся (рис. 3).

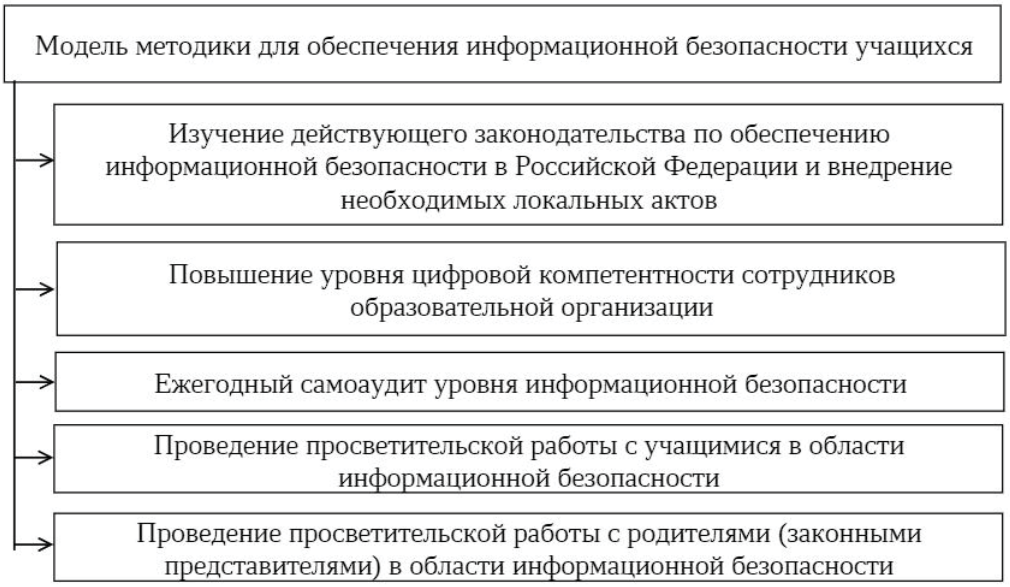


Рис. 3. Модель для обеспечения информационной безопасности учащихся

Данная модель основа на компиляции опыта Ахаяна А. А. [Ахаян А. А., 2021, с. 52–61], Семенова А. Л. [Semenov A, 2023, с. 33] и Лазарева А. И. [Лазарев А. И., 2024, с 1–88]. При этом нами учитывались юридические аспекты, отраженные в работе Комарова С. А. [Комарова С. А., 2018, с. 1–169]. Таким образом, предлагаемая модель представляет собой единство следующих компонентов:

- ценностно-целевого: заключается в изучении учащимися и родителями (законными представителями) информационной безопасности, повышение уровня цифровой компетентности всех участников образовательного процесса. Благодаря этому повышается общий уровень цифровой компетентности населения. У учащихся формируются не только навыки работы с уже имеющимися информационными угрозами и опасностями, но и с постоянно появляющимися новыми видами информационных угроз и опасностей, благодаря чему они оказываются более подготовленными к опасностям современного мира.
- мотивационного: стимуляция у учащихся и родителей (законных представителей), а также сотрудников образовательного учреждения мотивации к изучению информационной безопасности благодаря просветительской работы в области информационных угроз и опасностей. Понимание рисков повышает интерес к снижению вероятности их возникновения.
- концептуального: включает в себя теоретико-методологические основы по повышению уровня информационной безопасности учащихся благодаря использованию цифровых технологий.
- содержательного: включает в себя этапы, основные цели и формы просветительской работы с учащимися, родителями (законными представителями), а также цели данной работы.
- технологического: непосредственное использование цифровых технологий для повышения уровня информационной безопасности.
- результативно-оценочного: сравнение и анализ изначальных данных с результатом.
- рефлексивного: анализ полученных результатов, выявление сильных и слабых сторон методики и ее совершенствование на основе полученных данных.

Результаты и обсуждение

Варианты реализации модели апробируются в ОУ с 5 по 11 класс. Для проверки методики, она была внедрена в один класс на параллели. Кроме того, педагогический состав образовательного учреждения так же был разделен на две экспериментальные группы: в одной группе с работниками проводится работа по повышению уровня цифровой компетентности и изучению действующего законодательства, а со второй — нет.

В рамках апробации методики для экспериментальных групп проводятся интерактивные занятия на знания действующего законодательства, мастер-классы по использованию цифровых технологий для борьбы с информационными угрозами и опасностями, а также ролевые игры

с решением кейса задач. Кейс включает в себя смоделированные реальные ситуации, с которыми учащимся и педагогическим работникам необходимо справиться самостоятельно.

В дальнейшем подобные занятия планируется внедрить для учащихся начальной школы, так как повышать уровень информационной безопасности необходимо с раннего возраста.

Первые результаты педагогического эксперимента позволяют констатировать повышение уровня цифровой компетентности и уровня информационной безопасности. Участники экспериментальных групп показывают высокий уровень безопасного использования цифровых технологий.

Кроме того, благодаря коммуникации между учащимися, можно отследить и повышение уровня цифровой компетентности и учащихся, не затронутых педагогическим экспериментом.

Выводы

Благодаря первичным данным мы можем сделать вывод, что выведенная нами методика является эффективной, но требует расширения способов использования цифровых технологий в рамках повышения уровня информационной безопасности. Для этого необходимо задействовать современные цифровые технологии, а также расширить партнерское взаимодействие в данной области с соответствующими специалистами.

Литература

1. Ахаян А. А., Кирьякова А. В., Бочкарева И. А. Идеи Герценовской научной школы профессора Т. К. Ахаян в системе подготовки студентов педагогического вуза // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2021. № 202. С. 52–61.
2. Гафнер В. В. Информационная безопасность : Учебное пособие в 2 ч. ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2009. С. 22–23.
3. Дискурсивные практики СМИ: проблемы информационной безопасности : монография / под общ. ред. Э. В. Чепкиной. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2009. 308 с.
4. Жернова В. М. Информационные системы как источник повышенной опасности в условиях цифровизации // Вестник ЮУрГУ. Серия Право. 2019. № 3. С. 67–71.
5. Солдатова Г. У., Киберагрессия и цифровая культура: представления подростков, молодежи и родителей : монография. Москва: Издательство Московского института психоанализа, 2023. 288 с.
6. Комаров, С. А. Правовое регулирование обеспечения информационной безопасности и защиты персональных данных. Санкт-Петербург : Юридический институт (Санкт-Петербург), 2018. 169 с.
7. Лазарев, А. И. Проблемы и перспективы развития вузовского образования и моделирования педагогических и систем (теория, методология, практика): сборник научных статей и материалов. Москва: Перо, 2024. 88 с.
8. Фалеев, М. И. Угрозы национальной безопасности государства в информационной сфере // Стратегия гражданской защиты: проблемы и исследования. 2014. № 1 (6). С. 21–97.
9. Солдатова Г. У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность : монография. Москва : Смысл, 2017. С. 149–166.
10. Semenov A. Constructionism for the primary education of digitally extended individual / // Abstract booklet, International conference “Constructive Mathematics: Foundation and Practice, CM:FP 2023”. University of Nis, Serbia, June 26–30, 2023. 2nd Ed. 2023. Vol. 2. S. 33.

Sergei A. Bogdanov[1*]

*seregabogdanov48@gmail.com

Research supervisor: Sergei V. Alekseev[2], Doctor of Sciences (Pedagogy)

[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

[2]SPB APPO, Saint Petersburg, Russia

The methodology of using digital technologies to ensure the information security of students

Abstract. This article follows the logic of the idiom ‘fighting fire with fire’, which suggests that a situation can be managed using the same means that have produced it. The use of digital technologies to ensure the information security of students requires a methodology. A model for such methodology was developed by superimposing the key components of digital technologies on the structure of information security. The proposed model represents the unity of value-oriented, motivational, conceptual, meaningful, technological, evaluative and reflective components.

Keywords: information hazard, information threat, information security, digital technology methodology, methodology model

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ БОТАНИКИ, ФИТОФИЗИОЛОГИИ И МИКРОБИОЛОГИИ

УДК 581.41

Гунченкова Анастасия Денисовна[1*]
*gunchenkova2000@gmail.com
Научный руководитель: Войтеховский Юрий Леонидович[1],
доктор геолого-минералогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Применение теории кристаллографических бордюров для описания расположений листьев на ветке

Аннотация: расположение листьев на горизонтальных боковых побегах — важный систематический признак растений. Его изучением занимались ботаники и кристаллографы. Яркий пример — работы О. Браве, признанного классика обеих наук. В докладе предложено разделить описания листьев на вертикальном стебле и на горизонтальных боковых побегах. К первому подходит кристаллографическая теория винтовых осей, ко второму — теория бордюров. Для расположений листьев на ветке теоретически установлены возможные аналоги бордюров и подобраны представители флоры.

Ключевые слова: лист, побег, филлотаксис, симметрия, упорядочение, систематика и иерархия бордюров.

Введение

Расположение листьев на стебле растения (филлотаксис) — важный диагностический признак, отмечаемый в каждом определителе по морфологии растений. Одним из первых учёных, описавших его в привычном нам виде, был Леонардо да Винчи на рубеже XV и XVI вв. Ш. Бонне в 1754 г. обнаружил золотое сечение в спиральном филлотаксисе некоторых растений. А. Браун в 1830 г. и К. Ф. Шимпер в 1835 г. выполнили систематические измерения. О. и Л. Браве в 1837 г. связали спиральный филлотаксис и последовательности Фибоначчи, сформулировали и доказали ряд теорем. О. Браве в 1848 г. издал труд, в котором вывел «14 решёток Браве», описавших трансляционное упорядочение кристаллов [Браве, 1974].

Филлотаксис обусловлен приспособлением растения к получению листьями оптимального количества солнечных лучей, энергия которых используется для фотосинтеза. Найденный оптимум закреплялся в генотипе и при привычных условиях среды проявлялся в фенотипе. В ботанической литературе филлотаксис фиксируется в произвольной форме. Есть три основные вида листорасположения: очередное, супротивное и мутовчатое [Горянинов, 1841; Ванин, 1967, Буданцев, Яковлев, 2006; Сорокина, Бубырева, 2010]. Для вертикального стебля филлотаксис может быть описан с помощью кристаллографической теории винтовых осей. Филлотаксис на дистальных участках боковых побегов, перпендикулярных оси стебля, обычно ограничивается описанием в свободной форме. При этом в кристаллографии есть строгая систематика бордюров [Шубников, 1940], которую предлагается использовать в ботанических целях.

Методы исследования

Кристаллографические бордюры

Бордюр — линейно упорядоченный (ритмически повторяющийся) односторонний орнамент [Шубников, 1940; Вайнштейн, 1979]. Любой бордюр состоит из одинаковых кластеров, полу-

чаемых из асимметричного элемента с помощью одной или нескольких операций симметрии, совместимых с односторонней полосой: продольной плоскостью Р, поперечными плоскостями П, центрами инверсии С на их пересечении, конечной трансляцией Т и плоскостью скользящего отражения Т* (объединением Т и отражения в Р на половине шага трансляции). Идея состоит в том, что исходный асимметричный элемент можно размножить в бордюр всеми возможными комбинациями указанных операций. Доказано, что возможны лишь 7 типов бордюров (рис. 1, слева).

Исходный асимметричный элемент показан на рис. 1 черным треугольником. Сплошными линиями обозначены: направление трансляции Т, совпадающий с ним след плоскости Р, перпендикулярные к ним плоскости П в кластерах, штриховыми линиями — дополнительные П, появляющиеся между кластерами как следствие геометрических теорем. Чёрными кружками обозначены центры инверсии С в кластерах, белыми — дополнительные центры инверсии между ними. Каждый бордюр можно назвать списком содержащихся в нём операций симметрии [Войтеховский, 2020].

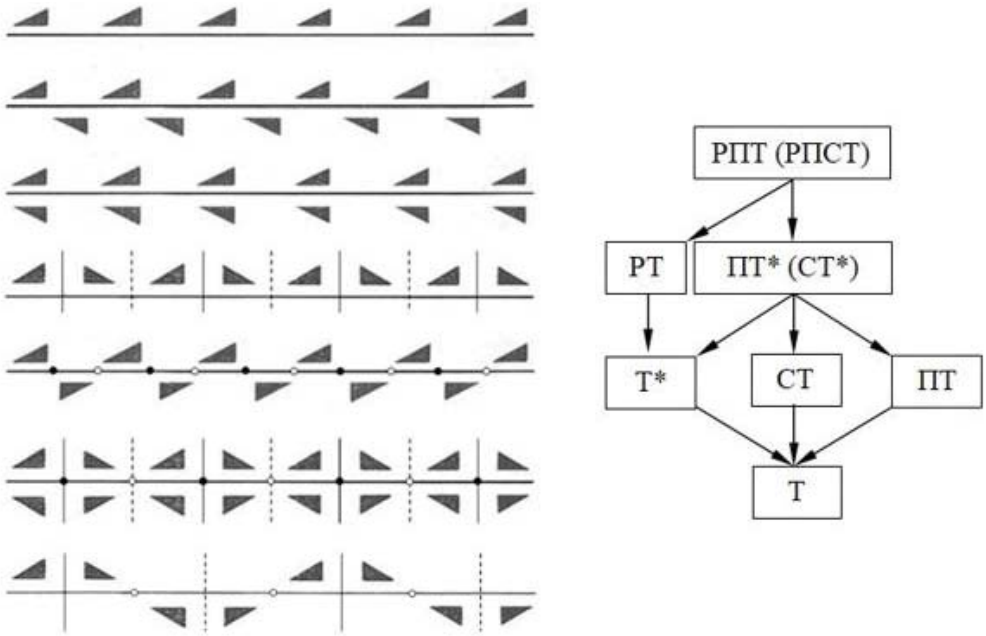


Рис. 1. Слева: 7 типов бордюров (сверху вниз): Т, Т*, РТ, ПТ, СТ, РПТ (РПСТ), ПТ* (СТ*).
Справа: иерархия групп симметрии бордюров
Пояснение в тексте.

Наборы элементов симметрии в бордюрах соподчинены определённым образом (рис. 1, справа). Это легко установить, сравнив их названия. Операция Т входит в Т*, вторая — в РТ. Высшая группа симметрии — РПТ (полное название — РПСТ; центр С появляется на пересечении Р и П; аналогично, бордюр ПТ* имеет второе название СТ), от неё можно по стрелкам спуститься к низшей группе Т. В схеме она самая простая, но с математической точки зрения не тривиальна. Иерархия подгрупп симметрии (и любой алгебраической группы) должна заканчиваться тривиальной группой Е (подобной 1 при умножении чисел, 0 при сложении). В нашем случае она соответствует любому неупорядоченному узору. На это важно обратить внимание ввиду явной ботанической интерпретации — незакономерному (не отвечающему рис. 1) расположению листьев на ветке.

Ботанические бордюры

Для корректного использования теории бордюров при описании растений введем понятия:

А) О — стебель, условно вертикальная ось растения;

Б) D — дистальная условно горизонтальная часть побега, ось трансляции бордюра.

Определим транслируемый асимметричный элемент:

А) половина листа — для симметричного листа с ортогональным расположением к D;

Б) целый лист — все остальные случаи: симметричный лист с косым расположением к D; асимметричный лист с любым (ортогональным или косым) расположением к D.

Кристаллографический бордюр — односторонний орнамент. Это позволяет использовать его для описания расположения листьев, у которых верхняя сторона принципиально отлична от нижней. При этом возможны случаи:

1) лист образует острый угол с D по ходу роста; для симметричного и асимметричного листа возможны одинаковые типы бордюров;

2) лист ортогонален D, тогда важно учитывать, (а) симметричен лист или (б) асимметричен.

Случай (1) соответствует бордюрам Т, Т* и РТ (рис. 2). Чёрным цветом обозначен исходный лист. Другие бордюры противоречивы — в них правильный наклон листа сочетается с обратным. В случае 2а элемент бордюра — половина листа, а целый лист получается операцией П. При таких расположении и форме листа возможны бордюры: ПТ, ПТ*, СТ и РПТ (рис. 3). Бордюры ПТ* и СТ похожи, но в ПТ* каждый нижний (верхний) лист расположен ровно посередине между верхними (нижними) листьями. В СТ кластер из противоположно ориентированных сближенных листьев удалён от соседнего кластера. Случай 2б сводится к 1.

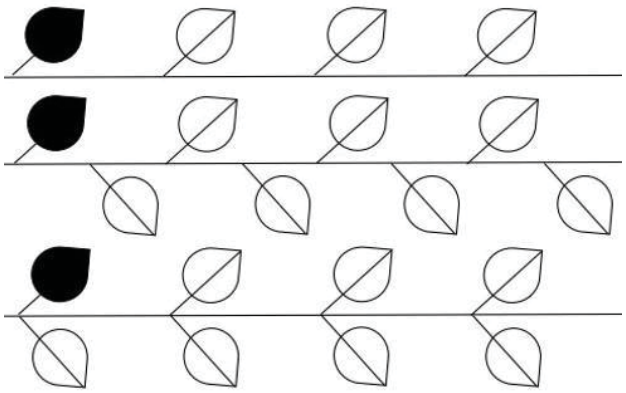


Рис. 2. Симметричный лист под острым углом к D. Сверху вниз: Т, Т* и РТ
Пояснения в тексте.

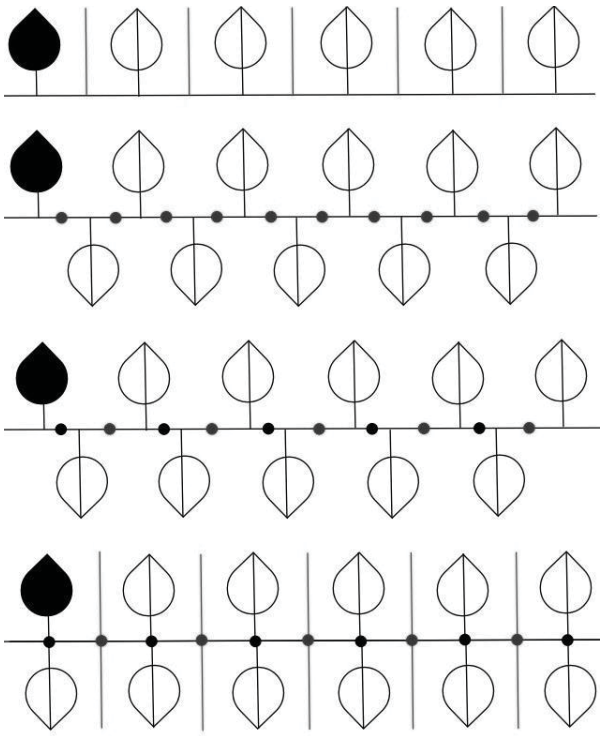


Рис. 3. Симметричный лист ортогонален к D. Сверху вниз: ПТ, ПТ*, СТ и РПТ
Пояснения в тексте.

Растительные прототипы

Прототипы всех кристаллографических бордюров найдены автором в природе (рис. 4, 5). У хамедореи (Chamaedorea seifrizii) лист перистый, здесь транслируемый элемент — пара листочков по обе стороны рахиса, отделённые от других пар интервалом. Более сложная интерпретация — принять, что листочки сначала растут ортогонально рахису (бордюр СТ, рис. 3) и наклоняются к нему по мере роста. У вербейника монетного (Lysimachia nummularia) лист симметричен относительно центральной жилки и образует транслируемый элемент (бордюр ПТ, рис. 5).



Рис. 4. Лист под острым углом к D. Слева направо:
Т — хамедорея Зейфрица (*Chamaedorea seifrizii*),
Т* — кизильник блестящий (*Cotoneáster lucídus*),
РТ — церцидифиллюм японский (*Cercidiphyiium japonicum*)

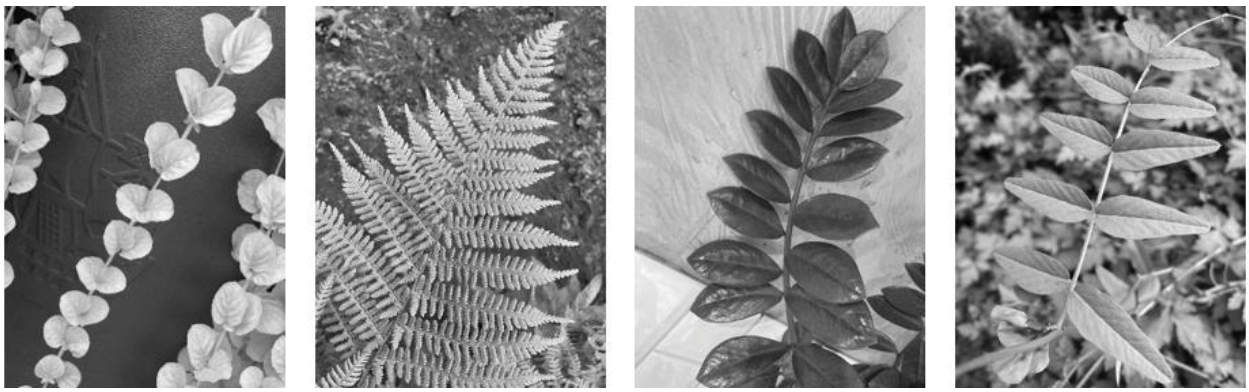


Рис. 5. Лист ортогонален к D. Слева направо:
ПТ — вербейник монетный (*Lysimachia nummularia*),
ПТ* — кочедыжник женский (*Athyrium f lix-femina*),
СТ — замиокулькас замиелистный (*Zamioculcas zamiifolia*),
РПТ — горошек заборный (*Vicia sepium*)

Результаты и обсуждение

Таким образом, в расположении листьев на части побега D автором найдены все 7 типов кристаллографических бордюров. При этом бордюры ПТ, СТ, РПТ и ПТ* характерны для симметричного листа с ортогональным расположением к D, бордюры Т, Т* и РТ — для асимметричного листа с ортогональным расположением к D и любого (симметричного и асимметричного) листа с наклоном к D. Сбой периодичности в расположении листьев по шагу трансляции или их отсутствие в нужном месте могут быть обусловлены выбором растением иной

организации для достижения оптимального светового потока. Это предусмотрено классификацией и соответствует примитивной группе симметрии.

Выше предполагалось, что листья имеют одинаковый размер. Это не совсем так: от основания к дистальной части D их размер обычно уменьшается. В таком случае можно использовать симметрию подобия. Для описания листьев на стебле или вертикально расположенных боковых частях побега нужно использовать винтовые оси. В природе встречаются также листья с прилистниками, иглами, усиками и т. д. Для их описания в кристаллографии есть подходящие методы. Для дальнейшего изучения особенно интересны растения, у которых расположение листьев не отвечает кристаллографическим бордюрам. В них кроются новые закономерности.

Главный вывод из выполненного исследования состоит в том, что в расположении листьев на части побего D природа использует все возможные типы кристаллографических бордюров. При этом многие растения используют иные типы листорасположения. И это ставит новую задачу по их систематическому анализу и поиску адекватной математической теории.

Благодарности

Автор благодарит профессора Ю. Л. Войтеховского за постановку проблемы и помощь на всех этапах исследования.

Литература

1. Браве О. Избранные научные труды. Кристаллографические этюды. Л.: Наука, 1974. 419 с.
2. Буданцев А. Л., Яковлев Г. П. (Ред.) Иллюстрированный определитель растений Ленинградской области. М.: Изд. КМК, 2006. 799 с.
3. Вайнштейн Б. К. Современная кристаллография. Т. 1. Симметрия кристаллов, методы структурной кристаллографии. М.: Наука, 1979. 384 с.
4. Ванин А. И. Определитель деревьев и кустарников. М.: Лесная промышленность, 1967. 236 с.
5. Войтеховский Ю. Л. Из опыта преподавания. VI. Симметрия бордюров // Вестник геонаук. 2020. № 8 (308). С. 28–31. DOI: 10.19110/geov. 2020.8.4.
6. Горянинов П. Основания ботаники. СПб., 1841. 375 с.
7. Сорокина И. А., Бубырева В. А. Атлас дикорастущих растений Ленинградской области. М.: Изд. КМК, 2010. 644 с.
8. Шубников А. В. Симметрия. М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1940. 176 с.

Anastasiya D. Gunchenkova[1*]
*gunchenkova2000@gmail.com
Research supervisor: Yury L. Voytekhovsky[1],
Doctor of Sciences (Geology and Mineralogy)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Application of crystallographic border theory in describing leaf arrangement on branches

Abstract. The arrangement of leaves on horizontal lateral branches is an important systematic feature of plants, which has been studied by botanists and crystallographers. A striking example is the work of Au. Bravais, a recognized figure in both sciences. This report draws a distinction between the descriptions of leaves on a vertical stem and those on horizontal lateral branches using the crystallographic theory of screw axes and the theory of borders respectively. We draw upon theory to establish possible analogues of borders for the arrangement of leaves on a branch and select representatives of the flora.

Keywords: leaf, branch, phyllotaxis, symmetry, ordering, systematics and hierarchy of borders

УДК 582.28

Николаев Никита Сергеевич[1*]
*end-gruay@mail.ru
Научный руководитель: Кирцидели Ирина Юрьевна[2],
доктор биологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
[2]Ботанический институт им. В. Л. Комарова РАН, Санкт-Петербург, Россия

Формирование комплексов микроскопических грибов в почвах при отступлении Цейского ледника

Аннотация: Целью исследования было изучение таксономического разнообразия и экологических особенностей микроскопических грибов в формирующихся почвах при отступлении Цейского ледника. Выделение проводилось на питательных средах. Определение изолятов проводили культурально-морфологическим и молекулярным методом. Проведены физиологические тесты грибов, рассчет численности пропагул (КОЕ/г почвы) методом прямого подсчета. В результате, было выявлено 82 вида микроскопических грибов. Численность колебалась в диапазоне до десятков КОЕ до 1,5 млн. Исследования физиологических свойств более 30 штаммов показали, что 65% проявляли целлюлозолитическую активность, 55% способны образовывать органические кислоты. Выделено 2 потенциально новых для науки вида, 2 вида впервые отмечены в России.

Ключевые слова: микроскопические грибы, микромицеты, ледник, систематика, география грибов, почвенные грибы, грибы экстремальных местообитаний, первичная сукцессия, почвообразование.

Введение

Микроскопические грибы являются важнейшим участником большинства экосистем и неотъемлемой частью почвенной микробиоты, осуществляют широкий спектр процессов в почве и участвуют в круговороте веществ. При этом, сообщества микроскопических грибов остаются сравнительно малоизученным компонентом экосистем. В последнее время всё более актуальной становится тема глобального изменения климата, следствием которого является, в том числе, отход ледников. Отход ледников — это процесс их таяния и деградации. Хотя это естественный процесс, климатические изменения оказывают большое влияние на его динамику. После схода ледника на его месте образуются каменистые осыпи, на которых начинается активный процесс почвообразования.

Материалы и методы

Были исследованы комплексы микроскопических грибов, в образцах каменистых субстратов и почв, сформировавшихся на участках, освободившихся при отступлении Цейского ледника в течении более чем 150 лет. Было выделено 6 зон исследования (по длительности времени с момента отхождения ледника): менее 1 года, до 10 лет, до 50 лет, до 75 лет, более 100 лет и более 150 лет. Для выделения микроскопических грибов был использован метод почвенного разведения, после чего был произведен посев почвенной суспензии на агаризованные питательные среды Чапека (Cz) и Сабуро. Культивирование проводилось при 20 °C в темноте. Для подавления роста бактерий в среду добавляли антибиотик широкого спектра действия хлорамфеникол (100 мг/л).

Чистые культуры микромицетов культивировали при 20 °C, в темноте. Определение видовой принадлежности проводилось культурально-морфологическим и молекулярным методом. Молекулярно-генетический анализ производили по регионам ITS.

Общий подсчет колоний и рассчет численности КОЕ/г сухой почвы методом прямого подсчета проводили через десять дней культивирования при 20 °C.

Лигнолитическую активность штаммов определяли реакцией Бавендамма, используемой для быстрого отбора грибов. В качестве субстрата использовали танин, который добавляли

к среде Чапека (CZ) в концентрации 0,12%. Оценивали появлениие окрашенной зоны вокруг колонии.

Кислотообразующую активность штаммов в процессе их культивирования определяли с помощью культивирования на агаризованной среде Чапека (CZ) с добавлением 0,5% карбоната кальция. Активность определяли по появлению прозрачной зоны агара за пределами роста колонии.

Активность целлюлозолитических ферментов у полученных изолятов определяли с использованием микрокристаллической целлюлозы. Оценивалось наличие светлой зоны вокруг изолятов через 48 часов с использованием раствора 0,5%.

Амилолитическую активность штаммов определяли на среде, содержащей 0,5% крахмала в качестве единственного источника углерода, по зонам просветления среды после нанесения на поверхность среды раствора, содержащего 0,5% (w/v) I_2.

Результаты и обсуждение

Нами был исследованы динамика численности и видового разнообразия микроскопических грибов в процессе формирования растительных сообществ. Идентифицировано 82 вида микроскопических грибов. Грибы отдела Mucoromycota были представлены 8 видами из 3 порядков. Отдел Basidiomycota, среди культивируемых микроскопических грибов являлся минорным компонентом и был представлен 3 видами, имеющими дрожжевую форму. Отдел Ascomycota насчитывал 71 вид и был представлен 5 порядками и 24 семействами. Наибольшим числом видов было представлено семейство *Aspergillaceae,* преимущественно за счет видов рода *Penicillium,* который насчитывал 17 видов. Наибольшее число видов этого рода было обнаружена в почвах растительных сообществ, формирующихся в течении более 100 лет. Удельное обилие родов представлено на рисунке (рис. 1).

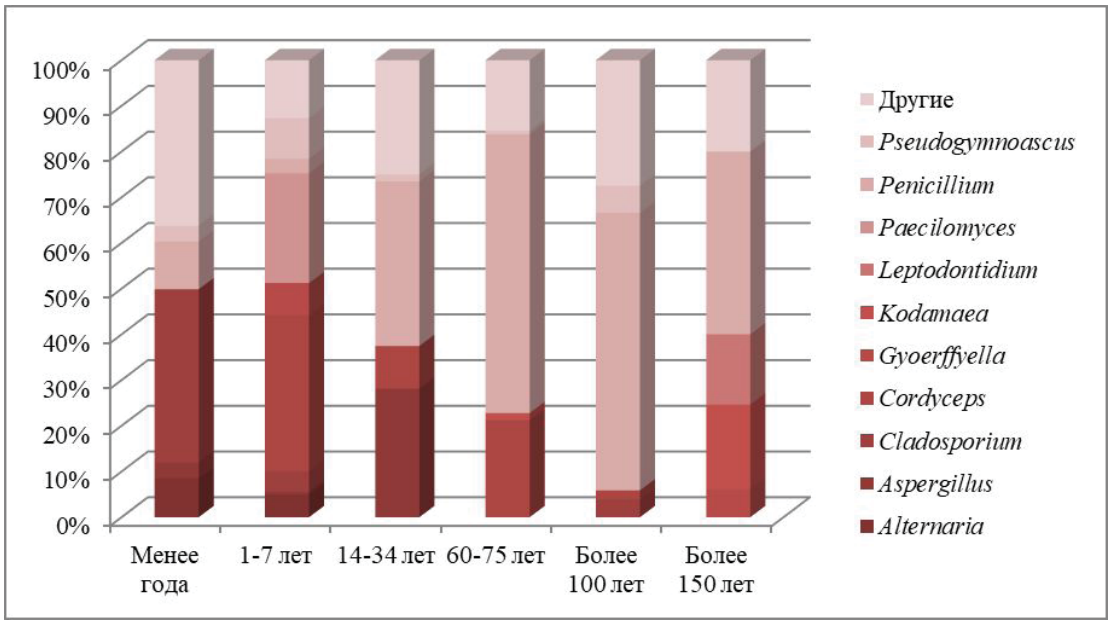


Рис. 1. Удельное обилие родов в исследованных почвах

Эти микромицеты, в основном, являются сапротрофами. Они способны расти на разнообразных субстратах и встречаются в различных местообитаниях от Арктики и Антарктики, до антропогенно загрязненных и высокогорных систем (Houbraken et al., 2012; Samson et al., 2014; Visagie et al., 2014; Kirtsideli et al., 2018, 2020; Vlasov et al., 2020; Iliushin et al., 2022). Также относительно богатым было семейство *Didymellaceae*, к которому относятся микромицеты таких родов, как *Didymella*, *Epicoccum* и *Phoma*. Виды этого семейства часто выступают в роли паразитов и эндофитов растений, а также являются важными компонентами почвенных экосистем (Lombard et al., 2015).

Интересно отметить высокое содержание в почвах энтомопатогенного гриба *Cordyceps farinosa*, появление которого отмечено уже на стадии формирование растительных сообществ в первое десятилетие. Возможно, это связано с активностью насекомых и их ролью в формировании почвы и распространении микроскопических грибов в ней.

Стоит отметить, что в процессе формирования растительных сообществ происходит последовательное замещение исходных видов микроскопических грибов, связанных с каменистыми субстратами и/или криоконитами в первичных почвах на виды, характерные для комплексов микроскопических грибов в богатых органическим веществом почвах.

Численность культивируемых микромицетов в почвах последовательно увеличивалась от нескольких единиц в каменистых субстратах в районе таянья Ледника в 2021 году, до 2,2 миллионов пропагул (КОЕ/г) в зоне растительных сообществ возрастом 60–75 лет. Это может рассматриваться как накопление пула микроорганизмов, в том числе микроскопических грибов при накоплении органических веществ в процессе формирования плодородного слоя почвы. Так, экспоненциальное увеличение численности наблюдается в течении первых десятков лет, а в дальнейшем увеличение носит более выравненный характер.

Изоляты микроскопических грибов выделенных из почв формирующихся растительных сообществ при отступлении ледника обладали высоким уровнем целлюлозолитической активностью — 65%., лигинилолитической активностью обладают более 32% изолятов, амилолитической активностью — 43% изолятов. Способностью к образованию органических кислот обладали 40% изученных изолятов.

В процессе сукцессии при отступлении ледника отмечено последовательное изменение численности и биомассы микроскопических грибов, а также биологического разнообразия культивируемых микроскопических грибов, соответствующее прямой заместительной модели первичной сукцессии. Подобные результаты уже были показаны для почвенных микромицетов в ледниковой зоне и характеризуют экосистему как стабильную, что не исключается высокую динамичность относительно сезонных изменений (Ke Dong et al, 2016; Svoboda, Henry, 1987). Это является первым шагом к лучшему пониманию участия микроскопических грибов в процессах почвообразования в условиях глобального изменения климата и отступления ледников, также позволяет продвинуться в изучении моделей первичной сукцессии в зонах с экстремальными условиями среды.

Литература

1. Houbraken, J. Rasamsonia, a new genus comprising thermotolerant and thermophilic Talaromyces and Geosmithia species / J. Houbraken, H. Spierenburg, J. C. Frisvad // Antonie van Leeuwenhoek. 2012. Vol. 101: 403–421.
2. Samson, R. A. Phylogeny, identification and nomenclature of the genus Aspergillus / R. A. Samson, C. M. Visagie, J. Houbraken, S. B. Hong, V. Hubka, C. H. Klaassen, G. Perrone, K. A. Seifert, A. Susca, J. B. Tanney, J. Varga, S. Kocsubé, G. Szigeti, T. Yaguchi, J. C. Frisvad // Studies in Mycology. 2014. Vol. 78: 141–173.
3. Visagie, C. M. Identification and nomenclature of the genus Penicillium / C. M. Visagie, J. Houbraken, J. C. Frisvad, S. B. Hong, C. H. Klaassen, G. Perrone, K. A. Seifert, J. Varga, T. Yaguchi, R. A. Samson // Stud Mycol. 2014. Vol. 78: 343–71.
4. Кирцидели И. Ю., Власов Д. Ю., Ильюшин В. А., Новожилов Ю. К., Зеленская М. С., Чуркина И. В., Баранцевич Е. П. Оценка антропогенной инвазии микроскопических грибов в арктические экосистемы (архипелаг Шпицберген). // Гигиена и санитария. 2020. 99(2): 145–151.
5. Kirtsideli I Yu., Vlasov D. Yu., Abakumov E. V., Novozhilov Yu.K., Barantsevich E. P. Assessment of Anthropogenic Influence on Antarctic Mycobiota in Areas of Russian Polar Stations // Contemporary Problems of Ecology. 2018. 11 (5): 449–457.
6. Vlasov D. Yu., Kirtsideli I Yu., Abakumov E. V., Novozhilov Yu.K., Zelenskaya M. S., Barantsevich E. P. Anthro pogenic Invasion of Micromycetes to Undisturbed Ecosystems of the Larsemann Hills Oasis (East Antarctica)// Russian Journal of Biological Invasions. 2020. 11(3): 208–215.
7. Iliushin V. A., Kirtsideli I. Y., Vlasov D.Y Diversity of culturable microfungi of coal mine spoil tips in Svalbard// Polar Science. 2022. 32. 100793

8. Lombard, L. Generic concepts in Nectriaceae / L. Lombard, N. A. van der Merwe, J. Z. Groenewald, P. W. Crous // Stud Mycol. 2015. Vol. 80: 189–245.
9. Dong, Ke & Tripathi, Binu & Moroenyane, Itumeleng & Kim, Woosung & Li, Nan & Chu, Haiyan & Adams, Jonathan. Soil fungal community development in a high Arctic glacier foreland follows a directional replacement model, with a mid-successional diversity maximum // Scientific Reports. 2016.
10. J. Svoboda & G. H. R. Henry. Succession in Marginal Arctic Environments // Arctic and Alpine Research. 1987. 19:4: 373–384.

Nikita S. Nikolaev[1*]
*end-gruay@mail.ru
Research supervisor: Irina Yu. Kirtsideli[2], Doctor of Sciences (Biology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*
[2]*Komarov Botanical Institute of the Russian Academy of Sciences, Saint Petersburg, Russia*

Formation of complexes of microscopic fungi in soils during the retreat of the Cei glacier

Abstract: The aim of this study was to examine the taxonomic diversity and ecological features of microscopic fungi in emerging soils during the retreat of the Cei glacier. Isolation from growth media was carried out. Isolates were determined using cultural-morphological and molecular methods. The fungi underwent physiological tests, with the number of propagules (CFU/g of soil) established by direct calculation. As a result, 82 species of microscopic fungi were identified. The number ranged from tens of CFU to 1.5 million. As followed from the studies of physiological properties of more than 30 strains, 65% showed cellulolytic activity, and 55% were capable of forming organic acids. Two species were identified as potentially new for science, and two species were noted in Russia for the first time.

Keywords: microscopic fungi, micromycetes, glacier, systematics, geography of fungi, soil fungi, fungi of extreme habitats, primary succession, soil formation

УДК 581.1:631.8

Николаева Ольга Игоревна[1*]
*15nikolga@gmail.com
Научный руководитель: Лебедев Виталий Николаевич[1],
кандидат сельскохозяйственных наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Развитие сурепицы при инокуляции семян аскомицетными грибами рода Trichoderma

Аннотация: В работе изучается эффективность инокуляции яровой сурепицы (*Brassica rapa* L. var. *silvestris* (Zam.) Brigs) ассоциативными биопрепаратами: Триходермин (*Trichoderma harzianum* subsp. *trigo*. штамм ТН 82), Триходерма вериде (*Trichoderma viride*, штамм 471), Мизорин (*Arthrobacter mysorens*, штамм 7). При обработке Триходермином высота растений увеличилась на 24%, число боковых побегов на 78%. Сухая масса сурепицы возросла на 78% при инокуляции семян Триходермином. Все использованные препараты оптимизировали водный режим сурепицы. Продуктивность увеличилась на 143% при применении Триходерма вериде, на 107% − Триходермина и на 39% — Мизорина. Результаты свидетельствуют об отзывчивости сурепицы яровой сорта *Kulta* (к-325) к действию заявленных препаратов в условиях Северо-Западного региона.

Ключевые слова: инокуляция, ризобактерии, микромицеты, ассоциативные биопрепараты, продуктивность.

Введение

Ассоциативная азотфиксация вносит значительный вклад в обеспечение растений азотом, что позволяет уменьшить необходимую для растений дозировку азотных удобрений, и как

следствие, снизить негативное воздействие на биогеоценозы, без потери урожайности и качества продукции [Завалин, Алферов, Чернова, 2019; Хамова, Шулико, Тукмачева, 2022].

Сурепица обладает рядом достоинств: скороспелость, возможность получения качественного растительного масла, высокая кормовая ценность жмыха — и всё это при низкой себестоимости производства [Кузнецова, Полякова, 2017]. Помимо этого, она является хорошим сидератом [Козуб-Птица и др., 2018], а ее использование оказывается экономически целесообразным (Ураев, Лебедев, 2017).

Уже известно, что инокуляция семян Мизорином положительно сказывается на всхожести и ростовых процессах сурепицы [Лебедев, Воробейков, Ураев, 2017; Ураев, Лебедев, 2022]. Работы по изучению влияния Триходермина и Триходерма вериде на ростовые процессы растений семейства Капустные практически не встречаются; однако имеется большое число исследований, подтверждающих их действие против болезней капустных культур [Щербакова и др., 2020]. Именно поэтому представляло интерес сравнить влияние препаратов на основе грибов рода Trichoderma и уже показавшего свою эффективность Мизорина на морфо-физиологические особенности и продуктивность сурепицы яровой.

Целью исследования являлось изучение морфо-физиологических особенностей сурепицы при инокуляции семян ассоциативным бактериальным препаратом Мизорин и аскомицетными грибами рода Trichoderma. Для достижения цели был поставлен ряд задач:

1. Определить влияние биопрепаратов на ростовые процессы сурепицы на разных стадиях развития;
2. Оценить изменение водоудерживающей способности и общей обводнённости сурепицы при инокуляции семян различными биопрепаратами;
3. Проследить динамику накопления растениями сухой массы в ходе развития растений;
4. Проанализировать продуктивность сурепицы на сухую массу и выявить наиболее эффективный биопрепарат;
5. Сравнить эффективность инокуляции семян биопрепаратами на основе ассоциативных ризобактерий и ассоциативных микромицетов.

Объектом исследования являлась сурепица яровая (*Brassica rapa* L. var *silvestris* (Zam.) Brigs) сорта *Kulta* (к-325) — однолетнее растение семейства Капустные (*Brassicaceae* Burnett.).

Предметом исследования выступало влияние инокуляции семян аскомицетными грибами рода *Trichoderma* на рост, развитие и продуктивность сурепицы.

Методы исследования

Полевой опыт по инокуляции семян сурепицы яровой сорта *Kulta* (к-325) биопрепаратами был заложен в трёхкратной повторности на делянках площадью 1 м^2. На одну делянку высеивалось по 200 семян в три борозды глубиной 2–3 см. Проводилась инокуляция семян Мизорином (на основе *A. mysorens*, штамм 7), препаратами Триходермин (*Trichoderma harzianum* subsp. *trigo*, штамм ТН 82) и Триходерма вериде (*T. viride*, штамм 471).

В процессе вегетации изучались ростовые процессы на фенологических фазах: стеблевание, бутонизация, цветение. Всхожесть отмечали на фазе прорастания. Массу растений измеряли на электронных весах с погрешностью 0,01 г. Для измерения массы надземную часть растения срезали в 1 см от почвы. Водоудерживающую способность измеряли методом «завядания» по Арланду, проводя измерения шестикратно в течение 5 часов с интервалом 1 час. Для изучения накопления сухого вещества в растениях под влиянием инокуляции семян биопрепаратами были произведены последовательные измерения сухой массы растений в различные стадии развития. Для этого одинаковое число образцов (по 10 растений с каждой делянки) помещались в термостат при 105 °С до полного высыхания. Заключительная уборка растений и оценка продуктивности надземных органов по сухой массе производилась в фазе массового цветения.

Схема закладки полевого опыта:

1. Контроль
2. Мизорин
3. Триходермин

4. Триходерма вериде

Мизорин — микробиологический препарат, созданный на основе штамма, относящегося к роду *Arthrobacter* (*A. mysorens*, штамм 7). Воздействие препарата увеличивает всхожесть семян, стимулирует рост и повышает устойчивость растений к неблагоприятным факторам [Лебедев, Ураев, 2015].

Триходермин — это биологический препарат на основе грибов рода *Trichoderma*, который широко используют для профилактики и лечения распространённых корневых болезней растений, вызванных фитопатогенами [Ширинова, 2021]. В работе использовался Триходермин на основе спор и мицелия *Trichoderma harzianum* subsp. *trigo*. штамм ТН 82).

Препараты на основе *Trichoderma viride* стимулируют иммунитет растения, защищают от грибковых заболеваний, повышают плодородность почвы, могут подавлять развитие фитопатогенов [Сухарева, Кузнецова, 2023]. В исследовании был использован препарат Триходерма вериде.

Результаты и их обсуждение

Все применённые препараты дали значительный прирост к всхожести в сравнении с контрольным вариантом. Наибольшую эффективность по этому показателю проявил препарат на основе ассоциативных ризобактерий Мизорин (*A. mysorens*, штамм 7), который превышает контрольный показатель (70%) на 13%. Ассоциативные микромицеты оказали несколько меньшее влияние на всхожесть семян (от 9% до 12%). Данные приведены в таблице 1.

Таблица 1

Влияние ассоциативных биопрепаратов на всхожесть семян

Вариант	Всхожесть,%	Δ,%
Контроль	70	—
Мизорин	83	13
Триходермин	82	12
Триходерма вериде	79	9
$НСР_{05}$	3,0	—

Повышение всхожести растений связано с тем, что бактерии и грибы, содержащиеся в исследуемых биопрепаратах, способных синтезировать физиологически активные вещества ауксиновой и цитокининовой природы, а также ИУК, которые ускоряют рост и развитие растений и усиливают обмен веществ. Важным фактором также является их способность бороться с фитопатогенами, снижая заболеваемость и гибель проростков.

В ходе опыта было выявлено положительное влияние использования биопрепаратов на все исследуемые ростовые процессы. Увеличение параметров отмечено на всех стадиях развития растений. Данные по изучению ростовых процессов приведены на рис. 1 и в таблице 2.

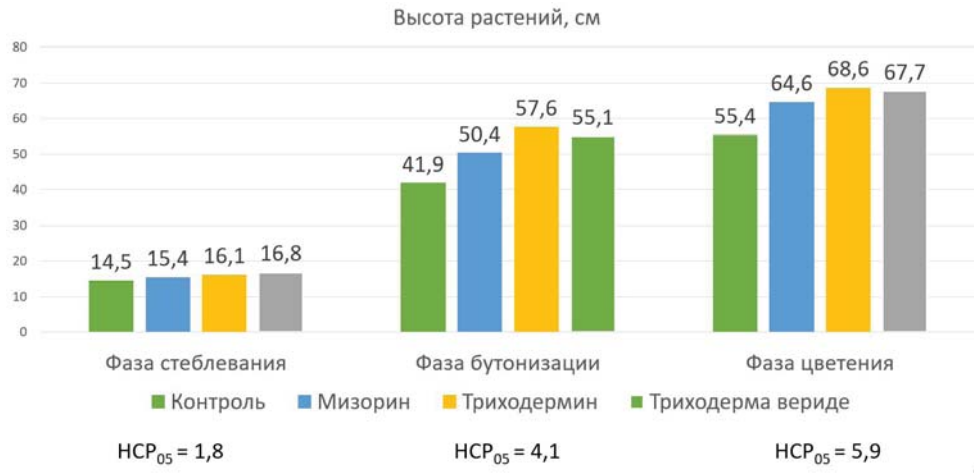


Рис. 1. Влияние инокуляции семян биопрепаратами на высоту растений сурепицы яровой

Таблица 2

Ростовые процессы сурепицы яровой при инокуляции семян ассоциативными микроорганизмами

Вариант	Стеблевание		Цветение	
	Число листьев, шт./раст.	%	Число боковых побегов, шт./раст.	%
Контроль	6,3	100	9,0	100
Мизорин	9,3	148	14,0	156
Триходермин	8,7	138	16,0	178
Триходерма вериде	8,0	127	13,0	144
$НСР_{05}$	1,7	—	1,6	—

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что во все изучаемые фазы роста сурепицы яровой биопрепараты оказали благоприятное воздействие на ростовые процессы, но наибольшую эффективность показал препарат Триходермин (*Trichoderma harzianum* subsp. *trigo*, штамм ТН 82). Наилучшее влияние на высоту растений на всех изучаемых фазах показали препараты на основе ассоциативных микромицетов. По влиянию на число боковых побегов наилучший результат показал также Триходермин (*Trichoderma harzianum* subsp. *trigo*, штамм ТН 82) — 16 шт., Триходерма вериде уступает Мизорину (13 шт./раст. и 14 шт./раст., соответственно), изготовленному на основе ассоциативных ризобактерий. Наибольшее влияние на увеличение числа листьев оказал Мизорин (9,3 шт), но оба препарата на основе аскомицетных грибов также увеличили их число в сравнении с контролем (6,3 шт./раст.).

Водоудерживающая способность — это свойство растений сохранять определенное количество воды в клетках, тканях и органах, обусловленное структурными и физико-химическими особенностями цитоплазмы, клеточных мембран и органоидов. Более высокая водоудерживающая способность говорит о лучших засухо- и жароустойчивых свойствах растения. Влияние ассоциативных микроорганизмов на водоудерживающую способность сурепицы яровой изображено на рисунке 2.

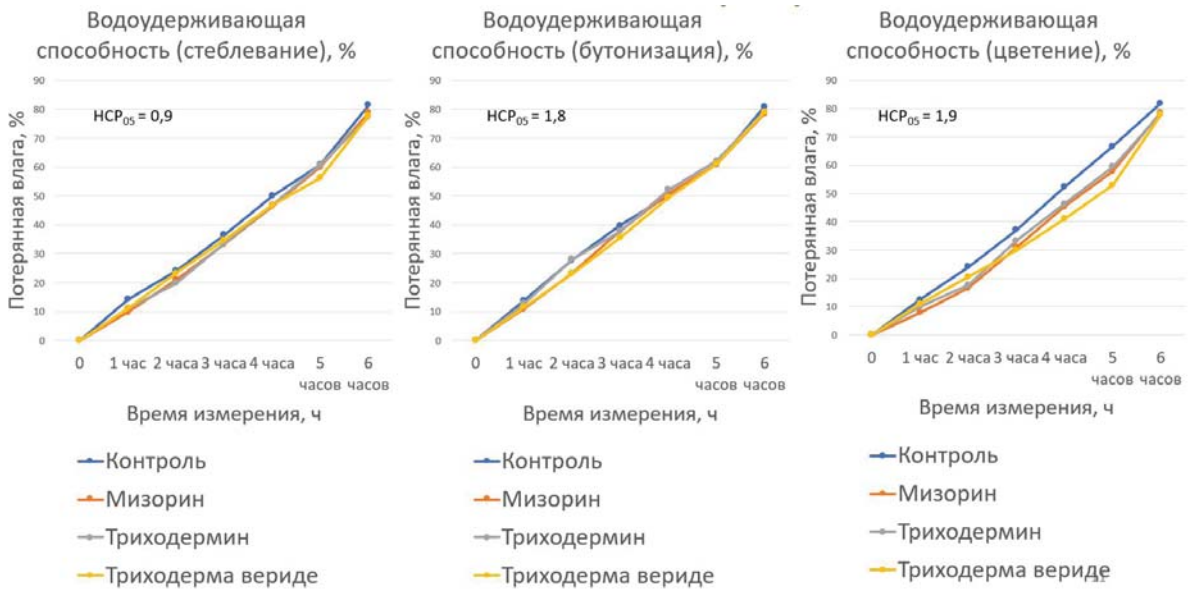


Рис. 2. Водоудерживающая способность сурепицы яровой при обработке семян биопрепаратами на основе ассоциативных микроорганизмов

В результате трёх измерений можно однозначно подтвердить положительное влияние биопрепаратов на водоудерживающую способность сурепицы яровой. Однако выявить один наилучший препарат нельзя, так как к 6 часу измерений на всех стадиях разница между их показателями была меньше 1%, в то время как разница с контролем доходила до 4%.

Для оценки потенциальной урожайности сурепицы яровой при инокуляции семян биопрепаратами были произведены подсчёты числа бутонов и числа цветков, на стадиях бутонизации (VII–VIII этапы органогенеза) и цветения (IX этап органогенеза по Ф. М. Куперман) соответственно. Данные измерений представлены ра рисунке 3. Сокращение разрыва между числом бутонов и числом цветков является одним из показателей эффективности биопрепаратов.

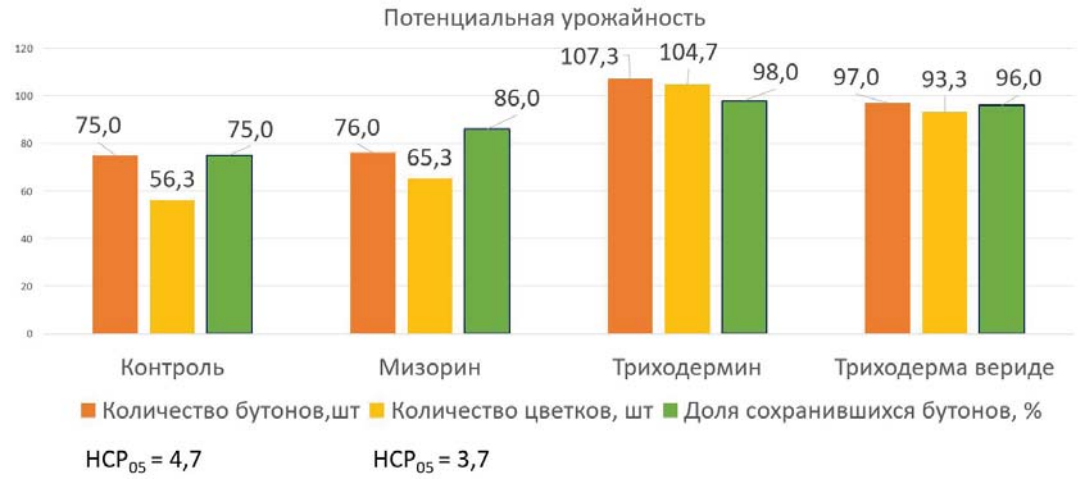


Рис. 3. Влияние биопрепаратов на формирование бутонов и цветков сурепицы яровой

Из полученных данных видно, что наибольшая доля бутонов, успешно сформировавших цветки, отмечена в пробах с применением препаратов Триходермин (98%) и Триходерма вериде (96%). Кроме этого, значительно возросло число бутонов в сравнении с контрольным вариантом (43% — Триходермин, 29% — Триходерма вериде). Объясняется это улучшением минерального питания и интенсификацией фитогормональных процессов вследствие инокуляции семян биопрепаратами. Действие Мизорина также уменьшило долю отмерших бутонов, но на их общее количество существенного влияния не оказало.

Содержание сухого вещества в зелёной массе определяет кормовую ценность культуры. Изучение накопления сухого вещества производилось на трёх стадиях развития. Результаты измерений изложены на рисунке 4.

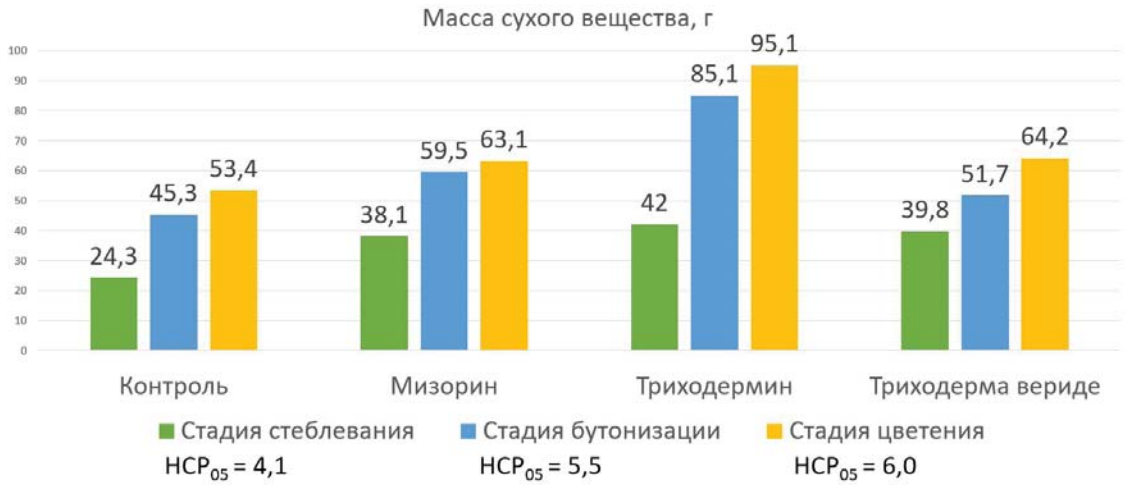


Рис. 4. Влияние биопрепаратов на накопление сухого вещества в надземных органах

На протяжении всех задействованных в исследовании стадий развития сурепицы яровой прослеживалось значительное влияние ассоциативных биопрепаратов на накопление сухой массы. Следует отметить, что наибольшая прибавка сухой массы отмечалась при инокуляции семян Триходермином (78%). Препараты Мизорин и Триходерма вериде тоже обеспечили прирост сухой массы, но уже не такой внушительный (18% и 20% соответственно).

Продуктивность сурепицы яровой сорта *Kulta* (к- 325) — один из важнейших показателей, необходимых для рассмотрения. Он позволяет выявить чувствительность сурепицы к применению того или иного бактериального или грибного препарата в почвенно-климатических условиях Гатчинского района Ленинградской области. Продуктивность определяет хозяйственную ценность культуры и составляет экономическую характеристику растительной продукции. Результаты исследований отображены в таблице 3.

Таблица 3

Продуктивность сурепицы яровой сорта Kulta (к-325) при инокуляции семян биопрепаратами

Вариант	Продуктивность ц/га	Δ,%
Контроль	75,1	-
Мизорин	104,7	39
Триходермин	155,4	107
Триходерма вериде	100,9	34
$НСР_{05}$	6,7	-

Наибольшую эффективность по этому показателю продемонстрировал Триходермин, увеличив продуктивность сурепицы яровой более чем в два раза по сравнению с контрольным вариантом. Положительный эффект инокуляции семян биопрепаратами, выразившийся в повышении продуктивности сурепицы является результатом усиления ростовых процессов, улучшения азотного и в целом минерального питания растений.

Выводы

1. Ассоциативные биопрепараты повышают всхожесть сурепицы яровой от 9% (Триходерма вериде) до 13% (Мизорин). Инокуляция семян Триходермином к фазе цветения оказало стимулирующее влияние в отношении высоты растений и на число боковых побегов — на 24% и 78% к контролю, соответственно. При этом число листьев увеличивалось на 37% (Триходермин) и на 47% (Мизорин);
2. Все использованные биопрепараты уменьшили общую обводнённость растений (на 2–3%) и повысили водоудерживающую способность (до 4%);
3. Наибольшую эффективность в отношении накопления сухой массы показал препарат Триходермин — 178%, относительно контроля. Применение биопрепаратов способствует повышению потенциальной урожайности растений, способствуя сохраняемости бутонов: Триходермин — 98%, Триходерма вериде — 96%, Мизорин — 86%;
4. С применением биопрепаратов возрастает продуктивность сухой массы растений. Наибольший прирост (135%) обеспечил препарат Триходермин (*Trichoderma harzianum* subsp. *trigo*, штамм ТН 82);
5. Таким образом, предпосевная инокуляция ассоциативным аскомицетом *Trichoderma harzianum* subsp. *trigo*, штамм ТН 82 оказалась наиболее эффективной.

Литература

1. Завалин, А. А. Ассоциативная азотфиксация и практика применения биопрепаратов в посевах сельскохозяйственных культур / А. А. Завалин, А. А. Алферов, Л. С. Чернова // Агрохимия. — 2019. — № 8. — С. 83–96.
2. Кузнецова, Г. Н., Полякова, Р. С. Сурепица и рыжик — скороспелые масличные культуры // МСХ. 2017. № 3.
3. Лебедев, В. Н. Оценка эффективности инокуляции семян четырех видов горчиц ассоциативными азотфиксирующими штаммами ризобактерий / В. Н. Лебедев, Г. А. Ураев // Фундаментальные исследования. — 2015. — № 2–25. — С. 5594–5598.
4. Лебедев, В. Н. Повышение продуктивности растений семейства капустных (*Brassicaseae* Burnett) при инокуляции семян бактериальными препаратами на основе ассоциативных штаммов / В. Н. Лебедев, Г. А. Воробейков, Г. А. Ураев // Успехи современного естествознания. — 2017. — № 5. — С. 41–45.

5. Перспективные сидеральные культуры в коллекции кормовых растений Донецкого ботанического сада / В. В. Козуб-Птица, О. К. Кустова, А. З. Глухов, В. И. Джулай // Промышленная ботаника. — 2018. — Т. 18, № 2. — С. 51–56.
6. Сухарева, Л. В. Направления использования биопрепаратов в растениеводстве / Л. В. Сухарева, М. М. Кузнецова // Известия Дагестанского ГАУ. — 2023. — № 3(19). — С. 55–63.
7. Ураев, Г. А. Способы оценивания рисков аграрных предприятий / Г. А. Ураев, В. Н. Лебедев // Управление рисками в экономике: проблемы и решения: Труды III научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 27–28 ноября 2017 года / Под редакцией С. Г. Опарина. — Санкт-Петербург, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2017. — С. 266–273.
8. Ураев, Г. А. Оценка экономической эффективности выращивания однолетних капустных трав на сухую массу / Г. А. Ураев, В. Н. Лебедев // Успехи современного естествознания. — 2022. — № 12. — С. 92–97.
9. Хамова О. Ф., Шулико Н. Н., Тукмачева Е. В. Эффективность применения биопрепаратов ассоциативной азотфиксации в ресурсосберегающих технологиях // Агрохимия. — 2022. — № 9. — С. 47–52.
10. Щербакова Т. г., Пинзару Б. В., ЛунГ. А. О., Волощук Л. Ф. Применение биопрепаратов на основе Trichoderma в защите растений // Перспективы развития регионального производства и применение биологических средств защиты растений от вредителей и болезней. — Одесса: ИТИ «Биотехника» НААНУ, 2020. — С. 232–238.

Olga I. Nikolaeva[1*]
*15nikolga@gmail.com
Research supervisor: Vitaly N. Lebedev[1],
Candidate of Sciences (Agricultural Sciences)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Development of rapeseeds when inoculating seeds with ascomycete fungi of the genus *Trichoderma*

Abstract. This work studies the effectiveness of inoculation of spring rape (*Brassica rapa* L. var. *silvestris* (Zam.) Brigs) with associative biological products: Trichodermin (*Trichoderma harzianum* subsp. *trigo*. strain TH 82), Trichoderma veride (*Trichoderma viride*, strain 471) and Mizorin (*Arthrobacter mysorens*, strain 7). When treated with Trichodermin, plant height increased by 24%, while the number of lateral shoots rose by 78%. The dry weight of rapeseed increased by 78% when seeds were inoculated with Trichodermin. All the preparations applied an optimized water regime for rapeseed. Productivity was boosted by 143% with Trichoderma veride, 107% with Trichodermin and 39% with Mizorin. The results proved the spring rape variety *Kulta* (k- 325) to be responsive to the action of the stated drugs in the North-Western region.

Keywords*:* inoculation, rhizobacteria, micromycetes, associative biological preparations, productivity

ЗООЛОГИЯ

УДК 594

Пчеленок Елизавета Александровна[1]*, Корниенко Алёна Андреевна[1]
*elizavetapcelenok@gmail.com
Научный руководитель: Усманова Регина Рустамовна[1],
кандидат биологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Малакофауна Санкт-Петербурга и Ленинградской области

Аннотация: в литературе не приводятся данные о комплексных исследованиях фауны наземных гастропод (*Gastropoda: Pulmonata*) Санкт-Петербурга и Ленинградской области. В ходе исследования Санкт-Петербурга (*Ржевский лесопарк, Удельный парк и парк Екате-*

рингоф, Г. Петергоф) и Ленинградской области (*пос. Вырица, д. Ольховец, Г. Бокситогорск, памятник природы «Дудергофские высоты»*) выявлено 15 видов гастропод в составе 8 семейств: Acme polita (*Aciculidae*), Fruticicola fruticum (*Bradibaenidae*), Cochlodina laminata (*Clausiliidae*), Cochlicopa lubrica (*Cochlicopidae*), Arianta arbustorum, Trichia hispida, Cepaea hortensis, Cepaea nemoralis, Helix pomatia (*Helicidae*), Agriolimax reticulatus (*Limacidae*), Succinea putris (*Succineidae*), Retinella hammonis, Retinella petronella, Zonitoides nitidus, Oxychilus draparnaudi (*Zonitidae*).

Ключевые слова: брюхоногие моллюски, Санкт-Петербург, Ленинградская область, малакофауна, Pulmonata.

Введение

Изучение биоценозов рекреационных зон мегаполисов крайне актуально в связи с возросшей антропогенной нагрузкой, что вместе с изменением климата влечет за собой изменение ареалов видов [Шиков, 1985, С. 67–75].

Среди беспозвоночных животных важными компонентами городских экосистем являются наземные брюхоногие моллюски. Ярким примером является *Arianta arbustorum* (древесная улитка), возросшая численность которой в последнее время стала настоящей угрозой для фермерских хозяйств [Шиков, 2012, С. 380—381]. Многие гастроподы выступают в роли хозяев в жизненных циклах паразитов, представляющих опасность для человека и промысловых животных. Однако комплексных работ по исследованию фауны наземных гастропод Санкт-Петербурга и Ленинградской области не проводилось.

Материалы и методы исследования

Сбор моллюсков проводился в июне — августе 2022–2023 гг. на территории Санкт-Петербурга (г. Петергоф, Удельный парк, парк Екатерингоф, Ржевский лесопарк) и Ленинградской области: пос. Вырица, д. Ольховец, Г. Бокситогорск, памятник природы «Дудергофские высоты».

Сбор крупных улиток проводился вручную с растений древесного, кустарникового и травянистого ярусов. Наиболее тщательно была исследована лиственная подстилка и почва под камнями и стволами упавших деревьев. Для моллюсков с высотой раковины менее 5 мм использовали комплекс почвенных сит с разным размером ячей (10, 5, 2, 1 мм). С их помощью просеивали лиственную подстилку и мох, внимательно изучая сита и поддон на предмет наличия моллюсков и раковин.

Собранных улиток помещали в сосуд с предварительно остуженной кипяченой водой и плотно прижатой крышкой на 16–20 часов. По истечении этого времени проводили морфологическое описание моллюска. Для этого штангенциркулем измеряли ширину и высоту раковины, описывали её размер, форму, скульптуру поверхности, цвет. Затем проводили вскрытие моллюска, исследуя строение половой системы. Вскрытие проводили в препаровальной ванночке с использованием стереомикроскопов Leica M1 25 и Leica EZ 4.

После вскрытия выполняли зоологический рисунок и проводили видовую идентификацию моллюска. При определении улиток особое внимание уделяли особенностям строения половой системы: гонады, гермафродитного протока, матки, пениса, любовной стрелы, слизистых желез, и др. При идентификации слизней, помимо строения половой системы, учитывали такие систематически важные признаки как количество петель кишечника и его форма.

Результаты и обсуждение

В результате исследования было обнаружено 15 видов моллюсков в составе 8 семейств.

Раковины моллюсков вида *Acme* (*Platyla*) *polita*, относящиеся к семейству **Aciculidae** были обнаружены в пос. Вырица в лесной подстилке. Раковины правозакрученные, 2–2,5 мм в высоту, башневидной формы, красно-коричневые, ребристые, блестящие, толстостенные. Устье овально-ромбической формы, со слабо выраженной губой, коллумелярный край тупой, расширен и слабо отогнут.

Моллюски *Fruticicola* (*Bradybanea*) *fruticum* из семейства **Bradibaenidae** были обнаружены на территории пос. Вырица на растениях *Urtica dioica* (Крапива двудомная) и *Aegopodium*

podagraria (Сныть обыкновенная). Их раковина правозакрученная, 10–12 мм в высоту, прижато-конической формы, светло-розового или светло-рогового цвета, тонко исчерченная, хрупкая, полупрозрачная. Пупок узкий, перспективный. Для половой системы характерны плотная сперматека листовидной формы, многочисленные слизистые железы, формирующие два пучка. *Fruticicola fruticum* — инвазивный вид, типичный для большей части Европы и европейской части СССР, кроме северных регионов [Шилейко, 1978, 384 с.].

Моллюски вида *Cochlodina laminata* из семейства **Clausiliidae** найдены *в* пос. Вырица. Несколько особей было собрано под влажной древесиной и камнями. Раковина этих моллюсков левозакрученная, до 22 мм в высоту, веретеновидная, коричневая, ребристая. Верхняя и нижняя пластинки замыкательного аппарата крупные. При этом первая достигает края устья, а вторая занимает горизонтальное положение в просвете устья. Главная складка длинная и видна в просвете синулуса, под ней лежит короткая верхняя палатальная складка. Нижняя палатальная складка короче главной, но массивная и, как и главная, сливается с палатальной мозолью.

Моллюски *Cochlicopa lubrica* из семейства **Cochlicopidae** и их раковины были обнаружены в пос. Вырица в лиственной подстилке и под гнилой древесиной. Раковина правозакрученная, до 6 мм в высоту, яйцевидно-коническая, желтовато-коричневая, гладкая, блестящая. Устье с толстой губой.

Самым многочисленным по количеству обнаруженных видов оказалось семейство **Helicidae**. Нами были обнаружены 5 представителей этой группы: *Arianta arbustorum*, *Trichia hispida*, *Cepaea hortensis*, *Cepaea nemoralis*, *Helix pomatia*.

Моллюски Arianta arbustorum были обнаружены во всех точках сбора в травянистом ярусе и в подстилке. Их раковина правозакрученная, 12–22 мм в высоту, шаровидно-кубаревидная, коричневая, с рисунком в виде крапин и полос, гладкая. Пупок щелевидный. В половой системе имеются 2 неветвящиеся слизистые железы, любовная стрела толстая, округлая в разрезе, на дистальном конце уплощена и слегка расширена.

Улитки *Trichia hispida* были найдены в пос. Вырица и на территории памятника природы «Дудергофские высоты» в травянистом ярусе.

Раковина правозакрученная, 4–5 мм в высоту, шаровидно-кубаревидная, от светло-серого до желтовато-коричневого цвета. На поверхности раковины имеются выросты в виде мелких тонких волосков. Пупок перспективный. Слизистых желез от 4 до 6. Любовная стрела тонкая, у основания слегка расширена.

Моллюски вида *Cepaea hortensis* были собраны в пос. Вырица в подстилке и в травянистом ярусе, а также на стволах и ветвях деревьев на высоте до 5 м. Раковина правозакрученная, 12–20 мм в высоту, шаровидно-кубаревидной формы, её цвет варьирует от жёлтого и розового до коричневого, структура гладкая. Для раковины характерен рисунок в виде 1–4 продольных чёрных и коричневых полос. Устье с белой губой. Пупок щелевидный. Слизистые железы ветвящиеся, веретеновидные. Любовная стрела слегка изогнута, с 4 боковыми продольными килями. При этом кили у основания характеризуются наличием продольного срединного углубления. В поперечном сечении стрела, таким образом, имеет крестообразную форму.

Улитки *Cepaea nemoralis* обнаружены в пос. Вырица в подстилке, травянистом кустарниковом и древесном ярусах. Их раковина правозакрученная, 12–20 мм в высоту, шаровидно-кубаревидная, цвет и рисунок идентичны *C. hortensis.* Губа устья тёмная. Слизистые железы ветвящиеся, трубчатые. Любовная стрела прямая, с 4 боковыми продольными килями, из которых одна пара более выражена. Кили у основания без срединного углубления.

Виноградные улитки, *Helix pomatia,* были обнаружены в парке Сергиевка (Петергоф) в июле 2023 года в травянистом ярусе. Раковина правозакрученная, до 5 см в высоту, шаровидно-кубаревидная, светло-коричневая, исчерченная. Пупок щелевидный. Вскрытие этих моллюсков не проводилось.

Слизень *Agriolimax reticulatus* из семейства **Limacidae** был найден на территории пос. Вырица и в Ржевском лесопарке Санкт-Петербурга на листьях *Aegopodium podagraria* и *Poa pratensis* (мятлик луговой).

Мантия характеризуется наличием кольцевых бороздок, центр их расположения светлоокрашен и находится на правой стороне тела, где лежит дыхательное отверстие. Раковина внутренняя, лежит под мантией. Короткий проток семяприемника *A. reticulatus* открывается в половую клоаку, пенис содержит раздражающее тельце. Кишечник *A. reticulatus* образует 2–3 петли, задняя кишка — с развитым слепым отростком.

Моллюски *Succinea putris* (янтарки) из семейства **Succineidae** были встречены в Удельном парке, пос. Вырица, д. Ольховец, Г. Бокситогорск в травянистом ярусе и в подстилке.

Раковина янтарок правозакрученная, до 19 мм в высоту, остро-яйцевидная, тёмно-серого или жёлтого цвета, гладкая, тонкостенная. Последний оборот сильно вздут. Устье яйцевидное. Дистальная часть половой системы *Succinea* без придаточных органов. Половой клоаки нет, мужские половые пути открываются отдельным отверстием от женских. Оба половых отверстия помещаются на дне небольшого углубления покровов, непосредственно позади правого глазного щупальца.

Среди найденных особей встречались моллюски, заражённые разными видами спороцист трематод рода *Leucochloridium*: *L. paradoxum* (n = 12), *L. perturbatum* (n = 7). Один моллюск был заражён двумя видами одновременно. Спороцисты из 14 улиток определить не удалось, поскольку они не несли окрашенные отростки. Также было найдено 4 особи, заражённых паразитоидами — личинками мух рода *Pherbellia*.

В пос. Вырица во влажном мху были обнаружены раковины моллюсков-представителей семейства **Zonitidae**: *Retinella hammonis*, *Retinella petronella*, *Zonitoides nitidus*, а также моллюск *Oxychilus draparnaudi,* найденный на растении *Aegopodium podagraria.*

Раковина *Retinella hammonis* правозакрученная, до 2 мм в высоту, прижато-конической формы, светло-роговая, тонко исчерчена, хрупкая, прозрачная. Устье оттянуто вниз и вправо.

Раковина *Retinella petronella* правозакрученная, до 2 мм в высоту, прижато-конической формы, светло-серая, с перламутровым блеском, не просвечивающая.

Раковина *Zonitoides nitidus* правозакрученная, высотой до 4 мм, прижато-конической формы, светло-роговая, блестящая и прозрачная. Поверхность глубоко исчерчена. Устье практически перпендикулярно раковине. Пупок широкий и перспективный.

Раковина *Oxychilus draparnaudi* правозакрученная, высотой 6–8 мм, прижато-конической формы, коричневая, слабо исчерченная или гладкая, блестящая. Устье тонкое, слегка оттянуто вниз. Пупок широкий, перспективный, но последний оборот не виден в отличие от раковин предыдущих видов. В половой системе одна пара крупных плотных полупрозрачных слизистых желез листовидной формы.

Заключение

В сравнении с другими северными регионами России Ленинградская область характеризуется относительно высоким видовым разнообразием. Так, на территории Кольского полуострова в Мурманской области зафиксировано 13 видов гастропод [Зенкова, 2008, С. 259–267], в то время как в Ленинградской области на данный момент обнаружено 15 видов.

Среди обнаруженных видов следует особенно отметить *Fruticicola fruticum.* Ранее эти пульмонаты не отмечались для северо-западного региона России.

Среди исследованных моллюсков *Succinea putris* 32 особи были заражены спороцистами разных видов трематод рода *Leucochloridium*. Причём в одном случае улитка была заражена двумя видами трематод одновременно.

Литература

1. Шиков Е. В. Влияние рельефа и озёрно-речной сети на современное распространение моллюсков в центре Русской равнины // Новые данные по систематике и экологии моллюсков. 1985. Т. 135. С. 67–75.
2. Шиков, Е. В. *Arianta arbustorum* (Linnaeus, 1758) (Mollusca, Gastropoda) — агрессивный вселенец на Русскую равнину // Биоразнообразие: проблемы изучения и сохранения: материалы Междунар. науч. конф., посвящённой 95-летиюкафедры ботаники Твер. гос. ун-та. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. С. 380—381.

3. Шилейко А. А. Наземные моллюски надсемейства Helicoidea. Л.: Наука, 1978. 384 с.
4. Зенкова, И. В. Моллюски целинных и техногенно трансформированных подзолов Кольского Севера // Зоологический журнал. 2008. Т. 87, № 3. С. 259–267.

Elizaveta A. Pchelenock[1*], Alyona A. Korniencko[1]
*elizavetapcelenok@gmail.com
Research supervisor: Regina R. Usmanova[1],
Candidate of Sciences (Biology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Malacofauna in Saint Petersburg and the Leningrad region

Abstract: There is a lack of data on comprehensive studies of the fauna of terrestrial gastropods (Gastropoda: Pulmonata) in Saint Petersburg and the Leningrad region in literature. Our study of Saint Petersburg (Rzhevsky Forest Park, Udel'nyj Park and Ekaterinhof Park, Peterhof) and the Leningrad region (Vyritsa village, Olkhovets village, Boksitogorsk, Dudergofsky Heights) identified 15 species of gastropods from 8 families: Acme polita (Aciculidae), Fruticicola fruticum (Bradibaenidae), Cochlodina laminata (Clausiliidae), Cochlicopa lubrica (Cochlicopidae), Arianta arbustorum, Trichia hispida, Cepaea hortensis, Cepaea nemoralis, Helix pomatia (Helicidae), Agriolimax reticulatus (Limacidae), Succinea putris (Succineidae), Retinella hammonis, Retinella petronella, Zonitoides nitidus and Oxychilus draparnaudi (Zonitidae).
Keywords: gastropods, Saint Petersburg, Leningrad region, malacofauna, Pulmonata

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ БИОЛОГИЧЕСКОГО И ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

УДК 372.857

Безбородова Татьяна Евгеньевна[1*]
*bezborodovatt03@gmail.com
Научный руководитель: Ермакова Анна Сергеевна[1],
кандидат педагогических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Возможности применения приложений-идентификаторов видов при обучении разделу «Живые организмы»

Аннотация: в настоящее время люди всех возрастов используют разнообразные мобильные приложения для решения самых разных задач. Своё применение мобильные приложения могут найти и в практике обучения в школе. В данной работе рассматриваются возможности использования приложений-идентификаторов видов при изучении многообразия живых организмов в школьном курсе биологии, приводится сравнительный анализ 6 приложений-идентификаторов видов, а также задания для обучающихся 5–8 классов, которые направлены на изучение биоразнообразия при помощи приложений-идентификаторов видов.
Ключевые слова: приложение для идентификации, биоразнообразие, информационно-коммуникативные технологии

Введение

Важную роль в развитии у учащихся представлений о многообразии живых организмов играет умение определять их видовую принадлежность. В процессе определения видов учащиеся продолжают развивать навыки наблюдения и критического мышления. Благодаря стремительному развитию информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) у учителей появи-

лась возможность использовать технические средства в процессе обучения биологии, повышая, таким образом, интерес обучающихся. Применение приложений идентификаторов видов позволит пробудить любознательность, и сделать для школьников изучение биоразнообразия увлекательным и познавательным занятием, которое поможет им развить наблюдательность, интерес к окружающей природе и бережное к ней отношение.

Целью нашего исследования является изучение возможностей использования приложений-идентификаторов видов в процессе обучения биологии в школе.

Методы исследования

Анализ педагогической и методической литературы, анализ и сравнение приложений идентификаторов видов живых организмов.

Результаты и обсуждение

Приложения-идентификаторы видов — это приложения для определения видов живых организмов с помощью искусственного интеллекта по изображениям со смартфона. С их помощью можно: 1) быстро идентифицировать живой объект с точностью более 90%; 2) расширить представление об окружающих нас видах; 3) внести свой вклад в мониторинг биоразнообразия, так как данные пользователей, проверенные экспертами, опубликовываются в GBIF [Серегин, Бочков, Шнер и др. 2020, с. 225].

Идентификация основана на автоматическом распознавании видов искусственным интеллектом (ИИ), который сравнивает фотографии пользователей с фотографиями, расположенные в глобальных базах данных по биоразнообразию [Bebber, 2023].

Подбирая приложения-идентификаторы видов для сравнения характеристик, мы делали выбор в пользу платформ с большим количеством пользователей и высоким рейтингом в Google Play.

В своём исследовании мы изучили характеристики следующих платформ: iNaturalist, Flora-Incognita, Merlin, Птицы России PRO, PictureThis, PlantNet.

Приложение «iNaturalist» – универсальная платформа, которая позволяет идентифицировать любые виды живых организмов. При скачивании не занимает большой объем памяти, определение происходит автоматически с помощью ИИ, кроме этого, iNaturalist является социальной сетью, где эксперты в области биологии, могут помочь с определением вида или подтвердить идентификацию, которая была произведена нейросетью.

Приложение Flora-Incognita позволяет идентифицировать видовую принадлежность растения максимально точно в любое время года. Сначала приложение просит выбрать подходящую жизненную форму исследуемого растения. Затем, чтобы определение получилось наиболее верное, запрашивает фотографии, сделанные с разных ракурсов: почки, цветок сверху, общий вид растения, лист и т. д.

Приложение Merlin — идентификатор птиц, позволяющее определять виды птиц не только с помощью фотоиндентификации, а также с помощью звука и вопросов приложения: где вид был обнаружен, какой был у него окрас, размер и т. д. Кроме этого, в приложении есть справочник с подробной информацией о птицах и записью их голосов.

Приложение «Птицы России PRO» содержит подробный определитель по 24 признакам: внешнему виду, месту обитания, голосу, гнезду, а также размеру и цвету яиц. Чтобы запомнить голоса и внешний облик птицы, можно поиграть в викторину, которая встроена в платную версию приложения.

PictureThis — приложение для определения растений. Есть удобный справочник, где изложена основная информация о виде: условия произрастания, способы распространения, ареал, внешнее строение и т. д. Возможна индивидуальная консультация специалиста, но только в платной версии.

PlantNet — приложение, похожее на Flora-Incognita, но имеет упрощённый способ идентификации: по плодам, цветкам, листьям, коре или с помощью фотографии всего растения.

Таким образом, среди приложений идентификаторов видов есть такие, которые позволяют определять только виды, например, птиц или растений, а есть и универсальные, с помощью

которых можно определить видовую принадлежность организмов, относящихся к различным систематическим группам. Важные характеристики, на которые стоит обращать внимание при выборе приложения для использования в процессе обучения биологии, мы представили в виде таблиц (табл. 1 и табл. 2).

Таблица 1

Сравнительная характеристика приложений-идентификаторов видов растений

	Приложение для идентификации всех живых организмов	**Приложения для идентификации растений**		
	iNaturalist	**PlantNet**	**PictureThis**	**Flora-Incognita**
Платный контент	нет	нет	есть	нет
Объем занимаемой памяти	14 МБ	22 МБ	39 МБ	19 МБ
Объем базы данных	159 611 видов (8301 вид в России)	Около 20 000 видов	Более 17 000 видов	Более 16 000 видов
Удобство в использовании	Доступен режим оффлайн	Доступен режим оффлайн	Доступен режим оффлайн	Доступен режим оффлайн
Точность в определении	Около 90% + мнение эксперта	Около 98%	Около 98%	Около 98%

Таблица 2

Сравнительная характеристика приложений-идентификаторов видов птиц

	Приложение для идентификации всех живых организмов	**Приложения для идентификации птиц**	
	iNaturalist	**Merlin**	**Птицы России PRO**
Платный контент	нет	нет	есть
Объем занимаемой памяти	14 МБ	103 МБ + пакет «Птицы России» 919 МБ	249 МБ
Объем базы данных	10 759 видов птиц (617 вид в России)	701 вид (пакет «Птицы России»)	680 видов
Удобство в использовании	Доступен режим оффлайн	Доступен режим оффлайн	Доступен режим оффлайн
Точность в определении	Около 90% + мнение эксперта	Около 90%	Около 90%

Сравнение приложений-идентификаторов показывает, что для деятельности, связанной с изучением многообразием растений, лучше всего подходит бесплатное приложение Flora-Incognita, так как оно позволяет наиболее точно идентифицировать растений в любое время года и является незаменимым помощником при проведении фенологических наблюдений. Приложение PlantNet, имеет схожий интерфейс с платформой Flora-Incognita, но в отличие от второго, у первого нет идентификации по почкам, что является важным признаком для проведения идентификации весной.

Что же касается определения птиц, то лучшим приложением, по нашему мнению, является Merlin, так как оно является абсолютно бесплатным и имеет богатую базу данных.

Однако самой универсальной площадкой для проведения идентификации абсолютно любого живого организма является iNaturalist.

С учётом возможностей приложений-идентификаторов, был разработан ряд заданий для учащихся 5–8 классов, которые могут быть использованы в рамках разных форм обучения биологии: на уроках, экскурсиях, домашней работе, внеурочной деятельности. Содержание заданий отбиралось в соответствии с обновлённой Федеральной образовательной программой (ФОП) по биологии.

Так, например, в 5 классе, когда учащиеся только приступают к изучению школьного курса биологии, решается важная задача формирования интереса к новому предмету. Учитывая возрастные особенности пятиклассников, преобладание у них наглядно-образного восприятия объектов и явлений, решению этой задачи может способствовать организация работы с приложениями-идентификаторами видов на экскурсии «Многообразие и значений растений, животных и грибов», во время которой учащимся предлагается задание определить как можно больше незнакомые для них видов живых организмов на выделенной площадке.

После изучения темы «Сезонные изменения в жизни организмов» можно для самых любознательных учеников предложить домашнее задание — ведение дневника фенологических наблюдений в течение нескольких месяцев, обязательно при этом определять увиденные виды и фиксировать их названия.

В теме «Охрана природы» может быть организована экскурсия на особо охраняемую природную территорию (ООПТ), во время которой учащимся также могут быть предложены задания, связанные с определением и описанием встречающихся там видов живых организмов при помощи приложений-идентификаторов.

В соответствии с новой Федеральной образовательной программой по биологии, многообразие растений изучается в 7 классе. Приложения-идентификаторы окажутся полезными при организации проектной деятельности: учащимся могут быть предложены проекты, связанные с изучением видового богатства растений на территории сквера или парка.

В 8 классе при прохождении темы «Многообразие птиц» можно провести викторину «Пой птичка, пой», используя голоса птиц, которые есть в приложении Merlin. Также можно провести орнитологическую экскурсию, желательно, чтобы у учеников были бинокли, чтобы они могли рассмотреть признаки, по которым можно определить вид птицы с помощью приложения. Для определения видов из других систематических классов рекомендуем пользоваться приложением iNaturalist.

Таким образом, идентификация видов способствует не только пониманию многообразия живой природы, но и позволяет обучающимся привязывать теоретические знания к конкретным организмам, делая обучение более занимательным и запоминающимся.

Выводы

Возможность наблюдать и идентифицировать виды в их естественной среде обитания помогает разжигать любовь к науке и может вдохновить на дальнейшее изучение многообразии живых организмов. Мы рассмотрели несколько приложений для определения видов, разработали задания, где можно включить приложения в процесс обучения биологии в 5–8 классах. Рассмотренные приложения-идентификаторы могут найти применение в разных формах обучения биологии: на уроке, на экскурсиях, во внеурочной деятельности и при выполнении домашних заданий, например, определить видовой состав растений вокруг дома или провести фенологическое наблюдение.

Литература

1. Серегин А. П., Бочков Д. А., Шнер Ю. В. и др. Флора России на платформе iNaturalist: большие данные о биоразнообразии большой страны // *Журнал общей ботаники*. 2020. Т. 81, № 3. С. 223–233. DOI: 10.31857/S0 044459620030070.
2. Биология: 5 класс: базовый уровень: учебник / Б6 3 В. В. Пасечник, С. В. Суматохин, З. Г. Гапонюк, Г. Г. Швецов; под ред. В. В. Пасечника. — М: Просвещение, 2023. — 160 с. : ил. — (Линия жизни).
3. Биология: 7 класс: базовый уровень: учебник / Б6 3 В. В. Пасечник, С. В. Суматохин, З. Г. Гапонюк, Г. Г. Швецов; под ред. В. В. Пасечника. — М: Просвещение, 2023. — 176 с. : ил. — (Линия жизни).

4. Биология: 8 класс: базовый уровень: учебник / Б6 3 В. В. Пасечник, С. В. Суматохин, З. Г. Гапонюк, Г. Г. Швецов; под ред. В. В. Пасечника. –М: Просвещение, 2023. — 272 с. : ил. — (Линия жизни).
5. Bebber A. Press Release: New Al for Flora Incognita // Flora Incognita. URL: https://floraincognita.com/blog/ 2023/04/18/press-release-new-ai-for-flora-incognita/ (дата обращения: 18.04.2024)

Tatyana E. Bezborodova[1*]
*bezborodovatt03@gmail.ru
Research supervisor: Anna S. Ermakova[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Possibilities of using species identifier applications in the study of the section 'Living Organisms'

Abstract. Nowadays, people of all ages solve a whole range of tasks using a variety of mobile applications. Such applications can also find their way into school teaching practice. This paper examines the possibilities of using species identifier applications when studying the diversity of living organisms in a school biology course. It also carries out a comparative analysis of 6 species identifier applications and provides tasks for students in grades 5–8, aimed at studying biodiversity using species identifier applications.

Keywords: identification application, biodiversity, information and communication technologies

УДК 372.857

Ефимова Ольга Андреевна[1*]
*Oljaef2000@mail.ru
Научный руководитель: Ермакова Анна Сергеевна[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Возможности опорных конспектов для развития у учащихся информационных умений при изучении раздела «Человек и его здоровье»

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме применения технологии опорных конспектов для развития у учащихся умений работать с информацией. Важно отметить, что опорные конспекты могут применяться при изучении разных школьных предметов. В докладе описывается краткая история становления технологии опорных конспектов В. Ф. Шаталова и сущность технологии. Раскрываются дидактические возможности применения опорных конспектов при изучении раздела «Человек и его здоровье». Акцентируется внимание на применение опорных конспектов с целью развития информационных умений. В статье также раскрываются основные проблемы применения опорных конспектов на уроках биологии. Данная проблема мало изучена и требует дальнейших исследований.

Ключевые слова: технология опорных конспектов, информационные умения, возможности применения технологии опорных конспектов, проблемы применения опорных конспектов.

Введение

Проблема развития информационных умений у школьников в современных реалиях является актуальной, так как, постоянно находясь в обществе, современный школьник сталкивается с огромным количеством информации, которой он вынужден обмениваться с помощью средств коммуникации. Поэтому школьнику необходимо уметь выполнять множество действий, связанных с информационными умениями, а именно: отбирать важную информацию; трансформировать информацию из одной формы в другую; упрощать информацию, то есть необхо-

димо способствовать формированию умений передавать информацию в доступном для партнёров по коммуникации виде.

Технология опорных конспектов обладает значительным потенциалом для развития названных умений. К сожалению, специальная методика формирования умений работать с информацией на уроках биологии при применении опорных конспектов отсутствует, несмотря на то, что курс школьной биологии имеет большие возможности для развития информационных умений у учащихся, что является и важной задачей обучения биологии, одним из важнейших метапредметных результатов. Также важно отметить, что опорные конспекты могут применяться при изучении и других школьных предметов, а не только в рамках школьного предмета «Биология».

Цель исследования: выявление возможностей применения опорных конспектов для развития у учащихся информационных умений в процессе обучения биологии.

Методы исследования

В работе применялись следующие методы: анализ литературы, анкетирование учителей биологии, работающих в общеобразовательных школах Санкт-Петербурга.

Результаты и обсуждение

Опорно-знаковая система обучения или технология применения опорных конспектов была разработана донецким учителем-новатором Виктором Федоровичем Шаталовым в 1956 г. Технология получила широкое признание и вошла в практику многих отечественных и зарубежных учителей. Активного развития она достигла в 70–90-х годах 20 века. Начиная с 2000-х годов, технология исчезла из школ и пришла в забвенье. Несмотря на то, что В. Ф. Шаталов применял технологию при обучении математике и физике, она распространилась на другие учебные предметы и является универсальной.

В. Ф. Шаталов проводил эксперимент в школах в г. Донецк. Свою технологию он использовал при обучении математике и физике [Шаталов, 1989, с. 5], исключив при этом другие технологии и методы обучения. В результате у учащихся, которые обучались по технологии опорных конспектов, исчезла оценка «удовлетворительно». Учащиеся учились на «хорошо» и «отлично».

Под опорным конспектом Шаталов понимал «систему опорных сигналов, имеющих структурную связь и представляющих конструкцию, замещающую систему значений, понятий, идей как взаимосвязанных элементов» [Шаталов, 1979, с. 7]. Опорный сигнал автор рассматривает как «ассоциативный символ, заменяющий некое смысловое значение, он способен восстановить забытую и ранее понятую информацию» [Шаталов, 1979, с. 7]. Опорные конспекты — построенные по специальным принципам наглядные средства обучения, в которых сжато изображены основные вехи материала.

Применение опорных конспектов активизирует психофизические механизмы, обеспечивающих восприятие, анализ и систематизацию информации, а также создаёт благоприятные психологические условия для полноценной самореализации личности [Шаталов, 1990, с. 25].

В. Ф. Шаталовым были разработаны основные требования к составлению опорного конспекта. К ним относятся: лаконичность (в опорном конспекте должно быть не более 400 знаков); структурность (конспект подразделяется на блоки); унификация (в опорном конспекте используется единая символика); автономность блоков (каждый блок является отдельной единицей, его можно воспроизвести отдельно от других блоков); ассоциативность (у учащихся должен возникать четкий образ или ассоциация на определенный символ; смысловой акцент (блоки отделяются друг от друга рамками); доступность воспроизведения (учащиеся легко могут прочитать опорный конспект, перерисовать его, озвучить, понять содержание темы, используя опорный конспект); цветовая наглядность (блоки отделяются друг от друга разным цветом, содержание блоков тоже выделяется отдельным цветом).

В рамках исследования были определены следующие дидактические возможности опорных конспектов при изучении раздела «Человек и его здоровье». Применение опорного конспекта

позволяет учителю управлять познавательной деятельностью ученика. На уроках опорный конспект выполняет функцию ориентира и стимулятора. Опорный конспект структурирует материал и упрощает его подачу, облегчает процесс усвоения сложных понятий и способствует их быстрому запоминанию, способствует развитию логических навыков (анализ, синтез, сравнение), вырабатывает навыки самостоятельной работы учащихся с материалом большого объема.

При изучении раздела «Человек и его здоровье» огромное значение имеет наглядность опорных конспектов и возможности развития абстрактного мышления, так как, во-первых, для эффективного усвоения содержания раздела необходима наглядность изучаемого материала, и во-вторых, например, микроскопические структуры учащимся представить сложно, а абстрактно-логическое мышление у учащихся, как правило, развито плохо.

Учащиеся часто на уроках составляют схемы, таблицы по содержанию раздела «Человек и его здоровье», то есть занимаются трансформацией информации, но редко извлекают информацию из изображений. Опорный конспект позволяет преобразовывать текстовую информацию в изобразительную, и наоборот [Лернер, 2011, с. 21–25].

В рассматриваемом разделе школьного курса биологии учащиеся изучают много новых понятий, много информации, поэтому вынуждены выбирать самую главную информацию, которую отразят в опорном конспекте, то есть у учащихся развиваются умения по отбору информации [Щеголева, 2008, с. 279–287].

Также не стоит забывать о развитии навыков смыслового чтения, то есть умений читать текст и понимать смысл или суть прочитанного: учащиеся должны внимательно ознакомиться с информацией для составления конспекта.

Кроме того, у раздела «Человек и его здоровье» имеется потенциал для применения полученных на занятии знаний и умений на практике, например, решение проблемных вопросов и т. д., на что часто у учителя не хватает времени на уроке. Все эти аспекты можно наглядно отразить в опорном конспекте.

Помимо этого, учащиеся учатся творчески применять информацию с помощью опорных конспектов, так как процесс рисования и продумывания опорного конспекта является индивидуальным творчеством. Кроме того, сам процесс рисования собственного тела может стать для учащихся довольно увлекательным занятием.

В рамках исследования были рассмотрены особенности применения технологии опорных конспектов в рамках уроков биологии [Никишов, Теремов, 1987, с. 44–48]. Одна из методических особенностей технологии опорных конспектов заключается в том, что необходимо постепенно ее внедрять на уроках. Применение технологии стоит начать с некоторых элементов технологии: необходимо познакомить учащихся с технологией, составить вместе с ними опорные сигналы и т. д.

Учащиеся не смогут быстро расшифровывать такие конспекты, не говоря о том, чтобы самим их создавать. Стоит учесть, что создание опорного конспекта требует и значительного времени, которого может и не быть на уроке. Учащиеся на первых этапах работают с готовыми конспектами. Сперва их изучают и расшифровывают.

Затем учащимся можно предложить задания с использованием конспекта [Павлова, 2012, с. 34–38], например, дополнить часть конспекта, изменить что-что в конспекте, попробовать самим наглядно отразить часть темы.

Так постепенно учащиеся перейдут к составлению собственных конспектов. Видимо поэтому технология опорных конспектов позволяет в течение продолжительного времени и постепенно развивать у учащихся определенные группы информационных умений, а именно: навыки смыслового чтения, умения преобразовывать информацию из одного вида в другой, свертывания и развертывания информации и её творческой переработки.

В рамках исследования было проведено анкетирование учителей биологии общеобразовательных школ Санкт-Петербурга. Его цель заключалась в изучении отношения учителей биологии к применению технологии опорных конспектов и их мнение о том, какой потенциал имеет данная технология для развития у учащихся информационных умений. Результаты ан-

кетирования свидетельствуют о том, что менее пятой части опрошенных учителей (18%) применяли когда-либо в своей практике технологию опорных конспектов, причём никто не указал, что используют рассматриваемую технологию хотя бы периодически, — речь идёт, в основном, об однократном её применении, реже — о применении несколько раз. Сказанное позволяет сделать вывод о том, что технология опорных конспектов крайне редко применяется в процессе обучения биологии, так как требует подготовки и постепенного включения в процесс обучения.

Респонденты отметили ряд преимуществ применения технологии опорных конспектов. Среди них 43% учителей назвали экономию время при изложении или закреплении материала, позволяет увеличивать объем материала, который усваивается за единицу времени (например, за один урок).

Также 26% опрошенных учителей отметили, что составление опорных конспектов способствует систематизации знаний учащихся, позволяют учащимся запоминать главную информацию по теме и связывать ее с тем, что было изучено ранее, а также с материалом, который только предстоит изучить.

Кроме того, составление опорного конспекта дает возможность задействовать все виды памяти: зрительную (учащиеся видят опорные сигналы), слуховую (учащиеся озвучивают содержание опорного конспекта), двигательную (учащиеся записывают опорный конспект). Этот факт отмечают 16% участвующих в анкетировании учителей.

Помимо этого, технология реализует требования принципа многократного повторения материала на различных этапах урока (отмечено в 15% анкет): этапе контроля знаний, актуализации, изучения нового материала, первичного закрепления знаний.

Были выявлены и проблемы применения технологии опорных конспектов на уроках биологии, среди которых большинство опрошенных (46%) отметили трудность введения технологии в процесс обучения.

Также учителя отметили, что составление конспекта занимает много времени (39%) и что технология не подходит для учащихся, пропускающих занятия (15%). Учитель на уроке предлагает учащимся готовый опорный конспект или составляет его совместно с учащимися. В обоих случаях учащимся, которые по тем или иным причинам, пропустили урок, будет сложно или невозможно прочитать опорный конспект. Особенно данный момент качается этапа введения технологии опорных конспектов в процесс обучения, когда учащиеся изучают новый материал, используя готовые конспекты, а не составляя их самостоятельно. В этот период учащиеся знакомятся с символикой, у них отсутствует опыт составления опорных конспектов.

Выводы

Несмотря на трудности внедрения в учебный процесс и применении, технология опорных конспектов В. Ф. Шаталова обладает потенциалом для развития у учащихся как абстрактного, так и наглядно-образного мышления, развития умений по трансформации информации из одного вида в другой, а также умений по отбору главной информации.

Использование опорных конспектов позволяет уменьшить время на изучение материала, при этом увеличив объем материала, но технология требует тщательной методической подготовки для введения в процесс обучения биологии.

Литература

1. Лернер Г. И. Работа с учебными текстами на уроках биологии // Биология в школе. 2011. № 6. С. 21–25.
2. Никишов А. И., Теремов А. В. Использование опорных сигналов (рисуночного письма) в обучении // Биология в школе. 1987. № 4. С. 44–48.
3. Павлова Т. А. Графический конспект как средство развития монологической речи у учащихся на уроках биологии (из опыта работы) // Биология в школе. 2012. № 3. С. 34–38.
4. Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки: из опыта работы школ г. Донецка / Предисл. В. В. Давыдова. Москва.: Педагогика, 1979. 134 с.

5. Шаталов В. Ф и др. Опорные конспекты по кинематике и динамике: Кн. для учителя: Из опыта работы. Москва.: Просвещение, 1989. 143 с.
6. Шаталов В. Ф. Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований. Минск.: Университетское, 1990. 223 с.
7. Щёголева Г. С. Формирование у младших школьников информационных умений в процессе работы с учебно-научным текстом // Сборник научных статей по итогам Международной научно-практической юбилейной конференции. Самара. 2008. С. 279–287.

Olga A. Efimova[1*]
*oljaef2000@mail.ru
Research supervisor: Anna S. Ermakova[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

The possibilities of using reference notes to develop information skills in students during the study of the section 'Human and human health'

Abstract. This article is devoted to the topical issue of how reference note technology can be effectively used to develop students' information handling skills. It is worth mentioning that reference notes can be useful in the study of various school subjects. This report briefly traces how the technology of V. F. Shatalov's reference notes evolved and what this technology is about. We also reveal the didactic possibilities of using reference notes in the study of the section 'Human and human health'. Attention is given to the role of reference notes in developing information skills. The article also emphasizes the main problems associated with the usage of reference notes in biology lessons. This issue has been little studied and requires further research.

Keywords: reference note technology, information skills, possibilities of using the reference note technology, the problems of using reference notes

УДК 372.857

Киреева Субботина Анастасия Эстер[1*]
*Estya.kireeva02@yandex.ru
Научный руководитель: Ермакова Анна Сергеевна[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Технология организации творческой деятельности как средство интеграции биологических и физических знаний при обучении общей биологии в старшей школе

Аннотация: в статье рассматривается проблема интеграции биологических и физических знаний при изучении раздела «Общая биология», содержание которого, рассматривает абстрактные и сложные для понимания обучающихся, понятия о биологических системах, требующие для своего успешного формирования, установления взаимосвязи с физическими закономерностями, которые лежат в основе функционирования рассматриваемых биологических систем. Технология организации творческой деятельности обучающихся предоставляет возможности для объединения и взаимодействия знаний из области биологии и физики, что порождает возникновение новых идей и творческих инициатив, которые появляются в ходе генерирования различных вариантов решения биологических задач, за счёт багажа физических знаний.

Ключевые слова: интеграция знаний, биологические понятия, физические понятия, технология организации творческой деятельности.

Введение

На современном этапе развития образования, как и прежде, важной и актуальной является задача повышения качества естественнонаучного образования, решение которой, тесно связа-

но с соблюдением требований, предъявляемых к освоению основной общеобразовательной программы, которые включают в себя, в числе прочих, такие важные для каждого человека умения, как:

1) умение применять систему биологических знаний;

2) интегрировать знания из разных предметных областей;

3) умение решать учебные задачи биологического содержания, в том числе выявлять причинно-следственные связи, проводить расчеты, делать выводы на основании полученных результатов;

4) выдвигать новые идеи и оригинальных подходов к решению предметных задач [Приказ МОР, 2012 г., с. 11–23].

Овладение данными умениями оказывается затрудненно ввиду фрагментарного получения знаний при изучении отдельных предметов естественнонаучного цикла, в том числе и биологии. Для формирования целостного представления о научной картине мира, учащимся, при изучении раздела «Общая биология», который характеризуется высокой степенью абстрактности изучаемых понятий, необходимо усваивать биологические знания через призму системы знаний о физических процессах и явлениях, которые лежат в основе функционирования биологических систем разного уровня организации.

В практике изучения предметов естественнонаучного цикла вообще, и, в частности, в практике обучения биологии, сложились серьёзные противоречия:

— между требованиями государства и потребностями общества в выпускниках, обладающих представлениями о целостной картине мира, развитым естественнонаучным мышлением, и фрагментарным изучением явлений природы в рамках отдельных учебных дисциплин;

— между необходимостью интеграции биологических и физических знаний, для целостного понимания научной картины мира, и недостаточным вниманием к этому при обучении биологии.

В ходе исследования, цель которого заключается в выявлении возможностей применения технологии организации творческой деятельности учащихся старших классов при обучении биологии для интеграции биологических и физических знаний, была предпринята попытка найти способы устранения обозначенных противоречий.

Методы исследования

В ходе исследования, нами были использованы следующие методы:

1. Изучение литературы и других источников информации — изучение и анализ с последующим обобщением существующих научных работ, методической литературы и учебных пособий по теме интеграции биологических и физических знаний в обучении биологии;

2. Анализ и синтез содержания учебных программ и учебных материалов — изучение существующих учебных программ, учебников методических пособий для определения возможностей интеграции биологических и физических знаний;

3. Анализ практик — изучение конкретных примеров успешной интеграции биологических и физических знаний в обучении биологии, а также анализ преподавательской практики.

Результаты и обсуждение

В результате нашего исследования было выявлено, что одним из способов устранения противоречий, которые указаны выше, при обучении общей биологии, может стать организация работы с биологическими задачами, решение которых заключено в теоретическом согласовании биологических закономерностей с фундаментальными физическими концепциями при помощи технологии организации творческой деятельности, например, посредством приёмов ТРИЗ технологии.

Говоря о теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) технологии, невозможно не вспомнить о её основателе — Генрихе Сауловиче Альтшуллере — советском и российском инженере, изобретателе. Теория была основана на анализе множества патентов, изобретений, которые содействовали поиску новых технических решений, в частности, использования структурно-

функциональных особенностей живых организмов, для решения технических задач [Альтшуллер Г. С., 1969, с. 272].

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) представляет собой систему методов и принципов, разработанную для поиска инновационных решений и улучшения технических систем. Рассмотрим примеры заданий с использованием ТРИЗ технологии, содержание которых направленно на интеграцию биологических и физических знаний учащихся.

Для обучающихся общеобразовательных классов, важно разгрузить содержание изучаемого материала, не снабжая его избытком научных данных, но при этом интегрируя биологические понятия с физическими. Например, на этапе изучения нового материала по теме «Строение эукариотической клетки», особую важность представляют знания о строении и свойствах поверхностного аппарата клетки, в частности клеточной мембраны. Основу мембраны клетки составляет фосфолипидный бислой, который обладает амфифильными свойствами, то есть сочетает в себе гидрофильные (головки фосфолипидов), и гидрофобные (хвосты фосфолипидов) свойства, тем самым обеспечивая избирательную проницаемость клеточных мембран. Ученики часто оказываются знакомы с понятиями «гидрофильность» и «гидрофобность», однако как именно эти свойства обеспечивают избирательную проницаемость, для них не понятно. В качестве задания, направленного на облегчение понимания механизмов, обеспечивающих избирательную проницаемость мембраны, учащимся может быть предложено заполнение таблицы (табл. 1), в которой будет прослеживаться соотношение физических свойств компонентов мембраны, в частности, фосфолипидного бислоя, с их биологическими функциями, поиск же аналогий поможет наглядно представить сложные, не поддающиеся визуальному наблюдению, процессы.

Таблица 1

Строение и функции мембраны клеток

Структура строения мембран	**Физические свойства**	**Аналогии**		**Функции**	**Аналогии**
Фосфолипидный бислой	Амфифильность (сочетание в молекулах гидрофильных и гидрофобных свойств)	Гидрофильные свойства (головки фосфолипидов)	Хлопковые полотенца; бумага; спонжи для мытья посуды	Избирательная проницаемость	Фильтры для очищения воды и воздуха; фильтры для кофемашин; селективные мусорные баки; мембранные материалы, используемые в создании одежды для активного отдыха и спорта
		Гидрофобные свойства (хвосты фосфолипидов)	Дождевик; обработка для автомобильных стёкол; антипригарное покрытие		
		Амфифильные свойства (бислой фосфолипидов)	Мыло; тканевые очищающие салфетки; подошва для обуви; эмульгаторы		
Белковые молекулы		Гидрофильность (поверхностные и полуинтегральные белки)	Медицинские компрессы, мочалки, губки	Транспортная и структурная	Лифт, грузоподъёмный кран, эскалатор и турникет в метро
		Гидрофобность (интегральные и полуинтегральные белки)	Гидрофобные коврики для машины, водоотталкивающее покрытие зонта		
Гликокаликс		Наружная поверхность фильтра для очистки воды		Сигнальная, рецепторная, контакт клеток друг с другом	Антенна, скотч, клейкие материалы

Например, гидрофильными свойствами, как и головки фосфолипидов, обладает бумага для письма, что позволяет ей впитывать чернила и обеспечивать четкое письмо, также как и хлопковые полотенца хорошо впитываю влагу, обладая данными свойствами. Примерами вещей, обладающими гидрофобными свойствами, могут послужить дождевик, антипригарные покрытия посуды, специальные средства для обработки автомобильных стёкол «антидождь». Говоря о взаимодействии этих свойств, то есть проявлении амфифильных свойств, ребята часто вспоминают о мыле, которое способно взаимодействовать как с грязью и жировыми пятнами (гидрофобная часть), так и с водой (гидрофильная часть), обеспечивая эффективное очищение. Некоторые виды обуви имеют подошвы, которые обладают гидрофобными свойствами для защиты от влаги и в то же время гидрофильными свойствами, чтобы обеспечить сцепление с поверхностью при ходьбе. Переходя к изучению биологической функции, обеспеченной рассмотренными свойствами, также можно привести аналогии, с которыми ребята сталкиваются каждый день. Например, избирательную проницаемость можно представить как фильтр для очищения воды, позволяющий проходить через себя воду, но задерживающий вредные примеси, микроорганизмы или тяжелые металлы, также как и мембранные материалы, используемые в создании одежды для активного отдыха и спорта, обеспечивают защиту от дождя и ветра, а также позволяют коже «дышать», предотвращая перегрев и задерживая влагу. Аналогичным образом можно рассматривать и другие компоненты клеточной мембраны, примеры которым, приведены в таблице.

Для закрепления знаний по теме «Нуклеиновые кислоты. ДНК и РНК», в профильных классах, можно предложить ребятам решить следующую задачу: «Часто, при изучении вирусных заболеваний, учёные сталкиваются с проблемой нехватки биологического материала (исследуемых проб). Как быть? Может быть, вы найдёте подмогу в своих знаниях из курса физики?»

Содержание задачи специально направлено на обнаружение решения, связанного с применением физических понятий. В ходе рассуждения, ученики приходят к выводу о необходимости дублирования (репликации) ДНК, которая и служит виновником развития болезни. Однако, в случае возникновения затруднений при решении задачи, можно предложить ребятам систему подсказок, которые помогут направить ход мыслей учеников в нужно направление. Например:

1. Какие вещества обеспечивают процесс репликации ДНК?
2. Какие факторы могут влиять на активность ферментов в процессе репликации ДНК?
3. Как можно ускорить процесс действия ферментов?

Обладая знаниями об особенностях процесса репликации ДНК, ученики вспоминают и о влиянии различных физических факторов на активность ферментов, в частности тех, которые обеспечивают процесс репликации ДНК (ДНК-полимераза). Становится очевидным, что для увеличения активности фермента, соответственно и для увеличения числа создаваемых ДНК-копий, необходимо повышать температуру, однако только в допустимых пределах активности фермента. В ходе решения задачи, применяется приём ТРИЗ технологии «мозговой штурм», который предполагает высказывание и обсуждение наибольшего количества идей и предложений с последующим выбором наиболее удачных вариантов. После того, как ученики изложат свои версии решения проблемы, перед ними ставится новый вопрос «Знаете ли вы конкретные, используемые в биологических исследованиях, методы, позволяющие увеличить количество копий участка ДНК, основанные на тех же принципах, о которых вы рассказали (повышение температуры)?».

Некоторые учащиеся могут знать верный ответ, но, так или иначе, на следующем этапе учеников нужно ознакомить с решением, которое было связано с открытием метода полимеразной цепной реакции (ПЦР), используемого для увеличения количества ДНК в образце. Этот метод был разработан в 1983 году Кэри Муллис, который получил Нобелевскую премию в 1993 году [Бердичевский Е., Петров В. М., 2023, с. 128–131]. Также в решении задачи следует подробно описать механизм полимеразной цепной реакции и привести историческую справку.

В качестве задания повышенного уровня сложности на этапе закрепления пройденного материала по теме «Строение эукариотической клетки», можно предложить ребятам задание

по анализу состава белковых молекул, в ходе которого нужно определить, может она входить в состав клеточной мембраны или нет.

Название задачи: Конструирование искусственных мембран — новый шаг к адресной доставке лекарств.

В 2022 году группа учёных физического факультета МГУ с коллегами из Германии сконструировали аналог клеточной мембраны. Успешной, может считаться такая разработка, свойства которой максимально приближены к свойствам настоящей клеточной мембраны. Вспомните свойства, которыми обладает мембрана клеток, и объясните, с чем они связаны»

Предполагается, что ученики вспомнят о свойстве избирательной проницаемости, подробно его опишут и вспомнят о том, связано данное свойство с особенностями строения клеточных мембран, которые состоят из двойного слоя липидов и погружённых в него белковых молекул, расположенных мозаично (интегральные, полуинтегральные, поверхностные).

Продолжение задачи связано с рассмотрением особенностей молекул белков, которые могут входить в состав мембран клеток.

«Далеко не все белки могут входить в состав клеточных мембран, связано это также с особенностями их строения. Вам предоставляется возможность примерить на себя роль учёных и выяснить, какие из предложенных белков подойдут для конструирования клеточной мембраны. Обоснуйте свой выбор.

Последовательности аминокислот:

А. Иле — Три — Лей — Иле — Тир — Фен — Гис — Фен — Мет — Ала — Лей — Про — Вал — Сер — Фен

Б. Иле — Тир — Про — Тир — Фен — Гли — Про — Глу — Тир — Гли — Вал — Иле — Гли — Тир — Сер

В. Иле — Тир — Глу — Сер — Тир — Фен — Гли — Арг — Лиз — Сер — Гли — Вал — Глн — Иле — Сер»

Для выбора последовательности, наиболее подходящей на роль мембранного белка, можно использовать информацию о физических свойствах аминокислот в сочетании с их расположением в мембранных белках. Для этого учащимся предлагается проанализировать данные таблицы.

Таблица 2

Названия, обозначения и свойства аминокислот, входящих в состав белков

Номер по порядку	Трехбуквенное обозначение	Русское название	Свойства
1	Ала	Аланин	Гидрофобная
2	Арг	Аргинин	Основная
3	Асн	Аспарагин	Гидрофильная
4	Асп	Аспарагиновая кислота	Кислотная
5	Вал	Валин	Гидрофобная
6	Гис	Гистидин	Основная
7	Гли	Глицин	Гидрофильная
8	Глн	Глутамин	Гидрофильная
9	Глу	Глутаминовая кислота	Кислотная
10	Иле	Изолейцин	Гидрофобная
11	Лей	Лейцин	Гидрофобная
12	Лиз	Лизин	Основная
13	Мет	Метионин	Гидрофобная
14	Про	Пролин	Гидрофобная
15	Сер	Серин	Гидрофильная
16	Тир	Тирозин	Гидрофильная
17	Тре	Треонин	Гидрофильная
18	Три	Триптофан	Гидрофобная
19	Фен	Фенилаланин	Гидрофобная
20	Цис	Цистеин	Гидрофильная

Используя данные таблицы, можно оценить, какие аминокислоты более гидрофобные, что важно для мембранных белков, так как они должны содержать гидрофобные участки, встраивающиеся в липидный бислой мембраны.

На основе имеющихся данных, ученики смогут сделать вывод о том, что последовательность аминокислот первого варианта, является наиболее подходящей на роль мембранного белка, так как она имеет большее количество гидрофобных аминокислот и, вероятно, образует гидрофобные участки, необходимые для встраивания в липидный бислой мембраны. Остальные же примеры включают в себя много аминокислот, обладающих гидрофильными свойствами, что не позволяет им входить в состав мембран клеток.

Выводы

Таким образом, организация работы с задачами, аналогичными предложенным, способствует развитию творческого потенциала учащихся, при этом, их интегрированное содержание, направлено на содействие лучшему пониманию физических закономерностей, действующих в биологических системах. Применение на уроках биологии технологии организации творческой деятельности учащихся, может послужить достойным средством интеграции биологических и физических знаний, которое акцентирует внимание учеников на то, что биологические системы и происходящие в них процессы, напрямую зависят от физических закономерностей, знания о принципах работы которых, часто становятся основой для новых открытий в науке. При работе в данном направлении, заявленные противоречия нивелируются применением разных, в том числе представленных в статье, приёмов интеграции биологических и физических знаний, которые, отвечая требованиям государства и потребностям общества, направлены на формирование представлений учащихся о целостной картине мира и развитие естественнонаучного мышления, не ограничивающимся предоставлением знаний только одной предметной области.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО) (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413) Извлечения // Учебный год. — 2016. — № 2(43). — С. 11–23.
2. Альтшуллер Г. С. Алгоритм изобретения. М.: «Московский рабочий», 1969. 272 с.
3. Бердичевский Евгений, Петров Владимир Михайлович Использование инструментов ТРИЗ в биомедицинских исследованиях // ТРИЗ в развитии. 2023. № 1. С. 128–131.

Anastasiya E. Kireeva Subbotina[1*]
*estya.kireeva02@yandex.ru
Research supervisor: Anna S. Ermakova[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Technology for organizing creative activities as a means of integrating biological and physical knowledge when teaching general biology in high school

Abstract. This report examines the integration of biological and physical knowledge during the study of the section ‘General Biology’. This section involves abstract and difficult-to-understand concepts about biological systems, which can only be mastered by establishing a relationship with physical laws underlying the functioning of such biological systems. The technology for organizing students’ creative activities enables a combination and interaction of knowledge in biology and physics, which gives rise to new ideas and creative initiatives in the course of generating various options for solving biological problems with the help of the store of physical knowledge.

Keywords: integration of knowledge, biological concepts, physical concepts, technology for organizing creative activities

УДК 37.02

Сергеев Максим Владимирович[1*]
*maxim.sergeev-ma@yandex.ru
Научный руководитель: Андреева Наталья Дмитриевна[1],
доктор педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Отражение проблемы полового воспитания школьников в литературе по методике обучения биологии

Аннотация: в статье представлены результаты анализа методической литературы по проблеме полового воспитания в процессе обучения биологии в школе за период 1903–2023 гг. Сделана попытка выявить внешние и внутренние факторы, которые влияли на решение данной проблемы в отечественной школе. Авторами выделены основные этапы развития проблемы полового воспитания в истории России.

Ключевые слова: половое воспитание, проблема полового воспитания, методика обучения биологии.

Введение

Внедрение полового воспитания в отечественной системе образования является одной из самых громких и неоднозначных тем для педагогики в XXI веке. Однако история развития данного вопроса в методике обучения биологии насчитывает уже более 100 лет.

В исследовании рассмотрены результаты анализа научной литературы на предмет становления и развития проблемы полового воспитания, отражения методов и приемов ее решения в методике обучения биологии на протяжении XX и XXI века. Была сделана попытка выявить факторы, которые прямо или косвенно определяли актуальность данной проблемы на том или ином этапе школьного образования.

Методы исследования

В процессе написания статьи использованы метод теоретического анализа и синтеза, обобщение.

Результаты и обсуждение

Ещё в первом российском учебнике естественной истории, написанном Василием Федоровичем Зуевым в 1786 году, содержалась информация о строении человека в разделе «Животное царство». Тогда эта информация носила чисто описательный характер, не затрагивая проблемы воспитания учащихся [Андреева и др., 2012, с. 178].

Первым, кто конкретно заговорил о необходимости внедрении полового воспитания в отечественной школе, была Варвара Николаевна Половцова, супруга Валериана Викторовича Половцова. Именно она в 1903 году опубликовала статью «Половой вопрос в жизни ребенка» в журнале «Вестник воспитания».

В. Н. Половцова выступала за включение темы полового воспитания в учебные программы по естествознанию. Это было очень смелым предложением. Стоит учитывать, что Россия в то время была относительно консервативной страной, с сильным влиянием церкви на все сферы общественной жизни [Половцова, 1903, с. 16–29].

Идеи, предложенные В. Н. Половцовой, легли в основу одной из отдельных глав первого учебника по методике преподавания биологии «Основы общей методики естествознания», написанного в 1907 году В. В. Половцовым [Половцов, 1907, с. 276].

В главе XIII «Половой вопрос в школе» рассматривалась проблема возникновения интереса у детей к своему рождению и физическому развитию. Автор отмечал естественность появления таких вопросов и подчеркивал негативное воздействие табуированности данной темы как фактора неправильного формирования у подростков представления о человеке и его сексуальности.

В. В. Половцов утверждал, что важность подбора правильной информации о сексуальности и репродуктивном здоровье для подростков неоспорима. Он предлагал способы интеграции этих знаний в образовательные программы по естествознанию. При этом была подчеркнута роль родителей и семьи в вопросе полового воспитания детей, а также сделан акцент на партнерстве семьи и школы в процессе полового воспитания подростков. Также было отмечено, что обсуждение половых взаимоотношений должно опираться на знания о размножении живых организмов, начиная с изучения растений, животных. Затем постепенно переходить на вопросы размножения и индивидуального развития человека.

Из-за неоднозначной реакции общественности, данная глава была исключена в последующем издании (1918 г.) как «преждевременная при наших школьных и общественных нравах».

Следующий этап развития проблемы полового воспитании в школе пришелся на 20-е — 30-е годы XX века. Советская власть кардинально меняла все институты общества. Досталось и системе школьного образования. В содержание школьного курса по естествознанию стали активно внедряться знания по гигиене человека, что затронуло вопросы полового воспитания. В учебных программах по естествознанию появилась такая тема, как «Охрана материнства и младенчества». В неё было включено изучение размножения, процессов оплодотворения и эмбрионального развития человека, а также вопросов гигиены и сохранения здоровья беременной женщины.

В 1932–1933 году в программы по естествознанию были введены отдельные разделы. В 8 классе появился раздел «Анатомия и физиология человека». В 1934 году вышел учебник по данному курсу за авторством А. Н. Кабанова [Кабанов, 1954, с. 240]. Целая глава в этом учебнике получила название «Физиологические особенности растущего организма», где рассматривались вопросы оплодотворения, внутриутробного развития плода и особенности развития ребенка и подростка. Отметим, что в учебнике не было сведений о строении половых органов. Однако в главе «Внутренняя секреция» были знания о половых железах и их функциях, о первичных и вторичных половых признаках.

В 1960-е годы проявилась тенденция к малодетности в советских семьях. В связи с этим, все больше стали задумываться о необходимости подготовки подрастающего поколения к семейной жизни и родительству. Это привело к созданию первого предмета по половому воспитанию в СССР. Курс получил название «Основы советской семьи и семейного воспитания». Этот образовательный проект был создан в духе коммунистической мысли и направлен на создание нового образа семьи и воспитания подрастающего поколения в условиях социалистического строя. Воспитательный процесс, сформированный в соответствии с этим курсом, был направлен на проникновение в молодые умы исключительно марксистских идей, учения о коммунизме.

Курс также акцентировал внимание на достижение гендерного равенства и на разработку новых социальных ролей для мужчин и женщин как в семье, так и в обществе в целом. Авторы стремились переосмыслить традиционные взгляды на семью в контексте социалистической системы. Взаимоотношение полов и тема возможных проблем, связанных с половой жизнью, никак не обсуждались на уроках биологии.

В 1965 году курс был исключен из школьной программы из-за его низкой эффективности, поскольку уроки превращались в своеобразные монологи учителей о том, как должна выглядеть идеальная советская семья. Стоит отметить, что в это же время, курс по анатомии человека был предложен исключительно для самостоятельного изучения учащимися.

В 1976 году выходит книга «Общая методика преподавания биологии» под авторством Н. М. Верзилина и В. М. Корсунской [Верзилин, Корсунская, 1976, с. 384]. В своем труде они пишут, что биологическое образование, получаемое в средней школе, играет важную роль в санитарном просвещении общества. Понимание строения и функций человеческого организма, а также владение основными принципами гигиены являются ключевыми знаниями для каждого человека.

Эффективность личной и общественной гигиены во многом определяется уровнем подготовки, который обеспечивает школьное образование молодого поколения. Например, успешное

противодействие инфекционным заболеваниям у людей и животных достигается благодаря осведомленности населения о механизмах эпидемий и мерах их предотвращения.

Важность изучения анатомии, физиологии и гигиены человека среди других биологических дисциплин соответствует возрастным особенностям и уровню развития школьников. Восьмиклассники, находящиеся в переходном возрасте, проявляют большой интерес к пониманию своего организма, отмечают изменения как в нем самом, так и в своей умственной и психической сфере.

Гигиеническое просвещение является частью полового воспитания учащихся, поэтому данные высказывания играют важную роль в дальнейшем развитии проблемы. Также авторами отмечается интерес детей переходного возраста к строению и функционированию своего тела, что подтверждает слова В. В. Половцова, высказывающегося об этом еще в 1907 году.

Новой вехой в развитии полового воспитания стали 1980-е годы. Резкое возрастание количества процедур по прерыванию беременности среди советских женщин, вновь подтолкнули к необходимости нравственно-полового воспитания.

В 1982 году была создана специальная программа для 8-х классов «Этика и психология семейной жизни» [Каган, 1991, с. 254]. Кроме основ семьеведения, курс включал в себя следующие темы: «Половое созревание. Сущность, признаки, понятие половой зрелости», «Гигиена юноши» и «Гигиена девушки». В 1989 году данную программу перенесли для изучения в 9 класс, а чуть позже и вовсе отменили для обязательного изучения.

Типовая программа курса включала следующие разделы: «Личность. Общество. Семья»; «Особенности межличностных отношений юношества»; «Брак и семья»; «Основы семейных отношений»; «Семья и дети».

Курс получился неоднозначным, поскольку изучение определенных тем не соответствовало интересам подростков. А более важные темы для обеспечения последующей самостоятельной жизни и вовсе не изучались (контрацепция и её виды, беременность, уход за младенцем). В связи с этим, Д. В. Колесов разработал программы бесед с учащимися различных классов. К примеру, для учащихся с 5 по 7 класс проводились беседы на следующие темы: «Твои обязанности в семье», «Человеку нужен друг», «Как можно стать настоящим товарищем».

Постепенно тематика бесед расширялась и усложнялась. Так в 7 и 8 классах было рекомендовано проведение бесед «Культура поведения в семье», «Дружили мальчик с девочкой», «Хочешь иметь друга — будь им», «Слово о любви» [Колесов, 1986, с. 160].

С 1983 года к обязательному изучению был добавлен курс «Гигиеническое и половое воспитание». Его изучали дети начиная с 8-го класса. Во время занятий учащихся знакомили с такими вопросами, как моральные ценности, репродуктивное здоровье, верность в отношениях.

В 1990-е годы в России при участии Организации объеденных наций (ООН) разрабатывалась программа полового воспитания. В 1996 году министерство образования получило финансовую помощь от Фонда народонаселения ООН. Деньги были направлены на организацию экспериментальной работы по созданию 30-часового курса по половому образованию школьников с 7 по 9 класс. На основе проведенного исследования рассчитывали создать альтернативную программу, которая бы не копировала западные разработки и учитывала специфику нашей культуры. В проекте должны были участвовать отечественные авторы. Проект вызвал широкий резонанс в общественности, что привело в начале к заморозке проекта, а затем и к полной его отмене.

Сегодня задачу полового воспитания выполняет раздел биологии «Человек и его здоровье», изучаемый в 9 классе. В новом учебнике за 2023 год под редакцией В. В. Пасечника имеется глава 12 «Размножение и развитие человека» [Пасечник и др., 2023, с. 272]. Данная глава представлена следующими темами: «Особенности репродукции человека», «Органы репродукции, их строение и функции. Оплодотворение», «Беременность и роды», «Рост и развитие ребенка после рождения».

Параграф 40 «Размножение и развитие человека» рассказывает об основах генетики. В тексте представлена информация о наследственных признаках у человека, генетических заболеваниях, их причинах. Заметим, что среди прочего поднимается вопрос о необходимости меди-

ко-генетических консультаций при планировании беременности с целью предупреждения возможных наследственных заболеваний у пары.

Параграф 41 «Органы репродукции, их строение и функции. Оплодотворение». В нем повествуется о внешнем и внутреннем строении половых органах мужчины и женщины. В контексте рассмотрения женской половой системы упоминается менструальный цикл с поэтапным описанием каждой фазы. Важным пояснением в условиях реализации полового воспитания школьников, является информативный блок об инфекциях, передающихся половым путем и их профилактики. Приведены следующие венерические заболевания: сифилис, гонорея, генитальный герпес, хламидии, ВИЧ и гепатит. Среди основных условий для профилактики данной группы заболеваний, авторы предлагают соблюдение правил безопасного полового поведения, сформулированные Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ). Имеется информация о способах контрацепции во избежание незапланированной беременности и профилактики инфекций, передаваемых половым путём (ИППП).

В учебнике, после прохождения параграфа, имеется деятельностный блок «Моя лабораторная». Учащимся предлагается самостоятельно изучить основные меры по профилактике инфекционных заболеваний: СПИД и гепатит. Затем, необходимо заполнить таблицу с колонками причины/возбудитель и основные меры профилактики.

Параграф 42 «Беременность и роды». Основной смысловой блок посвящен внутриутробному развитию плода. Отмечается влияние на эмбрион факторов окружающей среды. Рассказывается о возможных последствиях употребления алкоголя, табачной продукции во время беременности. Описан процесс родов.

Параграф 43 «Рост и развитие ребенка после рождения». Параграф посвящен постэмбриональному развитию человека. В тексте отмечены следующие периоды развития: новорожденный, грудной, ясельный, дошкольный, школьный и период полового созревания. Хотелось бы отметить период полового созревания. Текст учебника рассказывает о росте и развитии организма подростка. Перечислены возможные факторы, влияющие на протекание процессов в данный период. Упоминаются вторичные половые признаки, появление которых характерно в момент полового созревания.

Глава раскрывает основные моменты, связанные с половым воспитанием. Информация соответствует принципу научности и адаптирована для школьников. Одним из минусов можно отметить сомнительное качество иллюстративного аппарата учебника в целом, так и главы в частности. Рисунок 90 с изображением женской половой системы является очень маленьким, из-за чего стрелки с подписями указывают некорректно. Рисунок 91, где изображен менструальный цикл, вызывает затруднения в восприятии, так как содержит много элементов без подписей.

С первого сентября 2024 года в российских школах вводится курс внеурочных занятий «Семьеведение». Данные занятия будут внедряться в занятия «Разговоры о важном» и внеклассную работу. Курс не будет входить в перечень обязательных предметов. Подготовленный материал направлен на формирование семейных ценностей у учащихся старших классов. Предполагается, что к проведению таких уроков будут подключены специалисты в области психологии и истории.

Таким образом, нами был проведен анализ становления проблемы полового воспитания в отечественной школе, а вместе с тем и её отражение в литературе по методике обучения биологии.

В заключении хочется отметить, что проблема полового воспитания отражается в методической литературе по биологии по сей день. На наш взгляд, данный вопрос будет актуален всегда, по причине активного развития детской психологии и сексологии, а также внешних вызовов таких как: подростковая беременность, эпидемия ВИЧ и СПИДа, активное распространение ЗППП среди молодежи, увеличение случаев преступлений против половой неприкосновенности подростков.

Литература

1. Андреева Н. Д., Малиновская Н. В., Соломин В. П. История становления и развития методики преподавания биологии в России: Учебное пособие / под ред. Н. Д. Андреевой. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. 178 с.

2. Верзилин Н. М., Корсунская В. М. Общая методика преподавания биологии. Москва.: Просвещение, 1976. 384 с.
3. Кабанов А. Н. Учебник анатомии и физиологии человека. 8 класс 6-е издание. — Москва.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР (Учпедгиз), 1954. 240 с.
4. Колесов Д. В. Беседы о половом воспитании. Москва.: Педагогика, 1986. 160 с.
5. Каган В. Е. Воспитателю о сексологии. Москва.: Педагогика, 1991. 254 с.
6. Пасечник В. В., Каменский А. А., Швецов Г. Г., Гапонюк З. Г. Биология: 9 класс: базовый уровень: учебник / под ред. В. В. Пасечника. Москва.: Просвещение, 2023. 272 с.
7. Половцова В. Н. Половой вопрос в жизни ребенка / В. Н. Половцова // Вестник воспитания. 1903. № 9–10. С. 16–29.
8. Половцов В. В. Основы общей методики естествознания. Москва.: тип. т-ва И. Д. Сытина, 1907. 276 с.

Maksim V. Sergeev[1*]
*maxim.sergeev-ma@yandex.ru
Research supervisor: Natalia D. Andreeva[1],
Doctor of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

The problem of sex education of schoolchildren as described in literature on biology teaching methods

Abstract. This article presents the results of an analysis of methodological literature concerned with sex education as part of teaching biology in schools during a period between 1903 and 2023. An attempt has been made to identify external and internal factors that influenced the way this issue was addressed in domestic schools. We have determined the main stages of development of the issue of sex education in the history of Russia.

Keywords: sex education, the problem of sex education, biology teaching methods

УДК 372.857

Чикина Варвара Константиновна[1*]
*vary_08@bk.ru
Научный руководитель: Ермакова Анна Сергеевна[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Некоторые формы организации дистанционной поддержки обучения биологии в школе

Аннотация: в статье рассматриваются возможности организации дистанционной поддержки обучения биологии в школе с использованием таких форм, как видеоконференция, тематическое школьное сообщество в социальных сетях. Помимо этого, в статье описывается использование в качестве средств дистанционной поддержки обучения биологии виртуальных лабораторных работ.

Ключевые слова: дистанционная поддержка обучения биологии, режимы дистанционной поддержки, видеоконференция, тематическое школьное сообщество, электронно-образовательные ресурсы.

Введение

В настоящее время, дистанционные технологии всецело закрепились в обществе, а их применение охватывает многие сферы современной жизни. Не является исключением и об-

разование. Сейчас уже не представляется возможным организация образовательного процесса без включения в него дистанционных средств и форм обучения, что находит своё отражение и в нормативных документах, регламентирующих функционирование системы образования в России.

Так, в статье 13 Федерального закона «Об образовании Российской Федерации» указано: «При реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные» [ФЗ № 273, ст. 13]. В статье 16 этого же закона можно найти и определение дистанционных образовательных технологий, под которыми понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [ФЗ № 273, ст. 16]. Нельзя не отметить, что применение дистанционных образовательных технологий в массовой школе не может заменить традиционное «очное» обучение, но имеет большие возможности для организации дистанционной поддержки обучения, которая будет способствовать успешному усвоению материала программы, в рамках всех школьных предметов, в том числе биологии. Цель исследования, результаты которого описываются в данной статье, заключается в выявлении возможных форм организации дистанционной поддержки процесса обучения биологии в школе.

Методы исследования

Теоретическое исследование, выполненное в рамках разработки методики организации дистанционной поддержки процесса обучения биологии в школе, основано на изучении нормативных документов об образовании, анализе педагогической и методической литературы, анализе форм организации дистанционного обучения, электронных образовательных ресурсов по биологии с точки зрения возможности их применения для организации дистанционной поддержки процесса обучения биологии.

Результаты и обсуждение

Приступая к описанию возможных форм организации дистанционной поддержки процесса обучения биологии, следует остановиться на рассмотрении вопроса о том, что под ней понимается.

Несмотря на значительное внимание к обозначенной теме, единого подхода к пониманию дистанционной поддержки процесса обучения не существует. Так, А. С. Ломов в своей работе трактует дистанционную поддержку образовательного процесса как совместную деятельность субъектов образовательного процесса, находящихся опосредованно друг от друга, направленную на выполнение определенных педагогических целей и задач с использованием информационных и коммуникационных технологий [Ломов, 2010, с. 117].

О. Б. Модулина и С. В. Карастелина в своем исследовании, опираясь на смысл слов, составляющих само определение, отмечают следующее: «Дистанционную поддержку можно рассматривать как удалённое (опосредованное) содействие какому-либо процессу. А информационно-коммуникационные технологии позволяют преодолевать это расстояние» [Модулина, Карастелина, 2014, с. 2]. Стоит отметить, что большинство исследований в области применения дистанционных технологий обучения рассматривают, главным образом, образовательную деятельность, которая протекает исключительно на расстоянии, не связывая её с очным обучением. В своём исследовании мы фокусируемся на возможности организации дистанционной поддержки очного обучения учащихся, как важного условия достижения его высоких результатов и соответствия требованиям времени и ведущим тенденциям развития общества и образования. В этой связи, наиболее актуальным нам представляется определение дистанционной поддержки процесса обучения М. И. Бочарова и С. А. Смирнова. По их мнению, дистанционная поддержка образовательного процесса – это обеспечение традиционных форм образовательного процесса технологиями дистанционного обучения с четко заданными элементами, содержанием и объёмом поддержки [Модулина, Карастелина, 2014, с. 2].

Таким образом, появляется видимая потребность в обогащении традиционного процесса обучения различными формами дистанционной поддержки. Не стоит забывать о том, что современный мир требует от образовательной системы постоянного развития, разработки и включения инновационных методов, форм и средств обучения. Организация дистанционной поддержки очного процесса обучения является одним из ключевых элементов, отвечающих вышеуказанным требованиям, поэтому актуальность данной темы очевидна.

Включение в традиционную образовательную деятельность различных компонентов дистанционных технологий призвано обеспечить более широкие возможности для успешного усвоения учебного материала в рамках любого школьного предмета, в том числе, биологии. Кроме этого, подобная поддержка поможет обеспечить гибкость, доступность и индивидуальный подход, что будет способствовать развитию предметных, исследовательских умений и элементов самообучения. Нельзя забывать и о информационной грамотности учащихся, которая включает овладение навыками работы с различными электронными ресурсами: анализа, оценки, поиска, использования и передачи информации с использованием современных технологий. Так, учащиеся с высоким уровнем информационной грамотности способны:

- критически оценивать источники информации,
- отличать факты от мнений,
- эффективно осуществлять поиск информации,
- проводить анализ и обработку информации,
- правильно использовать найденную информацию в своих исследованиях или учебных проектах и др.

В современном мире, характеризующемся стремительным развитием информационного общества, все упомянутые навыки приобретают чрезвычайную важность для каждого индивида. Предмет биология обладает широкими возможностями для развития упомянутых выше навыков и умений, высоким потенциалом для включения различных форм и средств дистанционной поддержки в традиционный образовательный процесс и успешной организации учебно-познавательной деятельности.

Прежде чем говорить о формах организации вышеупомянутой поддержки, стоит сказать о выделяемых режимах оказания дистанционной поддержки обучения:

- синхронный режим, который предполагает взаимодействие участников образовательного процесса в режиме реального времени, например, онлайн-тест, чат, видеоконференция или веб-занятие;
- асинхронный режим, или режим отсроченного времени, например, электронная рассылка, форум, переписка по электронной почте, общение в рамках сообщества в социальных сетях [Модулина, Карастелина, 2014, с. 3].

Для начала, хотелось бы рассмотреть уже хорошо знакомую всем синхронную форму дистанционной поддержки обучения, такую как веб-занятие или видеоконференция, которая является эффективным способом удаленного взаимодействия участников образовательного процесса даже в рамках обычного традиционного обучения. Пользуясь такими инструментами как, например, Яндекс. Телемост, ВК Звонки, Zoom и другими платформами, учитель может организовать консультацию для учащихся по определенной теме, встречу для презентаций и обсуждения заданий. Как и было сказано ранее, данная форма дистанционной поддержки может отлично дополнить очный процесс обучения. Так, на уроке по теме «Организм и среда», на этапе домашнего задания учитель может организовать домашнюю групповую работу учащихся. Такая работа могла бы включать выполнение одного задания группой учащихся, например: найдите информацию об адаптациях растений, обитающих в пустынях, к высоким температурам и засухе; или: найдите информацию об адаптациях животных, обитающих в тех же засушливых условиях; или найдите информацию об адаптациях животных, обитающих в условиях экстремально-холодного климата к низким температурам. В рамках такой домашней групповой работы, организация видеоконференции позволила бы каждой команде учащихся успешно обсудить и выполнить задание, а уже на следу-

ющем уроке предоставить результаты своей деятельности всему классу в любой выбранной группой форме: таблица, схема, эссе.

Еще одним примером внедрения такой формы дистанционной поддержки как веб-занятие в традиционный процесс обучения биологии, могла бы послужить организация учителем онлайн-консультации с учеником, выполняющим проект по биологии. На такой консультации можно было бы обсудить план исследования: сформулировать цель, поставить задачи, выдвинуть гипотезу, определить объект и предмет исследования. Помимо этого, такая консультация может быть организована и уже на этапе активного выполнения работы учеником, и заключаться в обсуждении промежуточных результатов эксперимента или результатов анализа литературы по проблеме исследования. Не нужно забывать и про этап рефлексии, который является неотъемлемой частью любой образовательной деятельности. В таком случае, на виртуальной консультации, посвященной рефлексии исследовательской деятельности, учитель вместе с учеником проводят глубокий анализ совершенной работы, а также непосредственно этапа защиты доклада учеником на школьной научной конференции, полноты и правильности ответов на заданные вопросы по исследованию.

Говоря о достоинствах подобной формы организации дистанционной поддержки, в первую очередь, стоит отметить, что все участники имеют возможность видеть и слышать друг друга, что создает более живое и интерактивное образовательное окружение. Такая форма позволит учащимся принять активное участие в обсуждении групповых работ, успешно подготовить общий ответ по какому-либо заданию, и в последующем достойно представить результат своей деятельности на уроке. Если же говорить про виртуальные консультации по проекту или исследованию, нужно подчеркнуть, что в таком случае ученик может задать вопрос преподавателю и получить мгновенную обратную связь, что является явным преимуществом этой формы организации дистанционной поддержки, наряду с общением участников образовательного процесса через асинхронную форму дистанционной поддержки — электронную почту, где не предполагается быстрого ответа и интерактивного взаимодействия. Нельзя не отметить и главный недостаток видеоконференции как формы дистанционной поддержки очного обучения, который заключается в сложности внедрения подобной формы в традиционный образовательный процесс. Поэтому, при организации традиционного очного обучения, мы можем говорить лишь о включении элементов веб-занятий, некоторые примеры которых были представлены выше.

В современном мире социальные сети с каждым днем набирают все большую популярность, особенно среди школьников, поэтому, не стоит забывать, что и они могут выступать в качестве площадки для организации дистанционной поддержки очного процесса обучения биологии. Так, многие учителя отдельных предметов, в том числе естественнонаучного цикла, создают специальные группы или сообщества в социальных сетях. В подобных группах есть возможность публикации различных дополнительных материалов, полезных ссылок на учебники, научные статьи, видеоматериалы. Кроме этого, есть возможность создания интерактива с помощью организации биологических викторин, опросников, например, по теме «Охрана биогеоценозов как путь сохранения биоразнообразия», в рамках которой учащимся необходимо ответить на вопросы экологического характера и самостоятельно отыскать интересные факты про взаимосвязь организмов с окружающей средой. Вопросы такой викторины можно было бы использовать на самом уроке биологии, например, на этапе закрепления знаний по этой теме. В качестве же домашнего задания, попросить учеников подготовить и выложить в сообщество интересные факты, о которых шла речь выше.

Биологическое сообщество может быть задействовано и при организация учителем конкурсов биологического рисунка или конструирования различных моделей: эукариотических (животных, растительных, грибных), прокариотических (бактериальных) клеток, а также неклеточных форм жизни — вирусов. Оценка результатов конкурса, в таком случае, могла бы быть разделена на два этапа: первый (очный) — представление и защита работ не-

посредственно в школе, второй (заочный) — дублирование учеником своей конкурсной работы в группе в социальной сети, где бы в дальнейшем и проходило голосование за первое место.

Помимо всего перечисленного, учитель может создавать отдельные обсуждения по интересам в своем биологическом сообществе. Там школьники могли бы дискутировать на интересующие их биологические темы уже после занятий в школе, обмениваться дополнительной информацией и знаниями. Преподаватель может также предоставить доступ отдельным учащимся к группе для того, чтобы те самостоятельно вели еженедельные биологические рубрики, где сообщали бы новости науки, публиковали информацию об интересных мероприятиях, проводимых в рамках региона, даже консультировали неуспевающих одноклассников по тем или иным пройденным темам. Нельзя также не отметить, что в таких сообществах преподаватель может выкладывать учебные материалы и домашние задания для тех учеников, которые по какой-либо причине пропустили занятие.

Таким образом, создание учителем биологического сообщества в социальной сети является отличной формой дистанционной поддержки традиционного очного процесса обучения биологии, так как способствует активному участию школьников в образовательном процессе, а также развитию интереса к науке, творческим и исследовательским способностям, мотивации к изучению биологии на более высоком уровне.

Помимо перечисленных форм организации дистанционной поддержки обучения биологии в школе существуют еще и другие, не менее эффективные и интересные способы оптимизации образовательного процесса, например, электронно-образовательные ресурсы для проведения виртуальных лабораторных работ по биологии.

Так, на сайте ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» размещены интерактивные виртуальные лабораторные и практические работы для изучения предметов естественнонаучного цикла основного общего и среднего общего образования [ФГБНУ «ИСРО»]. В разделе «Биология» основного общего образования, можно найти такие темы лабораторных и практических работ как: «Определение зависимости фотосинтеза от условий окружающей среды», «Определение основных семейств цветковых растений», «Строение эукариотических (растительной, животной, грибной) и прокариотических (бактериальных) клеток», «Влияние видов бактерий и режима их роста на получение продуктов молочнокислого брожения», «Выявление особенностей форменного состава крови человека в норме и при патологии» и многие другие [ФГБНУ «ИСРО»].

Каждая лабораторная работа предполагает просмотр учеником небольшого вводного видеоролика, прочтение теоретического материала по теме и руководства по работе с виртуальным лабораторным оборудованием, изучение исследовательской задачи или ситуации, непосредственное выполнение ряда виртуальных опытов. После завершения лабораторной работы, учащимся предоставляется доступ к контрольным заданиям и вопросам, после которых следует раздел со списком основной и дополнительной литературы. Для преподавателей также есть отдельный раздел, включающий информацию методического содержания: образовательную цель, рекомендации к использованию данной виртуальной исследовательской работы в рамках той или иной учебной темы, форму организации учебной деятельности, особенности оценки ее результатов, а также руководство по работе с виртуальным лабораторным оборудованием. Нельзя не отметить удобный интерфейс данного электронно-образовательного ресурса, понятную инструкцию по работе с исследованием, яркость и привлекательность всех виртуальных объектов. Организация подобных лабораторных и практических работ с помощью такого ресурса дает замечательную возможность наглядно представить сложные научные явления и закономерности через интерактивную визуализацию.

Технологии мультимедиа и виртуальной реальности позволяют дополнить традиционные натуральные эксперименты: ученики могут заранее познакомиться с ходом лабораторной работы, изучить теоретический материал, посмотреть видеоматериалы по теме, потренироваться в выполнении, посредством работы с виртуальным лабораторным оборудованием. После этого, на самом уроке уже более уверено провести исследование необходимых процессов, зафик-

сировать результаты, сравнить с теми, что были получены в электронно-образовательном ресурсе. В результате такой смешанной формы организации учебного процесса при проведении лабораторной или практической работы, у учеников сможет сложиться всестороннее и полноценное видение различных биологических процессов. Помимо этого, стоит отметить, что этап сравнения результатов реального исследования с виртуальным создает условия для развития критического мышления школьников. Проведение интерактивных лабораторных работ хорошо подходит и для тех школ, в которых нет необходимого оборудования и проведение любой подобной работы затруднительно.

Выводы

Таким образом, внедрение дистанционной поддержки обучения в современной школе в рамках очного обучения является необходимым процессом. Так как в результате него создаются дополнительные условия для взаимодействия участников образовательной деятельности, происходит обогащение пространства возможностей, что позволяет не ограничиваться традиционными формами, а разрабатывать свои собственные образовательные пути в открытом информационно-образовательном пространстве. В совокупности, все это способствует не только успешному усвоению предметного материала и дальнейшего применения его на практике, но и стимулирует развитие самостоятельности, инициативы, творчества и других качеств, навыков, необходимых для успешной адаптации в современном обществе.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) // «Российская газета» от 31 декабря 2012 г.
2. Ломов, А. С. К проблеме создания системы дистанционной поддержки образовательного процесса в вузе // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В. П. Горячкина». 2010. № 3(42). С. 117–118.
3. Модулина, О.Б., Карастелина, С. В. Дистанционная поддержка школьников на муниципальном уровне // МУ ДПО «Информационно-образовательный Центр». URL: http://ioc.rybadm.ru/innov/rip/rip 4/2014/8.pdf (дата обращения: 15.04.2024)
4. ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»: сайт. URL: https://content.edsoo.ru/lab/subject/1/ (дата обращения: 12.04.2024)

Varvara K. Chikina[1*]
*vary_08@bk.ru
Research supervisor: Anna S. Ermakova[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Some forms of distance support for teaching biology in schools

Abstract. This article discusses the possibilities of organizing distance support for biology education in schools using such forms as video conferencing and thematic school communities on social networks. It also describes the use of virtual laboratory work as a means of distance support for biology education.

Keywords: distance teaching support, distance support modes, videoconferencing, thematic school community, electronic educational resources

УДК 374.71

Бахтюрина Любовь Алексеевна[1, 2*], Жук Ксения Михайловна[1, 2]**
*lyubov.bahtyurina@yandex.ru, **Ksen.juck@yandex.ru
Научный руководитель: Киселева Надежда Юрьевна[1],
кандидат педагогических наук
[1]НГПУ им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия
[2]АНО Центр «АртЛуга», Нижний Новгород, Россия

Перспективы экологических фестивалей как инновационного метода экологического просвещения на примере Артемовских лугов (Нижегородская область)

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования экологического сознания населения и анализируется эффективность проведения экологического фестиваля как инновационного метода экологического просвещения. В ходе работы были использованы социологические методы (опросы, отзывы, интервьюирование), анализ статистических данных. Представлены успехи проведения ежегодного экологического семейного фестиваля «АртЛуга», проходящего в Артемовских лугах на берегу реки Волги. Приведены перспективные направления развития фестиваля и его наполнения, что может быть использовано в качестве примера для организации подобных мероприятий эколого-просветительского характера.

Ключевые слова: экологическое просвещение, экологическое сознание, фестиваль, Артемовские луга, модельный участок

Введение

Формирование экологического сознания — неизбежная потребность современного развития общества. Особенно остро это стало ощущаться в XX столетии, когда люди начали понимать негативные последствия своей деятельности, которые заключаются во множестве экологических проблем в самых различных сферах, сказывающиеся на благополучии самого человека: загрязнение окружающей среды, сокращение биологического разнообразия, нерациональное использование природных ресурсов. Последнее ярко проявляется в современной тенденции роста потребления, главная особенность которого в массовом потреблении материальных благ, выбор которых больше зависит от их престижности, чем от реальных потребностей индивида. Основной целью людей часто становится потребление, где упорная работа, учеба, повышение квалификации представляют собой лишь побочный эффект. Поскольку основой удовлетворения потребностей общества являются природные ресурсы, природа воспринимается как средство достижения целей. При этом часто упускают, что большинство ресурсов невосполнимы, а потребление восполнимых ресурсов превышает их темпы восстановления. Потребительское восприятие окружающего мира приводит к усугублению экологических проблем.

Одним из способов решения экологических проблем является изменение господствующего экологического сознания, являющегося его «психологической базой», которая регулирует отношение человека к окружающему миру и его взаимодействие с ним. Под экологическим сознанием понимается комплекс экологических представлений, субъективного отношения к природе, а также стратегий, способов и механизмов взаимодействия с ней [Проблема экологического сознания, 2016]. Экологическое сознание является частью общественного сознания

и стоит в одном ряду с нравственным, моральным, религиозным, правовым и историческим сознанием [Смотрицкий, 1998]. Методом формирования экологического сознания является экологическое просвещение, при этом исследователи сходятся во мнении, что это должен быть непрерывный процесс, то есть распространение экологических знаний об экологической безопасности, информации о состоянии окружающей среды и об использовании природных ресурсов должно происходить в течение всей жизни человека, как и остальные типы сознания [Макшеева, 2013; Смотрицкий, 1998]. Экологическое просвещение идет спутником экологического воспитания, а воспитание начинается на ранних стадиях знакомства с миром. Основы экологического мышления и сознания как семена сеют с детского возраста [Макшеева, 2013]. Однако не всегда эффективно отдельно просвещать подрастающее поколение, поскольку это может вызывать диссонанс в детском сознании при виде примера иного поведения родителей, ввиду чего необходим комплексный подход.

Методы исследования

Материалом для анализа послужил опыт организации и проведения фестиваля «АртЛуга» в 2022 и 2023 гг. (1000 и 1500 участников соответственно). Мы анализировали также отзывы участников фестиваля, используя социологические методы (опросы, интервьюирование — всего проанализировано 396 анкет участников фестиваля). Основными целевыми группами являются семьи с детьми и молодежь. Кроме применения социологических методов исследования, изучалась природоохранная ценность данной территории с опорой как на научные публикации, так и на материалы гражданской науки.

В качестве модельного участка территории проведения выбраны Артемовские луга (АртЛуга) — уникальный природный ландшафт в Нижегородской области. Территория является пойменным участком, расположенным по ходу течения реки Волги между городами Нижний Новгород и Кстово.

Проведению фестиваля именно на данной территории способствовал ряд социально-культурных обстоятельств и природных особенностей территории. Сейчас Волга представляет собой каскад водохранилищ, из-за чего утратила первозданный вид. Артемовские луга являются одним из немногих оставшихся участков естественного ландшафта реки. АртЛуга изобилуют озерами и протоками, создавая идеальные условия для обитания птиц. Здесь отмечено 236 их видов, 26 из которых занесены в Красную книга России [2021, 1128 с.] и 73 вида в Красную книга Нижегородской области [2014, 448 с.] (включая Приложение 2 к Красной книга Нижегородской области) [Бахтюрина, 2022, с. 89–93; Мацына, 2023, с. 159–160; Носкова, Колесова, Пашкова, 2021, с. 129–138]. Артемовские луга входят в состав ключевой орнитологической территории международного значения [Бакка и др., 2014. с. 39]. Особую ценность представляют участки реликтовых пойменных дубрав. Сама территория — одно из ядер экологического каркаса, поддерживающего экологическую стабильность территории и создающий благоприятные условия для жизни горожан [Бахтюрина, 2022, с. 89–93]. Территория также имеет большой просветительский и культурный потенциал [Лобов, Киселева, 2024, с. 419–525]. На данный момент осуществляется проектирование особо охраняемой природной территории — природного парка «Артемовские луга».

Существует ряд принципов экологического просвещения, направленные на формирование экологического сознания. Приводим те из них, которые наиболее полно реализуются или в перспективе могут быть реализованы при проведении фестиваля: привитие чувства Любви к природе; трансляция знания; развенчание культа потребления; пронизывание всех сфер человеческой жизни, включая быт; системность и комплексность (неразрывное соединение с нравственным, эстетическим, патриотическим и научным восприятием мира); ориентация на новую систему ценностей, в которой «Здоровье Человека» и «Здоровье Биосферы» — равноценны; обращенность ко всем сферам мировоззрения личности: эмоциональной, рациональной, волевой, ценностной (разум, чувства, воля, вера) [Смотрицкий, 1998].

Отдельно выделим принцип, приводимый Е. Ю. Смотрицким (1998 г.), как основной — формирование у человека чувства вины и страха за возможность причинения вреда природе.

Данный принцип имеет место быть, однако, при проведении фестиваля, следует, наоборот, оставить его на заднем плане, выводя вперед привитие чувства любви к природе. Погружение в природу родного края и разноплановая экологически-ориентированная фестивальная программа служит цели повышения информированности населения о ценности природы и биоразнообразия для человека, а пример мероприятий наглядно показывает как можно экологично вести образ жизни и гармонично взаимодействовать с окружающей средой, так участники обогащаются положительным экологическим опытом.

Фестиваль в АртЛугах — событие, привлекающее население нетипичностью и расширением граней привычного фестиваля. Помимо общепринятого в нашей области формата фестивалей, то есть музыкальных выступлений, программа фестиваля «АртЛуга» включает наглядное изучение природы «изнутри» и сопутствующее повышение уровня экологической культуры, которое достигается проведением лекций и экскурсий, как в пределах фестивальной территории, так и с выходом за ее пределы; обучение новому на принципах экологичности, заключающееся в мастер-классах от ремесленников, пленэрах от художников, практиках поддержания здоровья. Сюда же можно отнести показываемый аудитории пример сотворчества человека и природы — это выставки картин нижегородских художников, работ фотографов-анималистов, а также арт-объектов, которые транслируют наблюдателю смыслы важности сохранения природы, ее одухотворенности. Стоит упомянуть, что во избежание оказания повышенного негативного воздействия на популяции редких видов живых организмов, обитающих на территории Артемовских лугов, в частности, на птичье население, фестиваль проводится после периода гнездования птиц.

Результаты и их обсуждение

В Нижегородской области экологический семейный фестиваль «АртЛуга» впервые был проведен в 2022 году. В первый год фестиваль посетило уже 1000 человек, в 2023 г. — 1500. Аудитория растет, по отзывам, полученным в обратной связи, фестиваль ждут с нетерпением и те, кто посетил его в прошлом году, и те, кто по каким-либо причинам не смог (96,85% опрошенных). Ввиду первоочередности природоохраны, организаторы ставят перед собой цель недопущения деградации природных сообществ на месте проведения, поэтому было решено ввести ограничение количества гостей. Из расчета рекреационной емкости единовременно на территории может находится не более 2288 человек: при проведении фестиваля задействовано 2 гектара пляжа и 3 гектара леса [Лебедев, 2022, с. 11–13; Минина, 2017]. Из других показателей можно отметить отзывы в социальных сетях: в первый год их насчитывалось около 30, во второй — их было уже более 100. При этом отзывы имеют положительный посыл, многие говорили о том, что «открыли» для себя АртЛуга, они начали проявлять интерес к территории и ее состоянию. Кроме того, вырос информационный охват мероприятия, который составил в 2022 г. более 100 000, в 2023 г. — более 500 000. Кроме того, отмечается более активное участие населения Нижнего Новгорода в экологических акциях, связанных с Артемовскими лугами. Если в первый год было привлечено только около 20 волонтеров (убрано 30 мешков мусора), то при подготовке к фестивалю 2023 года было проведено уже 3 субботника, собравших более 80 человек (убрано 450 мешков и 40 большегрузных шин, вывезенных с территории, расположенной вблизи места гнездования лебедей-шипунов).

Повышение показателей — закономерное явление как качества организации мероприятия, так и сопутствующего его информационного сопровождения. Первый фестиваль зарекомендовал себя, что привлекло новую аудиторию, кроме того второй фестиваль привлек внимание расширением программы, в том числе включением в нее театральных выступлений и детских мероприятий, например, кукольного представления.

Выводы

Проведение экологического фестиваля можно рассматривать как инновационный и перспективный метод экологического просвещения, способствующего формированию экологического

сознания. Взаимодействие с природной составляющей должно основываться на принципе привития любви к природе, что эффективнее делать при показе красоты природы и примера экологичного и гармоничного с ней взаимодействия. О негативном экологическом опыте известно каждому: «не мусори», «не рви растения, не ломай ветки», «не разводи костры» и пр. Фестиваль же отвечает понятию положительного экологического опыта, поскольку отвечает на вопрос «Что же можно делать на природе?».

Перспективным направлением развития фестиваля можно назвать мероприятия, направленные на выполнение ряда социально-культурных функций, например, на фестивале проводится ярмарка народных талантов, местных производителей натуральной продукции, что оказывает им поддержку и помогает развиваться; в 2024 году организаторы направлены также на развитие семейного пространства, где будет проводится ряд мероприятий, направленных на поддержку сохранения и укрепления семейных ценностей через совместное творчество детей и родителей. А благодаря привнесению в программу иммерсивных (т. е. погружающих в атмосферу) мероприятий и локаций показывается в театральных постановках, которые привлекают больше всего внимания, важность сохранения природы и возможности гармоничного взаимодействия с ней. Экспериментальные диджей-сеты со звуками, записанными в самих Артемовских лугах, которые включаются на отдельных фестивальных локациях с арт-объектами, позволяют наполнить территорию той живостью природы, которая открывается человеку, когда на ней не проходит фестиваль.

Здесь же стоит отметить возможность приобщения опыта других особо охраняемых природных территорий, например Кавказского заповедника, в котором реализован эколого-просветительский объект «Тропа Чувств», позволяющий посетителям открыть для себя мир звуков, запахов, тактильных ощущений самой природы. Данное направление развития и наполнения фестиваля также рассматривается организаторами.

Особое внимание при проведении массовых мероприятий стоит уделить налаживанию партнерских отношений с государственными и общественными организациями, а также представителями бизнес-сообщества. Сотрудничество обеспечивает устойчивость проекта. Опыт показывает, что умело выстроенная коммуникация способна исключить большую часть задач из разряда проблемных.

Сейчас фестиваль находится на стадии становления, в перспективе проведение экологического фестиваля благодаря заработанной репутации должно выйти на окупаемый уровень, а прибыль с мероприятия должна будет направляться на реализацию природоохранных программ, таких как проведение субботников в Артемовских лугах, создание информационных стендов с информацией о вреде оставляемого рекреантами мусора, обеспечение осуществления общественного мониторинга для предотвращения нарушений природоохранного законодательства, в том числе образования несанкционированных свалок и актов браконьерства.

Благодарности и финансирование

Выражаем слова благодарности группе компаний «Рентест», оказывающих финансовую и материальную поддержку при проведении исследований территории, а также при организации и проведении эколого-просветительских мероприятий как в оффлайн, так и онлайн режиме.

Литература

1. Бакка С. В., Киселева Н. Ю., Денисов Д. А., Одрова Л. Н. Ключевые орнитологические территории Нижегородской области: методическое пособие. Нижний Новгород: Экоцентр «Дронт». 2014. С. 39.
2. Бахтюрина Л. А. Результаты изучения орнитофауны Артемовских лугов методами гражданской науки // Инновационные тренды современного естественнонаучного образования: Сборник статей по материалам Всероссийской студенческой научно-практической конференции , Нижний Новгород, 01 декабря 2022 года. Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образова-

тельное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2022. С. 89–93.
3. Красная книга Нижегородской области. Том 1. Животные. 2-е изд., перераб. и доп. /Научные редакторы — Г. А. Ануфриев, С. В. Бакка, Н. Ю. Киселева. Н.Новгород: ДЕКОМ, 2014. 448с.
4. Красная книга Российской Федерации, том «Животные». 2-ое издание. М.: ФГБУ «ВНИИ Экология», 2021. 1128 с.
5. Лобов П. В., Киселева Н. Ю. Общественная поддержка сохранения орнитокомплекса техногенных водоемов как источник развития инновационных форм экологического просвещения населения (на примере Артемовских лугов Нижегородской области // Птицы трансформированных территорий. Материалы Всероссийской научной конференции, 25–26 января 2024 г. Иваново. С. 419–525.
6. Лебедев А. В. Освоение лесов для осуществления рекреационной деятельности (практикум): учебное пособие // Российский государственный аграрный университет. Москва, 2022. 111 с.
7. Макшеева А. И. Экологическое образование в течение всей жизни как один из путей к устойчивому развитию // Вестник Мининского университета. 2013. № 4 (4). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskoe-obrazovanie-v-techenie-vsey-zhizni-kak-odin-iz-putey-k-ustoychivomu-razvitiyu (дата обращения: 20.03.2024).
8. Мацына А. И. Аномальная концентрация редких и охраняемых видов птиц: в чём секрет феномена Артёмовских Лугов? // Второй Всероссийский Орнитологический Конгресс: Тезисы докладов, 30 января — 4 февраля 2023 Санкт-Петербург — Москва, 2023. С. 159–160.
9. Минина А. О. Рекреационная нагрузка как фактор дигрессии экосистем на примере о.Рикорда // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 3 (3). URL: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=17212
10. Носкова О. С., Колесова Н. Е., Пашкова Е. Р. Гнездовое население птиц Волжской поймы на примере Артемовских лугов (Нижегородская область) // Труды Мордовского государственного природного заповедника имени П. Г. Смидовича. 2021. Вып. 26. С. 129–138. URL: https://zapoved-mordovia.ru/izdaniya-zapovednika-541. html (дата обращения: 04.10.2022).
11. Проблема экологического сознания // Введение в экологическую психологию. Харьковский национальный педагогический университет им. Г. С. Сковороды. URL: https://studfile.net/preview/5188632/page:4/ (дата обращения: 20.03.2024).
12. Смотрицкий Е. Ю. Философские проблемы экологического просвещения // Журнал «Адукацыя і выхаванне», выпуск № 9, 1998 (Минск). URL: http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=3743&level1=main&level2=articles (дата обращения: 20.03.2024).

Lyubov A. Bahtyurina[1,2*], Ksenia M. Zhuk[1,2]
*lyubov.bahtyurina@yandex.ru
Research supervisor: Nadezhda Y. Kiseleva[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia*
[2]*ANO Center "ArtLuga", Nizhny Novgorod, Russia*

Prospects of environmental festivals as an innovative method of environmental education: the case of Artemovsk meadows (Nizhny Novgorod region)

Abstract. This article considers the issue of raising environmental awareness among the public and analyzes the effectiveness of the environmental festival as an innovative method of environmental education. In this work, we use sociological methods (surveys, reviews and interviewing) and statistical data analysis. We focus on the success story of the annual environmental family festival ArtLuga held in the Artemovsk meadows on the banks of the Volga river. We also outline some promising development pathways for the festival and its content, which can serve as a reference for organizing such environmental and educational events.

Keywords: environmental education, environmental awareness, festival, Artemovsk meadows, model area

УДК 574, 591.5

Дмитриев Дмитрий Алексеевич[1,2*], Голубков Сергей Михайлович[2], Беляков Виктор Павлович[1]
*art.snapfire@yandex.ru
Научный руководитель: **Беляков Виктор Павлович[1]**, кандидат биологических наук;
Голубков Сергей Михайлович[2], доктор биологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
[2]Зоологический институт РАН, Санкт-Петербург, Россия

Современное распределение двустворчатых моллюсков (Mollusca: Bivalvia) открытой части Невской губы

Аннотация: в работе проанализированы видовой состав, современное распределение, биомасса и численность двустворчатых моллюсков, обитающих в акватории Невской губы. Материалом для работы послужили бентосные пробы, отобранные в открытой части Невской губы в 2022–2023 гг. в ходе экспедиций, организованных Зоологическим институтом РАН. В результате работы было выявлено, что видовой состав, распределение, а также значения биомассы и численности двустворчатых моллюсков зависят от подстилающего грунта, скорости течений, а также, вероятно, большего количества взвешенных органических веществ.

Ключевые слова: двустворчатые моллюски, Unionidae, Sphaeriidae, распределение, биомасса, численность, Невская губа.

Введение

Двустворчатые моллюски играют огромную роль в экосистемах морских и континентальных водоемов. Они не только составляют существенную биомассу в них, но и благодаря наличию фильтрационного типа питания играют важную роль в процессах самоочищения водоемов и ограничении процесса эвтрофирования. В связи с этим тщательное изучение двустворчатых моллюсков необходимо для понимая процессов, происходящих в водных экосистемах [Методы…, 1990].

Способность аккумулировать различные вещества дает возможность использовать двустворчатых моллюсков в качестве биоиндикаторов, например, для дальнейшего контроля и улучшения качества воды. Таким образом, двустворчатые моллюски участвуют в естественных механизмах формирования и регуляции водных экосистем. Вместе с тем их распределение и влияние на отдельные участки акваторий заметно меняются при воздействии различных природных и антропогенных факторов. Именно поэтому изучение распределения двустворчатых моллюсков является важной задачей в экологии и природопользовании.

Целью данной работы является анализ современного распределения и состава двустворчатых моллюсков открытой части Невской губы.

Материалы и методы

Исследования проводились на акватории Невской губы, представляющей собой мелководную (средняя глубина 4 м), пресную, хорошо прогреваемую искусственную лагуну [Неелов, Умнов, 1997]. Западная граница данного водного объекта в настоящее время проходит по створу Комплекса защитных сооружений Санкт-Петербурга от наводнений (далее КЗС). Восточной границей губы служит песчаный бар р. Невы.

Материалом для работы послужили бентосные пробы, собранные сотрудниками лаборатории пресноводной и экспериментальной гидробиологии Зоологического института Российской Академии Наук (ЗИН РАН). Пробы отбирались на акватории открытой части Невской губы в период с 20 июля по 10 августа 2022–2023 гг. в ходе экспедиций, организованных ЗИН РАН. Расположение и нумерация станций отбора гидробиологических проб представлена на Рисунке 1.

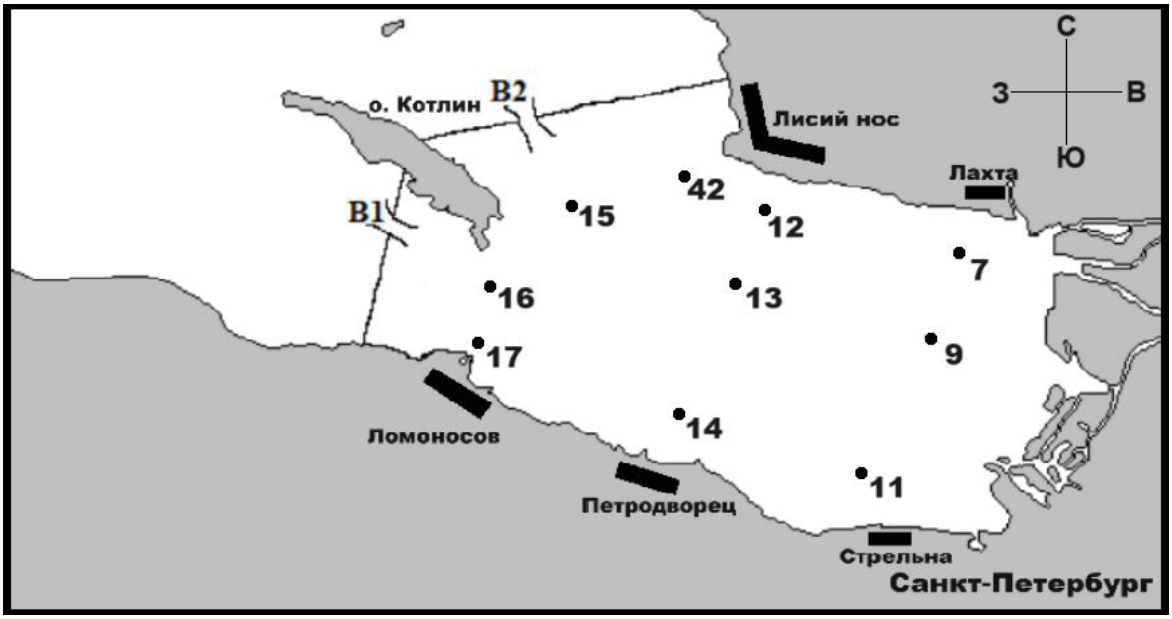


Рис. 1. Расположение станций отбора гидробиологических проб в акватории Невской губы

В качестве орудия сбора материала использовался модифицированный дночерпатель Ван-Вина с площадью захвата 0,025 м^2 (1/40 м^2). Отобранные пробы фиксировали 4%-ым раствором формалина. Дальнейшая обработка проб проводилась согласно стандартным гидробиологическим методикам.

При определении таксономического состава моллюсков использовался отечественный определитель зоопланктона и зообентоса пресных вод Европейской России ЗИН РАН [Определитель..., 2016]. Коррекция видовых названий животных производилась в соответствии с реестром видов WoRMS на момент описания.

Для анализа видового сходства на разных станциях рассчитывали коэффициент Чекановского-Серенсена для количественных данных:

$$K_{cz}=\frac{\sum 2\,min(N_{1i},N_{2i})}{\sum (N_{1i}+N_{2i})},$$

где N_{1i} и N_{2i} — плотность поселения i-го вида на станциях 1 и 2, экз./м^2, $min(N_{1i}, N_{2i})$ — минимальное из значений плотности i-го вида на двух станциях. Полученную матрицу коэффициентов использовали для кластерного анализа методом k-средних.

Построение картосхем было выполнено в программе Golden Software Map Viewer 7.1. Статистическую обработку данных и расчеты проводили при помощи программ IBM SPSS Statistics 27 и LibreOffice Calc.

Результаты и обсуждение

В период исследований за 2022–2023 гг. в открытой части Невской губы было отобрано и обработано 57 проб, в которых было обнаружено 809 двустворчатых моллюсков. В результате определения таксономического состава было идентифицировано 17 видов двустворчатых моллюсков. Среди мелких двустворчатых моллюсков наибольшее распространение получили представители семейства сфеерид — *Conventus conventus* (65% встречаемости), *Sphaerium solidum, S. nucleus и Pisidium amnicum* (по 60% встречаемости каждый). Среди крупных двустворчатых моллюсков наиболее распространенными являлись представители рода Unio — *Unio tumidus* и *U. pictorum* (по 30% встречаемости). Таксономический состав и частота встречаемости видов двустворчатых моллюсков открытой части Невской губы были сведены в представленную ниже таблицу (табл. 1).

Таблица 1

Таксономический состав двустворчатых моллюсков открытой части Невской губы (по данным количественных проб)

Вид	Невская губа										Частота встречаемости на станциях за 2022–2023 гг.
	7	9	11	12	13	14	15	16	17	42	
Anadonta cygnea									+		5%
Dreissena polymorpha						+					5%
Euglesa subtruncata							+				5%
Anodonta anatina						+		+	+		15%
Euglesa supina	+	+			+						15%
Euglesa nitida		+	+		+	+					25%
Unio pictorum					+	+	+	+			30%
Unio tumidus					+	+	+	+	+		30%
Euglesa ponderosa	+				+	+	+	+	+		35%
Euglesa casertana	+		+		+	+		+	+		50%
Odhneripisidium tenuilineatum	+		+		+	+		+	+		50%
Odhneripisidium moitesserianum	+	+	+		+	+		+	+		50%
Sphaerium corneum	+	+	+		+	+		+	+		50%
Pisidium amnicum	+	+	+		+	+		+	+		60%
Sphaerium nucleus	+	+	+	+	+		+	+	+		60%
Sphaerium solidum	+	+	+		+	+	+	+	+		60%
Conventus conventus	+	+	+		+	+	+	+	+		65%
Кол-во видов	10	8	9	1	13	13	7	12	12	0	

В период 2022–2023 гг. на всей открытой части Невской губы среднее количество двустворчатых моллюсков составило 543 экз/м^2, а биомасса — 104,989 г/м^2. По средней численности доминировали мелкие двустворчатые моллюски семейства сфеерид *Sphaerium solidum,* занимающий 20,5% (112 экз./м^2), *Pisidium amnicum* — 14,95% (82 экз./м^2) и *Conventus conventus* — 10,6% (58 экз./м^2). При этом доля всех видов мелких двустворчатых моллюсков в средней биомассе составляла 0,4%. По средней биомассе доминировали крупные двустворчатые моллюски, абсолютным доминантом являлся вид *Unio tumidus*, занимающий 54% (57,087 г/м^2), а субдоминантом являлся *Unio pictorum*, занимающий 24% (25,508 г/м^2). Таким образом, моллюски рода Unio составляли чуть больше 78% от средней биомассы двустворчатых моллюсков, остальные крупные двустворчатые моллюски составляли около 21%, вклад мелких двустворчатых моллюсков в биомассу составил 0,4%.

За период исследования наибольшее количество видов двустворчатых моллюсков (S) было отмечено в центральном районе Невской губы (ст. 13) и в юго-западном районе у г. Петродворец (ст. 14) — по 13 видов на каждой из станций, а также на западных участках губы у о. Котлин (ст. 16) и вблизи г. Ломоносов (ст. 17) — по 12 видов на каждой из станций. Наименьшее число видов двустворчатых было отмечено у о. Верперлуда на станции 12–1 вид. На станции 42 в районе пос. Лисий нос у северной ветки КЗС двустворчатых моллюсков обнаружено не было, по этой причине в дальнейшем данная станция упоминаться не будет.

За время исследования наблюдалось четкое увеличение показателей численности и биомассы двустворчатых моллюсков от менее заиленного восточного района Невской губы (разрез Лахта — Стрельна) к западным, наиболее заиленным участкам губы (рис. 2). Увеличение этих показателей в западных участках Невской губы связано с развитием на этих участках крупных двустворчатых моллюсков родов Unio, Anodonta и Dreisssena.

Так, наибольшие значения численности двустворчатых моллюсков отмечались на ст. 17 в районе г. Ломоносов (1225 экз./м^2) и на ст. 13 в центральной части Невской губы (1039 экз./м^2) на грунтах, представленных серыми илами, а также на заиленных песках на

ст. 14 в юго-западном районе губы у г. Петродворец (1049 экз./м^2) (рис. 2А). На 17-ой станции плотность поселения (N, экз./м^2) примерно в равных долях формировали мелкие двустворчатые моллюски *Euglesa ponderosa* и *Euglesa casertana* — 214 экз./м^2 (17,5% от общей численности на станции) и 207 экз./м^2 (16,9% от общей численности на станции) соответственно. На станциях 13 и 14 доминантом численности являлся вид *Pisidium amnicum* — 254 экз./м^2 (24,4% от общей численности на станции) и 174 экз./м^2(16,7% от общей численности) соответственно.

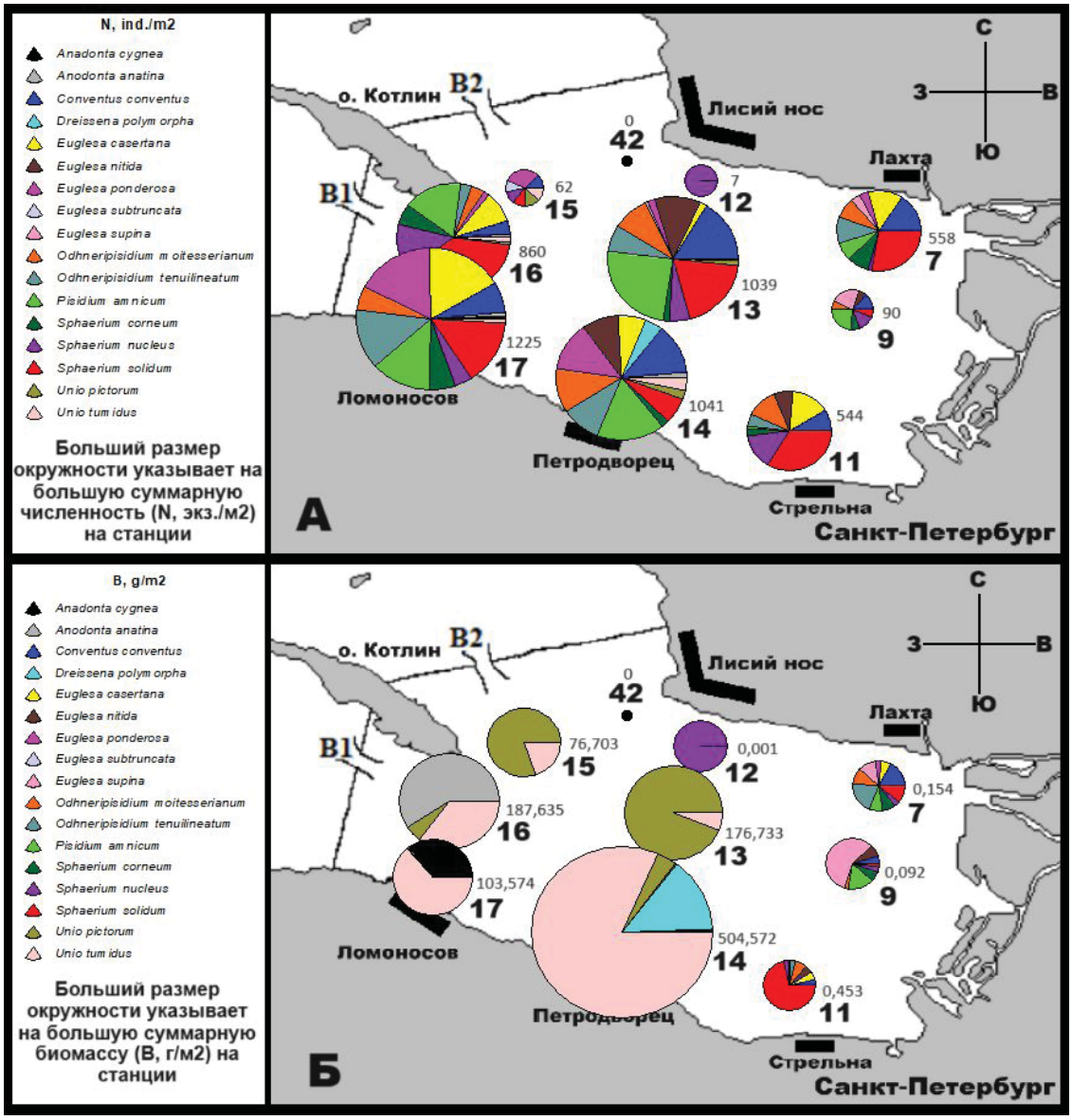


Рис. 2. Карта-схема распределения показателей обилия двустворчатых моллюсков в открытой части Невской губы в 2022–2023 г.:
А — численность (N, экз./м^2); Б — биомасса (B, г/м^2)
Прим. Над номером станций указаны показатели обилия (А — N, экз./м^2; Б — B, г/м^2)

Самые высокие значения биомассы были отмечены на ст. 14 в районе г. Петродворец и составляли 504,572 г/м^2 (рис. 2Б). Здесь абсолютным доминантом по биомассе отмечался вид *Unio tumidus* — 412,8 г/м^2 (около 82% от общей биомассы на станции), а субдоминантом являлся понто-каспийский вселенец *Dreissena polymorpha* — 70,56 г/м^2 (около 14% от общей биомассы на станции).

При проведении кластерного анализа методом k-средних было выделено два кластера (рис. 3). В первый кластер были включены четыре станции, находящиеся в центральном (ст. 13) и юго-западном районе у г. Петродворец (ст. 14), а также в западной части Невской губы у южной ветки КЗС (ст. 16 и 17). Данные станции характеризовались сходством видового

состава и высокими показателями численности (от 860 до 1225 экз./м^2) и биомассы (от 103,574 до 504,572 г/м^2) двустворчатых моллюсков, которая в значительной мере определялась расселением на них крупных двустворчатых моллюсков семейства Unionidae. Преимущественным типом грунтов, встречающимся на станциях данного кластера, были серые илы и заиленный песок, что объясняется слабым проточным режимом (1–5 см/с) в южной части Невской губы [Фрумин, Басова, 2008]. Также стоит отметить, что данный участок Невской губы частично находится в зоне влияния стоков с очистных сооружений г. Петродворца и Северной станции аэрации. Средняя глубина на станциях отбора гидробиологических проб составила 4,7 м.

Во второй кластер входили пять станций, находящиеся в восточном районе в зоне наибольшей проточности (ст. 7, 9, 11), а также в северной части Невской губы у о. Верперлуда (ст. 12) и у северной ветки КЗС вблизи о. Котлин (ст. 15). Данные станции характеризовались низкими показателями численности (от 7 до 558 экз./м^2) и биомассы (от 0,001 до 76,703 г/м^2). Преимущественным типом грунтов на станциях данного кластера были пески разной степени заиленности, что объясняется сильным проточным режимом в этих частях (6–8 см/с) Невской губы [Фрумин, Басова, 2008]. Средняя глубина на станциях отбора гидробиологических проб составила 3,2 м.

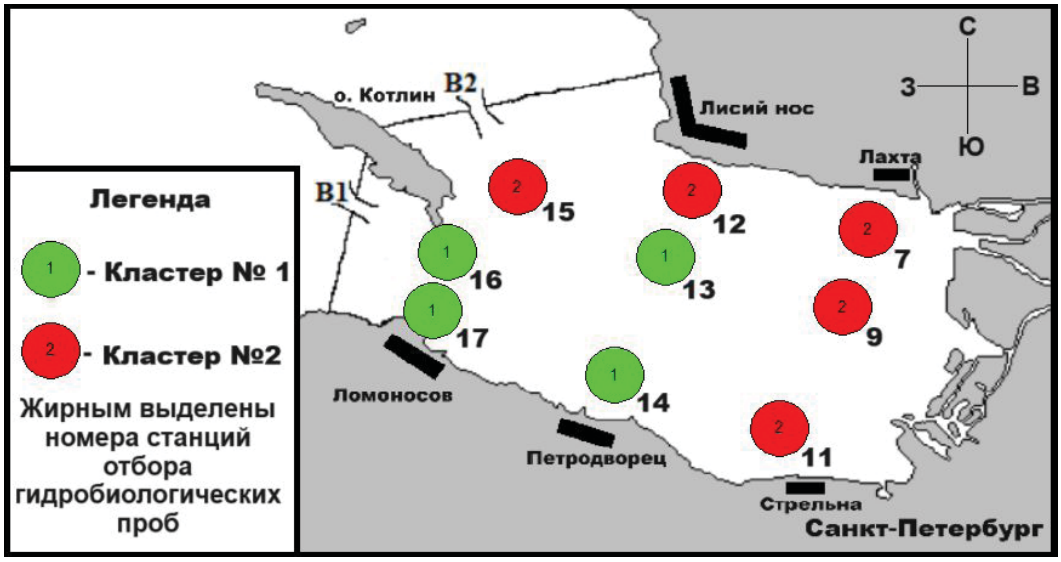


Рис. 3. Карта-схема пространственного распределения кластеров

В период исследований за 2022–2023 гг. в открытой части Невской губы на станциях 1го кластера (ст. 13, 14, 16 и 17) было отмечено, что основу биомассы донных животных здесь составляли двустворчатые моллюски — от 80,7% на 14-ой станции до 98,6% суммарной биомассы зообентоса на 16ой станции. Двустворчатые моллюски, принадлежащие данному кластеру, занимают около 88% от всей суммарной биомассы донных животных в открытой части Невской губы за 2022–2023 гг.

На станциях 2-го кластера основу биомассы на большинстве станций составляли малощетинковые черви. Так, на 12-ой и 42-ой станциях они занимали около 98% от суммарной биомассы на станциях, на ст. 7 и ст. 9 — около 68,3%. Исключением являлась станция 15, где доминантом биомассы являлись двустворчатые моллюски (94,8%), а также станция 11, где примерно в равных долях суммарную биомассу формировали личинки хирономид (36,2%), двустворчатые моллюски (27,7%) и малощетинковые черви (35,5%). Двустворчатые моллюски данного кластера составляют около 7% от всей суммарной биомассы донных животных в открытой части Невской губы за 2022–2023 гг. (Рис. 4).

Отличием западной части Невской губы от восточной являются высокие значения численности и биомассы двустворчатых моллюсков, что может свидетельствовать о более выраженном участии моллюсков в процессах самоочищения в данном районе. Это обусловлено комплексом факторов, которые благоприятно влияют на развитие двустворчатых моллюсков в западной

части Невской губы. Таким образом, было выявлено, что на распределение двустворчатых моллюсков в открытой части Невской губы влияют локальные характеристики грунта и скорость течений, а также, вероятно, большее количество взвешенных органических веществ.

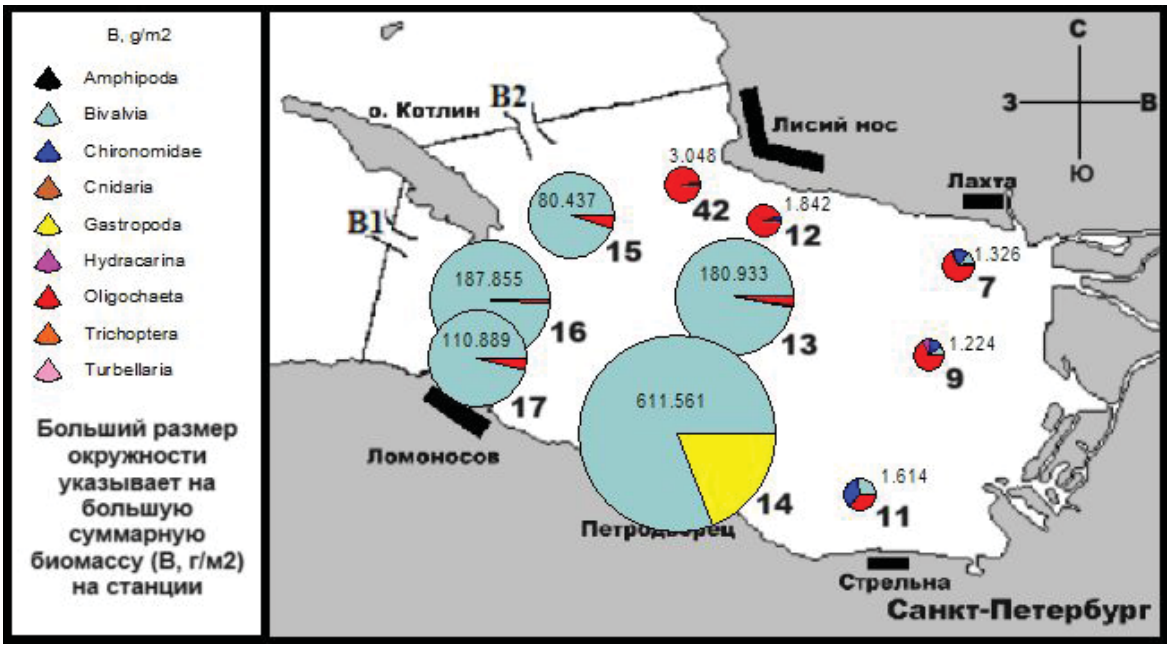


Рис. 4. Карта-схема распределения биомассы (B, г/м^2) донных животных в открытой части Невской губы в 2022–2023 г.
Прим. В окружностях и над номером станций указана суммарная биомасса (B, г/м^2) на станции

Выводы

1) В результате исследований на акватории открытой части Невской губы было обнаружено 17 видов двустворчатых моллюсков. Наибольшее распространение получили двустворчатые моллюски семейства сфеерид *Conventus conventus, Sphaerium solidum, S. nucleus и Pisidium amnicum.*

2) В период 2022–2023 гг. на всей открытой части Невской губы среднее количество двустворчатых моллюсков составило 543 экз/м^2, а биомасса — около 104,989 г/м^2. В западной части Невской губы сосредоточено около 88% всей биомассы двустворчатых моллюсков, в то время как в восточной части — около 7%.

3) На распределение двустворчатых моллюсков на акватории открытой части Невской губы влияют локальные характеристики подстилающего грунта и скорость течений, а также, вероятно, большее количество взвешенных органических веществ, что проявилось в высоких значениях численности и биомассы в западном районе и в более выраженном участии двустворчатых моллюсков в процессах самоочищения в данном районе.

Литература

1. Методы изучения двустворчатых моллюсков / под ред. г. Л. Шкорбатова, Я. И. Старобогатова. Л.: Зоологический институт АН СССР, 1990. 208 с.
2. Неелов И. А., Умнов А. А. Модель экосистемы Невской губы // Невская губа — опыт моделирования. СПб.: Borey print, 1997. С. 183–218.
3. Определитель зоопланктона и зообентоса пресных вод Европейской России. Том 2. Зообентос / под редакцией В. Р. Алексеева и С. Я. Цалолихина. — М. — СПб.: Товарищество научных изданий КМК, 2016. 457 с.: иллюстрации.
4. Фрумин г. Т., Басова С. Л. Физико-географическое описание восточной части Финского залива // Экосистема эстуария реки Невы: биологическое разнообразие и экологические проблемы. М.: Товарищество научных изданий КМК, 2008. С. 16–19.

Финансирование

Работа выполнена и подготовлена к публикации при финансовой поддержке госпрограммы № 122031100274–7 «Систематизация и изучение динамики биологического разнообразия и функционирования экосистем континентальных водоемов в условиях антропогенного воздействия и изменения климата». В работе использованы материалы из фондовых коллекций Зоологического института РАН.

Dmitry A. Dmitriev[1,2*], Sergey M. Golubkov[2], Victor. P. Belyakov[1]

* art.snapfire@yandex.ru

Research supervisors: Victor. P. Belyakov[1], Candidate of Sciences (Biology); Sergey M. Golubkov[2], Doctor of Sciences (Biology)

[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

[2]The Zoological Institute of Russian Academy of Sciences, Saint Petersburg, Russia

Recent distribution of bivalve mollusks (Mollusca: Bivalvia) in the open part of the Neva Bay

Abstract. This article analyzed the species composition, recent distribution, biomass and abundance of bivalve mollusks inhabiting the waters of the Neva Bay. Our work was based on benthic samples collected in the open part of the Neva Bay in 2022–2023 during expeditions organized by the Zoological Institute of the Russian Academy of Sciences. It was revealed that the species composition, distribution, values of biomass and abundance of bivalves depend on the underlying soil, current speed, and, probably, the greater amount of suspended organic matter.

Keywords: bivalvia, Unionidae, Sphaeriidae, distribution, biomass, abundance, Neva Bay

ГЕОГРАФИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 911.2

Балашова Ксения Андреевна[1*], Ефимова Ксения Алексеевна[1,2],
Бубнова Екатерина Сергеевна[2]
*ksebal08@gmail.com
Научный руководитель: Бубнова Екатерина Сергеевна[2],
кандидат географических наук
[1]Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград
[2]Институт океанологии имени П. П. Ширшова РАН, Москва

Биогенные элементы в Российском секторе Балтийского моря в 2022 году

Аннотация: в статье описаны результаты ежегодного мониторинга концентрации биогенных элементов в Российском секторе Балтийского моря в летний и осенний период 2022 года.. Зафиксированы локальные повышения концентраций нитритов, связанные с речными стоками, максимумы фосфатов наблюдались в придонном слое.

Ключевые слова: биогенные элементы, нитритный азот, фосфор фосфатов, Балтийское море, Финский залив.

Введение

Для Балтийского моря характерна выраженная стратификация и значительная антропогенная нагрузка. На гидролого-гидрофизические условия Балтики также влияют редкие затоки из Северного моря. Затоки североморских вод обладают большей солёностью и насыщенностью кислородом, благодаря чему происходит обновление вод Балтийского моря, а именно его придонного слоя. В частности, в придонном слое Гданьской впадины формируется гипоксия, сезонно сменяемая аноксией и восстановительными условиями. Данные факторы негативно сказываются на экосистему Балтийского моря и приводят к усилению эвтрофированности Балтики.

Многолетние данные, собранные Хельсинкской комиссией HELCOM (HELCOM, 2016), в ряд основных экологических проблем Балтийского моря входит эвтрофикация. Восточная часть Финского залива (ВчФЗ) и российский сектор юго-восточной части Балтийского моря (ЮВБ) существенно эвтрофированны. Это происходит в результате активной застройкой в береговой зоне, приносом биогенов с коммунально-бытовыми стоками, а также сельскохозяйственными стоками (Гришина, 2020. — С. 185–189; Кондратьев, 2013–560 с.).

В работе представлены результататы сравнения гидролого-гидрохимических условий двух акваторий (ВчФЗ, ЮВБ) в летний и осенний период. Были исследованы показатели, в большей степени влияющие на процесс эвтрофикации, а именно: концентрации нитритного азота, фосфора.

Целью работы является оценка гидролого-гидрохимических параметров, благоприятных для развития эвтрофикации в ЮВБ и ВчФЗ (фосфор фосфатов, нитритный азот)

Методы исследования

Отбор проб был произведен в ходе двух рейсов:

1) 61 рейс ПС «Академик Иоффе» (АИ 61) с 28.06.22 по 03.07.22 на 11 станциях в ВчФЗ (рис. 1) и на 6 станциях в ЮВБ (рис. 2);

2) 54 рейс ПС «Академик Сергей Вавилов» (АСВ 54) с 05.11.22 по 14.11.22 на 9 станциях в ВчФЗ на 6 станциях в ЮВБ.

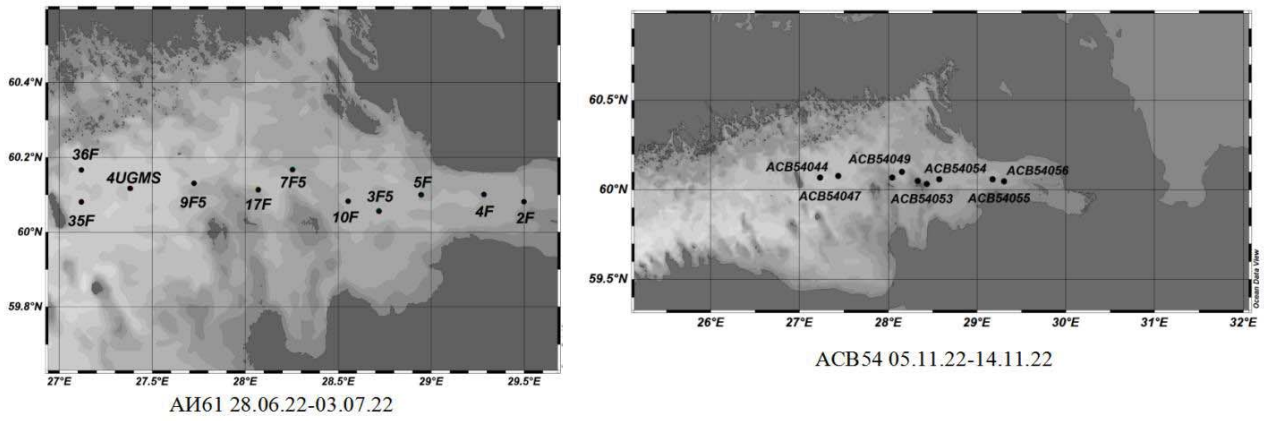


Рис. 1. Расположение станций отбора проб в ВчФЗ

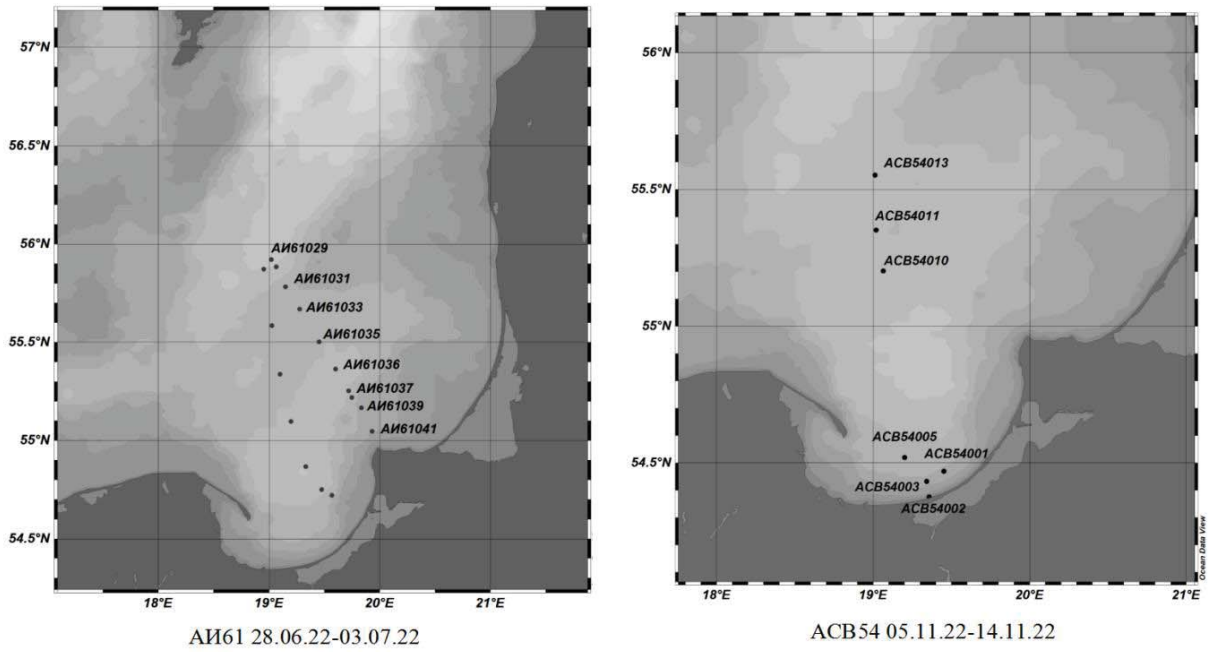


Рис. 2. Расположение станций отбора проб в ЮВБ

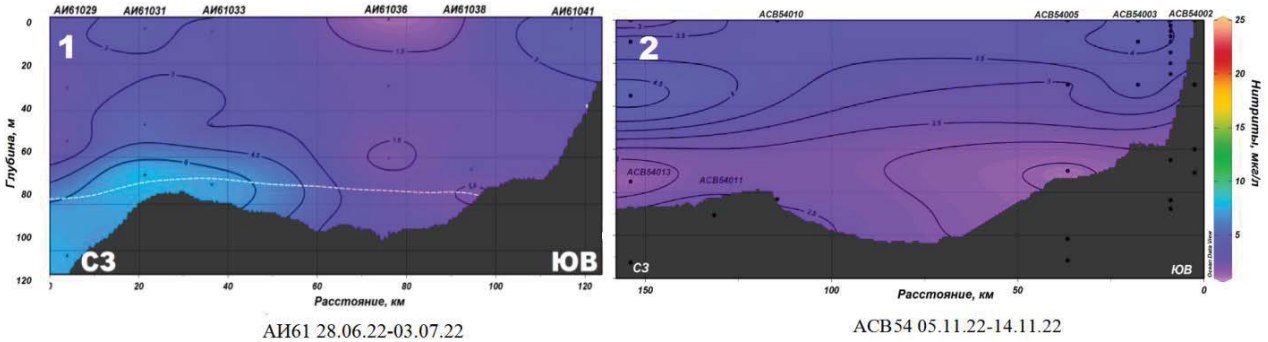
Для ЮВБ в качестве опорного использовался многолетний гидрофизический разрез, «польский», располагающийся вдоль границы с польской исключительной экономической зоной (ИЭЗ).

Отбор проб был произведен в соответствии с Межгосударственным стандартом ГОСТ 31861–2012. Пробы воды были отобраны с помощью батометров, в пластиковые канистры объемом 2,5 литра, отфильтрованы с использованием GF/f (0,6–0,8 мкм) и ядерных (0,45 мкм) фильтров для исключения мешающего воздействия взвешенного вещества (ПНД Ф 14.1:2:4.254–2009). Определение нитритов производилось методом Грисса-Илосвая; фосфатов — методом Морфи и Райли. Оптические плотности окрашенных растворов измерялись при помощи спектрофотометра КФК- 3 (Бордовский, 1992). Визуализация данных сделана в программе «Ocean data view».

Результаты и обсуждение

Нитриты являются важным показателем, отражающим качество состояния экосистемы, данные соединения являются одним из лимитирующих факторов развития фитопланктона. Выделяют поверхностные и подповерхностные минимумы концентраций нитритного азота

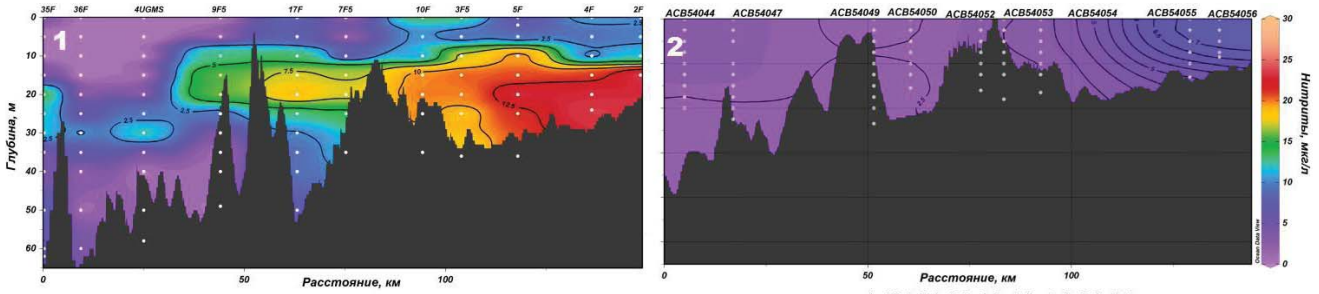
в фотическом слое, что объясняется жизнедеятельностью автотрофной биоты (Gustafsson, 2017, P. 301–317). Годовой максимум содержания нитритов отмечается в июне — августе. Предельно допустимая концентрация (ПДК) нитритов для рыбохозяйственных водоемов — 20 мкг/л, превышение ПДК на обоих разрезах не было зафиксировано ни в летний, ни в осенний период. Максимумы концентрации нитритов (до 8,30 мкг/л) были зафиксированы на трех станциях в ЮВБ (АИ 61029, АИ 61031, АИ 61033) в придонном слое, это соответствует месту постоянного перетока воды из Слупского желоба в Готландскую впадину (по данным модели NEMO 4.0). Нитриты являются переходными соединениями окисления азота до нитратов. Окисление осуществляется бактериями-нитрификаторами только в аэробных условиях. Концентрация нитритов снижается с глубиной, с уменьшением содержания кислорода и биомассы фитопланктона. Абсолютный минимум наблюдается на поверхности. В осенний период значения концентрации нитритов находились в диапазоне от 1 до 4 мкг/л, с минимальными значениями у дна и максимумом на поверхности (рис. 3).



АИ61 28.06.22-03.07.22 ACB54 05.11.22-14.11.22

Рис. 3. Распределение нитритов летом (1) и осенью (2) в ЮВБ

Средние значения концентраций нитритов в ВчФЗ летом превышают таковые в ЮВБ (8,99 мкг/л и 4,87 мкг/л соответственно). Средние концентрации нитритов осенью также незначительно превышают значения в ЮВБ (3,42 мкг/л и 2,86). Максимум концентрации летом незначительно превышает ПДК — 28,91 мкг/л, наблюдается на станции, ближайшей к берегу, приурочен к стокам рек и коммунально-бытовым, и связан с активностью цианобактерий в летний период. В Финском заливе, из-за меньшей глубины, относительно Юго-Восточной Балтики температура выше, следовательно, условия для развития сине-зеленых водорослей более благоприятные, что сказывается на значительном увеличении концентрации нитритов в подповерхностном слое. Концентрации нитритов ВчФЗ в осенний период, их значения минимальны. Концентрации биогенных элементов летом и осенью сильно различаются, так, средние значения осенью в 2 раза ниже, чем летом (3, 42 и 8,99 мкг/л). Абсолютные минимумы наблюдаются в придонном слое в оба времени года (рис. 4).



АИ61 28.06.22-03.07.22 ACB54 05.11.22-14.11.22

Рис. 4. Распределение нитритов летом (1) и осенью (2) в ВчФЗ

Для фосфатов в ЮВБ было характерно двухслойное распределение. Поверхностный слой отличался низкими концентрациями: в среднем, 2,64 мкг/л летом и 6 мкг/л осенью. Максимум

был характерен для придонного слоя Гданьской впадины и составил 181,65 мкг/л (83 м) летом и 144 (78 м) осенью (что не превышает ПДК для эвтрофных водоемов, равный 200 мкг/л). Максимум фосфатов связан с отсутствием кислорода у дна и восстановительными условиями. Анаэробные условия у дна, характерные для всей Балтики, способствуют высвобождению фосфатов из их нерастворимых солей, что увеличивает их концентрацию в придонных водах, кислородные условия, напротив, приводят к удерживанию фосфора донными отложениями и уменьшению его содержания (рис. 5).

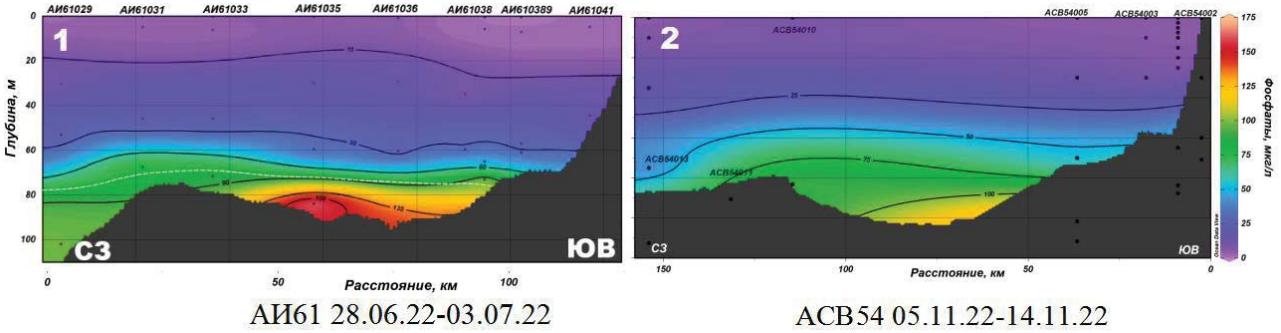


Рис. 5. Распределение фосфатов летом (1) и осенью (2) в ЮВБ

Воды Невы содержат значительно меньшие концентрации фосфора относительно азота, поэтому именно фосфор считается фактором, лимитирующим производство первичной продукции (Международный проект «Балтика», 1997. — 449 с.). Поверхностный минимум содержания фосфатов, аналогично с нитритами, связывают с жизнедеятельностью фитопланктона. Концентрации фосфатов увеличиваются от поверхности к глубине. Средние значения летом и осенью не особенно отличаются. Максимум в летний период в два раза превышает максимум осенью (195 мкг/л против 91 мкг/л). Минимальные значения осенью на порядок ниже, чем летом (0,4 мкг/л против 4 мкг/л). Для поверхностного слоя обеих акваторий были характерны минимумы концентраций вплоть до значений ниже порога количественного определения, что указывает на активную жизнедеятельность фитопланктона (рис. 6).

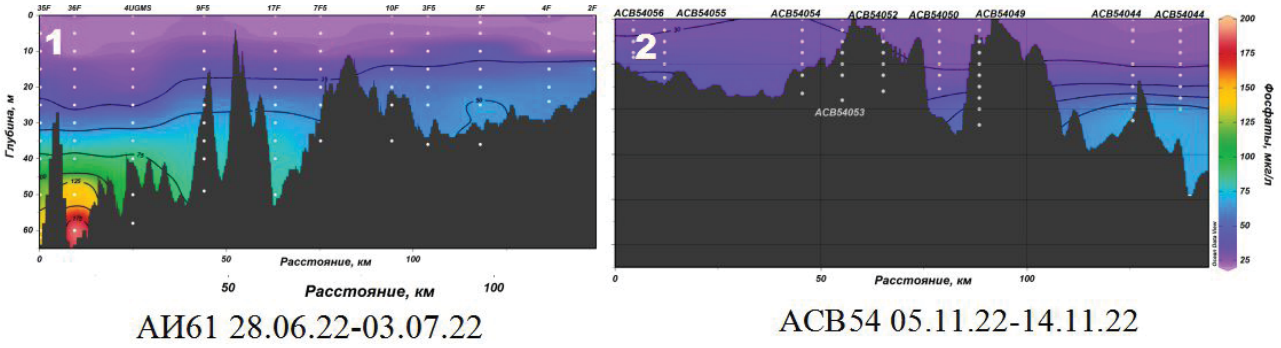


Рис. 6. Распределение фосфатов летом (1) и осенью (2) в ВчФЗ

В среднем, для ВяФЗ была зафиксирована тенденция к снижению средних концентраций биогенных элементов от лета к осени. В ЮВБ к осени выросли концентрации фосфора в поверхностном слое и концентрации нитритов во всем водном столбе. Содержание биогенов возрастает по направлению к берегу, что указывает на влияние речного стока. Наибольшие значения фосфатов зафиксированы на глубоководных станциях, что связано с отсутствием кислорода. Наибольшие значения нитритов отмечаются в поверхностном слое в летний период, что обусловлено их аккумуляцией в клетках фитопланктона. Значения по сезонам отражены в таблицах 1, 2, 3, 4:

Таблица 1

ЮВБ, данные АИ 61, июль

Биоген	Минимум	Максимум	Среднее
PO_4^{3-}	АИ 61039 — 0,32 мкг/л, 0 м	АИ 61035–181,65 мкг/л, 84 м	44,06 мкг/л
NO_2^-	АИ 61036 — 0,12 мкг/л, 0 м	АИ 61031 — 8,30 мкг/л, 67,5 м	4,67 мкг/л

Таблица 2

ЮВБ, данные АСВ 54, ноябрь

Биоген	Минимум	Максимум	Среднее
PO_4^{3-}	АСВ 54013 — 4 мкг/л, 0 м	АСВ 54005–152 мкг/л, 100 м	35,39 мкг/л
NO_2^-	АСВ 54005 — 1 мкг/л, 70 м	АСВ 54001 — 5 мкг/л, 30 м	2,86 мкг/л

Таблица 3

ВчФЗ, данные АИ 61, июль

Биоген	Минимум	Максимум	Среднее
PO_4^{3-}	5F (АИ 61096) — 0,03 мкг/л, 0 м	36F(АИ 61088) — 195,58 мкг/л, 60 м	35,52 мкг/л
NO_2^-	36F(АИ 61088) — 0,12 мкг/л, 0 м	2F(АИ 610908) — 28,9 мкг/л, 15 м	8,99 мкг/л

Таблица 4

ВчФЗ, данные АСВ 54, ноябрь

Биоген	Минимум	Максимум	Среднее
PO_4^{3-}	АСВ 54044 — 4 мкг/л, 0 м	АСВ 54044 — 91 мкг/л, 40 м	34,22 мкг/л
NO_2^-	АСВ 54044 — 2 мкг/л, 40 м	АСВ 54056 – 9 мкг/л, 10 м	3,42 мкг/л

Среди факторов, оказавших наибольшее влияние на содержание исследуемых биогенных элементов, стоит выделить глубину, и гидродинамические процессы (температура, солёность). В зависимости от глубины изменяется степень инсоляции и насыщенность кислородом, что составляет окислительные или восстановительные свойства среды. В совокупности данные характеристики не только влияют на протекание биохимических процессов в толще вод и на уровень благоприятности среды для микроорганизмов, являющихся потребителями биогенных элементов.

Благодарности и финансирование

Выполнено в рамках НИР № FZWM-2021–0015 «Временная изменчивость потоков углерода на карбоновом полигоне в Балтийском море», госзадания ИО РАН (тема № FMWE-2024-0025).

Литература

1. HELCOM (2018): State of the Baltic Sea — Second HELCOM holistic assessment 2011–2016. Baltic Sea Environment Proceedings 155. 2)
2. Гришина А. С. Влияние экологического состояния Куршского, Вислинского и Финского заливов на ихтиофауну //Земля и Человек. Актуальные вопросы современного состояния окружающей среды. — 2020. — С. 185–189.

3. Оценка современной биогенной нагрузки на Российскую акваторию Финского залива и ее соответствие международным требованиям, Кондратьев С. А. Румянцев В. А., Кондратьев С. А. — Ладога, 2013. — 560 с.
4. ГОСТ 31861–2012. «Вода. Общие требования к отбору проб»
5. ПНД Ф 14.1:2:4.254–2009 Количественный химический анализ вод. Методика измерений массовых концентраций взвешенных и прокаленных взвешенных веществ в пробах питьевых, природных и сточных вод гравиметрическим методом
6. Бордовский О. К., Чернякова А. М. Современные методы гидрохимических исследований океана // М.: ИО РАН. — 1992.
7. Gustafsson, E., Savchuk, O. P., Gustafsson, B. G., & Muller-Karulis. Key processes in the coupled carbon, nitrogen, and phosphorus cycling of the Baltic Sea // Biogeochemistry. — 2017. — V. 134. — No 3. — P. 301–317
8. Международный проект «Балтика». Проблемы исследования и математического моделирования экосистемы Балтийского моря. Вып. 5. Экосистемные модели. Оценка современного состояния Финского залива. — СПб.: Гидрометеоиздат, 1997. — 449 с.

Ksenia A. Balashova[1*], Ksenia A. Efimova[1, 2], Ekaterina S. Bubnova[2]
* ksebal08@gmail.com
Research supervisor: Ekaterina S. Bubnova[2],
Candidate of Sciences (Geography)
[1]I. Kant Baltic Federal University, Kaliningrad
[2]P. P. Shirshov Institute of Oceanology of the Russian Academy of Sciences, Moscow

Biogenic elements in the Russian sector of the Baltic Sea in 2022

Abstract. This article describes the results of an annual monitoring of the concentration of nutrients in the Russian sector of the Baltic Sea in the summer and autumn of 2022. Local increases in nitrite concentrations associated with river runoff were recorded, and phosphate maximum was observed in the bottom layer.

Keywords: biogenic elements, nitrite nitrogen, phosphate phosphorus, Baltic Sea, Gulf of Finland

УДК 801.311

Каширина Анна Дмитриевна[1*]
*zimmerman_1703@mail.ru
Научный руководитель: Петрова Татьяна Ивановна[1],
кандидат филологических наук
[1]ДВФУ, Владивосток, Россия

Неофициальные топонимы в языковом сознании дальневосточников

Аннотация: в статье рассмотрено проявление языкового сознания дальневосточников и их картины мира в неофициальной топонимии Ульчского района Хабаровского края. Предпринята попытка выявить особенности мотивации неофициальных топонимов, обусловленные спецификой как Дальнего Востока, так и конкретно Ульчского района. В результате исследования представлены три основных типа мотивации в топонимическом пространстве Ульчского района; обращается внимание на отражение в неофициальных названиях географических объектов языкового сознания местных жителей.

Ключевые слова: топонимика, региональная топонимика, неофициальные топонимы, языковое сознание, антропоцентризм

Введение

С появлением в языкознании новой антропоцентрической парадигмы, которая направлена на изучение различных аспектов функционирования языка, появились и новые области научных

исследований. Человек говорящий теперь представляет особую ценность для лингвистов-исследователей, так как в речи отражается его сознание и картина мира. В связи с этой парадигмой появились и междисциплинарные направления: когнитивистика, онтолингвистика, лингвокультурология и т. д. К таким междисциплинарным областям можно отнести и топонимику, объектом изучения которой являются «собственные имена любых географических объектов, закономерности их возникновения, развития, функционирования» [Подольская, 1988, с. 132]. Лингвисты считают, что географические названия — объект изучения лингвистики, но топонимисты не согласны с таким односторонним определением, так как топонимика — «пограничная научная дисциплина, развивающаяся на стыке трех наук: языкознания, истории и географии — и комплексно пользующаяся их методами» [Мурзаев, 1974, с. 9–16].

Новая научная парадигма обусловила усиление интереса к топонимии, так как человек всегда существует в пространстве и это пространство необходимо обозначить и упорядочить. Особую актуальность приобретает региональная топонимика, изучающая систему имен собственных конкретного региона. По замечанию А. К. Матвеева, «топонимический регион определяется на основе не только топонимических, но и нетопонимических данных (лингвоэтнических и историко-географических) и охватывает всю топонимию соответствующей территории» [Матвеев, 2006, с. 61].

Топонимы всегда закреплены в различных официальных документах, списках, на картах. Часто они представляют собой многосложные, двухсловные именования, поэтому многие географические объекты имеют параллельные неофициальные названия, которые не закреплены в документах и на картах. Неофициальные топонимы мало изучены и относятся к числу актуальных проблем антрополингвистики. Целью нашего исследования стало выявление того, как в неофициальной топонимии Дальневосточного региона отражается языковое сознание его жителей.

Неофициальные топонимы создаются и функционируют только в контексте живой речи, отражая исторические события, географические особенности местности, своеобразие хозяйственного типа региона, его этнический состав. «Живая естественная речь», «живая звучащая речь» — понятия, активно используемые при описании различных проявлений повседневной коммуникации. В устных формах речи прослеживаются социальные, возрастные, территориальные различия в лексике, особенно ярко проявляющиеся в использовании неофициальных топонимов, так как они являются вместилищем знаний о местности, хранителем историко-культурной информации об этносе, о социальных группах населения. Как отмечает Ольга Львовна Рублева, «помимо собственно топонимического значения, присущего топониму, на него наслаиваются различные ассоциации, связывающиеся у человека с названием, дополнительная информация» [Рублева, 2013, 263]. Владея топонимической информацией, человек становится носителем фоновых знаний, которые могут его сближать с одними людьми, и отделять от других — от «непосвященных» в эту информацию.

Повседневная жизнь человека из села характеризуется тесной связью с природой, близкими личными знакомствами и коллективизмом. Так, по сравнению с городской местностью, в селе больше номинаций, связанных с природными объектами: морями, полями, лугами, реками, ключами, сопками и т. д. Такие объекты могут даже не иметь официального названия, но получают неофициальные обозначения, которые становятся частью языкового существования сельских жителей.

Методы исследования и характеристика эмпирического материала

Материалом для наблюдения послужили факты живой речи, собранные в Ульчском районе Хабаровского края с применением прежде всего полевого метода: использовался приём наблюдения с фиксацией полученных речевых фактов; был применен также опрос на основе созданной нами гугл-формы. При выполнении анализа собранного эмпирического материала использован описательный метод.

Хабаровский край — один из регионов Дальнего Востока. Ульчский район расположен в центрально-восточной части Хабаровского края, вдоль реки Амур. Территория района не-

однородна. Большое значение для района имеет его выход с восточной стороны к Татарскому проливу. Отличительной особенностью является и то, что в Ульчском районе проживают малые народы Сибири и Дальнего Востока — в частности, ульчи и нанайцы.

Топонимическое пространство этой территории имеет свои особенности, обусловленные географической спецификой: так, в связи с неоднородным рельефом данной местности в топонимии Ульчского района много названий-оронимов, а так как район имеет выход в Татарский пролив, то частотными являются морские гидронимы. Ульчский район представлен исключительно сельской местностью, поэтому практически все названия будут являться микротопонимами.

Как и любая местность, Ульчский район имеет определенные особенности названий географических объектов, прежде всего особенности мотивации. Мотивация — это причина выбора названия. В связи с этим различаются разные способы мотивации, например, мотивирующим может стать какой-либо экстралингвистический фактор или официальное название конкретного топонима. В топонимии Ульчского района отражается его история, природные, ландшафтные особенности. Близким нахождением к морю и удаленностью от городов обусловлены главные занятия местных жителей — охота, рыбалка, таежные промыслы.

Результаты исследования

Собранный нами материал позволяет выделить три типа мотивации:

1) названия, содержащие в себе временную, историческую характеристику;

2) названия, содержащие географическую характеристику (особенности рельефа и местоположения);

3) названия, отражающие социальный фактор.

Названия, содержащие временную, историческую характеристику

Представления о времени в топонимии носят весьма ограниченный характер, однако, безусловно отражают особенности ментального восприятия действительности человеком. «Категория времени предстает в топонимической картине мира как двухполюсная (прошлое — настоящее)» [Лукьянова, 2011, 2]. При этом такая оппозиция является условной, так как временные номинации сами по себе являются относительными и зависят все же от того, в чьей речи они функционируют. Приведем примеры.

1. *Волочаевка* — неофициальное название участка лесной дороги между поселком Де-Кастри и озером Чильба (официального эквивалента нет); в 30-е годы там стоял Волочаевский полк, в честь которого и появилось данная номинация. Это топонимическое название отражает исторические события на Дальнем Востоке (бой на Волочаевской сопке).

2. Нулевая точка / Нулёвка / Первая / Вторая и т. д. (точки) — неофициальные названия бухт в заливе Чихачева, где во времена Второй мировой войны устанавливались ДЗОТы для охраны береговой линии. Такие номинации социально маркированы: в речи старшего поколения используются варианты *Нулевая точка, Первая точка, Вторая точка* и т. д., так как эти люди знают, почему данная местность так называется. Варианты же *Нулёвка, Первая, Вторая* и т. д. — номинации, используемые людьми младшего поколения, теми, кто не знает историю этих мест.

3. Труба — неофициальное название конкретного участка лесной дороги в районе Волочаевки. В 50-е годы там соорудили трубу, из которой течет чистая питьевая вода, поэтому местные жители и называют данный участок *Трубой*. Интересно, что границы топонима *Волочаевка* довольно размыты, а *Труба* является конкретным обозначением места, и в живой речи данные топонимы могут дополнять друг друга:

А. *Куда едем?*

Б. *По Волочаевке на Трубу*

4. Черёмушки — неофициальное название района в поселке Де-Кастри, объединяющего семь улиц (Волкова, Чихачева, Лесная, Чехова, Невельского, Юности, Строительная); не имеет официального эквивалента. В 70-е годы XX-го века этот район строили студенты из Москвы и назвали его в честь известного района Москвы. Название отражает историю такого явления, как строительные студенческие отряды.

5. Сомон [само́н] — неофициальное название гостиницы «Нагмарм». Название отражает давно ушедшие реалии: когда-то на месте гостиницы была лагуна «Сомон», где добывали лечебные грязи. Лагуны уже нет, но место по-прежнему называют «Сомон». Название по своему происхождению аборигенно и отражает специфику этнического состава Ульчского района: здесь проживают ульчи и нанайцы. К подобным названиям можно отнести и название озера *Ки́ди* — неофициальный орфоэпический вариант гидронима Кизи.

Названия, содержащие географическую характеристику

Пространство, в котором проходит жизнь человека, как объективная реальность обладает протяженностью, многомерностью. Поэтому человеку необходимо определить свое место в этом пространстве, выделить те или иные объекты на основании их характерных признаков с помощью языкового знака. Приведем примеры таких топонимов.

1. Голодаевка — неофициальное название конца улицы Школьной в поселке Де-Кастри. В советские времена этот район находился очень далеко от поселковых магазинов, из-за чего жители назвали его «голодным». В данной номинации находит отражение удаленность этого сельского района, чем обусловлена затруднительность его снабжения продуктами.

2. Горка — неофициальное название центральной части поселка Де-Кастри. Центральные улицы расположены на вершине небольшого холма. Название отражает специфику Ульчского района: неоднородность рельефа, холмистость местности. Для характеристики рельефа показательно частое использование номинации «сопка» в таких, например, топонимических названиях, как *сопка Медвежьи Уши, сопка Три Камня, сопка Любви*. Сопка — это типичное для Дальнего Востока региональное слово, обозначающее холмы и горы с округлыми вершинами. Такие номинации даются жителями на основе характерных признаков: сопка *Медвежьи Уши* со стороны похожа на морду медведя, на сопке *Три Камня* находятся три больших валуна.

3. Рублёвка — неофициальное название переулка Берёзового. Несколько лет назад, после большого наводнения в Хабаровском крае, на этой улице построили большие новые дома для переселения людей, чьи дома затопило. Новые дома выглядят красиво и добротно, как в Подмосковном элитном районе с таким же названием. В сознании дальневосточников Рублёвка понимается как богатый район с красивыми домами, что отражено в использовании данной номинации. По мнению дальневосточных лингвистов Юлии Александровны Гунько и Ольга Викторовны Лыс, в подобных названиях «очевидно прослеживаются своего рода круги восприятия себя как части страны и мира, которые условно можно назвать «дальним кругом» и «ближним кругом» [Гунько, Лыс, 2016, с. 279].

4. Северная — неофициальное название северной части побережья залива Чихачёва, используемое в речи жителей, когда те хотят сообщить, что идут на рыбалку:

А: *Куда идете?*

Б: *На Северную*

В подобном диалоге из принципа экономии речевых усилий опускается информация, известная и говорящему, и слушающему, а именно информация о том, что человек идет на рыбалку.

5. *Чёртово озеро* — неофициальное название озера Кизи в Ульчском районе. Название отражает географические особенности данного объекта: на озере всегда сильный ветер, часто бывают штормы, поэтому местные жители стараются обходить это место.

Названия, отражающие социальный фактор

В использовании неофициальных номинаций в сельской местности проявляется оппозиция «свой-чужой»: если человек знает подобные названия — он «свой». Близкое знакомство сельских жителей способствует возникновению специфических неофициальных названий по имени или фамилии жителей села, известных в связи с какими-то событиями. Например:

1. Ирга́новка — название небольшого мыса и пляжа в поселке Де-Кастри. В 1930 году там поселилась семья Ирганових; один из сыновей был участником Великой Отечественной войны, дожил до 90 лет. Дом до сих пор существует, в нем живут внуки и правнуки тех переселенцев. В знак уважения к этой семье мыс и прилегающий к нему небольшой пляж назвали *Ирганóвкой.*

2. Общага — неофициальное название района нескольких общежитий на ул. Краснофлотской в поселке Де-Кастри. Местным жителям хорошо известно данное место, поэтому у них нет надобности пользоваться официальным названием. Подобные номинации отражают деление на «свой-чужой»: общежитий два, в зависимости от того, в каком из них живет человек, дается номинация либо *Первая Общага*, либо *Вторая Общага*. Это связано со стремлением обозначить территорию вокруг себя, номинировать свое местоположение как главное, а все остальное — как окружающее.

3. Сонькин остров / остров Соньки-Золотой Ручки / остров Соньки — неофициальное название острова Обсерватории в заливе Чихачёва. Это название отражает топонимическое предание, цель которого — объяснить происхождение географического названия. Данный топоним связан с именем знаменитой аферистки Софьи Блювштейн. В начале XX века легенда воровского мира отбывала срок на сахалинской каторге, совершила побег и, по преданиям местных жителей, оказавшись в здешних местах, была похоронена именно на этом острове.

4. Район — неофициальное название, отражающее стяжение «наоборот», то есть обозначение крупных поселений, находящихся поблизости от места жительства говорящего, без употребления их названий: например, *Поселок, Город*. В живой речи топоним *Район* — это обозначение районного центра Ульчского района — села Богородского. Нередко в речи селян можно услышать *«Когда поедешь в Район?»* (то есть в село Богородское).

5. Рассказова / У Рассказовой — неофициальное название магазина «Раста» (по фамилии его владелицы). В данной номинации отражается тесное знакомство сельских жителей друг с другом. К подобным названиям относится и топоним *Тарасова / У Тарасовой* — неофициальное название магазина «Молодежный».

6. Наш — неофициальное название магазина «Молодежный». Так магазин называют только жители близлежащих улиц. Использование подобных номинаций маркирует речь говорящих, которым хорошо знакомы подобные объекты. Селяне, которые живут вдалеке от данного магазина, называют его официальным названием. Здесь наблюдается создание оппозиции «свой-чужой», попытка разделить территорию на «близко-далеко». Данная номинация отражает факт самоочевидности — «реальности мира повседневности для обыденного сознания, которая связана с восприятием окружающего мира индивидом в качестве безусловной данности» [Фролова, 2019, с. 115]. К такому типу деления местности относится также неофициальный топоним *Центр* — условное обозначение жителями центральных улиц. Жители отдаленных районов поселка Де-Кастри, живущие за школой (улицы Гагарина, Волкова, Школьная), называют улицу Краснофлотскую *Центром*, так как в их сознании эта территория является серединой села. Школа в сознании жителей выступает своеобразной границей между центром и окраинами. Подобные номинации используются в коммуникации для понятного «своим» деления территории.

7. Терминал — неофициальное название здания нефтеотгрузочного терминала «Сахалинморнефтегаз- 6». Из соображений экономии речевых усилий местные жители упрощают название до одного слова — Терминал, например: *Мой папа работает на Терминале.*

Выводы

Таким образом, сделанные наблюдения позволяют заключить, что в неофициальных топонимах проявляется сознание человека, его попытки упорядочить и обозначить мир вокруг себя. Как следствие, неофициальные топонимы могут быть мотивированы:

1) историей заселения и освоения Дальнего Востока, историческими событиями, происходившими на данной территории;

2) географической спецификой Дальневосточного региона;

3) этническим составом региона и социальными характеристиками.

Литература

1. Гунько Ю. А., Лыс О. В. Географический фактор в формировании языкового облика малых городов Приморского края// Язык — пространство. Язык — культура. Язык — сознание: сборник статей

к 20-летию кафедры русского языка как иностранного дальневосточного федерального университета. — Владивосток, 2016. — С. 278–283.
2. Земская Е. А., Китайгородская М. В., Ширяев Е. Н. Русская разговорная речь: Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. М.: Наука, 1981 276 с.
3. Лукьянова Е. А. К вопросу о лексической категоризации времени (на материале топонимикона Владимирской области) // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2, Языкозн. 2011. № 1 (13). С. 232–236.
4. Матвеев, А. К. Ономатология. — М.: Наука, 2006. — 292 с.
5. Мурзаев, Э. М. Очерки топонимики. — М.: Мысль, 1974. — 382 с.
6. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. — М.,1988.
7. Помыкалова, Т. Е., Шишкина Т. Я., Шкатова Л. А. Наблюдения над речью жителей г. Челябинска (к проблеме «язык города») // Городское просторечие. Проблемы изучения. — М. : Наука, 1984. С. 162–173.
8. Рублева О. Л. Топонимия Приморья: учебное пособие. Владивосток: Издательский дом Дальневост. федерал. ун-та, 2013. 427 с.
9. Суперанская, А. В. Что такое топонимика? — М.: Наука, 1984. — 177 с
10. Фролова Т. В. Языковое существование жителя современного села (на материале языка Приморья) 2019 г. URL: https://www.dvfu.ru/upload/medialibrary/940/Диссертация%20Фролова.pd (дата обращения: 01.05.2024).

Anna D. Kashirina[1*]
*zimmerman_1703@mail.ru
Research supervisor: Tatyana I. Petrova[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]FEFU, Vladivostok, Russia

Unofficial toponyms in the linguistic consciousness of people in the Far East

Abstract. This article considers how the linguistic consciousness and worldview of people living in the Far East find their way into the unofficial toponymy of the Ulchi District of the Khabarovsky Region. An attempt has been made to identify the peculiarities of the motivation behind such unofficial toponyms given the specifics of both the Far East and the Ulchi District in particular. As a result of the study, three main types of motivation in the toponymic space of the Ulchi District are presented; attention is given to the way the linguistic consciousness of local residents finds expression in unofficial names of geographical objects.

Keywords: toponymy, regional toponymy, unofficial toponyms, linguistic consciousness, anthropocentrism

УДК 373, 910.1

Селиванова Катерина Андреевна[1*]
*katarina1107@yandex.ru
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Особенности детей поколения Альфа: проведение урока географии в формате интеллектуальной игры (квиз)

Аннотация: дети поколения Альфа они не знают мир без интернета, информация для них, как воздух. Цель: раскрыть актуальность формата квиз с кейсовыми заданиями на уроке географии, исходя из особенностей и интересов поколения Альфа. В работе проведен анализ особенностей детей поколения Альфа, связанных с обучением в средней школе. Рассмотрены их потребности, диктуемые современным восприятием мира. В результате выявлено, что с помощью интерактивного урока в формате интеллектуальной игры, учитель по-новому может визуализировать учебный материал на уроке, проводить проверку знаний, развивать цифровые умения и «мягкие» навыки (softskills компетенции) и повышать позна-

вательный интерес обучающихся к географии и качество обучения. В дальнейшем работу можно использовать как основу для создания банка интерактивных заданий и разработки других форм проведения уроков.

Ключевые слова: образование, поколение Альфа, география, теория поколений.

Введение

Существует вопрос о выделении поколений, ценностей каждого из них, основы выделения. Наиболее изученным поколением на сегодняшний день считается поколение Z люди, рожденные после 2001 года, согласно В. В. Радаеву, он предложил классифицировать российские поколения в зависимости от исторической обстановки, в которой проходило их становление. Согласно разным зарубежным и российским классификациям, выделяются ещё два поколения, рожденные после поколения Z — это поколение Альфа рожденные после 2007–2015 года и поколение С, рождённые после 2019 года. О последних двух, выделяемых поколениях мало литературной информации, однако именно сейчас можно наблюдать за их особенностями в момент их взросления и создавать новые форматы мероприятий и учебы под характеристики поколений. Основными признаками для выделения поколения Альфа являются:

- Массовая распространённость гаджетов — у каждого ребенка с дошкольного возраста есть телефон или планшет, на 2015 год по данным экспертного проекта Hi-Tech.Mail.Ru более 85% родителей давали своим детям в использование умные устройства [Экспертный проект Hi-Tech.Mail.Ru, 2015]. А в докладах Института исследований интернета «Детский Рунет 2018» в среднем уже в 4–5 лет умеют и активно пользуются интернетом [Институт исследований интернета, 2018];
- Доступность информации на сегодняшний день в интернете хранится более 64,2 зеттабайт в 2020 году, а по прогнозам к 2025 году этот показатель вырастит более, чем в 2,5 раза и достигнет более, чем 180 зеттабайт [Statista, 2021];
- Высокая технологичность — они не знают, каким был мир без телефона, интернета и гаджетов, верят в силу интернета. Каждый из них уже в начальной школе отлично разбирается в гаджетах и может быстро освоить новые навыки, связанные с гаджетами;
- Практичность — с интересом будут получать знания лишь тогда, когда эти знания будут востребованы в их реальной жизни, когда они четко поймут, зачем им эти знания нужны;
- Единость мира — отсутствие разницы между условными составляющими реального и виртуального пространства. Их мир безграничен, они свободно передвигаться по планете, могут находить друзей в разных точках мира;
- Огромный поток информации — «Альфы» пропускают через себя много информации, но не умеют ее хранить. Для них более ценно то, где можно найти эту информацию, это является одной из проблем современного образования — дети просто не понимают зачем что-то учить, если есть всегда доступ к той или иной информации в интернете;
- Стартапы — данное поколение завязано на своей инициативности и мотивации создавать что-то свое и новое, не зависеть от других людей.

Стоит уточнить, что наблюдается тенденция к ускорению смены поколений, т. е. временной промежуток выделения поколений в прошлом веке был больше — на каждое поколение приходилось примерно 20 лет, сейчас же мы видим ускорение, и люди поколения Z рождались в течение 10–13 лет, «Альфы» рождались в течение меньше 10 лет. Одна из причин этого — увеличение социальных событий и ускорение технологического прогресса в последние десятилетия [Радаев, 2020, с. 46–50].

Если говорить о требованиях общества, предъявляемых к выпускникам школы, то они меняются со временем, если раньше были важны академические знания, и работодатели при поиске персонала смотрели именно на них, то сейчас важны другие умения — Softskills, так называемые мягкие навыки, к ним относят умение коммуницировать, создавать творческие продукты, креативно мыслить, уметь работать в команде, умение искать и обрабатывать информацию.

Результаты и обсуждение

В ходе изучения и анализа литературы были выявлены отличительные особенности «Альф», есть много схожего с поколением Z, в направлении информатизации и технологического процесса, но главное отличие в том, что у более старшего поколения Z пик развития и популяризации гаджетов и глобального, а главного доступного интернета пришелся на момент взросления, а у подрастающего поколения Альфа это уже было с рождения, и входило в жизнь не по мере развития технологий во времени, а от родителей в раннем возрасте. Особенности поколений выделялись из литературных источников, опыта собственных наблюдений, а также исследований и данных Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ (RLMS-HSE), Экспертного проекта Hi-Tech.Mail.Ru. Для выбора оптимального метода проведения урока, в соответствии с потребностью и запросы учеников на уроке географии был проведен опрос, в котором приняли участие 100 школьников из разных регионов России 5–10 классов, это ученики, относящиеся к поколению Альфа, либо чуть старше, однако же нельзя говорить о том, что граница между поколениями современного мира является четкой. В ходе опроса было выявлено, что именно на уроке географии 62% респондентов чувствуют скуку и им не интересен материал, 33 человека сказали, что хотели бы увеличение сроков на задание, это связано с желанием найти правильную информацию, более качественно сделать задание и разобраться в теме, а 58 человек хотели бы видеть разные интерактивные формы проведения урока.

Анализируя цели разных учебных предметов, был сделан вывод, что именно на географии можно сделать вариацию заданий, и приблизить их к реальной жизни, тем самым создать условия для повышения у учащихся интереса к учебному предмету, процессу обучения. Наиболее оптимальным вариантом формата проведения урока географии, в связи с особенностями поколения Альфа, и запросами и интересами школьников, относящихся к этому ещё подрастающему поколению, будет являться квиз с кейсовыми заданиями.

В основном используются такой формат урока для проверки заданий учащихся, а также он направлен на расширение кругозора, мягких навыков, и приобретение новых умений. Формат предполагает более расширенную версию понятия квиз, и включает в себя не только различные формы тестовых задний, таких, как задания открытого и закрытого типа, построение последовательностей и задания на сопоставление, для привычной академической проверки знаний учащихся. Для повышения внимания и мотивации учащихся к предмету, а также создания условий, приближенных к реальности, для развития мягких навыков можно добавлять задания с использованием телефонов. Так могут быть включены задания на работу в команде и развитие креативности, например: *Вы находитесь в Г. Фоджа, вам необходимо добраться до Г. Манаус. Предложите 10 вариантов, как это возможно сделать. 5 вариантов должны быть реальными, а в 5 используйте всю вашу фантазию* — в таком задании учащимся необходимо правильно распределить задачи между собой, они узнают новые города, развивают своё мышление. Можно включать кейсовые задания, которые реально могут быть в жизни учащихся, именно чрез такие задания можно показать значимость и практичность географии: *Вы живете по адресу ул. Проспект Стачек, 92, к. 2, ваш поезд отъезжает с Ладожского вокзала в 17:40. Простройте два маршрута на собственном автомобиле и на общественном транспорте. Сколько времени займет дорога? Во сколько нужно выйти из дома?* В данном случае используется конкретная задача, из вполне реальной жизни.

Но не стоит забывать о том, что в рамках урока может быть определенная интерактивная часть, для улучшения эмоционального фона, небольшого отдыха и переключения внимания. Для таких целей могут быть включены задания другого характера, например формат черного ящика, когда в классе находится черный ящик с предметом, который по описанию необходимо отгадать учащимся, а на доске описание: *Китай является лидером как в производстве, так и в экспорте ЕГО в мире. В 2016 году экспорт ЕГО из Китая составил 328,7 тыс. тонн, что на 8,66% больше, чем в 2010 году. Назовите ЕГО, что лежит в черном ящике?* Так же могут включатся музыкальные задания, задача учащихся состоит в том, чтобы угадать о какой стране/городе/природном явлении идет речь в песне или задания с фрагментами фильмов, где по фрагменту понять какой географический объект показан.

Был сделан вывод, что поколение Альфа имеет высокую степень технологического развития, активно «дружат с телефонами», им необходима практическая значимость учебы. Общество требует развитые Softskills. И всё это можно обеспечить через урок географии в формате квиза с кейсовыми заданиями, а также создать заинтересовать учащихся в предмете, повысить его значимость.

Литература

1. Радаев. В. В. Миллениалы: Как меняется российское общество : учебное пособие / В. В. Радаев. — 2-е изд. — Москва : Высшая школа экономики, 2020. — ISBN 978-5-7598-2160-1.
2. 69% детей начинают пользоваться гаджетами ещё в дошкольном возрасте // Экспертный проект Hi-Tech.Mail.Ru. URL: https://hi-tech.mail.ru/news/25495-children-with-tech/ (дата обращения: 01.04.2024).
3. Детский рунет 2018. Отраслевой доклад // Институт исследований интернета. URL: https://internetinstitute.ru/portfolio/analytics/detskiy-runet-2018-otraslevoy-doklad/ (дата обращения: 19.02.2024).
4. Объем данных/информации, созданных, собранных, скопированных и потребленных по всему миру с 2010 по 2020 год, с прогнозами на 2021–2025 годы // Statista. URL: https://www.statista.com/statistics/871513/worldwide-data-created (дата обращения: 07.02.2024).

Katerina A. Selivanova[1*]
*katarina1107@yandex.ru
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Features of Generation Alpha children: A geography lesson as an intellectual game (quiz)

Abstract. Generation Alpha children cannot imagine the world without the Internet, and information is like air for them. The purpose of this work is to reveal the relevance of the quiz format with flight assignments in the geography lesson based on the characteristics and interests of Generation Alpha. The paper analyzes the characteristics of Generation Alpha children which are associated with secondary school education, examining their needs as dictated by the modern perception of the world. As a result, we reveal that with the help of an interactive lesson organized as an intellectual game, the teacher can visualize educational material in a new way, test knowledge and develop digital skills and 'soft' skills (soft skill competencies), adding to students' cognitive interest in geography and enhancing the quality of learning. In the future, this work can underlie a bank of interactive tasks and other forms of lessons.

Keywords: education, Generation Alpha, geography, theory of generations.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

УДК 337.02

Зенкова Вивея Максимовна[1*]
*sweetcake836@gmail.com
Научный руководитель: Киндт Ольга Викторовна[1],
кандидат филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Применение настольно-печатных игр при обучении старших дошкольников лексике английского языка

Аннотация: Статья посвящена использованию настольно-печатных игр при обучении детей старшего дошкольного возраста иноязычной лексике. Игра, являясь ведущей деятельностью детей-дошкольников, формирует у них понимание того, что иностранный язык, наравне с родным, может быть средством реального общения. Статья освещает возможности использования настольно-печатных игр на занятиях и то, каким образом их применение способствует поддержанию коммуникативного подхода в целенаправленном продуктивном использовании изученных лексических единиц. В статье рассмотрены теоретические основы обучения детей иноязычной лексике, представлены этапы занятия и методика формирования иноязычных лексических навыков с применением настольно-печатных игр.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, английский язык, лексический навык, дидактическая игра, настольно-печатная игра.

Введение

При обучении детей дошкольного возраста иностранному языку изучение новой лексики играет ключевую роль. Для ребенка знание даже сравнительно небольшого количества слов на иностранном языке является одним из факторов, создающим у него ощущение знания этого языка, и влияет на уровень его заинтересованности в дальнейшем обучении. Овладевая лексической стороной речи, дошкольник овладевает тем основным материалом, который в последующем позволит ему развивать умения в четырех речевой деятельности (письме, чтении, аудировании и говорении), ведь в основе каждого из них лежит слово.

Вместе с тем, методисты в области обучения иностранному языку отмечают, что процесс обучения лексике в дошкольных учреждениях зачастую сводится к тому, что использование изученных слов происходит изолированно и в отрыве от контекста. Таким образом нарушается основной принцип обучения иностранному языку — принцип коммуникативности, то есть создания условий, естественных для общения или максимально к ним приближенным. Для ребенка дошкольного возраста ведущим видом деятельности является игра. Именно в процессе игры ребенок не только познает окружающую действительность, но и коммуницирует с окружающими людьми — своими сверстниками и взрослыми. Как в случае использования родного, так и в случае использования иностранного языка, игра является для ребенка-дошкольника естественной ситуацией общения.

В современной методике существует большое количество разнообразных игр, направленных на обучение детей иностранному языку. Одним из видов таких игр являются дидактические игры, то есть игры, которые создаются специально в целях обучения и воспитания детей.

Настольно-печатная игра представляет собой разновидность дидактической игры с правилами на печатной основе, ход которой заключается в манипуляциях с относительно небольшим набором предметов, размещаемых на столе или в руках участников [Скиба, 2016, с. 708]. Такие исследователи, как А. К. Бондаренко и Д. В. Менджерицкая относят к настольно-печатным играм разнообразные игры-пособия, парные картинки, разрезные картинки, пазлы, предметное лото, домино, тематические игры и ряд других [Бондаренко, 2011, с. 40], [Менджерицкая, 2008, с. 35].

Настольно-печатные игры являются частью повседневной жизни многих дошкольных учреждений и используется для развития памяти, мышления, внимания, воображения, речи на родном языке, навыков самоконтроля и дисциплинированности. Применение настолько-печатных игр возможно и на занятиях по иностранному языку, в том числе, для обучения лексической стороне речи. В рамках данной статьи мы рассмотрим каким образом настольно-печатные могут быть использованы для обучения старших дошкольников лексике английского языка.

Методы исследования

В ходе исследования нами были использованы следующие методы: анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования; анализ учебно-методических комплексов по английскому языку для старших дошкольников.

Результаты и обсуждение

Словарный состав языка состоит из лексических единиц (ЛЕ). Под лексическими единицами понимаются единицы языка, обладающие самостоятельным лексическим значением и способные выполнять функции единиц речи [Чудочина, Чеблукова, 2005, с. 20]. К ним относят: слова, устойчивые словосочетания, клишированные обороты.

Целью обучения иноязычной лексике является формирование иноязычных лексических навыков. Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин определяют лексический навык следующим образом: «это автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи» [Азимов, Щукин, 2009, с. 121]. Формирование лексических навыков происходит в рамках трех этапов, сформулированных С. Ф. Шатиловым, который одним из первых обратился к вопросу определения их последовательности.

К этапизации Шатилова относятся ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный и варьирующе-ситуативный этапы [Шатилов, 1986, с. 29–30]. Шатилов также выделил следующие типы упражнений: некоммуникативные упражнения, условно (учебно-) коммуникативные упражнения и подлинно (естественно-) коммуникативные упражнения [Шатилов, 1986, с. 55].

Мнение Шатилова разделяет О. И. Трубицина, типология упражнений которой во многом схожа с тем, что он предлагает в своем пособии. Типы упражнений, с ее точки зрения, подразделяются на: подготовительные, условно-речевые и коммуникативные [Трубицина, 2023, с. 148]. Взяв данную типологию за основу и обратившись к видам упражнений по Г. В. Роговой и И. Н. Верещагиной [Рогова, Верещагина, 1998, с. 92], соотнесем этапы формирования иноязычного речевого навыка и упражнения, используемые на каждом из них (табл. 1).

Таблица 1

Типы и виды упражнений на этапах формирования иноязычных навыков

Этап формирования навыка	Типы и виды упражнений
Ориентировочно-подготовительный этап	Подготовительные упражнения (на узнавание, имитацию, репродукцию)
Стереотипизирующе-ситуативный этап	Условно-речевые упражнения (на подстановку, расширение, трансформацию, комбинирование, вопросо-ответные)
Варьирующе-ситуативный этап	Коммуникативные упражнения (аудирование, диалогическая и монологическая речь)

Стоит отметить, что в общей методике помимо упражнений на узнавание, имитацию и репродукцию, к подготовительным относят упражнения на подстановку, расширение, трансформацию, комбинирование и вопросо-ответные, однако в рамках обучения дошкольников эти упражнения правильнее будет отнести к категории условно-речевых, поскольку любое упражнение при обучении детей в ДОУ должно быть мотивировано и носить игровой характер [Вронская, 2015, с. 106].

При обучении лексике английского языка следует учитывать возрастные особенности старших дошкольников. Старший дошкольный возраст — это возрастной период от пяти до семи лет. Концентрация на однообразной деятельности представляет для старших дошкольников особую трудность. Отечественными и зарубежными исследователями было выявлено, что, несмотря на то, что к шести годам устойчивость внимания повышается, дети пяти-шести лет способны активно и продуктивно заниматься одним и тем же делом не более 12–18 минут. Для детей семи лет этот временной промежуток увеличивается до 14–20 минут [Brain balance, 2021]. Старшие дошкольники лучше запоминают то, что вызывает у них непосредственный интерес, у них преобладает непроизвольная форма запоминания. В процессе запоминания предметов, изображений и слов существенную роль играет называние вслух и то, насколько активно ребенок действует по отношению к ним.

Игра, являясь ведущим видом деятельности дошкольника, является также и способом коммуникации, с помощью которого ребенок взаимодействует с окружающим миром. В виду этой возрастной особенности, для обучения и воспитания детей были разработаны специальные обучающие или дидактические игры. Настольно-печатные игры, как разновидность игр дидактических, используются в педагогике для достижения различных целей и подразделяются на виды, согласно характеру выполняемых игровых действий.

Для отбора тех видов настольно-печатных игр, использование которых будет наиболее эффективно для формирования иноязычных лексических навыков, нами были сформулированы следующие критерии:

1. Используемые игры должны иметь соответствующий возрасту детей уровень сложности и соответствовать уровню владения детей иностранным языком (инструкции к играм должны быть краткими и понятными для детей старшего дошкольного возраста).

2. Лексический материал в играх должен соответствовать изучаемому лексическому материалу (одной или нескольким темам) на занятиях.

3. Игры (упражнения) должны соответствовать цели того этапа формирования лексического навыка, на котором планируется их использование.

4. Игры должны обеспечивать понимание на слух и тренировку (первичную тренировку) усваиваемого лексического материала в речи детей.

5. Проводимые игры должны соответствовать временному регламенту и занимать не более 5–10 минут занятия.

6. Количество тем не должно превышать 2–3 изученные темы (количество лексических единиц в каждой теме, как правило, варьируется от 5 до 10).

Наиболее соответствующими выделенным критериям являются следующие игры: игры на идентификацию (сличение изображений друг с другом или звучащим словом); игры на запоминание состава, количества и расположения картинок; игры на классификацию, ассоциацию и развитие образного мышления; игры на сериацию (последовательность); игры на составление разрезных картинок и кубиков (пазлы); игры на описание картинок посредством жестов, мимики, движений и игры-ходилки.

Для того, чтобы определить, каким образом отобранные виды настольно-печатных игр могут быть соотнесены с этапами формирования лексического навыка, обратимся к таблице (табл. 2).

Согласно данной таблице, в зависимости от конкретного лексико-грамматического наполнения одни и те же виды игр могут относится к разным типам и видам упражнений, и, соответственно, использоваться на разных этапах формирования лексического навыка.

Таблица 2

Виды настольно-печатных игр
на этапах формирования иноязычных лексических навыков

Этапы, типы и виды упражнений	Игры (упражнения)
Ориентировочно-подготовительный (подготовительные упражнения: на узнавание и называние лексических единиц)	Игры на идентификацию (сличение изображений друг с другом или звучащим словом) Игры на сериацию (последовательность) Игры на составление разрезных картинок и кубиков (пазлы) Игры на описание картинок посредством жестов, мимики, движений
Стереотипизирующе-ситуативный (условно-речевые упражнения: на подстановку, расширение, комбинирование, трансформацию, вопросо-ответные)	Игры на идентификацию (сличение изображений друг с другом или звучащим словом) Игры на запоминание состава, количества и расположения картинок Игры на классификацию, ассоциацию и развитие образного мышления Игры на сериацию (последовательность) Игры на составление разрезных картинок и кубиков (пазлы) Игры на описание картинок посредством жестов, мимики, движений Игры-ходилки
Варьирующе-ситуативный (коммуникативные упражнения)	Игры на сериацию (последовательность) Игры на составление разрезных картинок и кубиков (пазлы)

Сам процесс игры также проходит несколько этапов, во время которых педагог и дети совершают ряд последовательных действий, направленных на решение определенной задачи: подготовки к проведению игры, непосредственного проведения игры и подведения ее итогов. На первом этапе педагог дает детям установку на игру, то есть сообщает детям о том, в какой игре они будут принимать участие. Неотъемлемой частью этапа подготовки является объяснение правил, которое можно осуществляться как на родном, так и на иностранном языке (в зависимости от уровня владения детей иностранным языком). Как на родном, так и на иностранном языке педагогу следует давать детям короткие, понятные инструкции. На первом этапе педагог также раздает участникам необходимый для игры материал.

На втором этапе педагог проводит игру, выступая в роли наблюдающего и направляющего и следит за соблюдением правил. В качестве предупреждения нарушения правил педагогом может быть введена система штрафов, о которой следует сообщить заранее. На этапе подведения итогов педагог определяет и награждает победителей игры.

Проведенный анализ учебно-методических комплексов (“Super Safari”, “Kids Box”, “First Friends”) показал, что УМК не предлагают игровых упражнений или материалов для проведения игр, что делает актуальными отбор и разработку методики проведения настольно-печатных игр. С учетом возрастных особенностей старших дошкольников, а также описанных выше критериев отбора, нами были отобраны шесть настольно-печатных игр и разработана серия из пяти занятий для трех этапов формирования иноязычных лексических навыков. Серия занятий была посвящена трем лексическим темам, которые входят в перечень лексических тем, изучаемых в ДОУ: «Одежда», «Цвета», «Погода». Название игры, вид игры, а также то, каким упражнением она является в каждом отдельно взятом случае, представлено в таблице (табл. 3).

В рамках данной статьи мы рассмотрим методику проведения трех игр из шести представленных (по одной игре для каждого из трех этапов формирования навыка).

Игра “Find a spider” используется на ориентировочно-подготовительном этапе с целью первичной тренировки в употреблении лексических единиц по теме «Одежда». Игра включает в себя лексические единицы по теме «Одежда» (jacket, trousers, hat, T-shirt, boots) и раздаточный материал (пять карточек с ЛЕ по теме, бумажный паучок). На этапе подготовки к проведению игры педагог вводит новые ЛЕ по теме «Одежда». После того, как дети называют их, отвечая

Таблица 3

Настольно-печатные игры на занятиях в ДОУ по темам «Одежда», «Цвета», «Погода»

Этапы формирования навыка	Настольно-печатные игры
Ориентировочно-подготовительный этап	1. “Find a spider” (вид игры: на идентификацию, вид упражнения: на называние).
Стереотипизирующе-ситуативный этап	2. «Что сначала, что потом?» (вид игры: на запоминание состава, количества и расположения картинок, вид упражнения: на называние). 3. “Memory game” (вид игры: на запоминание состава, количества и расположения картинок), вид упражнения: на подстановку). 4. “Bingo” (вид игры: на идентификацию, виды упражнений: на узнавание и подстановку). 5. “What are you wearing?” (вид игры: игра-ходилка, вид упражнения: на подстановку).
Варьирующе-ситуативный этап	6. «Собери и опиши» (вид игры: на составление разрезных картинок и кубиков (пазлы), тип упражнения: коммуникативное упражнение — монолог).

на вопросы игрового персонажа, педагог объявляет начало игры. На столе лежат пять карточек с изображением предметов одежды. Педагог сообщает детям о том, что под одной из карточек прячется паучок и предлагает детям найти его словами: “Let’s find a spider” (‘давайте найдем паука’).

На этапе проведения игры дети закрывают глаза, и педагог прячет бумажного паука под одну из картинок. Задача детей — найти его как можно быстрее. Переворачивая карточку, ребенок называет слово, например, “a jacket”. Если под картинкой нет паука, остальные дети произносят: “no” (‘нет’), если есть — “yes” (‘да’). Каждый ребенок ищет паука по очереди. На этапе подведения итогов педагог объявляет победителя игры: победителем становится ребенок, который лучше справился с заданием и быстрее находил паука.

Игра “Memory game” используется на стереотипизирующе-ситуативном этапе с целью тренировки в употреблении ЛЕ по теме «Одежда» в составе речевого образца “I have got (a hat)” (‘у меня есть (шапка)’). Игра включает в себя лексические единицы по теме «Одежда» (jacket, trousers, hat, T-shirt, boots), речевой образец “I have got (a hat)” и раздаточный материал (десять парных карточек с ЛЕ по теме). После активизации ЛЕ по теме на этапе подготовки к проведению игры, педагог раскладывает на столе парные карточки с одеждой рубашкой вверх и объясняет правила: “Turn the cards, find the same pictures” (‘переверните карточки, найдите одинаковые картинки’).

На этапе проведения игры ребенок переворачивает две карточки, педагог задает вопрос: “What have you got?” (‘что у тебя есть?’). Ребенок произносит предложения: “I have got (a jacket). I have got (a hat)” (‘У меня есть (куртка). У меня есть (шапка)’). Если изображения совпадают, ребенок произносит “It’s a pair” (‘это пара’) и забирает карточки себе, если нет — “It’s not a pair” (‘это не пара’) и кладет обратно. Дети выполняют задание по очереди. Игра продолжается до тех пор, пока все пары не будут найдены. На этапе подведения итогов дети подсчитывают количество найденных пар; победителем становится ребенок, который нашел наибольшее количество парных карточек.

Игра «Собери и опиши» используется на варьирующе-ситуативном этапе с целью тренировки в построении монологического высказывания по темам «Одежда», «Цвета» и «Погода». Игра включает в себя лексические единицы по темам «Одежда» (jacket, trousers, hat, T-shirt, boots), «Цвета» (red, orange, yellow, green, blue, purple, pink), «Погода» (cloudy, windy, sunny, snowy, rainy), речевые образцы: “Hello, my name is (Sasha)” (‘привет, меня зовут (Саша)’), “It’s (cloudy)” (‘погода (облачная)’), “I’m wearing (a red jacket)” (‘на мне (красная куртка)’) и раздаточный материал (разрезные картинки, разделенные на шесть частей).

На этапе подготовки к проведению игры педагог сообщает детям о том, что у игрового персонажа было несколько картинок — пазлов, которые он собрал, но они рассыпались. Педагог предлагает детям помочь персонажу снова собрать пазлы. Ребенок получает картинки с изображением девочки или мальчика в определенной одежде на фоне определенной погоды, разделенные на несколько частей.

На этапе проведения игры задача детей заключается в том, чтобы собрать картинки как можно быстрее. Ребенок, который первым собрал свой пазл, составляет монолог, опираясь на схему: “Hello, my name is (Sasha). It›s (sunny). I›m wearing (a yellow T-shirt). I›m wearing (blue trousers)” (‘Привет, меня зовут (Саша). Погода (солнечная). На мне (желтая футболка). На мне (синие брюки)’). На этапе подведения итогов педагог оценивает скорость выполнения первого задания (собирание картинки) и правильность монологического высказывания и на основе этого определяет победителя.

Выводы

Таким образом, для эффективного формирования иноязычных лексических навыков с применением настольно-печатных игр у старших дошкольников, педагогу следует учитывать возрастные особенности обучающихся, такие как неустойчивость внимания и преобладание непроизвольной формы запоминания. Выполнение упражнений должно сопровождаться созданием мотивации, а сами упражнения — носить игровой характер. Игры (упражнения) должны соответствовать цели того этапа формирования лексического навыка, на котором планируется их использование. Отбирая настольно-печатные игры для обучения иноязычной лексике, следует придерживаться ряда критериев, согласно которым игры должны соответствовать возрастным особенностям детей и уровню их обученности, отражать лексические темы, изучаемые детьми на иностранном языке, обеспечивать понимание на слух и тренировку усвоенного лексического материала и соответствовать временному регламенту.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Печатное издание М.: Издательство ИКАР, 2009.
2. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду [Текст] / А. К. Бондаренко. — М., 2011. — 175 с.
3. Вронская И. В. Методика раннего обучения английскому языку — Санкт-Петербург, КАРО, 2015. — 336 с.
4. Менджерицкая, Д. В. Воспитателю о детской игре [Текст] / Д. В. Менджерицкая. — М., 2008. — 128 с.
5. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для вузов / О. И. Трубицина [и др.]; под редакцией О. И. Трубициной. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 384 с.
6. Методика преподавания иностранного языка. Словарь терминов и понятий для студентов — Преподавание в начальных классах с дополнительной подготовкой в области иностранного языка / Сост. Т. П. Чудочина, Т. А. Чеблукова. — Абакан: Издательство Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, 2005. — 24 с.
7. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательный учреждениях. М.: Просвещение, 1998.
8. Скиба, К. В. Настольно-печатные игры как средство развития внимания детей старшего дошкольного возраста / К. В. Скиба. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 27 (131). — С. 707–710. — URL: https://moluch.ru/archive/131/36510/ (дата обращения 21.04.2024).
9. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986.
10. Normal attention span expectations by age // Brain balance. URL: https://www.brainbalancecenters.com/blog/normal-attention-span-expectations-by-age#:~:text=Childhood%20development%20experts%20generally%20say,focus%20on%20a%20given%20task (дата обращения 21.04.2024).

Viveya M. Zenkova[1*]
*sweetcake836@gmail.com
Research supervisor: Olga V. Kindt[1], Candidate of Sciences (Philology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The use of printed board games in teaching English vocabulary to older preschoolers

Abstract. This article is devoted to the use of printed board games in teaching foreign language vocabulary to older preschool children. As a leading activity among preschool children, the game forms their understanding that a foreign language, along with the native one, can be a means of real communication. The article highlights the way printed board games can be used in the classroom and how their use contributes to maintaining a communicative approach during a purposeful and productive use of the studied lexical units. It examines the theoretical foundations of teaching foreign language vocabulary to children, presents different stages of the lesson and the methodology required to develop foreign language lexical skills using printed board games.

Keywords: senior preschool age, English language, vocabulary skill, didactic game, printed board game

УДК 612.821; 37.02

Лупанова Ксения Андреевна[1*]
*ksenia87981@gmail.com
Научный руководитель: Малова Ольга Вадимовна[1],
кандидат педагогических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Учёт возрастных особенностей младших школьников при формировании орфографических навыков на уроках английского языка (2 класс)

Аннотация: в статье рассматриваются особенности формирования иноязычных орфографических навыков у учащихся 2 классов. Младшим школьникам трудно овладевать орфографическими навыками из-за несоответствия между звуковой и графической формами слова в английском языке. При анализе учебно-методических комплексов по английскому языку (2 класс) была установлена несистематичность формирования данных навыков, типичность и механичность орфографических упражнений. Предлагаются пути повышения эффективности формирования орфографических навыков с учётом возрастных особенностей учащихся 2 классов.

Ключевые слова: орфографические навыки, английский язык, младшие школьники, навыки письма, возрастные особенности.

Введение

Умения письменной речи существенно влияют на процесс овладения иностранным языком. Основой для их формирования являются «базовые навыки письма» [Соловова, 2006, с. 190], а именно: графические и орфографические. При несформированности орфографических навыков учащиеся не могут принимать участие в письменной коммуникации. Также учащиеся не владеют приёмами, облегчающими усвоение орфографии английского языка. Часто ученики заучивают слова, что порождает проблемы в различных видах речевой деятельности (говорении и чтении). Например, буквально заученная форма слова так и произносится при чтении: слово cucumber [ˈkjuːkʌmbə], часто запоминается учениками как «кукумбер» или «сусумбер».

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (НОО), по окончании 4 класса учащиеся должны приобрести начальные навыки общения в письменной форме на иностранном языке [ФГОС НОО, 2021, с. 12]. В примерной основной образовательной программе НОО по английскому языку (2 класс) отмечается, что

учащиеся должны уметь списывать тексты, выписывать слова, словосочетания и предложения, а также уметь вставлять пропущенные буквы в слово и дописывать предложения в соответствии с решаемой учебной задачей [ПООП НОО, 2022, с. 101].

Процесс формирования иноязычных орфографических навыков рассматривался Г. В. Роговой и И. Н. Верещагиной, О. И. Трубициной, В. И. Балинской, Р. Ю. Блиновым и Т. Г. Осепян. Исследователи отмечают, что орфографические навыки следует начинать формировать на раннем этапе обучения иностранному языку. Преимущественно учёные изучали теоретическую сторону данного процесса, не учитывая возрастные особенности младших школьников.

Зарубежные учёные также исследовали процесс формирования орфографических навыков у обучающихся, которые изучают английский язык как иностранный. Вивиан Кук (Vivian Cook) выделил категории орфографических ошибок, а также причины их возникновения у студентов [Кук, 1997, с. 481]. Изучением орфографических ошибок занимался и Род Эллис (Rod Ellis), который разделил понятия «орфографические ошибки» (spelling errors) и «орфографические описки» (spelling mistakes) [Эллис, 1977, с. 5]. Однако в педагогической и методической литературе вопрос особенностей формирования иноязычных орфографических навыков у младших школьников изучен недостаточно и требует дальнейшей разработки. Данное несоответствие и определило актуальность нашего исследования.

Методы исследования

Анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы, анализ учебно-методических комплексов по английскому языку.

Результаты и обсуждение

Процессу обучения письму и письменной речи младших школьников, по нашему мнению, не уделяется должного внимания, поскольку он рассматривается как средство обучения другим видам речевой деятельности (РД), а не как цель обучения. И. А. Бредихина отмечает, что психофизиологическое положение о неразрывном взаимодействии анализаторов коры головного мозга, обусловливает взаимосвязь различных видов РД [Бредихина, 2018 с. 82]. Следовательно, неразвитость одного из видов РД задерживает развитие других видов РД.

При изложении мыслей в письменной форме участвуют все анализаторы:

1. Двигательный.
2. Зрительный.
3. Речемоторный.
4. Слуховой.

Психологом Г. Фернальд (Grace Fernald) было установлено, что чем больше рецепторов задействовано в процессе обучения, тем успешнее формируются орфографические навыки [Цит. по: Эллис, 1997, с. 43]. Необходимо рассмотреть сам процесс письма. А. Р. Лурия выделил 3 этапа процесса письма [Лурия, 2002, с. 19–21] (рис. 1).

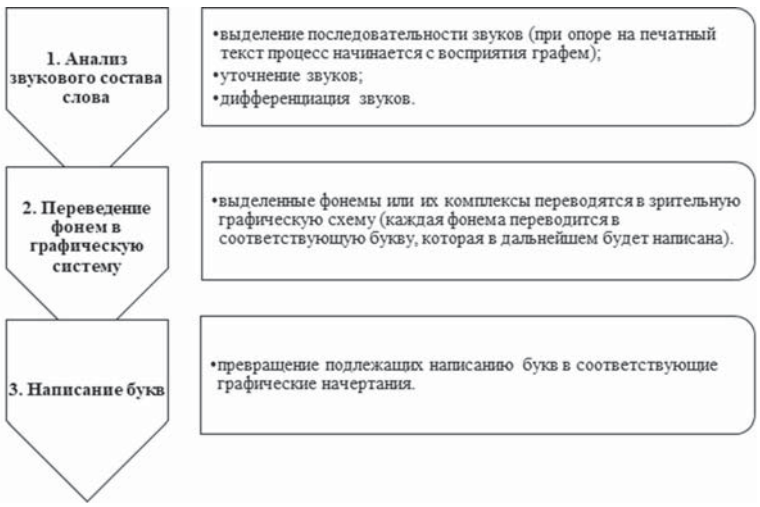


Рис. 1. Процесс письма по А. Р. Лурии

Работа речедвигательного анализатора резко меняется при переходе к письменной речи. Происходит перестройка слухового приема. Фактически при составлении письменного текста слухового приема нет, за исключением написания под диктовку. Воспринимаемые звуки замещаются представляемыми, вступает в действие внутренний слух. При обучении младших школьников орфографии английского языка необходимо учитывать особенности процесса письма.

Л. Т. Ефимова выделяет следующие факторы формирования орфографических навыков [Ефимова, 2023, 28]:

1. Зрительный фактор.
2. Слуховой фактор.
3. Двигательный фактор.
4. Речемоторный фактор.

Рассмотрим их более подробно (табл. 1).

Таблица 1

Факторы формирования орфографических навыков по Л. Т. Ефимовой

Зрительный фактор	Слуховой фактор	Двигательный фактор	Речемоторный фактор
Данный фактор срабатывает при запоминании непроверяемых написаний. Учёные — психологи доказали, что если ребёнок неправильно напишет слово, то он запомнит его и зрительно, и рука зафиксирует неверный графический образ слова.	Слуховое восприятие, умение определять последовательность звуков составляют основу развития письменной речи.	Орфографические навыки могут быть сформированы посредством упражнений, т. е. при ритмичном движении пишущей руки. Сама рука, двигаясь по строке, создает графический образ того или иного слова, запоминает, а затем пишет его же автоматически.	Данный фактор включает в себя несколько видов работ: проговаривание и комментированное письмо.

На основе проведённого анализа процесса письма можно сделать вывод о том, что он является крайне сложным видом деятельности, который включает в себя анализ звукового состава слова, выделение фонем или их комплексов, превращение букв в нужные графические начертания. При обучении младших школьников орфографии английского языка необходимо учитывать, что психофизиологической основой письма является взаимодействие двигательного, зрительного, речемоторного и слухового анализаторов. А условием успешного формирования орфографического навыка является участие всех анализаторов.

При анализе психологической литературы были установлены возрастные особенности учащихся 2 класса. Рассмотрим наиболее важные. Учащиеся 2 класса (7–8 лет) относятся к младшим школьникам. В силу влияния активной учебной деятельности происходят изменения в их психологическом развитии.

Постепенно у учеников начинает преобладать произвольное внимание, а, следовательно, и повышается способность контролировать свои действия и поведение. Но всё также наблюдается, что школьники отвлекаются и не могут долго концентрировать своё внимание на предмете. А. Л. Венгер и Г. А. Цукерман отмечают, что только лишь к 3 классу внимание может сохраняться непрерывно на протяжении всего урока [Цит. по: Айгумова, 2019, с. 144]. Учащиеся 2 класса находятся на этапе перехода от непроизвольного к произвольному вниманию, поэтому они сильно утомляются в процессе письма. Также письменные задания быстро становятся для них неинтересными, поскольку занимают много времени и требуют достаточно много усилий. Следовательно, учителю необходимо периодически менять вид деятельности, чтобы снизить влияние низкого уровня развития произвольного внимания и предотвратить утомляемость учащихся.

Преднамеренное запоминание ещё находится в стадии формирования, поэтому память характеризуется слабой управляемостью. Хоть второклассники уже могут поставить перед собой

задачу по заучиванию и воспроизведению необходимой информации, но легко и прочно они запоминают то, что «богато яркими событиями и эмоционально окрашено» [Айгумова, 2019, с. 145]. Поэтому учащимся нужно прилагать много усилий для запоминания написания слов, которых зачастую бывает больше 7. Учителю необходимо использовать различные стратегии, а также обучать и самих учащихся тому, как запоминать информацию.

В данном возрасте наблюдается постепенный переход от наглядно-действенного к конкретно-образному мышлению. Учащиеся в основном делают обобщения по внешним признакам. Это связано с тем, что их восприятие недостаточно дифференцировано, как уже ранее отмечалось, данному возрасту характерна эмоциональность восприятия. Также ученики учатся проводить анализ объектов, выделять наиболее важные признаки, проводить синтез (составлять целое из частей) [Айгумова, 2019, с. 150].

Важно отметить, что при обучении письму и письменной речи учащихся 2 классов необходимо учитывать их физиологические особенности. В период младшего школьного возраста происходит усиленное биологическое развитие детского организма: центральной и вегетативной нервных систем, костной и мышечной систем, деятельности внутренних органов. Также данный период называют вторым физиологическим кризом.

В данном возрасте кости скелета интенсивно увеличиваются в размерах и массе, опережая развитие мышечной ткани. Эти приводит к особенностям двигательной активности младшего школьника. Так, у учащихся отмечается плохая координация движений, быстрая утомляемость и нарушение осанки. Учителю следует интегрировать динамические паузы в структуру урока, а также давать возможность двигаться в процессе урока, могут быть задействованы элементарные действия, например, выход к доске.

Учащиеся находятся на синтетическом этапе формирования сложнокоординированных двигательных действии, что подразумевает большую сосредоточенность и мышечное напряжение при написании элементов, которые объединяются в целостное действие [Айгумова, 2019, с. 20]. Сам процесс написания букв является сложным для учащихся 2 классов, из-за сильного напряжения они быстро устают. Учителю следует чередовать виды деятельности, а также интегрировать динамические паузы и пальчиковые гимнастики в структуру урока.

Таким образом, проанализировав возрастные особенности второклассников, мы приходим к выводу, что в этом возрасте происходят активные изменения в психофизиологическом развитии учащихся. Познавательные процессы всё ещё находятся на стадии развития, что отрицательно влияет на процесс формирования ОН. Данные особенности должны быть учтены при обучении учащихся орфографии английского языка.

В рамках констатирующего эксперимента нашего научного исследования нами проводился анализ учебно-методических комплексов (УМК) по английскому языку для 2 класса. Нами были проанализированы орфографические упражнения на соответствие возрастным особенностям второклассников. Во всех проанализированных УМК у учащихся формируются репродуктивные и продуктивные ОН. Необходимо отметить недостаток упражнений, которые формируют репродуктивные ОН, а также их типичность, непривлекательное оформление (отсутствие картинок) и незанимательные формулировки, например, «научись писать эти слова». Такие формулировки заданий не привлекают внимание учащихся, поскольку эмоционально не окрашены, а также подразумевают механическое прописывание слов учащимися. Мы полагаем, что формирование ОН осложняется тем, что в орфографических упражнениях зачастую представлены некрасочные или черно-белые картинки, само оформление упражнений не вызывает интереса у учащихся 2 классов в силу их возрастных особенностей.

Выводы

Таким образом, было выявлено, что орфографические упражнения зачастую носят механический характер (учащиеся бездумно списывают слова), оформление упражнений (отсутствие цвета, картинок) и формулировки заданий неинтересны учащимся 2 классов. Данные особенности отрицательно сказываются на процессе формирования ОН, поскольку противоречат возрастным особенностям младших школьников. Мы считаем, что эффективные орфографи-

ческие упражнения могут быть созданы только при учёте того, что учащимся 2 класса присуща эмоциональность восприятия, потребность в периодически сменяемой деятельности, а также произвольность внимания. Процесс формирования ОН не должен приходиться на самостоятельную работу учащихся, а должен сопровождаться учителем.

Литература

1. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности : учебное пособие для студентов вуза, обучающихся по направлению подготовки 45.03.02, 45.04.02 «Лингвистика» / И. А. Бредихина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт. — Екатеринбург. Изд-во Уральского университета, 2018. — 102 с.
2. Ефимова Л. Т. Развитие орфографической зоркости // Современная начальная школа. 2023. № 4 (47). URL: https://files.s-ba.ru/publ/primary-school/2023/47. pdf. (дата обращения 19.05.2023)
3. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учебное пособие для студентов психологических факультетов вузов / А. Р. Лурия; Совет по психологии УМО по классическому университетскому образованию. — Москва: Академия, 2002. — 352 с.
3. Примерная основная образовательная программа начального общего образования: [с изменениями от 15.09.2022] // Реестр примерных основных общеобразовательных программ: официальный сайт. — Москва, 2019. — URL: https://fgosreestr.ru/ (дата обращения 22.02.2023). — Режим доступа: свободный.
4. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата / З. И. Айгумова [и др.]; под общей редакцией А. С. Обухова. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 424 с.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. / Е. Н. Соловова. — 4 изд. — Москва: Просвещение, 2006. — 239 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: [с изменениями от 31.05.2021] // Реестр примерных основных общеобразовательных программ: официальный сайт. — Москва, 2019. — URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard (дата обращения 15.03.2022). — Режим доступа: свободный.
7. Cook V. J. L2 Users and English Spelling / V. J. Cook // Journal of Multilingual and Multicultural Development. — 1997. — Vol. 18 (6). — Pp. 474–488.
8. Ellis R. (1997) Second language acquisition (Oxford Introduction To Language Study). Oxford University Press, USA, 147 p. [Online]. Available at: Rod Ellis Second Language Acquisition (Oxford Introduction To Language Study Oxford University Press, USA (1997) : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive (accessed 11.08.2023).

Ksenia A. Lupanova[1*],
***** ksenia87981@gmail.com
Research supervisor: Olga V. Malova[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Factoring in the age characteristics of younger schoolchildren in building spelling sub-skills in English lessons (second grade)

Abstract. This article discusses the way foreign language spelling sub-skills develop in schoolchildren in second grade. It is difficult for younger schoolchildren to master spelling sub-skills due to a discrepancy between the sound and graphic forms of English words. When analyzing educational and methodological complexes in English (second grade), we have established that such skills are built in an unsystematic manner using overly typical and mechanical spelling exercises. We propose some ways to improve the effectiveness of developing spelling sub-skills, taking into account the age characteristics of second-graders.

Keywords: spelling sub-skills, English, younger schoolchildren, writing sub-skills, age-related characteristics

УДК 37.02

Штрыкова Виктория Евгеньевна[1]*
*vikashtrykova@yandex.ru
Научный руководитель: Любшина Анастасия Дмитриевна[1]
[1]Государственный университет просвещения, Мытищи, Россия

Активизация познавательной деятельности младших школьников посредством проектов по сказкам на английском языке в начальной школе

Аннотация: данная статья посвящена проблеме мотивированности младших школьников осуществлять познавательную деятельность при изучении иностранного языка. В статье проанализированы особенности познавательной деятельности обучающихся начальной школы. Были выделены популярные методы активизации школьников к учебной деятельности. Данная статья освещает значимость проектной деятельности младших школьников. Также рассмотрены особенности изучения детской литературы в начальной школе на уроках английского языка. Статья содержит рекомендации к работе с проектом по детской сказке на уроках английского языка.

Ключевые слова: познавательная деятельность, младший школьник, метод проектов, английский язык, сказки.

Современные гаджеты влияют на нашу жизнь. Особенно это касается образования, так как школьники являются непосредственными пользователями таких устройств. С раннего детства стало доступным и удобным приобщать ребенка к «экранам»: телефону, планшету, компьютеру, приставке. И что же происходит, когда такой ребенок идет в первый класс? Его мотивация учиться и познавать этот мир снижается, что сказывается не только на результатах познавательной деятельности, но и на адаптацию к школе в целом. Это дает основание подробнее изучить познавательную деятельность, её специфику у младших школьников, а также рассмотреть способы активизации.

Обращаясь к педагогике, стоит заметить, что процесс обучения непосредственно связан с познавательной деятельностью школьника. Ученые педагоги определяли познавательную деятельность как основополагающую в процессе обучения, особенно обучающихся начальной школы. Стоит рассмотреть основные определения данной деятельности.

Профессор Г. И. Щукина в своих работах трактовала познавательную деятельность как необходимый этап подготовки молодых поколений к жизни. Также автор указывает, что эта деятельность сопряжена с любой другой структурно. Познание помогает совершенствовать знания, развивать способности критического мышления. Психолог и педагог Л. С. Выготский определяет познавательную деятельность младшего школьника как свободную и сознательную, с высоким уровнем вовлеченности. [Щукина, 1979, с. 39]

Когда ребенок переходит на новый этап развития, идет в школу, происходит смена ведущего вида деятельности, с игровой на учебную. В этот период обучающийся начинает учиться с помощью познавательной деятельности, интереса и любопытства. В рамках возрастной периодизации Д. Б. Эльконина младший школьный возраст начинается примерно в 6,5–7 лет и заканчивается в 11 лет. Данный возраст характеризуется большим количеством изменений в жизни ребенка и его мироощущениях. Эти изменения затрагивают как внешнее состояние, так и внутреннее.

Начнём с того, у ребёнка начинается кризис 7 лет — один из переломных моментов в развитии личности. В этом возрасте возникают новые осознанные переживания, когда ребёнок начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчён», «я сердит», «я добрый», «я злой». [Выготский, 2005, с. 183].

Так же следует сказать, что меняется и социальное окружение школьника. В его жизни появляется новый человек — учитель; его новыми друзьями становятся одноклассники, появляются уроки и домашние задания, которые влекут за собой обязательное и ответственное их выполнение. Следовательно, происходит смена ведущей деятельности с игровой на учебную. [Андреев, 2015, с. 65]

В такой ситуации познавательная деятельность помогает процессу обучения, мотивируя школьника узнавать больше и погружаться в тему. Как писали в своих работах психолог и педагог В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин включиться в учебно-познавательную деятельность возможно с помощью учебной задачи, учебных действий и самоконтроля. Ученые предполагали, что такая задача имеет отличительные свойства, поскольку её цель и результаты являются изменения самого субъекта действия, а не предметов, с которыми он взаимодействует. [Андреев, 2015, с. 67].

Любой учитель скажет, что намного приятнее и более того, намного легче учить, когда ученики испытывают интерес и тянутся к получению новой информации. Но не каждый ребёнок испытывает одинаковый познавательный интерес. Профессор Маркова А. К. рассматривает некую тенденцию развития познавательного интереса. Самым элементарным уровнем познавательного интереса является непосредственный интерес к новым фактам и занимательным явлениям. На следующей ступени находится интерес к познанию существенных свойств предметов и явлений, с более глубокой внутренней сутью. И наконец самым наивысшим уровнем познавательного интереса составляет интерес к причинно-следственным связям, выявлению закономерностей и установление принципов. [Маркова, 1990, с. 49].

В реальности при активизации познавательной деятельности намного больше нюансов, тонкостей и взаимопереходов от одного уровня к другому. Довольно-таки трудно активизировать познавательную деятельность учащегося с помощью одной фразы или же действия. Это целая цепочка действий, причём не просто учителя и ученика, а их детального взаимодействия. Дети в младшем школьном возрасте с трудом фокусируют своё внимание на одном объекте, то есть их интерес легко сможет пропасть. В данном случае мы должны сделать акцент на устойчивость интереса. Поэтому одна из задач учителя — это стимулировать ребёнка так, чтобы интерес стал стабильным.

Без заинтересованности ребёнка не будет никакой дальнейшей деятельности, тем более познавательной. Мы смело, можем признать, что данный вид деятельности имеет большую ценность для учебного процесса. Возникает вопрос, как же мы можем повысить мотивацию ребенка на получение знаний. Среди большого разнообразия средств, методов и технологий, наиболее эффективными выделяют следующие:

— творческие задания по предмету;
— внеклассные мероприятия;
— дидактические игры;
— применение новых технологий на уроке. [Абулайсова, 2019, с. 294].

Нас больше заинтересовал последний пункт, который стоит рассмотреть подробнее. В классификации автора новые или современные технологии включают в себя следующие.

Технология модульного обучения. Такая технология основана на систематизации учебного материала по модулям той или иной направленности.

Технология разноуровневого обучения. Она включает в себя работу с разными группами в классе, разделенных по своим уровням знаний или умений, основанных на личных особенностях обучающихся.

Развивающая технология. Данная технология подразумевает ускоренный темп развития личности ребенка и на основе этого обучать усложненным заданиям.

Проблемная технология. Она направлена на изучение материала через постановку проблемы и её решение.

Интерактивные технологии. К ним относятся кейс-метод, brainstorm метод, исследовательский метод, игры и метод проекта. [Абулайсова, 2019, с. 293].

Нынешние классы в начальной школе очень большие, учитель сталкивается с проблемой, как уделить внимание каждому ребёнку. При этом новые стандарты образования ориентиро-

ваны на гуманистическое образование. Перед учителем появляется большая проблема, как же ему качественно организовать урочную и внеурочную деятельность, и так же развить личность в каждом ученике.

В рамках реализации второго поколения федерального государственного стандарта начального общего образования значимыми качествами обучающихся становятся самостоятельность, творчество, инициативность и другие. Исследовательская или проектная деятельность способствует формированию и развитию личностных качеств ребенка. В своих научных работах профессор И. А. Зимняя трактует исследовательскую деятельность как процесс взаимодействия и активности субъекта с объектами окружающей действительности или другими субъектами. Также автор указывает, что такая деятельность может выступать как форма активности субъекта, которая проявляется на познавательном, сознательном, интеллектуальном, поведенческом и социальном уровнях.

Использовать метод проектов педагоги начали с 1920-х годов. Фундамент данного метода был заложен профессором Дж. Дьюи и его учеником В. Х. Килпатриком, используя идеи личностно-ориентированного (гуманистического) образования. По мнению ученых, метод проектов строился по принципу «все из жизни — всё для жизни». Ученик будет заинтересован в учебной деятельности, так как её содержание будет исходить из реальной жизни. А результат такой учебной деятельности можно будет применить в реальной жизни. [Полат, 2006, с. 44].

Работа с проектом — это достаточно высокий уровень сложности. Чтобы метод проектов реализовывался в полном объёме и имел хороший результат, должны выполняться определённые требования:

1. Наличие проблемы в учебном материале.

2. Вовлеченность ребёнка в процесс обучения.

3. Принятие во внимание то, что интересно ребёнку. Программа основывается на интересах и потребностях обучающихся. Учащимся представляется ведущая роль в выборе проекта и его планировании.

4. Содержание обучения строится на основе различных видов деятельности: творческой, трудовой, игровой и коммуникационной, при этом основание какого-либо вида деятельности доминирует над знанием.

5. Реализация связи обучения с жизнью.

Авторы также выделяют принцип «5П», который кратко описывает суть проектной работы. Пять «П» подразумевают основные этапы работы: проблема, планирование, поиск и сбор информации, продукт, презентация. [Панчишная, 2022, с .65]

Метод проектов ярко реализуется в изучении иностранных языков. Языковая среда позволяет обучающимся погружаться в особенности национального фольклора иностранного языка. Язык требует от школьника заинтересованности и вовлеченности, чтобы обеспечить коммуникацию. Работая над проектом, школьники приобретают социокультурные знания, получают опыт успешного исследования и учатся презентовать продукт своей работы. Такой творческий и исследовательский опыт показывает ребенку насколько может быть интересно изучать что-либо в школе.

На уроках иностранного языка обучающиеся могут выполнять проектную работу по определенным лексическим темам, по культурным традициям, литературным произведениям. Объединение иностранного языка и литературы формирует языковую культуру учащихся. Уроки данного типа дают возможность качественно закреплять материал и вовлекать школьников в обучение. Такие интеграционные уроки должны основываться на интересном тексте, который будет хорошо знаком и учитывать возрастные особенности школьника.

Использование сказки, как лингвострановедческого материала, вовлекает в процесс овладения языком и в дальнейшем происходит постижение живой иноязычной действительности. Поскольку сказка представляет собой литературное произведение фольклорного жанра, описывающее быт и традиции страны изучаемого языка, она служит отличным помощников в овладении младшими школьниками языковой компетенции.

Сказка задействует эмоциональную сферу детей, что в свою очередь позитивно влияет на восприятие материала и вызывает интерес. В основном детская литература строится на каких-

то обыденных вещах, поэтому вызывает определённые чувства, эмоции, реакцию. Также литература формирует в детях личностные качества: эмпатия, возможность поставить себя на место другого.

Сказка должна тщательно отбираться, так как персонажи, задействованные в ней, оказывают большое влияние на школьника. Хороший персонаж может стать другом, кумиром, идолом и даже на время заменить родителя. Текст должен быть достаточно реалистичным, чтобы ребенок смог понять лексико-грамматические конструкции без особых сложностей. Обязательное мультимедийное сопровождение. Одним из заданий может быть ролевая игра по сказке. Данный тип упражнений поможет в развитии речевой деятельности.

Обратимся к учебно-методическому комплексу по английскому языку «Spotlight» для начальной школы. В каждом классе авторы предлагают школьникам изучить одну сказку в учебный год. Все произведения разбиты на главы по количеству учебных модулей. К каждой главе представлены лексико-грамматические упражнения для закрепления материала. Представленные сказки приобщают школьников к культурным особенностям Англии, однако стоит отметить, что в 4-м классе младшие школьники изучают сказку “Goldilocks and Three Bears” («Златовласка и три медведя»), которая имеет определенные сходства с русской сказкой «Маши и три медведя». Опора на родной язык, героев народного фольклора, которых знают все с детства, помогает в лучшем освоении языка.

Также можно заметить, что работа со сказками не предполагает проектную технологию, так как часов на изучение произведения представлено мало. На практике многие учителя даже не успевают изучить предложенный материал по сказке. Поскольку проектная работа в начальной школе требует серьёзной подготовки как учеников, так и педагога, то мы предполагаем годовой проект по английской сказке в рамках занятий по иностранному языку.

Анализ учебных пособий и опыта наблюдений за работой преподавателей начальной школы дает нам возможность предложить дополнительные методические разработки в данной области. Следует отметить, что применение данных разработок делает возможным изучение английской литературы как часть учебной программы для слабоуспевающих школьников, так и как дополнительный материал для углубленного изучения особенностей иностранного языка.

В рамках методических разработок мы предлагаем изучить и сделать проект по одной из сказок русского фольклора, адаптированной на иностранный язык. Такими сказками могут выступить «Колобок», «Репка», «Теремок», «Курочка Ряба» и другие. Эти произведения знакомы детям с детства, как и их герои и их характер. Также школьники помнят речевые модели данных сказок, что в свою очередь помогает в освоении этих же моделей только на иностранном языке.

Ориентируясь на опыт наблюдения, мы можем предложить работу над проектом во втором классе по сказке «Колобок» (“Kolobok”). Поскольку для УМК Spotlight это является первым этапом изучения английского языка, организация проекта во многом зависит от готовности учителя. Поскольку возраст детей не позволяет реализовать все этапы работы над проектом, основной упор следует сделать на продукте (ролевую сценку) и её презентацию остальным школьникам.

На первом этапе обучающиеся определяют цель проекта совместно с учителем. Он помогает выбрать итоговый продукт, а также объяснить школьникам план работы над ним. Подбор информации по теме проекта можно производить вместе с детьми и родителями. Необходимо помнить, что родители тоже являются участниками образовательного процесса школьников, поэтому важно объединять усилия для достижения общего результата.

Следующий этап предполагает последовательное овладение информацией и создание продукта. В рамках этого этапа учитель может использовать упражнения на увеличение словарного запаса. К таким могут относиться упражнения на осознания смысла слова. Например, подобрать русское значение английских слов: the bun, to run away, the fox, the wolf, the bear, the grandmother, to roll, to catch, hungry, sweet. Также к ним относятся упражнения на первичное запоминание, например, задание на соотнесение картинок с новыми словами. Обязательно нужно использовать упражнения, направленные на развитие навыка аудирования. К примеру,

можно прослушать часть сказки «Колобок» на английском языке и задать следующие вопросы на понимание текста: “1. What was the bun made of? 2. What did the bun do when he saw the wolf? 3. Who caught the bun in the end? 4. Why did the animals want to eat the bun? 5. What is the moral of the story?”. Особенно важно работать с читательскими умениями школьников, выполняя задания на выразительное прочтение сказки или ее части.

Также не стоит забывать и про развитие артикуляционного аппарата на уроках английского языка. В связи с этим учитель может организовывать небольшие речевые разминки в начале урока, например, ученики тренируются произносить звуки животных, а затем попытаются подражать голосу персонажа.

Sound: “Woof!” (Wolf)

Character Voice: (In a deep voice) “Hello, the little bun, I’m very hungry. Where are you going?”

Repeat: “Meow!” (Cat), “Roar!” (Bear), “Chirp!” (Bird)

Уроки театрального мастерства также стоит включить в работу над проектом. Это поможет школьникам раскрепоститься перед зрителями и увереннее чествовать себя, а как следствие четче произносить свои реплики. Примером таких заданий может служить техника «Стоп-кадр». В этой технике учащиеся разыгрывают сценку без слов, но используя мимику и жесты. Например, сцена, где колобок убегает от волка с испуганным видом, а волк гонится за ним. Когда произносится сигнал, учащиеся застывают в драматической позе, фиксируя момент. Затем учитель может задать вопросы об эмоциях, мотивах и чувствах персонажей.

Для успешного представления проекта требуется не только знание своих реплик, умение выразительно произносить текст, но и визуальная составляющая ролевой сценки. Здесь мы говорим о создании декораций и костюмов для данной сказки. На уроках изобразительного искусства школьники смогут создать себе маску своего героя. Ещё один вариант работы — это объединить усилия на внеурочной деятельности и нарисовать декорации леса или поляны. Также родители могут помочь в создании костюмов. Школьники совместно с родителями создают образ героя или же подбирают материалы для декораций. В результате данной работы ученики будут чувствовать себя причастными к созданию одного большого совместного дела, что позволит сплотить коллектив и повысить интерес к изучению предмета.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что активизация познавательной деятельности является важной задачей в образовательном процессе. Одним из условий формирования данной деятельности является творческий подход учителя, использование современных методов и приёмов обучения, а также создание благоприятной и мотивирующей образовательной среды.

Метод проектов на протяжении уже многих лет используется для развития познавательных способностей обучающихся средней и старшей школы, однако в начальной школе реализация такого метода всегда вызывала трудности. Анализ данной проблемы помогает искать новые пути устранения трудностей, чтобы обучающиеся начальной школы быстрее адаптировались к учебной деятельности и развивали любопытство и тягу к познанию этого мира.

Литература

1. Андреев, П. В. Психолог в образовании: теория и практика / П. В. Андреев, Е. М. Кравцова, Е. В. Пятницкая. — Саратов : Издательство «Саратовский источник», 2015. — 236 с.
2. Абулайсова Н. А., Абдурахманова П. Д., Магомедова У. А. Средства повышения мотивации к изучению иностранного языка у младших школьников // МНКО. 2019. № 2 (75).
3. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский — М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. — 512 с.
3. Научная школа Т. И. Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем : Сборник статей X Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 25 января 2018 года / Ответственные редакторы С. Г. Воровщиков, О. А. Шклярова. Том Часть 1. — Москва: «5 за знания». Московский педагогический государственный университет, 2018. — 539 с.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — М., Просвещение, 1990. — 196 с.

5. Метод проектов в обучении младших школьников / Л. И. Панчишная, В. И. Богушева, Н. Ю. Алексеева [и др.] // Актуальные исследования. — 2022. — № 37(116). — С. 63–66.
6. Полат, Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса / Е. С. Полат // Школьные технологии. — 2006. — № 6. — С. 43–47.
7. Щукина Г. И Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов / Г. И. Щукина — М.: Просвещение, 1979. — 160 с.

Victoria E. Shtrykova[1*]
* vikashtrykova@yandex.ru
Research supervisor: Anastasia D. Lyubshina[1]
[1]*State University of Education, Mytishchi, Russia*

Activation of cognitive activity in junior schoolchildren by means of projects involving fairy tales in English in primary school

Abstract. This article is devoted to the issue of junior schoolchildren's motivation for carrying out cognitive activity when studying a foreign language. It analyses the characteristics of cognitive activity in primary school students, emphasizing popular methods of encouraging learning in schoolchildren. In this paper, we stress the significance of project activity for junior schoolchildren. We also consider the characteristics of studying children's literature in primary-school English lessons. The article also contains recommendations on how to work with children's fairy tale projects in English lessons.

Keywords: cognitive activity, junior schoolchild, project method, English language, fairy tales.

ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОНТОГЕНЕЗЕ

УДК 159.91, 159.92, 159.94

Елагина Майя Валерьевна[1*]
*sunny.girl.18@yandex.ru
Научный руководитель: Николаева Елена Ивановна[1],
доктор биологических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Особенности креативности детей 1 и 4 класса

Аннотация: в статье рассматривается проблема креативности детей начальной школы. Представлены результаты диагностики креативности с использованием краткого теста творческого мышления (КТТМ Е. П.Торренса в адаптации Е. И. Щебланновой, И. С. Авериной). Особое внимание уделяется особенностям общей креативности и её компонентов у детей 1 и 4 класса, находящихся на разных уровнях психофизиологического развития (в рамках темы анализируются латеральные предпочтения, кросслатеральность и сформированность тормозного контроля). В 1м классе были выявлены значимые связи креативности и профиля функциональной асимметрии. В 4м классе креативность и её компоненты значимо коррелируют со сформированностью тормозного контроля. Результаты исследования будут интересны специалистам в области психофизиологии, психологии развития и педагогической психологии.

Ключевые слова: общая креативность, разработанность, оригинальность, беглость, гибкость, рабочая память, тормозный контроль, функциональная сенсомоторная асимметрия, кросслатеральность, младший школьный возраст.

Введение

Вопросы креативности ребёнка остаются актуальными в наши дни. На это есть запрос государства в виде стратегий развития образования[ФЗ № 273, 2012][Мин.Просвещения РФ, 2021][Мин.Просвещения РФ, 2018]. Закрепляется актуальность и противоречивыми научными

данными о развитии креативности, которые не приведены к единообразию. Наиболее противоречивы данные о связи креативности и функциональной асимметрии [Ильин Е. П., 2009] [Грюссер П., Зелке А., Цинда Т., 1995] [Драганова О. А., Сычов В. С., 2003] [Жаворонкова Л. А., 2004] [Костандов А. Э., 1983]. Ещё одной научно-исследовательской проблемой выступает недостаточная разработанность представлений о возрастных особенностях креативности и её связи с исполнительными функциями [Беляева Е. М., 2003, с. 13], что препятствует обеспечению принципа научности в практике психолого-педагогического сопровождения. Всё это и предопределило объект и предмет исследования.

Объект: уровень креативности младших школьников.

Предмет: факторы, влияющие на уровень креативности у детей 7–12 лет.

В исследовании мы опирались на представление о креативности как системе взаимной организации когнитивных и личностных структур, координирующей деятельность (способы ответного реагирования) и процесс создания новых идей, отличных от уже существующих. Согласно сформулированному определению, креативность присуща всем людям нормативного развития в большей или меньшей степени как творческий потенциал.

Гипотеза 1: уровень креативности детей меняется с возрастом.

Гипотеза 2: уровень креативности детей 7–12 лет связан с особенностями функциональной сенсомоторной асимметрии, исполнительными функциями и параметрами семьи.

Методы исследования

1. Методика «Краткий тест креативности Е.Торренса. Фигурная форма: закончи рисунок» (КТТМ) (Е.Торренс в адаптации Е. И.Щебланова, И. С.Авериной) [Щебланова Е. И., 1995, с. 1–48];

Методика направлена на диагностику невербального творческого потенциала с 5 до 18 лет.

2. Оценка профиля функциональной сенсомоторной асимметрии (Николаева, 2008);

Профиль функциональной сенсомоторной асимметрии позволяет выявить латеральные предпочтения в сенсорной и моторной сфере.

При расчёте фСМА каждой пробе присваивался тот показатель, который встречался чаще. Также проводились расчёты в группах сенсорных (глаз, ухо) и моторных (нога, рука) признаков для последующего вычисления показателей кросслатеральности. Кросслатеральность — «несоответствие асимметрии в моторной (нога, рука) и сенсорной (глаз, ухо) сфере, <...> распределение функций по разным полушариям» [Николаева Е. И., 2020, с. 89]

3. Методика оценки тормозного контроля (Вергунов, Николаева, 2008);

Особенностью данной методики является возможность оценить способность ребёнка ориентироваться в потоке сенсорных сигналов и качество имеющихся тормозных процессов. Методика позволяет оценить внимание, качество реакции, скоростные реакции, количество ошибок, тормозные процессы, а также утомляемость — насколько ребёнок может действовать внутри поставленной задачи.

4. Методика оценки зрительной рабочей памяти О. М. Разумниковой и М. А. Савиных (авторское свидетельство 2016617675);

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод об объеме рабочей памяти и характере интерференции в ней.

5. Авторская анкета для родителей.

Анкета была направлена на получение данных о социальной ситуации развития ребёнка и параметрах семьи: возрасте родителей, их образовании, числе детей, порядке рождения ребёнка-респондента, посещении дошкольного образовательного учреждения и кружках и секциях, которые посещает ребёнок (какие и как часто). Полученные данные позволяют произвести анализ возможных коррелятов уровня креативности ребёнка с учётом индивидуальных особенностей социальной среды.

Результаты и обсуждение

Выборку исследования составили 54 обучающихся начальной школы: 22 из параллели 1-х классов (средний возраст 7,9 лет) и 32 из параллели 4-х классов (средний возраст 10,9 лет) ГБОУ СОШ № 512 Невского района Санкт-Петербурга.

Было выяснено, что при рассмотрении выборки совместно, без разделения на группы по возрастам, прослеживаются только известные научные данные, а особенности конкретного возраста утрачиваются. В общей выборке младших школьников преобладает высокий уровень креативности (74,0%), средне-низкий уровень встречается в меньшенстве (26,0%), тогда как внутри возрастных групп наблюдаются тенденции к уменьшению уровня креативности с возрастом (табл. 1), что подтверждается результатами корреляционного анализа (r = –0,304; p = 0,05).

Таблица 1

Распределение детей в выборке по параметру общей креативности (%)

Класс	Высокий уровень	Средний и низкий уровни
1-й класс	86,4	13,6
4-й класс	65,6	34,4

Для формирования представлений об особенностях детей с разным уровнем креативности рассмотрим их распределение по общему профилю функциональной сенсомоторной асимметрии (табл. 2). Среди учеников, попавших в группу высококреативных, наблюдается явное предпочтение правой стороны (нога, рука, глаз, ухо). А в группе средне-низкокреативных отмечается преобладание смешанных показателей в профиле функциональной сенсомоторной асимметрии. Это различие значимо, что подтверждается результатами вычисления F-критерия Фишера (F = –2,40 для смешанного и F = 2,83 для правого показателя при p = 0,01).

Таблица 2

Распределение детей с разным уровнем креативности по типам профиля ФСМА (%)

Группы	Профиль функциональной сенсомоторной асимметрии (ФСМА)		
	Левый	Смешанный	Правый
Все дети	5,5	66,7	27,8
1 группа (высокий уровень креативности)	5,0	52,5	42,5
2 группа (средне-низкий уровень креативности)	7,1	85,8	7,1

Полученные значимые различия могут предполагать и наличие различий в уровне креативности у детей с кросслатеральностью. Расчёт значимости F-критерием Фишера не подтвердил это. Между детьми младшего школьного возраста с разными показателям (кросс)латеральности нет значимых различий по уровню креативности (критерий Фишера <1,64).

В таблицах ниже рассмотрим результаты проведённой диагностики исполнительных функций (табл. 3–5 для тормозного контроля и табл. 6–7 для рабочей памяти) методикой РЕБОС (Е. Вергунова, И. С. Черникова) и методикой оценки зрительной рабочей памяти (О. М. Разумниковой, М. А. Савиных).

Таблица 3

Сравнительный анализ времени реакции (сек) в трех сериях у детей с разным уровнем креативности

Уровни креативности	Тренировочная серия		Простая сенсомоторная реакция		Сложная сенсомоторная реакция	
	1 часть	2 часть	1 часть	2 часть	1 часть	2 часть
Все дети	0,403 ± 0,097	0,304 ± 0,049	0,343 ± 0,046	0,355 ± 0,046	0,435 ± 0,050	0,452 ± 0,053
Высокий	0,398 ± 0,085	0,306 ± 0,057	0,343 ± 0,044	0,349 ± 0,041	0,437 ± 0,048	0,454 ± 0,057
Средний и низкий	0,415 ± 0,134	0,299 ± 0,030	0,342 ± 0,052	0,370 ± 0,056	0,429 ± 0,053	0,445 ± 0,043

Из таблицы 3, отражающей среднее время реакции на стимул, следует отсутствие значимых различий между детьми с разным уровнем креативности (табл. 3). В обеих группах наблюдается постепенное увеличение времени реакции на стимул по мере усложнения требуемой реакции.

Полученные результаты объясняются быстрой утомляемостью младших школьников, снижением концентрации внимания в потоке сигналов и мышечного тонуса. Снижение скорости реакции также можно рассматривать как механизм адаптации, направленный на уменьшение числа пропусков и поддержание концентрации в изменяющемся потоке стимулов.

Таблица 4

Количество пропусков в простой и сложной сенсомоторных реакциях у детей младшего школьного возраста с разным уровнем креативности

Уровни креативности	Пропуски стимулов			
	Простая сенсомоторная реакция		Сложная сенсомоторная реакция	
	1 часть	2 часть	1 часть	2 часть
Все дети	2,4 ± 1,8	4,0 ± 2,8	6,4 ± 3,3	6,0 ± 3,9
Высокий	2,4 ± 1,8	3,7 ± 2,7	6,3 ± 3,2	6,1 ± 3,9
Средний и низкий	2,4 ± 1,7	5,1 ± 3,1	6,5 ± 3,6	5,9 ± 4,0

По показателям пропусков в простой и сложной сенсомоторной реакции (табл. 4), мы видим увеличение пропусков во 2 части простой сенсомоторной реакции в группе средне-низкокреативных детей почти вдвое, что может объясняться более низким адаптационным ресурсом, что ведет к усталости при выполнении однотипной работы. Между детьми младшего школьного возраста с высоким уровнем креативности и средне-низким уровнем креативности значимость различий по числу пропусков во 2 части 1 серии методики РеБОС (простая сенсомоторная реакция) подтверждается критерием Фишера ($F = -2{,}18$; $p = 0{,}05$).

В сложной сенсомоторной реакции число пропусков вырастает у всех детей, вне зависимости от уровня креативности, и не имеет значимых различий. Это связано с возрастными особенностями несовершенства исполнительных функций и незрелости мозговых структур, утомляемостью.

Таблица 5

Число ошибок в сложной сенсомоторной реакции у младших школьник с разным уровнем креативности

Уровни креативности	Число ошибок в сложной сенсомоторной реакции	
	Часть 1	Часть 2
Все дети	10,9 ± 2,6	11,2 ± 2,7
Высокий уровень	10,8 ± 2,6	10,9 ± 2,8
Средний и низкий уровень	11,2 ± 2,6	12,1 ± 2,2

Рассматривая в таблице 5 сложную сенсомоторную реакцию изолированно от других этапов, мы наблюдаем рост (и довольно высокие показатели) числа ошибок, что свидетельствует о превалирующей роли возрастных особенностей физиологических показателей над показателями креативности, несовершенстве тормозного контроля в младшем школьном возрасте и утрате контроля по мере утомления вне зависимости от уровня креативности.

Рассмотрим особенности рабочей памяти детей с разным уровнем креативности.

Таблица 6

Объем рабочей памяти (число запомненных элементов) у детей младшего школьного возраста с разным уровнем креативности

Уровни креативности	Воспроизведение		
	1	2	3
Все дети	12,0 ± 6,3	10,4 ± 5,0	8,8 ± 4,9
Высокий уровень	12,8 ± 6,4	9,8 ± 4,6	8,8 ± 5,1
Средний и низкий уровень	9,9 ± 5,6	12,1 ± 5,9	8,8 ± 4,2

В таблице 6 наглядно видно, что в группе высококреативных детей происходит постепенное уменьшение числа запомненных объектов — проактивная интерференция, Можно предположить, что более креативные дети быстрее схватывают суть методики и сразу же включаются в работу. Тогда как менее креативные дети понимают суть работы только после выполнения первой серии.

Похожие тенденции наблюдаются при оценке длительности выполнения каждой серии при оценке рабочей памяти (таб. 7). Значимость различий по объёму и времени рабочей памяти высококреативных и средне-низкокреативных детей не подтвердилась F-критерием Фишера ($F < 1.64$). Отстутствие значимости различий может носить характер тенденции развития и проявиться следующем возрастном периоде, когда зрелость анатомо-физиологических структур исполнительных функций будет ярче проявляться в деятельности.

Таблица 7

Время выполнения каждой серии в тесте, оценивающем объем рабочей памяти детей младшего школьного возраста с разным уровнем креативности

Уровень креативности	Время (мин)		
	1 серия	2 серия	3 серия
Все дети	1,4 ± 0,8	1,2 ± 0,7	1,0 ± 0,6
Высокий уровень	1,5 ± 0,8	1,1 ± 0,6	1,0 ± 0,6
Средний уровень и низкий уровень	1,0 ± 0,6	1,3 ± 0,9	0,9 ± 0,5

По данным, представленным в таблицах 6–7, при первом воспроизведении в группе средне-низкокреативных объём рабочей памяти меньше, чем у высококреативных детей. Они медленнее включаются в выполнение задания, адаптируясь лишь во 2 серии. Однако продуктивность адаптационных стратегий краткосрочна, поскольку в 3 серии объём рабочей памяти резко идёт на спад. Это может объясняться физиологическим торможением процессов после напряжения и недостаточным прогнозированием. В группе высококреативных наблюдается более быстрое включение в задание и понимание задачи. В первой серии дети с высоким уровнем креативности показывают наибольший объём рабочей памяти из 3-х воспроизведений. Каждое последующее воспроизведение число объектов, запомненных креативными детьми, уменьшается. Согласно данным, полученным при исследовании креативности и тормозного контроля у подростков, современные исследователи обнаруживают способность к прогнозированию при показателях высокой креативности [Беляева Е. М., 2003, с. 7, 76].

Обратимся к рассмотрению результатов корреляционного анализа.

В 1м классе больше всего значимых связей (при $p = 0,05$ и $p = 0,01$) у беглости (5), разработанности (5) и общей креативности (3). У оригинальности 2 значимые связи. Гибкость не имеет значимых связей с исследуемыми внешними и внутренними условиями креативности.

Более сильные связи между:

- беглостью и общим профилем фСМА (связь прямая, более правые показатели соотносятся с большей беглостью) ($r = 0,584$; $p = 0,01$);
- разработанностью и средним временем реакции во 2 части простой сенсомоторной реакции (связь обратная, чем выше показатель разработанности, тем меньше времени затрачивается на реакцию)($r = –0,579$; $p = 0,01$);
- оригинальностью и латеральным предпочтением уха (связь обратная, при большей оригинальности более левые показатели латерализации; при меньшей оригинальности — более правые)($r = –0,540$; $p = 0,01$).

В 4-м классе больше всего значимых связей у разработанности (10) и общей креативности (6). У беглости 2 связи, у гибкости 2 связи, у оригинальности 1.

Наиболее сильные корреляции между:

- общей креативностью и общим профилем функциональной сенсомоторной асимметрии (связь прямая, выше креативность — более правый профиль, более левый профиль — ниже креативность) ($r = 0,49$; $p = 0,01$);

- общей креативностью и средним временем реакции на стимул в тренировочной серии (обратная связь; выше креативность — меньше время реакции, больше время реакции — ниже креативность) ($r = –0,51$; $p = 0,01$);
- общей креативностью и возрастом матери (обратная связь, более высокая креативность у более молодых матерей и наоборот более взрослые матери — более низкий уровень креативности) ($r = –0,51$; $p = 0,01$);
- беглостью и возрастом отца (прямая связь; больший показатель беглости у детей с более взрослыми отцами и наоборот, чем моложе отец, тем меньше беглость) ($r = 0,53$; $p = 0,01$);
- беглостью и образованием отца (прямая связь, большая беглость наблюдается у детей, чей отец имеет более высокий уровень образования) ($r = 0,50$; $p = 0,01$);
- разработанностью и латеральным предпочтением глаза (прямая связь, более высоким показателям разработанности соответствуют более правые предпочтения) ($r = 0,45$; $p = 0,01$);
- гибкостью и возрастом матери (обратная связь, гибкость выше у детей более молодых матерей, чем старше мать, тем ниже показатель гибкости у ребёнка) ($r = –0,49$; $p = 0,01$).

Если проводить сравнительный анализ креативности и её компонентов в 1-м и 4-м классах, то можно заметить возрастающую значимость исполнительных функций и социально-средовых условий креативности в 4-м классе. В 1м классе преимущественную роль в творческом потенциале занимает латерализация. Это объясняется возрастными особенностями: в первом классе исполнительные функции ещё не созрели, а потому их зависимость не отражается, тогда как к четвёртому они уже более зрелые и более значимые для поддержания и существования креативности. Также четвёртому классу соответствует возраст вступления в пубертатный период, когда для подростков на первый план выходит стремление проявлять атрибуты взрослости, развитие через социальность, что объясняет значимость социальных коррелятов (пусть и внутрисемейных).

Выводы

В 1-м классе группу высококреативных составляет 86,4%, в 4-м классе высокий уровень креативности сохраняется у 65,6%. По мере взросления кроме снижения общей креативности наблюдается значимое снижение показателя разработанности (коэффициент корреляции $r = –0,560$; $p = 0,01$), изменяются и факторы, влияющие на уровень креативности. В 1-м классе креативность и её компоненты преимущественно имеют значимые связи с показателями функциональной сенсомоторной асимметрии (в группе высококреативных детей наблюдается преобладание правых латеральных предпочтений, что объясняется диспропорцией выборки по общему профилю фСМА и требует уточнения на большей по численности выборке). Встречались дети с кросслатеральностью. Для них не было значимых различий по уровню креативности, однако наблюдалось большее число ошибок и пропусков в простой и сложной сенсомоторной реакций (что в психолого-педагогической практике выступает запросом на создание условий для созревания мозолистого тела). По мере созревания исполнительных функций, в 4-м классе наблюдается увеличение прямых значимых связей креативности с тормозным контролем и рабочей памятью (при более совершенном тормозном контроле и рабочей памяти более высокие показатели креативности). Также возрастает значимость параметров семьи для более высокого уровня креативности в 4м классе (обнаруживается обратная взаимозависимость возраста матери и общей креативности). Многие корреляты являются общими для общей креативности и разработанности, что позволяет сделать мишенью психокоррекционных мероприятий не только оригинальность, как это часто встречается в исследованиях, но и разработанность (а также тормозный контроль). Результаты исследования можно применить при разработке программ развития креативности психолого-педагогической направленности. Учёт психофизиологических особенностей: создание условий для кросслатеральных детей, включение в программы развитие исполнительных функций и разработанности, подключение родителей к занятиям по развитию креативности, снижение социальных ожиданий и давления на леворуких позволит сделать развитие креативности эффективнее и обеспечит научность применяемых методов.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ : с изм. на 26 июля 2019 г. — Текст : электронный // Техэксперт : [сайт]. — URL: http://docs.cntd.ru/document/zakon-rf-ob-obrazovanii-v-rossijskoj-federacii (дата обращения: 28.09.2023).
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100).
3. Федеральный проект «Успех каждого ребенка» // Министерство просвещения Российской Федерации URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/success/ (дата обращения: 30.10.23).
4. Беляева Е. М. Маркеры креативности в младшем подростковом возрасте. Дисс. На соискание степени канд. Псих. Наук. СПб, 2023.
5. Грюссер П., Зелке А., Цинда Т. Функциональная асимметрия мозга и ее значение для искусства, эстетического восприятия и художественного творчества // Красота и мозг. — М., 1995. — С. 265–299.
6. Драганова О. А., Сычов В. С. Индивидуально-психологические особенности детей с разными формами мануальной асимметрии// Актуальные вопросы функциональной межполушарной асимметрии. — М.: НИИ мозга РАМН, 2003. — С. 117–118.
7. Жаворонкова Л. А. Особенности межполушарной асимметрии электроэнцефалограммы правшей и левшей как отражение взаимодействия коры и регуляторных систем мозга // Функциональная межполушарная асимметрии. Хрестоматия. — М.: Научный мир, 2004. — С. 286–292.
8. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. — СПб.: Изд-во «Питер». — 2009. — С. 250–345.
9. Костандов А. Э. Функциональная асимметрия полушарий мозга и неосознаваемое восприятие.— М.: Медицина, 1983.— 169 с; Николаенко Н. Н. Творчество и мозг. — СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2001. — 344 с.
10. Николаева, Е. И. Функциональная асимметрия мозга и латеральные предпочтения: перезагрузка. Эволюционный, генетический, психофизиологический и психологический подходы к анализу / Е. И. Николаева, Е. Г. Вергунов ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2020. — 375 с. — ISBN 978–5-8064–2901–9. — EDN DYTVHY.
11. Щебланова Е. И. Краткий тест творческого мышления: Фигурная форма / Пособие для школьных психологов / Под ред. Е. И. Щеблановой. М.: Интор, 1995. 48 с.

Maya V. Elagina[1*]
*sunny.girl.18@yandex.ru
Research supervisor: Elena I. Nikolaeva[1],
Doctor of Sciences (Biology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The specifics of creativity in children in first and fourth grade

Abstract. This article deals with the issue of creativity in elementary school children and presents the results of creativity diagnostics using the brief test of creative thinking (CTTM by E. Torrance adapted by E. I. Shcheblanova and I. S. Averina). Special attention is paid to the characteristics of general creativity and its components in first- and fourth-graders, who are at different levels of psychophysiological development (lateral preferences, crosslaterality and formation of inhibitory control are analyzed under this topic). First-graders reveal significant connections between creativity and the functional asymmetry profile. In the fourth grade, creativity and its components significantly correlate with the formation of inhibitory control. Our findings will be of interest to specialists in psychophysiology, developmental psychology and pedagogical psychology.

Keywords: general creativity, elaboration, originality, fluency, flexibility, working memory, inhibitory control, functional sensorimotor asymmetry, crosslaterality, elementary school age.

УДК 159.9

Кудаева Виолетта Сергеевна[1*]
*vita.kudaeva@mail.ru
Научный руководитель: Николаева Елена Ивановна[1],
доктор биологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Самооценка младших школьников: влияние методов воспитания и связь с социальным интеллектом

Аннотация: в статье приводится краткое теоретическое обоснование темы, а также результаты эмпирического исследования, полученные с использованием диагностических методик, а также методов статистической обработки информации. Целью исследования было изучение влияния на самооценку методов воспитания в семье и ее связь с социальным интеллектом. Была установлена связь самооценки с социальным интеллектом по фактору познания результатов поведения. Также выявлены тенденции использовании наказаний и поощрений у детей с разным уровнем самооценки. Результаты работы могут быть использованы педагогами-психологами, учителями, родителями в качестве опоры для формирования адекватной самооценки у младших школьников.

Ключевые слова: самооценка младших школьников, личность, методы воспитания, наказание, поощрение, социальный интеллект.

Введение

Современное образование ставит перед учениками множество требований, связанных с учебными достижениями, социальными навыками и др. Все эти требования оказывают давление на развитие личности ребенка. В Федеральном государственном образовательном стандарте от 31 мая 2021 года, представлены личностные результаты освоения программы, среди которых: стремление к самовыражению, познавательные интересы, активность, проявление инициативы, стремление познавать новое и др. Метапредметные результаты предполагают умение определять свою роль в ситуации социального взаимодействия, оценивать свои вложения в совместной деятельности, способность к оценке и самооценке, а также саморазвитию и самоанализу [ФГОС, 2021]. Достижения этих результатов без достаточной самооценки затруднительно, о чем говорили многие исследователи. К. Роджерс писал, что самооценка обусловливает деятельность ребенка, при этом для полноценного развития необходимо положительное отношение к себе, высокая самооценка [Молчанова, 2018, с. 32–33]. М. Якоби указывал, что низкая самооценка является причиной развития чувства стыда и рекомендовал работать над ее повышением путем самопринятия и повышения уважения к себе [Якоби, 2021, с. 67–68]. Л. С. Выготский писал, что данный период является сензитивным для развития самооценки [Выготский, 2024, с. 139]. В младшем школьном возрасте оценка себя становится более осознанной, устойчивой, появляется способность к дифференциации. Это обусловливается началом развития рефлексии, разделением «Я реального» от «Я идеального» [Молчанова, 2018, с. 219–220]. При это в младшем школьном возрасте наблюдается самооценка всех уровней [Молчанова, 2018, с. 221–222].

На самооценку влияют разные факторы, среди которых можно выделить семейное воспитание. Е. И Николаева указывает важность гармонии между системами наказания и поощрения, поскольку дисгармония способна приводить к существенным личностным искажениям у ребенка [Николаева, 2010, с. 33]. С. А. Буркова в диссертационном исследовании демонстрирует влияние методов наказания и поощрения на уровень самооценки ребенка [Буркова, 2009, с. 70]. Исследование С. В. Коваленко показало, что родительские установки и отношения влияют на самооценку младших школьников [Коваленко, 2023, с. 7]. Следовательно, методы воспитания, центральными из которых выступают наказания и поощрения, оказывают влияние на становление личности ребенка, а значит их важно учитывать в вопросах изучения самооценки.

Известно, что в младшем школьном возрасте общение выходит на новый уровень развития, соответственно роль социального интеллекта существенно повышается. Социальный интеллект

представляет собой способность к установлению благоприятных контактов на основе правильной интерпретации ситуации социального взаимодействия [Савенков, 2020, с. 9]. Работа Т. В. Клещевой показала связь социального интеллекта учеников 4-ого класса с самооценкой, однако данная тема изучена недостаточно [Клещева, 2017, с. 252–254]. Опираясь на определение самооценки, как центрального компонента самосознания, недостаточности изученности рассматриваемого вопроса, можно сделать вывод о ее актуальности.

Методы исследования

Для изучения уровня самооценки была выбрана методика Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан. Она позволяет оценить общей уровень самооценки, посредством дифференциации отдельных параметров, среди которых: ум, наличие друзей, аккуратность и др. [Прихожан, 2005, с. 313–320]

Для изучения уровня социального интеллекта была выбрана методика Дж. Гилфорда в модификации Е. С. Михайловой, которая включает в себя 4 субтеста: истории завершения, группы экспрессии, вербальная экспрессия и истории с дополнением. Они позволяют выявить общий уровень социального интеллекта, а также оценить его факторы [Михайлова, 1996, с. 16–38].

Для изучения методов наказания и поощрения использовался авторский опросник, включающий в себя 4 вопроса:

1. Что обычно делает мама, когда ты не слушаешься?
2. Что обычно делает папа, когда ты не слушаешься?
3. Что обычно делает мама, когда ты ведешь себя хорошо?
4. Что обычно делает папа, когда ты ведешь себя хорошо?

Данные вопросы задавались каждому ребенку в ходе индивидуальной беседы, в ходе чего выяснялся наиболее частый способ наказания и поощрения со стороны матери и отца.

Результаты и обсуждение

Исследование было проведено на базе ГБОУ школы № 375 с углубленным изучением английского языка Красносельского района Санкт-Петербурга. В нем приняли участие 23 ребенка из полных семей — 9 девочек и 14 мальчиков. Всем испытуемым на момент проведения исследования было от 9 до 10 лет. Среднее по показателю самооценки: 76,27. Значение стандартного отклонения: 11,66.

Результат изучения уровня самооценки показал, что у 65% детей высокий уровень самооценки (рис. 1), такие дети активны, инициативны, не боятся пробовать новое. Так, А. Анастасия задавала уточняющие вопросы в ходе проведения методик, при индивидуальной беседе с психологом отвечала подробно, шутила, улыбалась. У 31% средний уровень самооценки, то есть они более реалистично оценивают себя, с меньшей инициативой берутся за новые задания, в которых не уверены. Также нами был выявлен испытуемый, имеющий низкую самооценку. Так, П. Андрей выделялся на фоне других ребят: он сидел один за партой, смеялся при прохождении тестов, постоянно поворачивался, работу выполнял неаккуратно с большим количеством помарок.

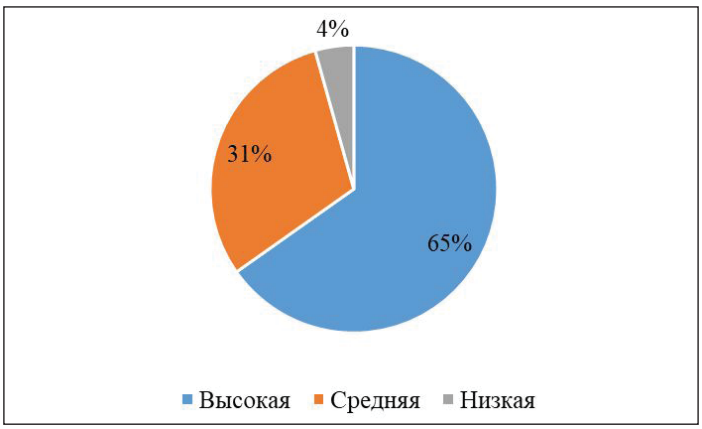


Рис. 1. Распределение младших школьников по уровням самооценки (методика Дембо-Рубинштейн)

По диагностической методике Дж. Гилфорда было выявлено, что у большинства детей средний уровень социального интеллекта (рис. 2): то есть они могут взаимодействовать с окружающими благоприятно, но иногда неверно интерпретируют действия собеседника, не всегда могут правильно считать вербальную и невербальную реакцию. У 9% испытуемых выявлен высокий уровень самооценки. Такие дети могут верно прогнозировать исход социального взаимодействия, понимать контекст диалога, считывать невербальные сигналы. У одного ребенка социальный интеллект на низком уровне. Обычно таким ученикам сложно выстраивать бесконфликтные отношения, поскольку они часто неверно истолковывают состояния и намерения собеседника.

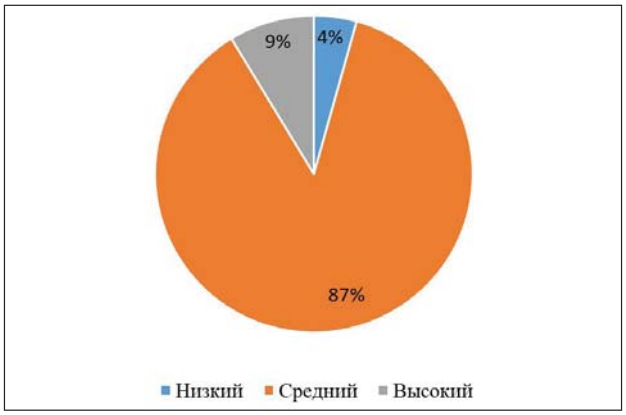


Рис. 2. Распределение детей по уровням социального интеллекта (методика Дж. Гилфорда)

По результатам проведения авторского опросника было выявлено, что у детей с высоким уровнем самооценки в 60% случаев, со стороны матери используется наказания в виде разговора: то есть, матери спрашивают у детей причины их поведения, объясняют им правила и пр. Отцы также предпочитают этот вид наказания другим, он составил 53,33% случаев. На втором месте по частоте использования как по у матери, так и у отца наказание криком. Физическое наказания применятся в 6,67 процентах случаев отцом, что ниже, чем у детей со средним уровнем самооценки. Детей со средней самооценкой чаще всего наказывают криком: в 42,9% матери и 42,86 отцы. У ребенка с низкой самооценкой родители имеют разный подход к воспитанию. Так, мать предпочитает наказывать разговором, а отец физически (табл. 1, 2). То есть видно, чем ниже самооценка ребенка, тем чаще используется физическое наказание и наказание криком, а также чаще встречается вариант «не помню», который может указывать на наличие травматического опыта у ребенка.

Таблица 1

Распределение детей по уровням самооценки в зависимости от типа наказаний, производимых матерью ребенка (в %)

Метод наказания	Высокая самооценка	Средняя самооценка	Низкая самооценка
Разговор	60	42,9	100
Крик	26,67	57,1	0
Физическое	0	0	0
Не помню	13,33	0	0

Таблица 2

Распределение детей по уровням самооценки в зависимости от типа наказаний, производимых отцом ребенка (в %)

Метод наказания	Высокая самооценка	Средняя самооценка	Низкая самооценка
Разговор	53,33	28,57	0
Крик	40	42,86	0
Физическое	6,67	14,29	100
Не помню	0	14,29	0

Результаты опроса детей по методам поощрения показал, что младших школьников с высокой самооценкой чаще хвалят словами, чем детей со средней и низкой оценкой себя. 40% матерей и 46,7% отцов детей с высокой самооценкой и 42,86% матерей и 28,57% отцов детей со средней самооценкой. У ребенка с низкой самооценкой такое поощрение не используется. Также видно, что методы поощрения со стороны матери и отца у детей с высокой самооценкой отличаются меньше, чем у детей со средней самооценкой. Так, у учеников со средней оценкой себя тактильное поощрение матерями используется в 28,57% случаев, а отцами всего лишь в 14, 29, что почти в два раза меньше (табл. 3, 4). Это может указывать на тот факт, что разрозненные методы воспитания матери и отца могут приводить к снижению самооценки. Также можно предположить, что отсутствие или редкое использование тактильного и словесного поощрения и частое использование материальной похвалы приводит к существенному снижению самооценки, поскольку у ребенка с низким уровнем рассматриваемого компонента самосознания предпочтительно используется именно этот вид поощрения.

Таблица 3

Распределение детей по уровням самооценки в зависимости от типа поощрений, производимых матерью ребенка (в %)

Метод поощрения	Высокая самооценка	Средняя самооценка	Низкая самооценка
Тактильное	20	28,57	0
Слова	40	42,86	0
Материальное	40	28,57	100

Таблица 4

Распределение детей по уровням самооценки в зависимости от типа поощрений, производимых отцом ребенка (в %)

Метод поощрения	Высокая самооценка	Средняя самооценка	Низкая самооценка
Тактильное	13,3	14,29	0
Слова	46,7	28,57	0
Материальное	40	57,14	100

Также нами был проведен корреляционный анализ уровня самооценки с компонентами социального интеллекта по методике Дж. Гилфорда (рис. 3) с использованием критерия Спирмена. Была выявлена сильная корреляционная связь при р уровне значимости 0,05 по первому субтесту «Истории завершения» То есть, чем выше самооценка ребенка, тем выше его способность к прогнозированию. Это можно объяснить тем, что верное прогнозирование повышает уверенность в себе, самооценку ребенка.

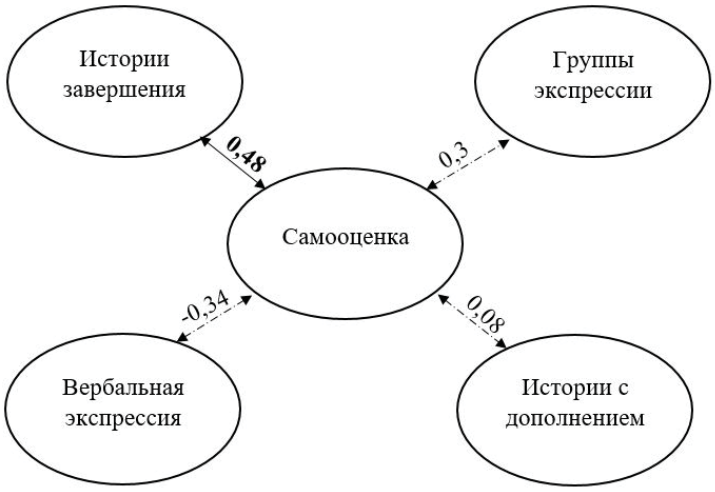


Рис. 3. Результаты корреляционных связей самооценки с параметрами шкал Дж. Гилфорда

Выводы

Таким образом, самооценка связана с социальным интеллектом по первому субтесту Дж. Гилфорда «Познания результатов», то есть с фактором познания результатов поведения. Были выявлены тенденции методов поощрения и наказания у детей с разным уровнем самооценки: материальное поощрение, физическое наказание и крик не способствуют повышению самооценки, отсутствие тактильного поощрения и разрозненные методы воспитания матери и отца снижают самооценку.

Литература

1. Приказ Минобразования от 31 мая 2021 года № 286 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». — https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/ 400807193/ (дата обращения: 20.04.2024)
2. Буркова С. А. Характеристики кардиоинтервалов у детей 6–8 лет с различной самооценкой при припоминании поощрения и наказания: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2009. 151 с.
3. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. Москва: Юрайт, 2024. 160 с.
4. Коваленко, С. В, Осипова Е И. Родительские установки как фактор развития адекватной самооценки детей младшего школьного возраста // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. — Т. 11, № 5. С. 75–83.
5. Клещева, Т. В. Социальный интеллект школьников и его связь с личностными характеристиками // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 2(19). С. 252–254.
6. Михайлова Е. С. Методика исследования социального интеллекта (Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена). СПБ: Руководство по использованию, 1996. 53 с.
7. Молчанова, О. Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования: учебное пособие — 3-е изд., стер. Москва: ФЛИНТА, 2021. 392 с.
8. Николаева Е. И. Кнут или пряник? Поощрение или наказание как методы воспитания ребенка. СПб: Речь, 2010. 155 с
9. Прихожан, А. М, Н. Н. Толстых. Психология сиротства : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии — 2-е издание. СПБ: Питер, 2005. 400 с.
10. Савенкова Т. Д, Карпова С. И. Эволюция представлений о социальном интеллекте в отечественных и зарубежных исследованиях // Гаудеамус. 2020. № 4 (46). С. 7–18.
11. Якоби М. Стыд и истоки самоуважения. Москва: ИОИ, 2021. 204 с.

Violetta S. Kudaeva[1*]

*vita.kudaeva@mail.ru

Research supervisor: Elena I. Nikolaeva[1], Doctor of Sciences (Biology)

[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Self-esteem in junior schoolchildren: The influence of upbringing methods and connection with social intelligence

Abstract. This article provides a brief theoretical rationale for the topic, as well as the results of empirical studies obtained using diagnostic techniques and methods of statistical information processing. The purpose of our study is to examine the relationship between self-esteem and social intelligence and parenting methods. We identify a connection between self-esteem and the determination of intelligence based on the factor of cognition of behavioral results. Punishments and rewards for children with different levels of self-esteem are also highlighted. Our findings can be used by educational psychologists, teachers and parents as a basis for developing proper self-esteem in younger schoolchildren.

Keywords: self-esteem in junior schoolchildren, personality, education methods, punishment, encouragement, social intelligence.

УДК 159.91

Славутская Алиса Евгеньевна[1*]
*aliseslav@gmail.com
Научный руководитель: Дунаевская Эльвира Брониславовна[1],
кандидат психологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Особенности рабочей памяти в подростковом возрасте

Аннотация: Рабочая память, необходимая для успешного обучения входит в совокупность, которую называют исполнительными функциями. Данная работа дополняет уже известные данные о развитии рабочей памяти в подростковом возрасте. Для использовалась компьютерная методика «Интерференция» О. М. Разумниковой. В исследовании сравнивались группы подростков, занимающихся в танцевальных объединениях и в кружках естественно-научной направленности. Были выявлены значимые различия при оценке механизма рабочей памяти.

Ключевые слова: рабочая память, исполнительные функции, подростковый возраст.

Введение

Исполнительные функции (executive function) Николаева Е. И. определяет как «совокупность нисходящих ментальных процессов, необходимых для концентрации внимания, когда автоматическое, инстинктивное, интуитивное поведение становится неэффективным или невозможным» [Николаева Е. И., 2017, С. 62–81.]. Исполнительные функции являются основой для развития психических процессов регуляции и познавательных процессов. Существуют ситуации, в которых автоматическая реакция (привычка) не будет эффективной, и в таких случаях, исполнительные функции играют важную роль.

В качестве исполнительных функций выделяют такие как: то́рмозный контроль, рабочую память и когнитивную гибкость. Так как они являются высшими процессами, то они оказывают влияние на базовые процессы. Рассматривая их по-отдельности важно осознавать, что в познавательной деятельности и различных формах поведения они участвуют совместно и непосредственно связаны: запоминание связано с восприятием, мышление с вниманием и так далее [Славутская А. Е., 2022, С. 24–29.]. Результаты исследований, опубликованные в иностранных источниках, говорят о том, что так как то́рмозный контроль, рабочая память и когнитивная гибкость являются функциями изменения поведения, то они вносят большой вклад в академическую успеваемость

Рабочая память осуществляет функцию создания последовательности решения задачи, которая заключается в сопоставлении ее более ранних элементов тем, которые появились позднее [Николаева Е. И., 2021, С. 48–54.]. Элементы при этом могут не оставаться постоянными. Актуальная информация, необходимая для решения задачи, обрабатывается и поддерживается до момента, пока задача не решится. Рабочая память может быть вербальной и невербальной (различаются по виду обрабатываемой информации — акустической или визуально-пространственной). Главное отличие от других видов памяти в том, что содержащаяся информация трансформируется. Объём рабочей памяти, играющий фундаментальную роль в познании, незаменим для приобретения знаний, сложных рассуждений, решения проблем и так далее. Более того, нарушение рабочей памяти является отличительной чертой многих психических заболеваний, таких как тревога, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) и шизофренией.

Метаанализ ответов фМРТ на ряд задач рабочей памяти у здоровых взрослых привел к предположению о базовой сети, которая включает дорсолатеральную префронтальную, а также нижнюю и верхнюю теменную кору. Подкорковые структуры включают переднюю островковую часть, базальные ганглии, гиппокамп и мозжечок. Что касается развития рабочей памяти, большая часть «зрелых» схем «функционально» формируется к среднему детству, но продолжает совершенствоваться по мере взросления ребенка, хотя этот процесс остается неясным. Данные

показывают, что развитие рабочей памяти связано с переходом от активации зрительно-пространственных или двигательных сетей к активации исполнительных сетей с возрастом.

Рабочая память связана в большей мере с дорсолатеральной префронтальной корой (9, 46 поля Бродмана), не имеющей отношения к кратковременной памяти (которая, в свою очередь, не связана с активным анализом информации).

Рабочая память и селективное внимание (то́рмозный контроль) имеют одну нейронную основу — префронтально-париетальную систему [Славутская А. Е., 2023, С. 168–173.]. Основные компоненты этой нейрональной системы (сети) находятся в дорсолатеральной префронтальной коре (9, 46 области Бродмана), медиальной префронтальной коре (10, 24, 25, 32 области Бродмана, в частности, в передней поясной извилине) и теменных отделах (1–3, 5, 7 области по Бродману), однако также выделяют компоненты в нижних височных отделах. При решении текущих задач эта сеть позволяет изменять привычные способы реагирования на ситуации и обучиться новым навыкам, скорректировав уже существующие модели поведения. Это осуществляется благодаря нисходящим сигналам, которые перемещают поток информации, проходящий через несколько функциональных сетей, для предотвращения конфликта со стереотипами. Таким образом, с физиологической точки зрения, объясняется тесная связь рабочей памяти и то́рмозного контроля. Важным аспектом когнитивного развития детей считается рост объема рабочей памяти (количества активно удерживаемых в уме объектов).

Выделяют следующие механизмы рабочей памяти: забывание, обусловленное воспроизведением (retrieval-induced forgetting, RIF) и обучение, обусловленное воспроизведением (retrieval-based learning — RBL).

Эффект забывание, обусловленного воспроизведением, представляет собой фундаментально адаптивный механизм: он защищает припоминание желательных и/или полезных воспоминаний от вмешательства нежелательных и/или бесполезных. В частности, вторжение мешающих предметов во время вспоминания может подорвать избирательный поиск, способствуя эпистемической неопределенности и путанице. Люди, как правило, заинтересованы в том, чтобы избежать такой путаницы во время поиска информации. Одним из интригующих выводов этого анализа является то, что мотивационные переменные, которые приводят к более сильной, чем обычно, неприязни к неопределенности, могут влиять на силу и направление эффектов забывания. Данный механизм проявляется в ухудшенном воспроизведении последующих стимулов, в результате воспроизведения схожих по некоторому признаку предыдущих стимулов [Славутская А. Е., 2022, С. 51–59.]. Одним из видов механизма забывания является проактивная интерференция, которая представляет собой наложение воспоминаний о предыдущих стимулах на запоминание новой информациии и ослабления формирования нового следа памяти. Влияние интерференции у детей существенно больше, чем у взрослых. Этим часто пользуются воспитатели при работе с детьми дошкольного возраста. Например, ребёнок под властью негативной эмоции начинает требовать то, что не может получить по каким-то причинам. Достаточно взрослому отвлечь его на мгновение чем-то ярким и необычным, как он забывает, почему плакал, и увлечённо обращается к новому занятию.

Обучение, обусловленное воспроизведением, является обратным процессом, так как определяется тем, что каждое последующее воспроизведение в рабочей памяти ведет к более эффективному запоминанию информации при неоднократном тестировании [Синель С., 2018, С. 632–661]. Обучение, основанное на поиске информации, является хорошо известным и широко используемым образовательным инструментом для повышения эффективности обучения. Вместо того, чтобы учителя повторяли информацию снова и снова, учащимся предлагается попытаться восстановить эту информацию после первоначального обучения самостоятельно. Фактически, обучение, основанное на поиске, можно рассматривать как основу для любых упражнений, в которых учащиеся извлекают информацию для решения соответствующей задачи.

Методы исследования

Исследование проводилось на базе ГБОУ «Президентский физико-математический лицей № 239», подростково-молодёжных клубов «Октябрь», «Юность», «На Звёздной», «Космос»

в Санкт-Петербурге. В исследовании принимало участие 80 человек в возрасте от 11 до 17 лет, 39 из которых были девочки. Целью эмпирического исследования было выявление особенностей рабочей памяти в подростковом возрасте.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу и уже опубликованные исследования о развитии рабочей памяти в онтогенезе.

2. Провести психофизиологическое исследование рабочей памяти у подростков.

3. Провести статистический анализ данных и проанализировать полученные результаты.

Для исследования использовалась компьютерная методика «Интерференция» Разумниковой О. М. Цель данной методики состоит в оценке объема и изучении характерных механизмов рабочей памяти.

Данная методика состоит из трех серий, в каждой из которых учащемуся предъявляли один и тот же набор стимулов (в разной последовательности при каждом предъявлении). При первом предъявлении на экране в случайном порядке появлялись три стимула из набора в 30 объектов живого мира разных категорий, разного цвета и разного пространственного расположения (ягоды, птицы, насекомые и т. д.). Выбор стимула осуществляется нажатием на него с помощью мыши или сенсорной панели. После того, как подросток сделал выбор, набор стимулов на экране меняется, при этом их количество увеличивается на один. Задача респондента в рамках одной серии не нажимать на предметы дважды. При повторном нажатии на предмет в рамках одной серии появляется сообщение о повторе, серия считается законченной. Вторая и третья серия выполняются в соответствии с той же инструкцией, что и первая. Время выполнения задания не ограничивалось. В процессе выполнения исследования фиксировалось число правильно воспроизведенных (запомненных) объектов в каждой серии.

Механизмы «обучение» (RBL) и механизм «забывание» (RIF) определяются как наличие разницы между объёмами памяти в разных сериях. Если объём памяти во второй или третьей серии больше, чем в первой и/или в третьей больше, чем во второй, то для рабочей памяти респондента свойственен механизм «обучение». Если объём рабочей памяти во 2 и 3 серии меньше, чем в 1 и/или в 3 меньше, чем во 2, то проявляется механизм «забывание». Степень проявленности механизма кодируется следующим образом: 2 — сильно проявляется, 1 — слабо проявляется, 0 — механизм не выявлен.

Результаты и обсуждение

Был проведён корреляционный анализ с расчётом корреляционного коэффициента Спирмена, который не выявил связи возраста с объёмами рабочей памяти в каждой из серий ($r = 0{,}2$, $r = 0{,}07$, $r = 0{,}04$ соответственно), механизмами обучения ($r = -0{,}16$) и забывания ($r = 0{,}1$). Также не было выявлено значимой корреляции с этих параметров с половой принадлежностью. Из этого можно сделать вывод, что в подростковом возрасте объём и механизм рабочей памяти не зависят от возраста и пола.

В данной работе исследовались характерные различия рабочей памяти у двух групп подростков (табл. 1). Первую группу составляют подростки, которые несколько раз в неделю занимаются в танцевальной студии (группа «танцы»). Во вторую группу вошли учащиеся, основным видом дополнительного образования которых являются кружки естественно-научной направленности (группа «физ-мат»).

Таблица 1

Описание групп

Группы	Количество	Возраст, лет	Количество девочек	Количество мальчиков
Танцы	38	13,8 ± 1,6	26	12
Физ-мат	42	13,8 ± 1,4	13	29

Группы можно считать равными по численности. Процентное соотношение в группе «танцы» 68% — девочки, 32% — мальчики. В группе «физ-мат» 31% и 69% соответственно (рис. 1).

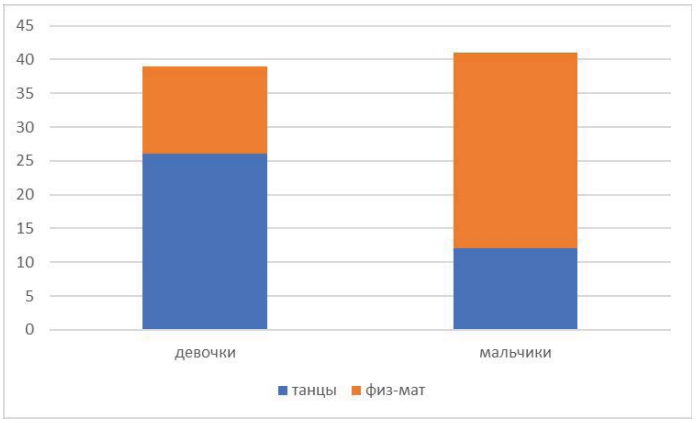


Рис. 1. Соотношение девочек и мальчиков в выборке

При сравнении двух групп была выявлена тенденция, свидетельствующая о том, что у подростков, занимающихся в кружках естественно-научной направленности, среднее значение количества запомненных предметов (то есть, объём рабочей памяти) больше, чем у занимающихся в танцевальных кружках. Можно предположить, что увеличенный объём рабочей памяти связан с тем, при решении физических и математических задач необходимо держать в уме элементы задачи и мысленно осуществлять с ними преобразования. Это непосредственно тренирует рабочую память. Статистически значимые различия были обнаружены при сравнении 3 объёма (количество объектов, верно воспроизведённых в третьей серии), что косвенно указывает на различие механизмов рабочей памяти (рис. 2.).

Таблица 2

Характеристики рабочей памяти

Примечания: * отличие значений группы учащихся, занимающихся в танцевальных кружках, от группы учащихся, обучающихся в кружках естественно-научной направленности с уровнем значимости $p \leq 0{,}05$ критерий Манна-Уитни, ** — $p \leq 0{,}01$

Группы	1 объём	2 объём	3 объём	Обучение	Забывание
Танцы	14,4 ± 6,7	11,5 ± 6,2	11,2 ± 5,1	0,9 ± 0,9	1,4 ± 0,8
Физ-мат	16,3 ± 8,1	13,5 ± 8,3	16,3** ± 7,5	1,4* ± 0,7	1,3 ± 0,8

При сравнении механизма забывания результаты (табл. 2) в среднем оказались идентичны у двух групп. Предположительно такой результат можно трактовать как особенность развития рабочей памяти в подростковом возрасте. В дальнейших исследованиях планируется сравнить данные результаты с результатами исследования других возрастных групп. Значимые различия были обнаружены в сравнении механизма «обучения», значение, характеризующее выраженность этого механизма, у группы «физ-мат» выше.

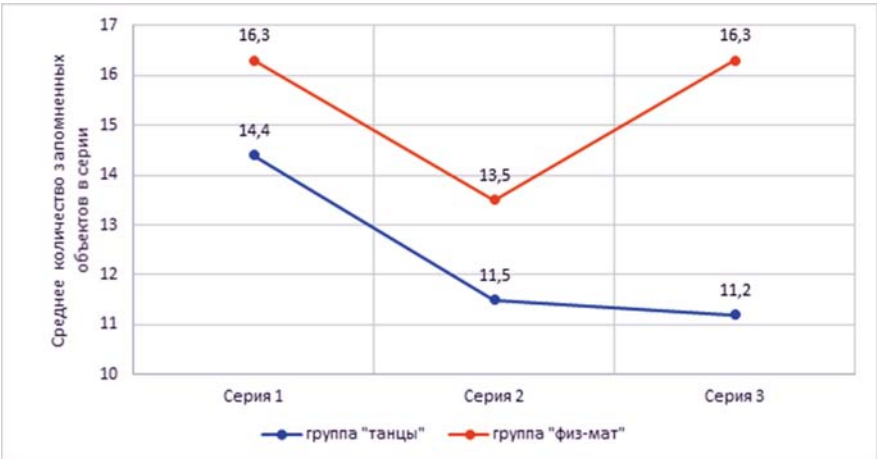


Рис. 2. Количество запомненных объектов

Полученные результаты можно объяснить с физиологической точки зрения. Теменно-лобная система рабочей памяти задействована при решении широкого спектра числовых задач [Менон В., 2016, С. 159–186.]. Множественные схемы рабочей памяти, закрепленные в разных подразделениях нижней теменной коры, помогают создавать кратковременные представления, которые позволяют манипулировать множеством дискретных величин в течение нескольких секунд. Внутритеменная борозда и супрамаргинальная извилина связаны с различными паттернами связи с лобным полем глаза и вентролатеральной, и дорсолатеральной префронтальной коры. Полученные на сегодняшний день результаты позволяют предположить, что внутритеменная борозда играет важную роль не только в репрезентации количества, но и в сохранении связанной с количеством информации в кратковременной рабочей памяти. Манипулирование этими представлениями в рабочей памяти в зависимости от контекста, в свою очередь, поддерживается множеством префронтальных областей коры — здесь супрамаргинальная извилина выступает в качестве ключевого локуса для интеграции систем лобного контроля с количественными представлениями, поддерживаемыми внутритеменной бороздой.

Выводы

1. Объём рабочей памяти и её механизм не зависит от половой принадлежности и возраста (в пределах выделенной возрастной группы). Это было подтверждено корреляционным анализом с расчётом коэффициента Спирмена.

2. Среди респондентов было выделено две группы детей по виду дополнительного образования: танцевальные объединения и кружки естественно-научной направленности. При сравнении были выявлены характерные особенности рабочей памяти в этих двух группах. Для группы «физ-мат» свойственен более высокий объём рабочей памяти в третьей серии и следующий за этим более выраженный механизм обучения, обусловленный воспроизведением. Механизм забывания, обусловленного воспроизведением, в равной степени присутствует у обоих групп. Различия в объёме памяти в первой и второй серии не являются статистически значимыми.

Литература

1. Менон В. Схемы памяти и когнитивного контроля в математическом познании и обучении //*Prog Brain Res*. 2016. № 227. С. 159–186. DOI: 10.1016/bs.pbr. 2016.04.026
2. Николаева Е. И., Вергунов Е. Г. Что такое «executive functions» и их развитие в онтогенезе//Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т1 0(№ 2). С. 62–81.
3. Николаева Е. И., Сиверцева К. В. Факторы, предопределяющие эффективность рабочей памяти и тормозного контроля в дошкольном возрасте// Вестник психофизиологии. 2021. № 1. С. 48–54.
4. Синель С., Мак С. С., Вард Г. На пути к расширенной человеческой памяти: забывание, вызванное поиском информации, и практика поиска информации в интерактивном обзоре в конце дня// Journal of Experimental Psychology: General. 2018. № .147(5). С. 632–661. DOI: 10.1037/xge 0000441
5. Славутская А. Е. Особенности тормозного контроля в подростковом // Современные вопросы биомедицины. 2023. Т. 7 (№ 4). С. 168–173. DOI: 10.51871/2588–0500_2023_07_04_20. — EDN SWCQNG.
6. Славутская А. Е., Дунаевская Э. Б. Особенности учебной направленности подростков с разным уровнем мотивации // Национальная ассоциация ученых. 2022. № 76 (1) С. 24–29. DOI: 10.31618/nas. 2413–5291.2022.1.76.570. — EDN RCTAKJ.
7. Славутская А. Е., Дунаевская Э. Б. Специфика исполнительных функций у подростков // Вестник психофизиологии. 2022. № 3. С. 51–59. DOI: 10.34985/z1 503–3928–3378-z. — EDN PPKCVO.

Alisa E. Slavutskaia[1*]

*aliseslav@gmail.com

Research supervisor: Elvira B. Dunaevskaia[1], Candidate of Sciences (Psychology)

[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Working memory in adolescents

Abstract: The working memory required for successful learning forms part of a set called executive functions. This work adds to the available data on the development of working memory

in adolescence. The Interference Computer Technique by O. M. Razumnikova was used for this purpose. Our study compared groups of teenagers attending dance studios and natural science clubs. The assessment of the working memory mechanism revealed significant differences.
Keywords: working memory, executive functions, adolescence

УДК 159.91

Ясная Дарья Владимировна[1]*
*st1daria@ya.ru
Научный руководитель: Проскурякова Лариса Александровна[1],
доктор биологических наук
[1]КГПИ Кемеровского государственного университета, Новокузнецк, Россия

Роль психофизиологических показателей в лечении инфертильности методом экстракорпорального оплодотворения

Аннотация: в статье представлен анализ научных изысканий, часто встречающихся при описании инфертильности психофизиологических показателей, которые могут быть представлены к проверке в дальнейших исследованиях в качестве маркеров результата лечения женщин методом экстракорпорального оплодотворения. Особое внимание уделено связи психофизиологических и психологических показателей в положительном лечении бесплодия.
Ключевые слова: бесплодие, стресс, вспомогательные репродуктивные технологии, репродуктивное здоровье, стресс, репродуктивная мотивация, электроэнцефалография.

Введение

Проблема инфертильности на данном этапе развития современного общества по-прежнему занимает важное место в области охраны репродуктивного здоровья, как препятствующей и ограничивающей состояние полного физического, душевного и социального благополучия во всех вопросах, касающихся репродуктивной системы, ее функций и процессов, включая воспроизводство потомства и гармонию в психосексуальных отношениях в семье. Обращение населения к методам вспомогательных репродуктивных технологий, а также рост востребованности и доступности методов вспомогательных репродуктивных технологий (ВРТ), в том числе метода экстракорпорального оплодотворения (ЭКО), отражает интерес общества и отдельных людей, которые сталкиваются с трудностями в осуществлении репродуктивной функции, в нахождении эффективных способов реализации потребности в создании семьи и деторождении.

Вместе с этим статистические данные анализа эффективности ВРТ позволяют обнаружить чуть более 30% частоту наступления беременности в программах ЭКО [Исупова, 2017, с. 45], что актуализирует необходимость исследований, направленных на изучение факторов, связанных с результативностью лечения, для создания новых подходов к повышению количества положительных исходов ЭКО.

Применение метода ЭКО, как вспомогательной репродуктивной технологии, направленной на преодоление неспособности пары зачать ребенка в течение не менее, чем одного года при регулярной половой жизни без применения контрацептивных средств и позволяющей осуществить оплодотворение яйцеклетки вне организма женщины, то есть в искусственных условиях, нацелено преимущественно на устранение последствий органических и функциональных причин бесплодия. Тогда как исследование психофизиологических и психологических показателей как в роли препятствующих, так и способствующих деторождению остается недостаточно изученным. Современные зарубежные и российские исследования, касающиеся вопросов вспомогательных репродуктивных технологий, освещают вопросы психологических проблем бесплодия, а также переживаний во время процедур ВРТ, в отечественных работах отмечается связь стресса и тревоги с реализацией репродуктивной функции, при этом основным инструментарием остаются методики, предполагающие самооценку и самоотчет респондентов [Филиппова, 2022, с. 32–33], а не психофизиологические методы.

Методы исследования

Для определения часто встречающихся при описании инфертильности психофизиологических показателей, которые могут быть представлены к проверке в дальнейших исследованиях в качестве маркеров результата лечения женщин методом экстракорпорального оплодотворения, нами был применен метод теоретический анализа литературы. Он заключается в поиске статей, книг, журналов по теме исследования, изучении основных направлений развития исследования, основных авторов и ученых, работающих в данном направлении. Теоретический анализ литературы позволяет представить литературный обзор современных представлений о роли психофизиологических и психологических показателей в лечении инфертильности.

Результаты и обсуждение

В настоящий момент существуют исследования, посвященные особенностям женщин, проходящих лечение с помощью ЭКО, и большинство из них посвящены изучению психологических показателей.

В ряде исследований, фокус внимания, которых был направлен на изучение психических состояний, отмечается, что у женщин с бесплодием наблюдается неблагоприятный психоэмоциональный фон. Среди женщин, наблюдавшихся при обращении в клинику вспомогательных репродуктивных технологий, наиболее частым диагнозом было генерализованное тревожное расстройство (23,2%), за ним следовали большое депрессивное расстройство (17,0%) и дистимическое расстройство (9,8%). При этом демографические особенности и предшествующее лечение методами вспомогательных репродуктивных технологий в анамнезе не были факторами риска возникновения этих психических заболеваний в клинике вспомогательной репродукции [Chen et al., 2004]. Проводимое исследование эмоционального стресса среди пар, обратившихся в клинику для лечения бесплодия, позволило установить, что 25,7% женщин и 8,9% мужчин имели баллы по подшкале тревоги методики «Госпитальная шкала тревоги и депрессии» (HADS), соответствующие клиническому уровню выраженности. Вместе с этим спустя полгода наблюдения показатели диагностики практически не изменились [Anderson et al., 2003].

В другом исследовании отмечается 52%-ая частота встречаемости пограничных психических расстройств у пациенток с бесплодием в программе ЭКО. Преобладают тревожные и соматотрофные расстройства [Гарданова, 2008, с. 5, 13–15]. Рядом авторов отмечается, что у женщин с диагнозом инфертильности обнаруживается ассоциированное со стрессогенным воздействием применения метода ЭКО в качестве лечения преобладание расстройств тревожного спектра, которые характеризуются коморбидностью тревоги и депрессии [Петрова и др., 2013, с. 48]. Вместе с этим в других исследованиях отмечается, что у большинства женщин, обращающихся к процедурам ВРТ, психоэмоциональное напряжение превышает допустимые уровни нормы только при наличии объективно трудных ситуаций [Дроздикова-Зарипова, 2011, с. 78].

Отмечается, что в выборках женщин, использующих процедуры ВРТ, повышение одного психоэмоционального нарушения приводит к повышению проявления другого эмоционального нарушения. В зависимости от сложности лечения и количества попыток в уровнях фрустрации и ригидности наблюдается динамика увеличения выраженности психоэмоциональных состояний [Дроздикова-Зарипова, 2011, с. 79].

Обзор исследований относительно развития пограничных психических расстройств у женщин с бесплодием показал, что изменения происходит постепенно: чрезмерная тревожность и фрустрация выявлены у женщин, которые только приступили к получению лечения по программе ВРТ. Максимальный уровень тревоги обычно фиксируется у женщин после первой неудачной попытки, кроме этого проявления истерических расстройств наблюдаются у женщин также после первой неудачной попытки. После третьей неудачной попытки чаще наблюдаются соматизированные расстройства, а с количеством попыток увеличивается рост депрессивных расстройств [Гарданова, 2008, с. 16–17; Петрова и др., 2013, с. 44–45; Дроздикова-Зарипова, 2011, с. 78].

Изучение с помощью применения метода электроэнцефалографии психофизиологических особенностей женщин, проходящих лечение с помощью методов ЭКО, во время подготовки

к процедуре позволило выявить, что у женщин группы ЭКО наблюдаются изменения показателя низкочастотного к высокочастотному спектру в ответ на стандартные эмоциогенные пробы, и их выраженность больше, чем у женщин группы репродуктивного здоровья. При сравнении особенности параметров биоэлектрической активности коры головного мозга в группах женщин, обращающихся к процедуре экстракорпорального оплодотворения, и стресснеустойчивых женщин обнаруживаются сходства. Параметры вегетативного реагирования свидетельствуют о доминировании симпатической активности, обнаруживаются проявления дисинхронизации биоэлектрической активности коры головного мозга — выявляется распад альфа-ритма и его замена на более быструю бета-активность, что в комплексе свидетельствует о большей подверженности эмоциональному дистрессу женщин, проходящих лечение методом ЭКО. Что особенно важно в период постовуляторной фазы овариально-менструального цикла, когда осуществляется имплантация эмбриона [Гончаров, 2011, с. 18–19].

Среди других психологических особенностей женщин, применяющих лечение методом ЭКО, выделяется личностная тревожность, которая формируется в условиях длительного первичного бесплодия, и высокий уровень которой наряду с психической дезадаптацией является фактором риска отрицательного результата ЭКО [Наку и др., 2016]. Авторы также отмечают, что лишь 50% женщин в группе ЭКО (по сравнению с 80% женщин со спонтанной беременностью) находятся в состоянии психологического комфорта [Петрова и др., 2013, с. 43]. Высокая личностная тревожность отмечена авторами и в других исследованиях, как преимущественно свойственная для многих женщин группы ЭКО. При этом в исследовании по результатам диагностики у женщин отмечается допустимый уровень тревожности, ригидности, агрессии и фрустрации и не обнаружена зависимость психических состояний от числа попыток ЭКО и их успешности [Наку и др., 2016, с. 28].

В ряде исследований также отмечается, что выраженность дистресса не коррелирует с успешностью лечения (наступлением беременности и рождением ребенка) [Филиппова, 2018, с. 70–71; Nicoloro-SantaBarbara et al., 2018; Rooney et al., 2018].

Репродуктивная мотивация — еще один фокус внимания в исследованиях, поскольку осуществление репродуктивной функции неразрывно связано с готовностью к выполнению родительской функции. Установлено, что планирование беременности у женщин группы ЭКО более длительно и связано с повышением значимости определенных мотивов. Ярко выражены репродуктивные мотивы, связанные с социальным статусом и чувством материнства. Наименьшую значимость имеют желание иметь ребенка определенного пола, материальной выгоды, желание самоутвердиться в своей независимости и значимости [Наку и др., 2016, с. 27].

Исследование социально-психологического благополучия женщин группы ЭКО позволяет отметить, что 72% пациенток, отмечают нарушения коммуникаций в семье, 54% — нарушения в коммуникациях с близкими родственниками, 36% — недостаток финансовых средств [Гарданова, 2008, с. 20–21]. По данным других исследований в выборке ЭКО 94% семей удовлетворены своими жилищными условиями, 97% женщин описывают свою беременность как очень желанную по сравнению с 80% у женщин с естественным зачатием, полных семей больше, чем в популяции (92%) [Воронина и др., 2016, с. 63–76].

Таким образом психологические и психофизиологические аспекты лечения инфертильности методом ЭКО представляет собой актуальную и широко изучаемую тему, при этом следует отметить противоречивость получаемых данных. Наиболее часто ассоциируемыми с лечением у женщин бесплодия методом экстракорпорального оплодотворения являются психоэмоциональные состояния, эмоциональный дистресс, иерархия мотивов репродуктивной мотивации, степень психологического благополучия и социально-психологической адаптации. В немногочисленных исследованиях психофизиологических особенностей женщин отмечается преобладание симпатической активности и дисинхронизации биоэлектрической активности коры головного мозга.

Выводы

Исследования, направленные на обнаружение психологических и психофизиологических особенностей женщин, проходящих лечение бесплодия методом экстракорпорального опло-

дотворения, являются актуальной областью научных изысканий. Отличительной характеристикой подобных исследований, помимо изучения негативных психоэмоциональных состояний и репродуктивной мотивации, должна являться психофизиологическая диагностика стресса.

Психологические показатели бесплодия становятся более частым объектом исследований, среди которых выделяются: негативные эмоциональные состояния, психические нарушения, снижение качества жизни и социальной активности, проблемы в семейных отношениях.

В планируемых исследованиях может быть использовано понимание взаимосвязанности психологических и психофизиологических показателей, являющихся одними из причин нарушения репродуктивной функции. Ожидается, что полученные в ходе таких исследований данные состояния психологических и психофизиологических показателей женщин, проходящих лечение методом ЭКО, позволят выделить психофизиологические и психологические маркеры результативности применения этой технологии ВРТ. Практическая значимость их определения будет заключаться в возможности создания психокоррекционных программ сопровождения и применения инструментов для повышения психологической комфортности процедуры лечения и её эффективности.

Литература

1. Воронина И. Д., Бохан Т. Г., Терехина О. В., Малых С. Б., Ковас Ю. В. Демографические показатели, образ жизни и здоровье в семьях с естественной и индуцированной беременностью в России и Великобритании // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 9, № 4. С. 63–76.
2. Гарданова Ж. Р. Пограничные психические расстройства у женщин с бесплодием в программе вспомогательных репродуктивных технологий и их психотерапевтическая коррекция: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора медицинских наук. Москва, 2008. 33 с.
3. Гончаров Г. В. Психофизиологическая коррекция стресса бесплодия у женщин в программе экстракорпорального оплодотворения: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата медицинских наук. Волгоград, 2011. 23 с.
4. Дроздикова-Зарипова А. Р. Психоэмоциональные состояния женщин, получающих помощь по программе вспомогательных репродуктивных технологий // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2011. № 6. С. 77–79.
5. Исупова О. Г. Вспомогательные репродуктивные технологии: новые возможности // Демографическое обозрение. 2017. Т. 4, № 1. С. 35–64.
6. Наку Е. А., Бохан Т. Г., Ульянич А. Л., Шабаловская М. В., Тосто М. г., Терехина О. В., Ковас Ю. В. Психологические характеристики женщин, проходящих лечение по программе ЭКО // Вопросы гинекологии, акушерства и перинатологии. 2016. № 15(6), С. 23–30.
7. Петрова Н. Н., Подольхов Е. Н., Гзгзян А. М., Нгаури Д. А. Психические расстройства и личностно-психологические особенности у женщин с бесплодием при лечении ЭКО // Обзор психиатрии и медицинской психологии. 2013. № 2. С. 42–49.
8. Филиппова Г. Г. Психологические аспекты вспомогательных репродуктивных технологий: обзор зарубежных и Российских исследований // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11, № 1. С. 26–38. DOI: 10.17759/jmfp. 2022110103
9. Филиппова Г. Г. Стресс и нарушение репродуктивной функции // Антология российской психотерапии и психологии : Материалы Международного конгресса, Москва, 15–18 ноября 2018 года / Национальной саморегулируемой организации «Союз психотерапевтов и психологов». 2018. Т. 6. 2018. С. 69–72.
10. Anderson K. M., Sharpe M., Rattray A., Irvine D. S. Distress and concerns in couples referred to a specialist infertility clinic. // J of Psychosomatic Research. 2003. № 54(4). P. 353–5. DOI: 10.1016/s0 022-3999(02)00398-7
11. Chen T. H., Chang S. P., Tsai C. F., Juang K. D. Prevalence of depressive and anxiety disorders in an assisted reproductive technique clinic // Hum Reprod. 2004. № 19. P. 2313–8. DOI: 10.1093/humrep/deh 414
12. Nicoloro-SantaBarbara J., Busso C., Moyer A., Lobel M. Just relax and You'll get pregnant? Meta-analysis examining Women's emotional distress and the outcome of assisted reproductive technology // Social Science & Medicine. 2018. Vol. 213. P. 54–62. DOI: 10.1016/j.socscimed. 2018.06.033
13. Rooney K., Domar A. The relationship between stress and infertility // Dialogues in Clinical Neuroscience. 2018. Vol 20. № 1. P. 41–46. DOI: 10.31887/DCNS. 2018.20.1/klrooney

Darya V. Yasnaya[1*]
*st1daria@ya.ru
Research supervisor: Larisa A. Proskuryakova[1],
Doctor of Sciences (Biology)
[1]KGPI Kemerovo State University, Novokuznetsk, Russia

The role of psychophysiological indicators in the treatment of infertility by in vitro fertilization

Abstract. This report presents an analysis of scientific research on the topic of psychophysiological indicators that are often found in the description of infertility, which can be verified by further studies as markers of treatment outcomes among women undergoing in vitro fertilization. It pays special attention to the relationship between psychophysiological and psychological indicators in positive infertility treatment outcomes.

Keywords: stress, assisted reproductive technology, reproductive health, stress, reproductive motivation, electroencephalography

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ, ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

(Технологии достижения личностных результатов начального образования)

УДК 37.159.942

Абалакова Ольга Алексеевна[1*]
*Natalya-abalakova.1971@mail.ru
Научный руководитель: Афанасьева Алла Борисовна[1],
кандидат искусствоведения
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников средствами музыкального искусства

Аннотация: в статье рассмотрена проблема развития эмоциональной отзывчивости младших школьников средствами музыкального искусства. Актуальность темы определена необходимостью с первых дней обучения в школе включать в учебную деятельность задания, которые будут направлены на развитие не только познавательной активности, но и эмоциональной сферы детей. Цель исследования — выявить сущность эмоциональной отзывчивости и уровни (степень) ее развития у младших школьников, сравнить их у учащихся 1 и 4 классов.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная отзывчивость, младший школьник, средства музыкального искусства, музыка.

Введение

В современном обществе остро стоит проблема развития духовной культуры. Важнейшей частью духовной культуры является искусство, в частности, музыкальное искусство. Оно воздействует на эмоциональную сферу человека, его духовный мир. Поэтому развитию эмоциональной отзывчивости на искусство у школьников необходимо уделять пристальное внимание.

Младший школьный возраст — это формирующаяся личность от 6–7 до 10–11 лет. По мнению К. Б. Холикова, он характеризуется «повышенной впечатлительностью, внушаемостью, произвольностью, внутренним планом действия, самоконтролем и рефлексией» [Холиков, 2023, с. 320–321]. Именно в этом возрасте для ребенка важно развивать эмоциональную сферу. В этом

может помочь искусство, оно обогащает чувства, способствует раскрытию эмоционального мира ребенка, оказывает большое влияние на формирование характера.

Проблемой развития эмоциональной сферы у младших школьников занимались многие отечественные и зарубежные психологи и педагоги: Б. г. Ананьев, П. К. Анохин, Н. А. Ветлугина, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, К. Изард, Д. Б. Кабалевский, О. П. Радынова, П. П. Симонов, В. А. Сухомлинский, Б. М. Теплов. Однако, проблема развития эмоциональной отзывчивости у младших школьников средствами музыкального искусства изучена недостаточно.

Актуальность проблемы определила необходимость с первых дней обучения в школе включать в учебную деятельность задания, которые будут направлены не только на развитие познавательной активности, но и на развитие эмоций.

Цель данной статьи — описать проведенный психолого-педагогический эксперимент, выявить сущность эмоциональной отзывчивости и уровни (степень) её развития у младших школьников, сравнить их у учащихся 1-го и 4-го классов.

Главными понятиями при изучении проблемы являются: «эмоции», «чувство», «настроение», «эмпатия», «отзывчивость», «эмоциональная отзывчивость», «эмоциональная отзывчивость на музыку», «средства музыкального искусства». Эмоции участвуют во всех психических процессах человека. «Они отражаются в форме непосредственного переживания общее позитивное или негативное отношение человека к окружающему миру, людям и самому себе» [Тихонова, 2019, с. 91–92].

В ходе анализа научной литературы выявлена взаимосвязь между такими понятиями, как «эмоциональность» и «эмоциональная отзывчивость». Эмоциональность рассматривается, как способность понимать чужие и свои эмоции, правильно управлять их выражением и определять мотивацию и намерения других людей. По мнению Ю. В. Лебедевой: «В настоящее время понятие «эмоциональная отзывчивость» в психологии недостаточно разработано: не выделены структурные составляющие, не определены критерии, на основании которых можно осуществить диагностику уровня ее развития, нет понимания этапов развития и факторов ее становления» [Лебедева, 2012, с. 79–81].

Мы опираемся на определение понятия «эмоциональная отзывчивость на музыку», данное В. П. Анисимовым: «способность личности к смысловой рефлексии, конгруэнтному переживанию содержания (идей и средств выразительности) музыки» [Денисюк, 2013, с. 43]. «Эмоциональная отзывчивость на музыку составляет «сердцевину» музыкальности и определяет (наряду со структурными элементами — звуковысотным и темпо-метроритмическим, тембровым и гармоническим, динамическим и формообразующим слухом) личностную значимость взаимодействия с музыкой, что и обуславливает мотивационную направленность музыкальной деятельности» [Денисюк, 2013, с. 53].

Методы исследования

Для выявления уровня развития эмоциональной отзывчивости младших школьников был проведен психолого-педагогический эксперимент. База эмпирического исследования — ГБОУ СОШ № 358. В эксперименте приняло участие 20 учащихся 1-б класса и 20 учащихся 4–г класса. Были применены следующие методы исследования: опрос и анкетирование учащихся, диагностические методики, цветовое моделирование [Афанасьева, 2014, с. 36], метод анализа полученных данных, метод сравнительного анализа, метод психолого-педагогического эксперимента.

Результаты и обсуждение

Опишем ход и результаты экспериментальной работы в соответствии с каждой избранной диагностической методикой.

Диагностическая методика 1 — «Понимание эмоциональных состояний детьми», описанная г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной (дополнена драматизацией — демонстрацией, разыгрыванием эмоции ребенком).

Цель диагностики: выявить уровень развитости способности определять эмоциональное состояние и продемонстрировать его по мимике и пантомимики: радость, удивление, грусть, гнев, страх.

Методика проведения: диагностика представляет собой выполнение двух заданий:

Задание 1. Диагностика применения детьми мимики и пантомимы при показе эмоции:

1. Тебе подарили игрушку, которую ты давно хотел. Покажи, как ты обрадовался (ребенок может засмеяться, откинуть назад голову, приподнять брови, широко раскрыть глаза, улыбнуться, захохотать, расправить плечи, захлопать в ладоши).
2. Тебя сильно разозлил товарищ по парте. Покажи, как ты рассердился (ребенок может погрозить кулаком, сдвинуть брови, нахмуриться, выставить вперед нижнюю губу).
3. Тебя нечаянно кто-то обидел, ты стоишь грустный, печальный. Покажи это (ребенок может нахмурить брови, отпустить уголки губ, ссутулить плечи).
4. Представьте, что вы увидели летающую тарелку. Покажите, как вы удивитесь (ребенок может вскрикнуть, сморщить лоб, поднять брови, приоткрыть рот, всплеснуть руками).
5. Тебя решил испугать одноклассник. Покажи, как ты испугаешься (ребенок может расширить глаза, открыть рот, сжать руки в кулаки, напрячь тело, съежиться).

Задание 2. Диагностика понимания эмоции по предложенному рисунку. Учащемуся представляются карточки (иллюстрации) с изображением различных эмоций людей.

Результаты диагностической методики 1:



Рис. 1. Диаграмма уровня развития эмоциональной отзывчивости у учащихся 1-го класса по показателю способности ребенка демонстрировать различные эмоции в предложенных ситуациях и различать эмоции посредством рассматривания иллюстраций

Мы видим, что 75% детей проявили высокий уровень по данному показателю. Причем, демонстрация эмоций в предложенных ситуациях вызвало у 25% учащихся затруднение, а с определением эмоций человека на изображениях трудностей не возникло.

Анализ результатов по гендерному признаку показал, что больше всего возникло трудностей у учащихся мужского пола (4 мальчика и одна девочка показали средний уровень), а именно: не понимание или наличие несамостоятельности в понимании эмоций в определенной ситуации, или же отсутствие желаний в их демонстрации.

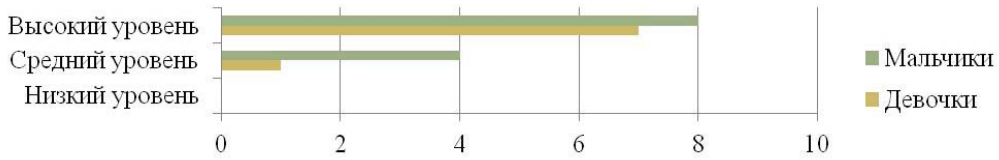


Рис. 2. Диаграмма уровня развития эмоциональной отзывчивости у мальчиков и девочек 1-го класса

Проведение данной диагностики среди учащихся 4-го класса показало более высокие результаты, с заданиями справились все дети.



Рис. 3. Диаграмма уровня развития эмоциональной отзывчивости у учащихся 4-го класса по показателю — способность ребенка демонстрировать различные эмоции в предложенных ситуациях и различать эмоции посредством рассмотрения иллюстраций

Диагностическая методика 2 — «Определи характер» (О. П. Радынова) (дополнена цветовым моделированием).

Цель: выявить уровень развитости эмоционального отклика и умение определять характер, настроение музыки.

Материал: фортепианная пьеса Р. Шумана «Первая утрата», инструментальная пьеса П. И. Чайковского «Новая кукла» («Детский альбом», ор. 39), А. Вивальди — концерт для камерного оркестра «Лето» из цикла «Времена года», 2-я часть «Гроза», «Песенка друзей» из мультфильма «Бременские музыканты» (композитор – Г. Гладков, стихи — Ю. Энтин).

Методика проведения: учащимся необходимо прослушать музыкальное произведение и ответить на вопросы: «Какое настроение выражено в произведении?», «Бывает ли у тебя такое настроение? В какой ситуации?», «У кого еще могло быть такое настроение? В какой ситуации?». После учащимся дается задание: «Выберите подходящий цвет, который у вас ассоциируется с музыкальным произведением. Разукрасьте поле выбранным цветом». По сумме выполненных заданий была составлена диаграмма.

Результаты диагностической методики 2:



Рис. 4. Диаграмма уровня эмоциональной отзывчивости у учащихся 1-го класса по показателю — способность ребенка эмоционально откликаться на музыку и определять эмоции и характер произведения, отображать настроение музыки в цветовом пятне

Произведение А. Вивальди «Гроза» («Времена Года») далось легче всего(40% справились с заданием); сложнее всего было определить эмоцию детям в вокальном произведении — «Песенка друзей» (75% учащихся не справились с заданием).

Гендерный анализ показал, что мальчики хуже справились с этими заданиями: 5 мальчиков показали низкий уровень по данному показателю, 4 — средний уровень, только 3 — высокий. Тогда как у девочек отсутствует низкий уровень, 6 показали средний, а 2 — высокий уровень. Тем самым можно утверждать, что мальчикам труднее высказать эмоциональный отклик на музыку и отображать настроение музыки в цветовом пятне.

Проведение данной диагностики с учениками 4 класса дало более высокие результаты.

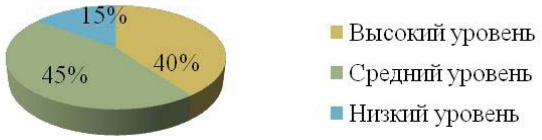


Рис. 5. Диаграмма уровня эмоциональной отзывчивости у учащихся 4-го класса по способности ребенка эмоционально откликаться на музыку и определять эмоции и характер произведения; выражать настроение произведения посредством цветового пятна

Гендерный анализ четвероклассников показал, что результаты мальчиков и девочек примерно одинаковы: только 2 мальчика и одна девочка показали низкий уровень по данному показателю, высокий уровень проявили 4 мальчика и 4 девочки, а средний уровень — у 5-ти мальчиков и 4-х девочек.

Сравнительный анализ результатов показывает рост у учащихся 4 класса по данному показателю.

Диагностическая методика 3 — «Создание художественного образа» (Л. В. Ясинских)

Цель: выявить уровень способности учащегося воплотить переживание и возникший при восприятии музыки образ в художественной деятельности.

Материал: фортепианная пьеса Р. Шумана «Первая утрата», инструментальная пьеса П. И. Чайковского «Новая кукла» («Детский альбом», ор. 39), А. Вивальди — концерт для камерного оркестра «Лето» из цикла «Времена года», 2-я часть «Гроза», «Песенка друзей» из мультфильма «Бременские музыканты» (композитор – Г. Гладков, стихи — Ю. Энтин).

Методика проведения: после прослушивания каждого произведения учащиеся рисуют образы, которые возникли в воображении во время звучания музыки.

Результаты диагностической методики отражены в диаграммах (рис. 6–9):



Рис. 6. Диаграмма уровня эмоциональной отзывчивости у учащихся 1-ого класса по показателю — способность воплощать переживание и возникший при восприятии музыки образ в собственном художественном продукте — рисунке

Анализ показал, что на высоком уровне развитие эмоциональной отзывчивости 5 учащихся, на среднем уровне — 15, в процентном соотношении: высокий уровень — 25%; средний уровень — 60%, низкий уровень — 15%.

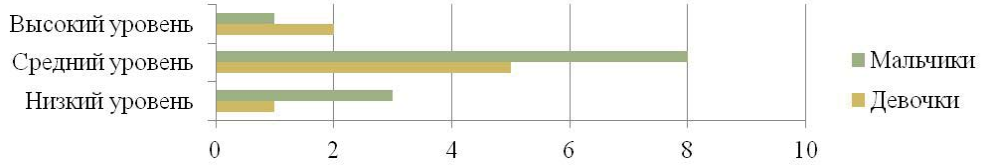


Рис. 7. Диаграмма уровня эмоциональной отзывчивости у мальчиков и девочек 1-го класса

Гендерный анализ показал, что на высоком уровне развития преобладают девочки — 3 из 5 учащихся (15%); на низком уровне — 3 из 3 учащихся (15%) мальчики.



Рис. 8. Диаграмма уровня эмоциональной отзывчивости у учащихся 4-го класса по способности воплощать переживание, возникшее у ребенка при восприятии музыки в собственном художественном продукте — рисунке

Таким образом, результаты выполнения диагностического задания «Создание художественного образа» показали, что низкий уровень развития эмоциональной отзывчивости у учащихся 4-ого класса выявлен у 1 учащегося (5%), средний уровень — у 4 учащихся (20%) и высокий уровень у 15 учащихся (75%).

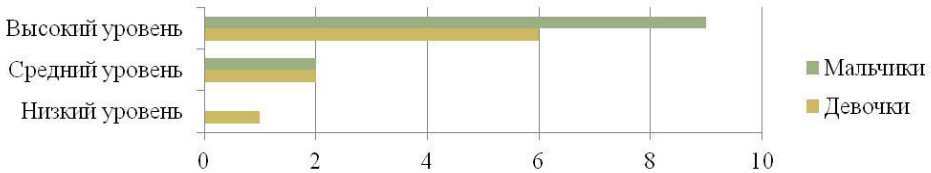


Рис. 9. Диаграмма уровня эмоциональной отзывчивости у мальчиков и девочек 4-го класса по показателю — способность воплощать переживание и возникший при восприятии музыки образ в собственном художественном продукте — рисунке

По диаграммам мы видим динамику результатов от 1 к 4 классу.

Результаты трех диагностик по каждому классу были суммированы и сведены в диаграммы. Представим суммированную количественную характеристику у учащихся 1-ого и 4-ого классов:



Рис. 10. Диаграмма уровня эмоциональной отзывчивости у учащихся 1-го класса

Подведя итоги можно констатировать, что у учащихся 1-го класса результаты могут быть абсолютно разными, но преобладающим уровнем развития эмоциональной отзывчивости на музыку является средний уровень.

По результатам диагностической методики «Понимание эмоциональных состояний» можно сделать вывод, что большинство учащихся способны выражать свои эмоции и могут определить эмоции других людей, анализируя предложенные изображения детей.

По результатам диагностической методики «Определи характер» большая часть учащихся затруднялась в определении эмоций и настроения, показанных в произведении. Также многие учащиеся не смогли привести пример из личного опыта под определенную эмоцию: грусть, радость, злость, удивление и страх.

По результатам диагностической методики «Создание художественного образа» у учащихся возникли трудности, что можно наблюдать из результатов диагностики.

Так же нами была проанализирована связь уровня развития эмоциональной отзывчивости и эмоционально отзывчивости на музыку. 11 учащихся 1-го класса (55%) имеют средний уровень развития эмоциональной отзывчивости и эмоциональной отзывчивости на музыку.



Рис. 11. Диаграмма уровня эмоциональной отзывчивости у учащихся 4-го класса

По результатам диагностической методики «Понимание эмоциональных состояний» можно сделать вывод, что большинство учащихся способны выражать свои эмоции и могут определить эмоции других людей, анализируя предложенные изображения детей.

По результатам диагностической методики «Определи характер» 1/3 часть (40%) учащихся справилась с работой полностью. Они смогли определить эмоций и настроения, показанные в произведении.

По результатам диагностической методики «Создание художественного образа» большинство учащихся справились с работой. У некоторых учащихся возникли трудности: эмоции произведения изобразили при помощи смайлика, что говорит о том, что им трудно воплотить эмоции и переживания в художественном продукте.

Так же нами была проанализирована связь уровня развития эмоциональной отзывчивости и эмоционально отзывчивости на музыку. По сравнению с 1-ым классом виден рост эмоциональной отзывчивости, но все же различия в уровнях присутствуют.

Выводы

Проанализировав результаты суммарной количественной характеристики можно сделать вывод, что у учащихся 4-го класса эмоциональная отзывчивость развита лучше: они понимают свои эмоции, умеют определять эмоции других людей, умеют определять настроение и эмоции в различных музыкальных произведениях и умеют представлять в собственном художественном продукте выявленные эмоции и настроение.

Мы предполагаем, что процесс развития эмоциональной отзывчивости у учащихся 1-ого класса будет проходить более эффективно, если будет разработан и проведен цикл занятий, включающий разнообразную эмоционально-образную музыкальную программу и комплекс методик и приемов музыкальной педагогики, в том числе различных видов художественного моделирования. В этом перспектива данного исследования.

Литература

1. Афанасьева, А. Б. Музыка. 1 класс: Методическое пособие с поурочными разработками / Сер. Диалог / А. Б. Афанасьева, В. А. Шекалов. — Москва: ООО «ДРОФА», 2014. — 290 с.
2. Денисюк Л. С. Методы музыкального воспитания как неотъемлемая часть умений студента, реализуемых в процессе педагогической практики // XVII Царскосельские чтения, т. I. — СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. — С. 221–223.
3. Лебедева Ю. В. Развитие эмоциональной отзывчивости как психолого-педагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. — 2012. — № . 2. — С. 79–81.
4. Тихонова С. В. Значение эмоций в жизни человека // Вестник магистратуры. — 2019. — № 3–2(90). — С. 91–92.
5. Холиков К. Б. Особенности работы педагога с младшими школьниками по направлению музыки // Наука в образовании. — 2023. — № 7. — С. 320–321.

Olga A. Abalakova[1*]
*natalya-abalakova.1971@mail.ru
Research supervisor: Alla B. Afanasyeva[1],
Candidate of Sciences (Art History)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Musical art as a way to develop emotional responsiveness in junior schoolchildren

Abstract. This article examines the problem of developing emotional responsiveness in younger schoolchildren by means of musical art. This topic is relevant due to the need to include tasks aimed at developing the cognitive activity and emotional sphere of children in educational activities starting from the first days in school. The purpose of this study is to highlight the pedagogical conditions that contribute to the development of emotional responsiveness in primary schoolchildren through musical art; to reveal the course and results of the pedagogical experiment; to identify the essence of emotional responsiveness and the levels (degree) of its development in younger schoolchildren; and to compare them in first- and fourth-graders.

Keywords: emotions, emotional responsiveness, junior schoolchild, means of musical art, music

УДК 37.02

Бал Ксения Валерьевна[1*]
*kseniabal2002@gmail.com
Научный руководитель: Денисова Анна Алексеевна[1],
кандидат психологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Использование игровых методов для формирования конфликтологической компетентности младших школьников

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема формирования конфликтологической компетентности у детей младшего школьного возраста. Автором обосновывается актуальность данной проблемы, рассматривается возможность применения игровых методов в образовательном пространстве для формирования конфликтологической компетентности.

Ключевые слова: конфликтологическая компетентность, младшие школьники, игровые методы, внеурочная деятельность, цикл занятий.

Введение

В жизни любого человека важно уметь эффективно взаимодействовать с окружающими людьми, но неизбежно появляются и разногласия во взглядах и мыслях, то есть возникают конфликты, поэтому каждому необходимо знать, как правильно действовать в конфликтных ситуациях.

На сегодняшний день у исследователей не существует единого решения по вопросу о том, как формировать конфликтологическую компетентность младших школьников. Многие психологи (Б. И. Хасан, С. Л. Прошанов, В. С. Мерлин, Л. А. Петровская, Т. А. Полозова, А. А. Реан, В. П. Трусов, В. А. Хащенко, Р. Х. Шакуров, А. И. Шипилов и др.) считают, что формирование конфликтологической компетентности в младшем школьном возрасте имеет огромную значимость для дальнейшей социализации ребенка. В этом возрасте дети начинают активно взаимодействовать с окружающими и сталкиваются с различными конфликтными ситуациями.

Очень важно сформировать конфликтологическую компетентность именно в младшем школьном возрасте, потому что умение благополучно разрешать конфликты является неотъемлемой частью социальной адаптации, чем быстрее дети смогут развить свои знания о конфликтах, тем лучше они будут справляться с эмоциональными стрессами и смогут находить компромиссы в дальнейшем.

Методы исследования

Теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, интерпретация полученных данных), эмпирическое методы (наблюдение, беседа, анкетирование младших школьников, эксперимент, методы обработки результатов: количественный и качественный анализ результатов исследования.

Результаты и обсуждение

Понятие конфликтологической компетентности появилось сравнительно недавно и еще не имеет точного определения среди исследователей.

Анализируя определения Н. В. Масюкевич [Масюкевич, 2009, с. 48] и Г. Г. Бегмаганбетовой [Бекмаганбетова, 2009, с. 83–85], можно сделать вывод, что *конфликтологическая компетентность (КК)* — это способность и готовность к осуществлению деятельности по профилактике конфликта, осведомленность о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликтной ситуации и способность использовать ту или иную стратегию в зависимости от ситуации.

Наиболее успешное развитие конфликтологической компетентности осуществляется через работу над её компонентами. Поэтому важно выделить компоненты конфликтологической компетентности, которые требуют особого внимания при работе с младшими школьниками. На данный момент не существует единой общепринятой структуры конфликтологической компетентности, её компонентов. Анализ трудов Б. И. Хасана [Хасан, 2007, с. 10–14], П. А. Кашапова [Кашапов, 2003, с. 8–10], Л. А. Петровской [Петровская, 1997, с. 41–45] и О. В. Пашковой [Пашкова, 2002, с. 185–186], позволил выделить *компоненты конфликтологической компетентности*, которые, по нашему мнению, наиболее рациональны для младших школьников:

1. Базовый компонент — личностные качества (адекватная самооценка, развитый самоконтроль);

2. Когнитивный компонент — наличие знаний о способах конструктивного разрешения конфликта и его профилактики;

3. Эмоциональный компонент — определяет развитие эмпатии и способности воспринимать и сопереживать, оппонировать.

4. Поведенческий компонент — выбор оптимальной стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Современная педагогика предлагает широкий выбор форм и методов организации образовательного процесса, например: дискуссии, тренинги, проектная методика, игровые методы. В ходе анализа уже существующих программ было выявлено, что большинство авторов предлагают именно игровые методы и приёмы.

В младшем школьном возрасте игра остается важным видом деятельности, но меняется ее содержание и направленность. Младшие школьники предпочитают игры с правилами и дидактические игры, которые помогают им учиться развивать самоконтроль, внимание и умение концентрироваться — те навыки, которые необходимы для обучения.

Для того, чтобы выявить рациональность использования игровых методов в формировании конфликтологической компетентности, необходимо понять, что в науке понимается под игровыми методами.

Игровой метод, по мнению Т. В. Емельяновой, — это способ организации, овладения специальными знаниями, умениями и навыками, основанный на включении в образовательный процесс элементов игровой деятельности [Емельянова, 2015, с. 20–21]. Игровые методы включают в себя создание игровой ситуации, распределение ролей, постановку целей и задач, а также контроль за выполнением правил игры. В ходе изучения литературы мы выделили такие основные игровые методы как: познавательные (дидактические) игры, иммитационные, деловые, ролевые, а также игровые ситуации. Игровые методы наиболее эффективны, так как с их помощью возможно развивать каждый компонент конфликтологической компетентности.

В исследовании была проведена диагностика учащихся. Она осуществлялась с помощью диагностики каждого компонента конфликтологической компетентности посредством реализации 5 методик.

Первой линией анализа было исследование уровня развития базового компонента конфликтологической компетентности. Для этого был проведен модифицированный опросник «Оценка склонности к конфликту» В. А. Алексеенко. Результаты представлены на графике (рис. 1).



Рис. 1. Распределение учащихся в классе по уровню склонности к конфликту по методике В. Алексеенко (в % к кол-ву учащихся в классе)

Опросник позволил выявить склонность учеников к конфликтам. Результаты диагностики представлены на экране. Анализ результатов исследования показал, что у большинства учеников (43%, 12 чел.), принимавших участие в эксперименте, уровень выраженности конфликтности — средний. Также данные результаты показывают, что большинство учеников склонны к конфликтному поведению.

Второй линией анализа выступает когнитивный компонент конфликтологической компетентности, в котором были выделены следующие критерии: представления о конфликте и о способах решения конфликта. Результаты представлены на диаграмме (рис. 2).

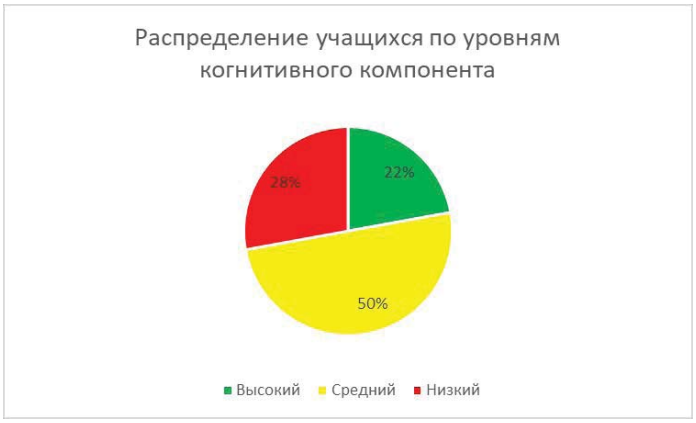


Рис. 2. Распределение учащихся по уровню представления о конфликте и способах решения конфликта (в % к кол-ву учащихся в каждом классе)

Исходя из данных диаграммы можно сделать вывод, что большинство детей показали средний уровень знаний и отношения к конфликту, на втором месте находятся учащиеся, которые обладают низким уровнем развития конфликтологической компетентности. Это говорит о том, что в силу возраста и знаний учащихся они не понимают, что такое конфликт, как его избежать и какие существуют пути решения конфликтных ситуаций. Результаты также показывают, что при неудачах и переживаниях другого дети не всегда могут проявить адекватный эмоциональный отклик.

Следующей линией анализа выступает эмоциональный компонент конфликтологической компетентности, который связан с эмоциональными особенностями личности. Сделать некоторые выводы нам позволила методика «Сюжетные картинки» Р. Р. Калининой. Полученные результаты показали, что очень высокий уровень сформированности эмоционального отношения к нравственным качествам имеют лишь 11% учеников (рис. 3.).

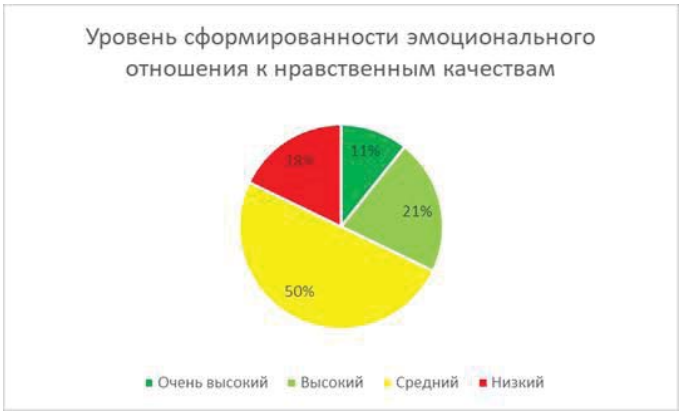


Рис. 3. Уровень сформированности эмоционального отношения к нравственным качеством учащихся по методике «Сюжетные картинки» Р. Р. Калинина (в % к кол-ву учащихся в классе)

Анализируя результаты диагностики, мы сделали вывод, что у учеников третьего класса преобладает средний уровень сформированности эмоционального отношения к нравственным качествам, то есть большинство детей осознают нравственные ценности, но они стараются не проявлять свои эмоции.

Также для диагностики эмоционального компонента была использована методика «Несуществующее животное» М. З. Друкаревич, с помощью которой диагностировался такой критерий как агрессия, её виды. По результатам исследования был сделан вывод, что в классе необходимо проводить мероприятия, которые будут направлены на формирование знаний о собственной агрессивности, так как в классе присутствуют учащиеся, которые обладают вербальным уровнем агрессивности.

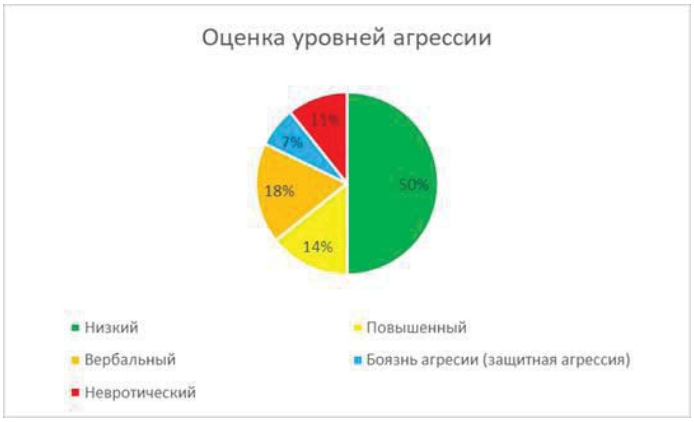


Рис. 4. Оценка уровня агрессии учеников по методике «Несуществующее животное» М. З. Друкаревич (в % к кол-ву учащихся в классе)

Отталкиваясь от показателей, можно сделать вывод, что в классе необходимо проводить мероприятия, которые будут направлены на формирование знаний о собственной агрессивности, так как в классе присутствуют учащиеся, которые обладают вербальным уровнем агрессивности, что впоследствии может привести к тому, что они станут подвергать других детей буллингу.

Следующая линия анализа поведенческий компонент конфликтологической компетентности, который отражает стратегии поведения в конфликтной ситуации. Анализ был проведён с помощью методики К. Томаса и Р. Килмена. Результаты представлены в диаграмме (рис. 5).

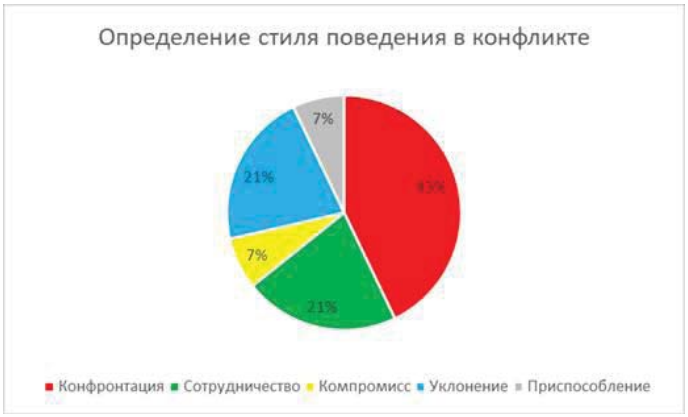


Рис. 5. Определение стиля поведения учеников в конфликте по методике К. Томаса и Р. Килмена (адаптирована Н. В. Гришиной) (в % к кол-ву учащихся в классе)

Результаты показали, что большинство учеников 71% выбрали деструктивные тактики поведения в конфликтных ситуациях. Конструктивные стратегии сотрудничества и компромисса выбрали 28%. Исходя из этого можно сделать вывод, что большинство учеников склонны к конфликтному поведению в различных ситуациях и выбирают деструктивные тактики поведения в конфликтных ситуациях.

В ходе общего анализа подтвердилось предположение о том, что учащиеся имеют недостаточный уровень конфликтологической компетентности, её необходимо развивать. Был разработан цикл из 9 занятий по формированию кофликтологической компетентности. По нашему мнению, использование игровых методов во внеурочной деятельности будет способствовать формированию конфликтологической компетентности у младших школьников если: будет создана комфортная среда для свободного самовыражения; занятия проходят в игровой форме; структура занятий включает обогащение знаний о способах поведения в конфликте, формирование опыта отношений и совместный рефлексивный анализ игровых ситуаций; игровые си-

туации требуют практического применения полученных знаний о способах разрешения конфликтов. Цикл занятий разделён на несколько этапов.

Первый этап — вводный. Целью является создание основы для формирования конфликтологической компетентности. Для этого рекомендуется провести первое занятие на тему: «Что такое конфликт?», на данном занятии предлагается такой игровой метод как деловая игра «Разрешение конфликтов», данная деловая игра разработана нами самостоятельно. Дети должны обсудить в команде и предложить способы разрешения конфликта. Затем группы представляют результаты своей работы.

Целью второго этапа является формирование базового компонента конфликтологической компетентности. На данном этапе важно начать процесс формирования знания об адекватной самооценке, умения контролировать свои эмоции и поведение, справляться со стрессом и негативными эмоциями, нести ответственность за свои действия. Для этого рекомендуется провести занятие под названием: «Как моя самооценка связана с конфликтами?». Для формирования адекватной самооценки предлагается игровая ситуация «Комплименты на прогулке», данная игровая ситуация разработана самостоятельно. Дети должны представить себя персонажем и придумать историю о том, как он оказался в необычной ситуации, после этого участники должны сказать друг другу комплименты.

Целью третьего этапа является формирование когнитивного компонента конфликтологической компетентности, в который входят представление учащихся о конфликте и способах его решения. Для этого во внеурочной деятельности предлагается провести занятие на тему: «Учимся разрешать конфликты». На данном занятии учащимся предлагается такая игра как «Аквариум», учитель предлагает детям конфликтую ситуацию, а участникам необходимо представить, какой исход может быть в этой ситуации, проиграть его согласно ролям и прийти к разрешению конфликта.

Целью четвёртого этапа является формирование эмоционального компонента конфликтологической компетентности. Младшим школьникам следует понимать, что управление эмоциями начинается с их осознания, что эмоции непосредственно связанны с конфликтами, поэтому их нужно контролировать. Для формирования данного компонента предлагаются 3 занятия. На первом занятии под названием «Мои эмоции и чувства», дети развивают уже известные знания о своих эмоциях и чувствах. Для формирования умения определения эмоций человека, предлагается такой игровой метод как дидактическая игра «Эмоциональный крокодил». В ходе данной игры группа учащихся продумывает ситуацию, в которой они продемонстрируют эмоцию, а другая группа отгадывает её. Для того, чтобы сформировать знание о том, как справляться со своими эмоциями, предложено занятие «Как справляться со своими эмоциями». Для того, чтобы актуализировать знания учащихся об эмоциях, на данном занятии предлагается дидактическая игра «Лото эмоций». Учащимся выдаётся набор картинок с изображением эмоций, учитель показывает или проигрывает эмоцию, а учащиеся должны назвать её и отыскать в своём комплекте картинок. На третьем занятии под названием «Буллинг и конфликт», предлагается начать формирование о знании, что такое буллинг. Для этого детям предлагается сыграть в ролевую игру под названием «Дружный класс». Команды получают сценарий, где один ученик сталкивается с буллингом, а другие участники команды придумывают способы помочь пострадавшему и предотвратить дальнейшее поведение.

Целью пятого этапа является формирование поведенческого компонента конфликтологической компетентности. На этом этапе важно сформировать представления о стратегиях поведения в конфликте, развивать практические умения конструктивного поведения в конфликтных ситуациях. Для этого рекомендуется провести 2 занятия. На первом занятии под названием: «Как общаться бесконфликтно?» ученики совместно с учителем разрабатывают памятку бесконфликтного поведения, а также с помощью ролевой игры «Дружба и взаимопомощь» учащиеся тренируются в умении разрешать конфликты. В данной игре задача детей, не прикасаясь к партнёру сделать так, чтобы он разжал кулак. Также для развития конфликтологической компетентности, дети должны понимать окружающих и уметь прощать, для этого предлагается занятие «Умею ли я прощать?», на занятии можно реализовать театрализованную игру

«Слова-помощники», в ходе которой дети инсценируют предложенные ситуации конфликтов в семье, учащимся необходимо выбрать роль, отыграть её.

Шестой этап — заключительный. На данном этапе младшие школьники анализируют свою работу, обсуждают возникшие сложности и делятся впечатлениями о занятиях, дают обратную связь учителю, также учитель предлагает такой игровой метод, как игровое проектирование «Дизайнеры конфликтов». В данной игре каждой команде даётся тема плаката «Конфликты». По окончании времени команды представляют свои плакаты, а остальные игроки оценивают их по заданным критериям.

Выводы

Исследование конфликтологической компетентности младших школьников позволило подтвердить следующие выводы: в образовательной среде недостаточно внимания уделяется формированию конфликтологической компетентности, учащиеся имеют недостаточные знания в данной области. Конфликтологическая компетентность пока развита на недостаточном уровне.

Перспективами дальнейшего исследования является апробация формирующего эксперимента. Также одним из направлений может стать организация работы по развитию конфликтологической компетентности совместно с родителями учащихся.

Литература

1. Бекмаганбетова Г. Г. К вопросу о формировании конфликтной компетентности в младшем школьном возрасте // Начальная школа плюс. До и После. 2009. № 4, С. 83–85.
2. Емельянова, Т. В. Игровые технологии в образовании: электронное учеб.-метод. пособие / Т. В. Емельянова, Г. А. Медяник. — Тольятти: Изд-во ТГУ, 2015. — 1 оптический диск.
3. Кашапов, М. М. Теория и практика разрешения конфликтных ситуаций. Учебное пособие / Под науч. Ред. Проф. А. В. Карпова М-Ярославль Ремдер, 2003 183 с.
4. Масюкевич Н. Конфликтная компетентность. // Кабинет психолого Натальи Масюкевич: URL: http://masjukevich.blog.nur.kz/2009/04/13/konfliktnaya-kompetentnost/ (дата обращения: 22.04.2024)
5. Пашкова О. В. Конфликтологическая компетентность / О. В. Пашкова // Ярославский психологический вестник. Выпуск 9. — Москва; Ярославсль, 2002. — С. 185–186.
6. Петровская, Л. А. К вопросу о природе конфликтной компетентности/Л. А. Петровская// Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология –1997, № 4. — С. 41–45.
7. Хасан, Б. И. Психология конфликта и переговоры: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007 — 192 с.

Ksenia V. Bal[1*]

* kseniabal2002@gmail.com

Research supervisor: Anna A. Denisova[1],
Candidate of Sciences (Psychology)

[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The use of game methods in building conflictological competence in younger school students

Abstract. This report examines the problem of building conflictological competence in children of primary school age. We explain the relevance of this problem and describe in detail the use of game methods in the educational process as an effective method of enhancing conflictological competence. We pay special attention to educational methods based on play activities that contribute to the development of conflictological competence, communication skills and empathy in children. We also present research results demonstrating the effectiveness of game methods. In our report, we elaborate on how important and necessary it is to use game methods in the educational process in order to build conflictological competence in younger schoolchildren.

Keywords: conflictological competence, younger school students, game methods, extracurricular activities, a cycle of classes.

УДК 37.02

Узюкова Анастасия Михайловна[1*]
*nastyauzyukova@gmail.com
Научный руководитель: Денисова Анна Алексеевна[1],
кандидат психологических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Развитие информационной культуры младшего школьника средствами игровых технологий

Аннотация: В статье рассматривается проблема развития информационной культуры младших школьников. На основе анализа литературы выделены ключевые компоненты данного понятия. Целью исследования является изучение особенностей развития умений работать с информацией у третьеклассников и проблем в развитии данного феномена культуры. Авторами предложен способ развития информационной грамотности младших школьников и формирования их информационного мировоззрения средствами игровых технологий.

Ключевые слова: информационная культура, информационная грамотность, игровые технологии.

Введение

Информационный тип общества, тенденции современного мира требуют от любого человека умений работать с информацией. Объемы информации велики, требуют к себе большого внимания для развития кругозора и обучения. Но, постоянно изменяющийся мир нуждается в тех, кто может эту информацию не просто обработать, но и создать новый информационный продукт. Проблема передачи информационных умений, накопления опыта работы с информацией и создания качественного продукта появилась относительно недавно. На ее появление повлияли такие факторы как: появление больших объемов информации, в которых не все сведения правдивы, стремительное развитие общества, преобразование образовательного процесса. В информационной обществе уже с начальной школы ребенку необходимо уметь перерабатывать информацию, анализировать и создать свою в рамках школьной программы.

Поэтому такие ученые как: Беспалько, В. П., Семенюк, Э. Л., Медведева, В. А., Овчинникова, К. Р., Гендина, Н. И изучали проблему развития информационной культуры младшего школьника. Также, в Федеральном государственном стандарте начального общего образования пишут о том, что упор должен быть сделан на системное и гармоничное развитие личности обучающегося, освоение им знаний, компетенций, необходимых для жизни в современном обществе [Минпросвещения, 2022 , с. 2]. То есть личности, которая способна использовать информацию для коммуникации, создания новых информационных бла г.

В данный момент существует разные подходы к определению понятия «информационная культура». Проанализировав литературу, мы остановились на определении Н. И. Гендиной. Под информационной культурой мы будем понимать одну из составляющих **общей культуры** человека, ***совокупность информационного мировоззрения*** *и системы знаний и умений*, обе-

спечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей [Гендина Н. И., 2007 , с. 7]. Информационная культура строится на использовании информационных умений для построения собственной картины мира и решения различных задач. Проанализировав различные определения данного понятия, нами был сделан вывод, что в структуре этого феномена лежит информационная грамотность, как использование знаний и умений по работе с информацией для решения практических задач и информационное мировоззрение как сформированное личное отношение к ценности знаний.

Методы исследования

Чтобы подробнее разобраться в развитии этого феномена, нами был проведен опрос учителей с целью определения уровня развития информационной культуры младшего школьника. К сожалению, выборка была небольшая, в опросе приняли участие 8 учителей из разных школ Санкт-Петербурга. Но исследование показало, что проблемы в развитии данной области культуры существуют.

Кроме того, мы помним, что важной составляющей информационной культуры личности является информационная грамотность, которая, в свою очередь состоит из умений работать со сведениями. Именно от этих умений зависит способность младшего школьника искать данные, обрабатывать, систематизировать, перекодировать, анализировать и проверять их достоверность.

Поэтому, в 2023 году мы подробно изучали развитие информационных умений третьеклассников. Нами было проведено исследование, в котором мы изучали уровни развития умения работать с информацией у младших школьников [Денисова, Узюкова, 2023, с. 17–22]. В исследовании приняли участие 36 третьеклассников Академической гимназии № 56 Санкт-Петербурга. Каждое из заданий было связано с одним из умений, описанным в ФГОС НОО. Диагностика была составлена на основе текста, как самого распространенного вида представления сведений. После прочтения каждому ученику необходимо было выполнить 10 заданий, включавших в себя поиск данных в тексте, создание таблиц, восстановление деформированного плана текста, создание схемы и выбор источника информации.

Результаты и обсуждение

Проанализировав опрос учителей, мы получили следующие результаты. Начнем с того что, часть учителей под информационной культурой понимают умения работать с компьютером. То есть считают синонимами понятие «информационная культура» и «цифровая культура», что говорит о неправильном представлении развиваемых умениях у учащихся.

Возможно, подмена понятий произошла из-за того, что, самым распространенным источником информации и средством для поиска сведений, по мнению учителей, является Интернет. На наш взгляд, это связано с доступностью источников в Интернете и простотой поискового запроса. Так как сейчас правильно сформулировать запрос и подобрать необходимые источники помогает искусственный интеллект. Кроме того, в Интернете можно ввести ключевое слово темы и найти подходящую информацию в готовом структурированном виде. Это намного проще, чем идти в библиотеку. Поиск в Интернете облегчает процесс анализа данных.

Важно отметить, что, по мнению учителей, меньше всего у учеников развиты умения, связанные с анализом сведений, а именно он помогает нам перекодировать, классифицировать и обработать материал.

Также мы выяснили, что большая часть учителей для представления информации отдает предпочтения текстовым и визуальным средствам, зачастую оставляя без внимания аудио и графические виды информации. Следует помнить, что младший школьник должен научиться работать с разными видами данных, развивая не только свои умения, но и сферы восприятия.

Последний вопрос был связан с компонентами информационной культуры. Учителям предлагалось выбрать те из них, на которое надо обратить особое внимание для развития информационной культуры младшего школьника. По мнению учителей, качественное развитие информационной культуры, в первую очередь, зависит от познавательного интереса ребенка и уровня развития умения работать с информацией.

Диагностика уровня развития информационных умений третьеклассников дала следующие результаты. Труднее всего детям дается определение главной мысли и темы текста, 66,7% учеников не справились с этим заданием. Следовательно, ученикам сложно выделить главную информацию из предложенного источника. Показатель по умению восстанавливать деформированный текст также мал, 50% учеников не смогли сориентироваться в тексте и верно восстановить последовательность событий, о которых говорится в источнике. Эти результаты говорят нам о проблемах в умении анализировать материал.

Взяв это во внимание, мы начали думать, что же поможет нам активно развивать информационную культуру младшего школьника?

Лучший способ научить чему-то ребенка — активное погружение в какой-то процесс, где ребенок почувствует, что ему не хватает каких-то знаний или умений. Таким образом, мы покажем реальную необходимость изучения нового. И тогда мы пришли к мысли, что дети любого возраста любят играть. Следовательно, нам на помощь придут игровые технологии.

По мнению Михайленко — игровые технологии «включают в себя группу приемов организации педагогического процесса в форме разных педагогических игр» [Михайленко Т. М., 2011 г., с. 140–146]. Следует отметить, что педагогические игры, в отличие от других игр, всегда имеют развивающую, обучающую или воспитательную цель. А технологии позволяют нам подойти системно к развитию информационной культуры, используя отдельные игровые приемы, методы и средства.

Потенциал для развития информационной культуры мы увидели в классификации игр по характеру игровой методики Г. К. Селевко: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации [Политова О. И., 2020 г.].

Изучив данную классификацию, мы решили создать книгу-игру. Книга будет называться «Записки Юных Путешественников». Она поможет погрузиться в культуру, позволит ученикам почувствовать себя частью огромного информационного общества, а также научит работать с информацией.

Путешествие по городам России ребятам начнут со своего родного города. И с первого же занятия мы включаем их в активную поисковую и творческую деятельность. Но самое важное — задания будут включать обмен данными с ребятами из других городов.

Ученики будут записывать друг другу видео, писать письма и отсылать открытки из одного города в другой. Реализация данной деятельности планируется при помощи сообщества в социальной сети «Вконтакте», где школьники будут искать юных путешественников по всей стране. Это покажет значимость их дела.

Используя классификацию, мы определили, как именно будем использовать игровые технологии внутри путеводителя.

Каждый разворот строится по определенной структуре: мы берем за основу один из городов России — ценностная составляющая и важный материал для знакомства с нашей Родиной. Через это показываем важность информации как новых знаний. Выбираем умения, которые будем развивать и включаем задания направленные на развитие этих умений в сюжет игры.

Предметные игры строятся на использовании определенного игрового предмета: мяч, игрушка, кубик и т. д. Поэтому мы решили использовать кубик с заданиями для развития поисковых умений (рис. 1).

В сюжетных играх за основу взят определенный сценарий: путешествие, погружение в историю, легенду, сказку. Данная игра имеет сюжет, где ребята будут проходить квест в поисках

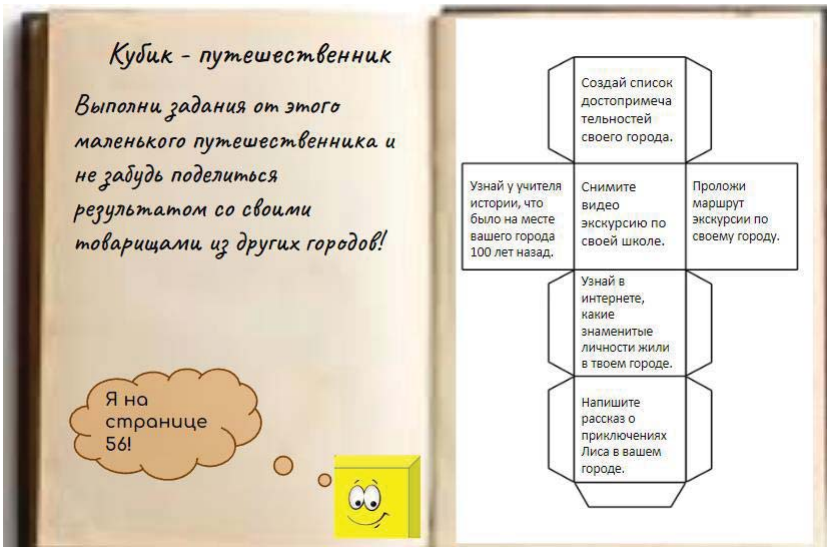


Рис. 1. Предметная игра с кубиком

главного сокровища Санкт — Петербурга — Эрмитажа. Предварительно раскрыв тайны еще нескольких достопримечательностей. В таких играх ученики ощущают себя в другой реальности, где все «по-настоящему».

Ролевые игры сроятся на вхождении ребенка в роль определенного персонажа. Поэтому мы предлагаем использовать их так: ученики будут проектировать собственное издательство, где у каждого будет своя роль. Издание газеты будет связано с одним из городов России и его достопримечательностями. Это позволит каждому внести свой вклад в создание газеты, систематизировать полученную информацию и применить на практике алгоритмы поиска, переработки данных.

Деловые игры строятся на распределении ролей внутри игры и определения круга задач каждого участника. Например, деловая игра по созданию спектакля, где ученики становятся работниками театра и организуют подготовку к спектаклю. Конечно, постановка спектакля будет связана с историей одного из городов. От ролевой игры ее отличает то, что ребятам предстоит решать реальную проблему, обучаясь новым компетентностям.

В книге будет представлено содержание, где можно проследить варианты применения различных игровых технологий для развития информационной культуры. Например, использование интеллектуальных игр, создание фильма — тоже деловая игра, а также закладка капсулы времени, в которую необходимо кратко вместить большой объем разных видов информации для будущего поколения.



Рис. 2. Содержание книги

Стоит обратить внимание, что каждая из технологий предполагает знакомство с определенным алгоритмом действий. Например, алгоритмом поиска информации, алгоритмом создания схемы или таблицы, алгоритмом создания плана для представления информации.

Выводы

Благодаря опросу и диагностике мы видим, что проблема развития информационной культуры младшего школьника существует. В современном мире необходимы люди, умеющие работать с большими потоками данных, так как именно знания и информация являются основным источником коммуникации и образовательного процесса личности 21 века. Кроме того, культура — это важная составляющая жизни любого человека, то, благодаря чему происходит развитие и сохранение традиций, истории общества.

Развивая информационную культуру, мы учим младшего школьника учиться. Ведь умение работать с информацией, создание собственных знаний на основе изученного необходимо в любой предметной области и профессии в будущем. А лучший способ показать, как важна информационная культура — это создать условия, близкие к реальным, где ребенок почувствует, что ему не хватает определенных знаний и умений в этой области. Это будет мотивировать его на изучение нового. Игра является отличным способом погрузить ребенка в определенную среду, прочувствовать разные эмоции, «перенестись в другой мир».

Таким образом, игровые технологии скрывают в себе огромный потенциал для развития информационной культуры младшего школьника, так как позволяют создать условия для качественного развития информационной культуры младшего школьника, системно работая над развитием каждого из составляющих структурных компонентов данного феномена.

Литература

1. Приказ министерства Просвещения Российской Федерации «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования» от 31.05.2021 № 641–00 // Официальный интернет-портал правовой информации. — 05.07.2021 г. — № 286
2. Гендина Н. И. Формирование информационной культуры личности: от теории — к модели информационного образования // kyberleninka. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-informatsionnoy-kultury-lichnosti-ot-teorii-k-modeli-informatsionnogo-obrazovaniya (дата обращения: 02.05.2024).
3. Денисова А. А., Узюкова А. М. Особенности информационных умений младших школьников // Герценовские чтения. Начальное образование, 2023. № 14 (2). С. 17–22.
4. Михайленко, Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации: Материалы Международной научной конференции. Челябинск, 20–23 октября 2011 года. Челябинск: Два комсомольца, 20–23 октября 2011 года. С. 140–146.
5. Политова О. И. Игровые технологии как основа развития дошкольников // дефектология проф. URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/igrovyie_texnologii_kak_osnova_razvitiya_doshkolnikov/ (дата обращения: 02.05.2024).

Anastasia M. Uzyukova[1*]
*nastyauzyukova@gmail.com
Research supervisor: Anna A. Denisova[1],
Candidate of Sciences (Psychology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Development of information culture in junior schoolchildren using gaming technologies

Abstract. This article examines the problem of developing information culture in junior schoolchildren. The key components of this concept are identified based on an analysis of literature. The purpose of this study is to examine the characteristics of the development of information handling skills among third-graders and problems associated with this cultural phenomenon.

We propose a way to enhance information literacy in junior schoolchildren and shape their information worldview using gaming technologies.
Keywords: information culture, information literacy, gaming technologies.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ, ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
(Технологии формирования творческих способностей младших школьников)

УДК 159.9

Лоскутникова Вера Алексеевна[1,2*]
*veraloskutnikov98@gmail.com
Научный руководитель: Барышева Тамара Александровна[1],
доктор психологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
[2]ГБОУ «ИТШ № 777», Санкт-Петербург, Россия

Эмоциональное самовыражение младших школьников средствами арт-методики «Я в этом мире»

Аннотация: в данной статье представлен качественный анализ рисунков «Образ мира», выполненных младшими школьниками в рамках арт-диагностики «Я в мире». Использованные художественные средства выразительности отражают эмоциональную отзывчивость детей на эстетические проявления окружающего мира. Сделан вывод о том, что в изобразительных работах закодирован не только конкретный сенсорный опыт, но и совокупный результат активного познания окружающего мира, самопознания, направленности эстетического интереса, самовыражения.

Ключевые слова: графический арт-метод, образ мира, импрессивная эмоциональность, художественные средства выразительности, эмоциональное самовыражение, младший школьник.

Введение

Период обучения в начальной школе — это период социализации детей, когда происходит активное взаимодействие с окружающим миром, формируются нравственные качества, закладывается база для создания личностных, метапредметных, предметных компетенций.

В третьем десятилетии XXI века социализация младших школьников происходит в условиях процесса глобализации, сопровождающейся трансформированием жизненных ценностей [Андреева, 2004, с. 6]. На помощь может прийти искусство. Именно оно оказывает благотворное воздействие на подрастающее поколение, является эффективным средством воспитания личности, обладающей эстетической культурой, осознающей своё «Я», своё место в мире, гармоничные взаимоотношения с окружающей действительностью, реализующей творческий потенциал путём самовыражения.

А. Ф. Яфальян определяет самовыражение как «…выражение внутреннего мира во внешних проявлениях», «самодвижение от реального к потенциальному» [Яфальян, 2016, с. 111]. Данная способность служит средством согласования внутреннего мира ребенка с внешними проявлениями его мыслей и чувств. Ключом к познанию мира, своеобразной «Азбукой» самовыражения, становятся буквы, цифры, звуки, рисунок, пространство, образы, колорит, ритм, динамика, гармония. Все эти элементы отражают мир.

Понятия «самовыражение» и «образ мира» тесно взаимосвязаны.

«Образ мира» — универсальная категория, заключающая познание и эмоциональные взаимоотношения человека с миром, предмет исследования в разных направлениях наук: фило-

софии, психологии, культурологии, эстетики, социологии и др. Данная тема рассматривается в работах Г. М. Андреевой, Е. П. Белинской, В. И. Бруля, Г. Д. Гачева, Э. В. Галажинского, Т. г. Грушевицкой, Л. Н. Гумилева, В. Е. Клочко, О. М. Краснорядцевой, В. Г. Крысько, В. С. Кукушкина, З. И. Левина, А. Н. Леонтьева, С. В. Лурье, В. И. Матиса, Ю. П. Платонова, А. П. Садохина, Э. А. Саракуева, Г. Ф. Севильгаева, С. Д. Смирнова, Т. Г. Стефаненко, Л. Д. Столяренко, В. Н. Филиппова, К. Ясперс и др.

С. Л. Рубинштейн в работе «Основы общей психологии» писал: «Чувство человека — это отношение его к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного переживания» [Афонина, 2020, с. 140]. Переживания в свою очередь связаны с сенсорными способностями личности, развитием эмоциональной сферы, а также с уникальным процессом эстетической эмпатии, представляющей «способность сопереживать и понимать эмоционально-духовный мир, воплощенный в художественных образах» [Барышева, 2014, с. 11]. Эмоциональное переживание сопровождает процесс любого вида творческой деятельности.

Е. М. Торшилова считает: «…полноценное эстетическое восприятие окружающего мира, природы, человека, произведений искусства возможно при условии сформированности эстетической эмпатии» [Торшилова, 2016, с. 35].

Все вышеперечисленные рассуждения подводят к мысли: целостное восприятие мира и осознание себя, как его частицы зависит от развития эмоционально-чувственной сферы, эмпатических способностей ребёнка.

В процессе изучения проблемы развития у младших школьников эстетической эмпатии нами была построена модель, в которой, наряду с когнитивным и компетентностным компонентами, центральное место занимает эмоционально-ценностный компонент, включающий два вида эмоционального реагирования личности: импрессивную и экспрессивную эмоциональность, а также эмоциональную рефлексию.

Эмоциональное реагирование, является «самостоятельным феноменом» и в комплексе с рефлексией (познанием собственной эмоциональной сферы) «…выступает в роли оценки эмоциогенных ситуаций, препятствующих или наоборот, благоприятных для удовлетворения потребностей, достижения целей» [Ильин, 2019, с. 13].

Импрессивная эмоциональность, как внутреннее индивидуальное свойство личности, базируется на понятии импрессия, «чувственном впечатлении, ощущении, воздействующим на чувство, восприятие» [ФЭ, 2001].

В профессиональной художественной среде импрессию характеризуют как отражение признаков личности, формирующихся в результате определённого влияния социальной среды; впечатление об определённом типе положительного или отрицательного поведения; яркое эмоциональное впечатление или воспоминание и др.

В словаре-справочнике «Творчество: теория, диагностика, технологии» понятие импрессивная эмоциональность трактуется как «повышенная эмоциональная отзывчивость на явления любого уровня, что является основой обогащения эмоционального опыта» [СС, 2014, с. 44].

Сведений прикладного характера об особенностях эмоциональной отзывчивости и самовыражения современных младших школьников недостаточно. Для решения данной проблемы проведено эмпирическое исследование.

Цель: раскрыть особенности эмоционального самовыражения младших школьников при восприятии образа мира.

Задачи: 1) провести арт-диагностику «Я в этом мире», выполнить качественный анализ рисунков; 2) выяснить, насколько дети 8–9 лет способны понимать, преобразовывать и создавать новую эмоционально-эстетическую информацию об образе мира; 3) развивать эстетическую эмпатию средствами художественного творчества.

Методы исследования

В работе использована арт-методика «Я в этом мире», разработанная на основе теста «Образ мира» Е. С. Романовой и О. Ф. Потёмкиной. Рисунки, как продукт изобразительной дея-

тельности, дают ребёнку «…возможность самому проецировать реальность окружающего мира» [Романова, 1992, с. 1].

В эксперименте приняли участие 23 обучающихся второго класса ГБОУ «ИТШ № 777» Санкт-Петербурга.

Для оценки художественных работ были выбраны следующие критерии:

— содержание, заключающееся в изображённых на рисунке основных предметов и дополнительных «говорящих» элементов, помогающих определить типологию картины «Образ мира»;

— «эстетический колорит» — комплекс взаимосвязанных средств выразительности: цвет (богатство и согласованность, яркость); чувство формы, определяемое по очертанию, контуру предмета; линии; движение; композиционное решение (показатель раскрытия художественного образа в виде организации пространства, расположения в нём всех предметов и деталей): в круге, квадрате, овале, прямоугольнике. Эстетический колорит отражает оригинальность замысла и совершенство воплощения; эмоциональную модальность и сложность эстетического отношения; разнообразие и соответствие средств выразительности замыслу, «эстетичность», индивидуальные проявления (уникальность), индивидуальный стиль взаимодействия с окружающим миром или самим собой, богатство образов-ассоциаций [Кузнецова-Бондаренко, 2018, с. 988–989].

Результаты и обсуждение

Анализ портретов «Образ мира» показал, в процессе рисования дети в виде объектов, знаков и символов спроецировали реальность окружающего мира, по-своему её интерпретировали. Рисунки обладают разной степенью эмоциональной выразительности, так как младшие школьники отличаются друг от друга развитием воображения, образного мышления, индивидуальными психологическими особенностями, эстетическими представлениями о мире, эмоционально-ценностным отношением к нему.

Представления о мире формируются на основе эстетического восприятия, а оно в свою очередь зависит от разнообразного сенсорного опыта ребёнка, который складывается в процессе активного участия в разнообразных видах деятельности. Это тоже немаловажно.

При определении типа картины мира, была использована типология, предложенная авторами методики «Образ мира», Е. С. Романовой и О. Ф. Потёмкиной: «планетарная», «пейзажная», «непосредственное окружение», «метафорическая», абстрактная» [10], а также добавлен ещё один тип — «футурологическая» — «Я — будущее»: мечты, перспектива, проекция будущего (рис. 1).



Рис. 1. Тип картины мира в рисунках обучающихся
2-го класса ГБОУ «ИТШ № 777» Санкт-Петербурга (Арт-методика «Я в этом мире»)

35% младших школьников видят мир, как «непосредственное окружение». В работах отражены визуально доступные объекты окружающего мира, находящиеся в непосредственной близости: дом (иди несколько домов), улица, школа, библиотека и т. д.

30% *обучающихся изобразили* образ мира в виде естественного пейзажа с присутствием гор, озера, моря, реки, деревьев, цветов. «П*ейзажная»* картина мира **является показателем наличия у** данной группы детей **определённого объёма** эстетических представлений об окружающей природе, сформированного концептуально значимого смысла «Человек — часть природы», а также *отражает* желание ребёнка путешествовать, познавать мир, проводить досуг на природе всей семьёй.

Большая часть рисунков второклассников — «Непосредственное окружение» и «Пейзажная» картины мира, что соответствует возрастным особенностям младшего школьного возраста: низкий уровень обобщения и абстракции, доминирующее наглядно-образное мышление, отсутствие структурированных знаний, синкретизм восприятия и др.

22% рисунков — «Планетарная» картина мира. Второклассники изображают мир в виде планеты Земля, карты мира с подписанными материками и некоторыми природными, культурными достопримечательностями стран.

«Абстрактную» картину мира отличает лаконизм построения в виде абстрактных образов, знаков или символов, её представили 4% обучающихся.

«Футурологическая» картина мира представлена в работах 9% младших школьников, эмоционально выразивших свою мечту — «Я — будущее».

Детских работ «Метафорической» картины мира, заключающей сложное смысловое содержание, нет.

Все рисунки наполнены позитивным содержанием, детской непосредственностью, правдоподобны.

Ермак Х. изобразил образ мира в виде реальных сюжетов из своего ближайшего окружения (рис. 2).



Рис. 2. Картина мира «Непосредственное окружение». Ермак Х., 9 лет
ГБОУ «ИТШ № 777» Санкт-Петербурга

Рисунок разбит на четыре части, в каждой из которых представлен самостоятельный сюжет, небольшой фрагмент из жизни. Становится понятно, на каком этаже в многоэтажном доме живёт мальчик, как выглядит обстановка его личной комнаты, улица, где находится дом, дача, куда семья приезжает на машине в выходные дни. Эстетичность рисунка проявляется в тщательно прорисованных деталях: ровная и правильная конструкция письменного стола, стула, учебников, красивый округлый контур машины, таящий снег на крыше дачного дома. Мальчик уловил реальный цвет городской среды, передал в рисунке эстетический ритм в чередовании низких и высоких размеров многоэтажных домов.

Эмоциональная экспрессия присутствует в «Пейзажной» картине мира Киры Т. (рис. 3). Выражена оригинальность сюжета и композиции: крупное изображение солнца в центре. В уходящей вдаль дороге присутствует движение (учтена перспектива), тщательно прорисованы цветы. У девочки развито эстетическое восприятие красоты окружающего мира. В работе использованы три неярких цвета, гармонично сочетающихся.

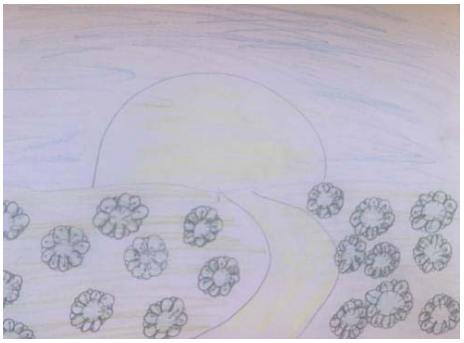


Рис. 3. «Пейзажная» картина мира. Кира Т., 9 лет
ГБОУ «ИТШ № 777» Санкт-Петербурга

Эвелина С. очень эмоционально, позитивно передаёт образ мира в планетарном масштабе (рис. 4). На земном шаре девочка отводит место, как для себя, так и для членов своей семьи. Яркие контрастные цвета, расположение композиции по центру, разные размеры человеческих фигур и домов подчёркивают ритмичность сюжета, его оригинальность. Работа демонстрирует *творческую индивидуальность автора.*



Рис. 4. «Планетарная» картина мира. Эвелина С., 9 лет
ГБОУ «ИТШ № 777» Санкт-Петербурга

Кирилл В. воспринимает образ мира абстрактно, уникально выражает свой внутренний мир (рис. 5). Работа демонстрирует достаточно высокое мастерство автора, его восприимчивость к красоте техногенной среды, способность в обычном увидеть необычное, богатую фантазию, развитое воображение. Оригинальность художественного замысла сюжета подчёркивает круг интересов мальчика. Чёткие и уверенные линии, расположение цветных абстрактных строительных объектов реального мира в пространстве — по центру, между ярко-синим небом и чёрным фоном земли, передают эмоциональность самовыражения ребёнка, определённый наклон геометрических форм отражает движение.



Рис. 5. «Абстрактная» картина мира. Кирилл В., 9 лет
ГБОУ «ИТШ № 777» Санкт-Петербурга

«Футурологическая» картина мира у Тани Б. (рис. 6). Для неё образ мира, во-первых, — это семья, которой девочка очень дорожит, искренне выражает свою благодарность за помощь и поддержку, во-вторых, — поставленная цель на будущее. Подтверждением служат реплики: «Мам, спасибо», «Пап, я добилась своей цели! Я тут!». Композиция разделена на две части: на одной изображена комната, в которой кресло повернуто к окну так, чтобы можно было любоваться красивым ярким восходом солнца, что свидетельствует о впечатлительности, мечтательности девочки, её эмоциональном отношении к окружающему миру. На второй части изображён сюжет из будущего: Таня — путешественница, поднялась на одну из горных вершин, любуется пейзажем, сидя на краю обрыва. Это подчёркивает стремление ребёнка преодолевать жизненные трудности, желание достичь поставленной цели. Рисунок выполнен в приближенной к реальности цветовой гамме, содержит много мелких деталей. Наличие стёртых элементов характеризует проявление неуверенности и тревожности девочки.



Рис. 6. «Футурологическая» картина мира. Таня Б., 9 лет
ГБОУ «ИТШ № 777» Санкт-Петербурга

Миша г. также изобразил «Футурологическую» картину мира (рис. 7). Заметно, что для мальчика имеет большое значение эстетика рисунка. Работа отличается оригинальностью, аккуратностью, контрастными эмоциональными цветами, реалистичностью форм. Композиция уравновешенная, расположена строго по центру. Линии без сильного нажима, предметы раскрашены мелким штрихом, передающим движение. В изображении хорошо угадывается ракета, готовая к взлёту, из сопла ракетных двигателей вырывается огонь. Мальчик активно познаёт мир. В сюжете выражено стремление к миру, дружеским отношениям между странами. На ракете изображены флаге России и ещё одной неизвестной страны, подчёркивая тем самым, что состав космического экипажа международный.



Рис. 7. «Футурологическая» картина мира Миши г., 9 лет
ГБОУ «ИТШ № 777» Санкт-Петербурга

Выводы

Обобщение информации, полученной благодаря качественному анализу изобразительных работ, позволило сформулировать следующие выводы.

В процессе рисования дети вступают в диалог с миром. Символами невербального языка служат художественные средства выразительности: цвет, линии, движение, расположение в пространстве. С их помощью младшие школьники кодируют:

— личный сенсорный опыт;

— совокупный результат активного познания мира;

— направленность познавательного и эстетического интересов;

— существенные признаки образа мира, наиболее значимые объекты реальной действительности;

Каждый рисунок является индивидуальным изобразительным продуктом, с помощью которого отражается эмоциональная отзывчивость ребёнка к миру, а также его способность к эмоциональному выражению собственного «Я». Самовыражение базируется на эстетическом восприятии картины мира, связанных с ним эмоциональных переживаниях, ценностных жизненных установках, личных представлениях о прошлом, настоящем и будущем. Самовыражение реализуется в процессе творческой деятельности.

Литература

1. Андреева Г. М. Психология социального познания. Учебное пособие. М.: Аспект-пресс, 2004. 288 с.
2. Яфальян А.Ф. Особенности самовыражения современной молодежи: экспрессивно-голографический подход // Человечество и космос. 2016. № 5 (1). С. 107–113.
3. Афонина А.Е. Теоретическое изучение импрессивного компонента эмоционального реагирования в контексте эмоциональной зрелости личности // Научные междисциплинарные исследования: Материалы II Международной научно-практической конференции, Саратов, 5 июня 2020 года / Под ред. Н. В. Емельянова. — М.: Добросвет, КДУ, 2020. С. 143–152.
4. Барышева Т.А. Моделирование и диагностика художественного интеллекта ребенка // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2014. № 167. С. 7–14.
5. Торшилова Е.М. Маршруты эстетического развития современных детей и подростков: теория и диагностика / Е. М. Торшилова. — М.: Музыка, 2016. 208 с.
6. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. — СПб.: Питер, 2019.784 с.
7. Философская энциклопедия: в 4 т. / Под ред. В. С. Стёпина. – М.: Мысль, 2001. 2816 с. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/ 01004564205?ysclid=ly2zxfbt49126148201 (дата обращения 01.07.2024).
8. Творчество: теория, диагностика, технологии. Словарь-справочник / Под общ. ред. Т. А. Барышевой. — СПб.: ВВМ, 2014. 380 с.
9. Романова Е. С. Графические методы психологической диагностики / Е. С. Романова, С. Ф. Потёмкина. – М.: Дидакт, 1992. 256 с.
10. Кузнецова — Бондаренко Е. С. Средства выразительности живописи: цвет и форма, цветной контраст, нюанс // Форум молодых учёных. 2018. № 11 (27). С. 987–991.

Vera A. Loskutnikova[1,2*]

*veraloskutnikova98@gmail.com

Research supervisor: Tamara A. Barysheva[1],
Doctor of Sciences (Psychology)

[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

[2]Engineering and Technology School No. 777, Saint Petersburg, Russia

Emotional self-expression of younger schoolchildren by means of the art technique 'I am in this world'

Abstract. This article presents a qualitative analysis of the drawings 'Image of the World' made by junior schoolchildren as part of the art diagnostics 'I am in the world'. The artistic means of expression used reflect children's emotional responsiveness to the aesthetic manifestations of the world around them. We make a conclusion that visual works encode not only specific sensory experience, but also the cumulative result of active cognition of the surrounding world, self-discovery, aesthetic interest orientation and self-expression.

Keywords: graphic art method, image of the world, impressive emotionality, artistic means of expression, emotional self-expression, junior school student.

УДК 159, 74.01

Пятова Полина Сергеевна[1]*
*pyatova.polina@icloud.com
Научный руководитель: Мисюкевич Алла Николаевна[1],
кандидат психологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Развитие визуальной креативности подростков средствами графического дизайна

Аннотация: статья посвящена теме развития визуальной креативности подростков в условиях занятий графическим дизайном. Проблематика исследования заключается в необходимости изучения и определения педагогических условий, обеспечивающих процесс формирования данной способности. Выделяются и описываются характерные особенности современной цифровой образовательной среды. Значительное внимание уделяется исследованию взаимосвязи графического дизайна и цифровых технологий, влияющих на развитие визуальных способностей. Результатом исследований и наблюдений станет создание цифрового образовательного модульного конструктора «Графикум».

Ключевые слова: визуальная креативность, графический дизайн, подросток, цифровая образовательная среда.

Введение

Современное образование претерпевает значительные изменения в связи с внедрением цифровых технологий и использованием современных инструментов обучения. В рамках этого процесса вопрос развития креативности у детей играет особенно важную роль. Креативность — это способность мыслить нестандартно, находить новые идеи и решения, видеть мир по-своему. Д. Б. Богоявленская рассматривает креативность как особенность интеллекта или уровень мышления, как качественную определенность высшего уровня интеллектуальной активности. Говоря об источниках и условиях развития креативности, Д. Б. Богоявленская характеризует ее как социально-обусловленное явление, которое развивается в деятельности [Богоявленская, 2002, с. 104]. Одним из подходов, на котором строится наше исследование является деятельностный подход в работе с подростками. В свою очередь, важность развития визуальной креативности обоснована активной визуализацией форм общения и самовыражения в современном мире [Яо, 2011, с. 297]. Визуальная креативность — это творческая способность личности к восприятию, преобразованию и созиданию визуальной информации, созданию новых визуальных форм, несущих смысловую нагрузку [Творчество: теория, диагностика, технологии, 2014, с. 27]. Личностный подход в нашем исследовании обусловлен возможностями, которые дает система дополнительного образования для развития индивидуальности детей, формирования их креативных качеств средствами графического дизайна. Важно сформировать визуальное восприятие ребенка для дальнейшей работы в направлении художественного развития личности. Способность целостного восприятия образа описывал в своих исследованиях Р. Арнхейм и обращаясь к его пониманию визуального мышления, базирующегося на теории гештальта, мы подчеркиваем важность целостного художественного развития личности ребенка в образовательном процессе: «никогда произведение искусства не могло быть создано или хотя бы понято разумом, не способным воспринимать и осознавать интегрированную структуру целого» [Арнхейм, 2012, с. 20]. Определив форму восприятия современного человека, мы утверждаем, что информационное пространство приобрело визуальный характер. Целью нашей работы стало создание культурного кластера, где ребенок, благодаря индивидуальному образовательному маршруту, будет не только приобретать компетенции в визуальных искусствах, но и проходить все стадии творческого процесса, то есть учиться создавать смыслы в своих работах. Таким образом, значимость настоящего проекта обоснована актуальностью подготовки молодого поколения к гармоничному существованию в мире зрительных образов, перенасыщенном визуальным контентом.

Графический дизайн имеет множество определений, и для составления собственного понятия в рамках проекта мы выделили этимологический подход Е. Н. Лазарева, который выделяет 4 смыс-

ловых ряда понятия «дизайн»: декоративное направление, проектно-техническая трактовка, предвосхищающее понятие, драматическая составляющая. Так, мы утверждаем, что графический дизайн, или коммуникационный дизайн есть средство визуальной коммуникации, выражающее идеи и смыслы через разного рода изображения (статичные и кинетические, цифровые и виртуальные, традиционные и физические), транслирующее зрителю определенную смыслом сообщения эстетику, выраженную качественно в цифровом или традиционном (физическом) формате, одновременно предполагая обратную реакцию от зрителя, в ответ на посыл, заключенный в сообщении. Задуманное визуальное сообщение, существующее во времени и пространстве, заданное дизайнером, должно отвечать целям этого сообщения, удовлетворяя или создавая потребности зрителя, заставляя его каким-либо образом вступить во взаимодействие с идеей данного продукта. Успешность коммуникации в графическом дизайне напрямую зависит от визуальной грамотности субъектов и объектов (то есть источника и зрителя) общения. «Визуальная грамотность — это умение анализировать и синтезировать зрительную реальность, «читать» визуальный текст, знание основ визуальной культуры, то есть результат визуального образования» [Столяров, 2012, с. 98]. Визуальное образование в свою очередь создает важное явление — воспитывает в человеке визуальную культуру. Визуальная культура, также известная как визуальные исследования, – новая область изучения культурного построения в изобразительном искусстве, средствах массовой информации и повседневной жизни. Это область исследований и учебная инициатива, в которой визуальный образ рассматривается как центральная точка процессов, посредством которых создается смысл в контексте культуры [Dikovitskaya, 2005, с. 3]. Наряду с этим мы имеем поколение так называемой «блип-культуры» («blip culture») [Тоффлер, 1999, с. 119], которая сформировала «клиповое» или «блиповое» мышление современного ребенка.

Методы исследования

В рамках занятий в ГБУ ДО ЗДДТ Курортного района Санкт-Петербурга по различным дисциплинам графического дизайна (Основы графического дизайна, 3D-моделирование, Искусство комикса) были подобраны и проведены диагностические методики изучения визуальной креативности детей в возрасте от 8 до 13 лет. Для диагностики были выбраны изобразительная батарея теста творческого мышления П. Торранса (14 тестируемых: 4 девочки и 10 мальчиков) и тест «Свобода ассоциаций» (10 тестируемых: 3 девочки и 7 мальчиков).

Ребята регулярно выполняют задания с использованием методов развития визуальной креативности, такими как: метод Агглютинации (парадоксальное комбинирование), Символизации, Метод Эмоционально-смыслового исследования, Метод гипотез, Метод эвристических вопросов и др. Например, ниже (рис. 1) продемонстрирована работа Алисы (9 лет, Искусство комикса) — «Птица-дождь». Детям были даны фантазийные словосочетания, из которых ребенок выбирал одно для реализации и проработки. Условием задания было создание графического образа и его вербального описания. История ребенка, которая представлена на рисунке 1: «Птица грустит, слезы разливаются по облакам, которые намокают, поэтому на земле идет дождь».



Рис. 1. «Птица-дождь»

Подобные визуальные метафоры призваны расширить представление ребенка о профессии графического дизайнера и обогатить его мировосприятие. Регулярное обсуждение на занятиях экзистенциальных тем приводят к более необычным результатам — ребенку уже не страшно выражать себя, он менее скован в процессе генерирования идей, появляется понимание, а затем и уверенность в своих собственных целях и задачах в процессе прохождения курса. Наблюдаемый прогресс в раскрепощении «внутреннего художника» различных групп детей, посещающих занятия графическим дизайном (в общей сложности 46 человек с регулярным посещением занятий) позволил выявить некоторые особенности для составления цифрового образовательного модульного конструктора «Графикум».

Результаты и обсуждение

Цифровые технологии окутывают мир современного ребенка. Говоря о цифровой среде в процессе дизайн-образования, мы имеем ввиду электронные инструменты и ресурсы, используемые для создания нематериальных виртуальных продуктов творческой деятельности, а именно такие программы как: Adobe Illustrator (для векторных работ), Adobe Photoshop (для растра), Adobe Indesign (для верстки полиграфии), Figma (для дизайна сайтов), Blender 3D (для создания 3D моделей и пространств, Glyphs и Fontlab (для создания шрифтов) и другие. В сочетании с традиционными художественными инструментами (графика, коллаж, офорт, бумажное моделирование, наброски) цифровая среда становится гармоничным способом развития визуальной креативности и художественного интеллекта современного ребенка. Сфера дизайна перенасыщена новыми инструментами, художественными способами выражения мысли, которые открывают гигантские возможности, максимально открытые для молодого художника. Вместе с тем, отсутствие базовых знаний академической художественной школы создает неправильное восприятие потребителем этого искусства, наполняя нашу среду обитания, городскую среду, личное пространство в наших гаджетах, визуальным «мусором». Информационное пространство приобрело визуальный характер. Вопросы этики и визуальной культуры остро стоят перед современной визуально ориентированной средой. Коммуникационный дизайн предполагает гармонизацию информационной среды, упорядочивая графические образы в четкое сообщение. Коммуникационный дизайн — мета-дисциплина графического дизайна, использующая все его декоративные средства для успешной передачи зрителю информационного сообщения. Научившись эффективному использованию современных ресурсов графического дизайна, языку общения в новой визуально-цифровой среде, ребенок сможет гармонично взаимодействовать с миром: «Для того, чтобы воплотить в произведении умозрительно схваченную им сущность, художник вынужден создавать из иконических знаков и символов совершенно особый язык» [Жуковский, 1998, с. 24].

Проект цифрового образовательного модульного конструктора «Графикум» включает в себя основные дисциплинарные направления Графического дизайна. Конструктор содержит различные направления:

- «Типографикум», где изучаются правила верстки, полиграфические процессы, правила работы со шрифтом, создание гарнитур и другие основополагающие понятия типографики;
- «Коммуникативный дизайн», где изучаются основные направления графического дизайна, стили и инструменты, психология восприятия изобразительного материала зрителем;
- «Основы 3D-моделирования», где создаются пространственно-объемные проекты;
- «Скетчинг», на котором ребята учатся быстрому наброску, изучают форму, штрих, «ставят руку».

Обязательным условием обучения на продвинутых модулях данной программы является прохождение базового академического курса, содержащего основы композиции, цветоведения, типографики.

Площадками для реализации проекта станут учреждения дополнительного образования, имеющие необходимую цифровую ресурсную базу. В данный момент программа готовится и частично реализуется на базе ГБУ ДО ЗДДТ Курортного района Санкт-Петербурга.

Мы разделили результаты тестирования визуального компонента креативности испытуемых на три группы: элементарный, базовый и продвинутый уровни визуальной креативности

(рис. 2). Наблюдается корреляция уровня визуальной креативности с такими особенностями как: отношения в семье (так, дети, с которыми родители проводят больше времени — подвержены проблеме сопротивления замыканию, но, как правило, имеют значительный визуальный опыт — насмотренность); самостоятельность (независимость от взрослых положительно сказывается на визуальной креативности ребенка, но такие дети чаще сталкиваются с проблемой выбора основной идеи, особенно широко эрудированные личности); широта интересов (такие дети быстрее работают, выдают больше идей, но также и быстро устают — сказывается общая загруженность в школе и организациях дополнительного образования).

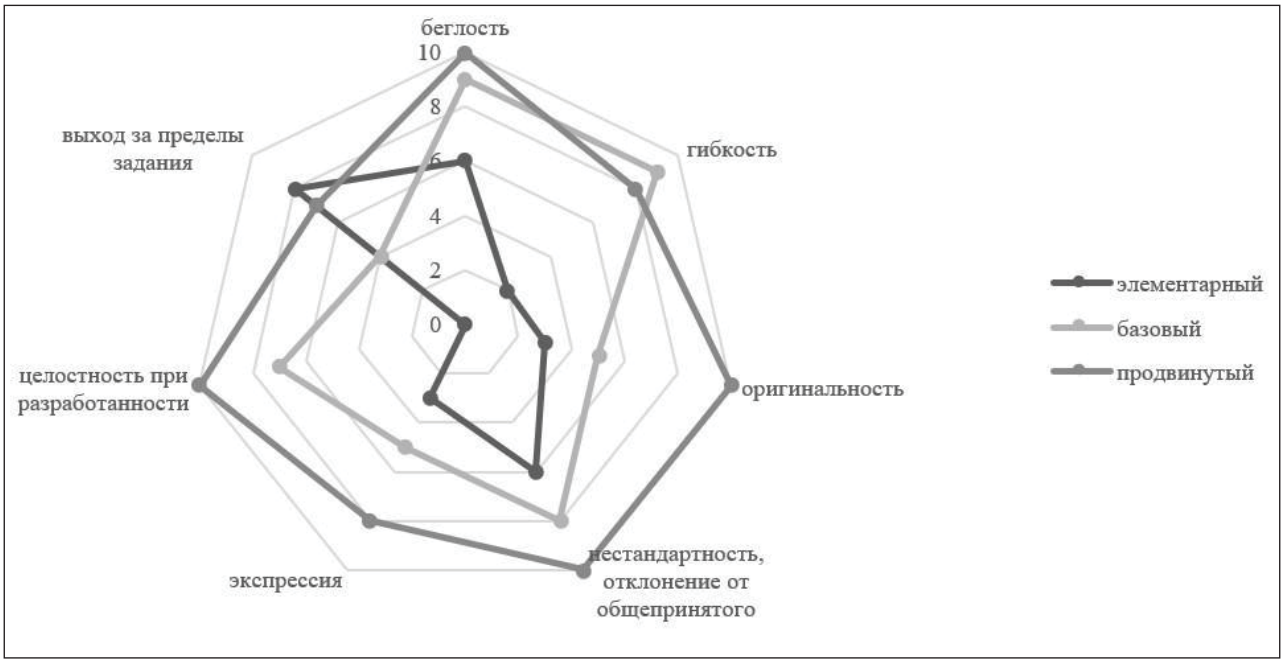


Рис. 2. Результаты диагностики

Программа нацелена на формирование автономного и цельного юного дизайнера с развитыми компетенциями, такими как: самостоятельность, компетентность в художественных стилях и приемах, знание инструментария, гибкость мышления, открытость восприятия, независимость и мастерство эстетического анализа изобразительного материала и др. Становясь на путь креативного развития, ребенок учится самостоятельно проходить этапы реализации творческого проекта. Необходимо приобрести навык «Исследователя», потому что качественный дизайн-продукт должен быть актуален времени, целевой аудитории, задаче, которую он выполняет. Способность проанализировать найденную информацию визуального характера, то есть референсы, строится на предыдущем навыке. Важно не просто вдохновиться и сделать нечто подобное, а вычленить черты и элементы, которые станут составляющими при построении собственного проекта. Все производимые действия должны иметь цель, нести идею. Навык применения найденных и проанализированных идей и решений формируется только деятельностью. Можно объяснить методику выполнения задачи и дать готовую схему, но в творческой деятельности, как в Методе ошибок, эффективным будет путь, основанный на самостоятельно приобретенном опыте и дальнейшем анализе результатов с последующим выводом, удовлетворяющем и собственное видение, и задачу проекта. Сальвадор Дали позитивно рассматривал потенциал ошибки, отмечая, что нужно «дать им рациональное объяснение и понять их вполне и всецело» [Дали, 2015, с. 45]. Таким образом, получив базовые знания в области графического дизайна, познав методики креативного мышления относительно визуального воплощения идеи, мы сможем насаживать на наш каркас более узконаправленные курсы: разработка шрифта, кинетическая типографика, суперграфика, инфографика и др. Профессионал также должен уметь обосновывать свои решения. В этом поможет и хороший базовый уровень, который позволит оперировать понятиями, и разработанность творческого

мышления — ребенок научится вырабатывать цепляющие, необычные образы, обоснованные темой и задачей проекта. То есть сможет объяснить смысл своей работы, зачем она нужна, какие задачи мы ею решаем, а не просто будет отображать красивую реальность или фантазию, ведь истинная задача дизайна в том, чтобы решать проблему, передавать идею.

Агрессивная визуальная среда направлена на притупление высших функций психики, таких как логическая память, целенаправленное мышление, творческое воображение, произвольные действия [Выготский, 2024, с. 11], создавая огромное количество несвязанного визуального шума. Адаптированность к новому медиапространству, технологиям и потоку информации изобразительного характера становятся новой «суперсилой» ребенка в мире визуальной культуры.

Введение креативных методов педагогики, развитие творческого, нестандартного и гибкого мышления подростков, повышает эффективность образовательного процесса на уроках графического дизайна. Практическая деятельность в сфере визуальных искусств является гармоничной средой для раскрытия талантов и амбиций молодого поколения, готовя детей к новому цифровому миру. Поиск и изучение себя, окружающего мира, картины мира, моделей мировосприятия, философские дискуссии о понятиях жизни, выбора, основополагающих понятий этики являются неотъемлемой частью проводимых занятий. Одним из уроков в секции «Искусство комикса» является изображение мировосприятия (картин мира) различных персонажей — представителей животного, растительного миров, неодушевленных предметов. Данному упражнению предшествует разговор об эмпатии, способах отображения эмоционального состояния персонажа, соответствующие задания и анализ художественных произведений и образов в процессе совместной дискуссии.

Сочетание работы с художественными средствами выразительности, литературой, поэзией, мультипликацией, музыкой также дает результат, интересный своими мотивирующими и инвазивными свойствами. Медитативное состояние при прослушивании музыки помогает раскрепоститься, создает более свободную атмосферу, снижает уровень значимости, превращая классический концепт урока в творческую мастерскую. Наблюдаемые группы показали следующие результаты при смене формата занятия: сократились проблемы негативного проявления эмоций, в группах образовались новые связи и микрогруппы, у некоторых детей желание рисовать оставалось и прогрессировало во внеурочное время и в нестандартных условиях, выросла исследовательская мотивация инструментов и возможных тем для изучения. Программа будет содержать различные модули, направленные на раскрепощение воображения, изучение композиции, цветовых сочетаний, комбинаторики.

Таким образом, современный визуальный мир характеризуется большим количеством разнообразных цифровых технологий для передачи информации. Это явление широко охватывает такая дисциплина, как коммуникационный дизайн. Коммуникационный дизайн, раскрывает потенциал графического дизайна, сочетая в себе изобразительное оформление и функциональные особенности современных визуальных искусств, и призван эффективно передавать сообщение субъекту (зрителю). Целью нашей работы является создание культурного кластера — цифрового образовательного модульного конструктора, в котором ребенок, благодаря индивидуальному образовательному маршруту, будет не только приобретать компетенции в визуальных искусствах, но и учиться проходить все стадии творческого процесса, то есть гармонично раскрывать в своих произведениях задуманные смыслы.

Литература

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Перевод с английского. Москва: Архитектура-С, 2012. 392 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва.: Издательский центр «Академия», 2002. 320 с.
3. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций. Москва: Издательство Юрайт, 2024. 336 с.
4. Дали С. Дневник одного гения / Перевод с французского. Л. Москва: КоЛибри, 2015. 292 с.

5. Жуковский В. И., Пивоваров Д. В. Интеллектуальная визуализация сущности: Учеб. пособие: Для философов, искусствоведов, аспирантов, студентов. Красноярск: Красноярский госуниверситет, 1998. 222 с.
6. Столяров Б. А. Учись смотреть и видеть: введение в основы визуальной грамотности: учебное пособие для студентов гуманитарно-художественных вузов и музейных педагогов. Санкт-Петербург, НП-Принт, 2012. 107 с.
7. Творчество: теория, диагностика, технологии: словарь-справочник для специалистов в области образования, инноваций и гуманитарных технологий в социальной сфере / Под ред. Афанасьевой А. Б., Барышевой Т. А., Верб М. А. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2014. 380 с.
8. Тоффлер Э. Третья волна / Под ред. П. С. Гуревич. Москва: ООО Фирма «Издательство АСТ», 1999. 261 с.
9. Яо М. К., Бородина С. Д., Еманова Ю. Г. Визуализация как тенденция форм культуры, искусства, коммуникации // Филология и культура. 2011. № 26. С. 296–302
10. Dikovitskaya M. Visual culture: the study of the visual after the cultural turn. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2005. 316 с.

Polina S. Pyatova[1*]
*pyatova.polina@icloud.com
Research supervisor: Alla N. Misukevich[1],
Candidate of Sciences (Psychology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Developing visual creativity in adolescents by means of graphic design

Abstract. This article is devoted to the development of visual creativity in adolescents in graphic design classes. Our research is driven by the need to study and determine the pedagogical conditions that encourage the development of this ability. We highlight and describe the characteristics of modern digital educational environment, with a particular focus on studying the relationship between graphic design and digital technologies that influence the development of visual abilities. The research and its findings will contribute to the creation of a digital educational modular constructor called Grafikum.

Keywords: visual creativity, adolescents, graphic design

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

УДК 37.02

Васильева Марина Александровна[1]*
*margo83margo83@gmail.com
Научный руководитель: Сухаревская Светлана Борисовна[1]
[1]Донецкий государственный университет, Донецк, Россия

Дошкольное образование: психолого-педагогическое сопровождение одарённых детей

Аннотация: в статье рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в дошкольном образовательном учреждении. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании психолого-педагогического сопровождения как эффективного инструмента поддержки одаренных дошкольников. Использовались теоретические методы исследования: изучение литературы, метод сравнительного анализа и метод

синтеза. Было выяснено, что психологи и педагоги осознали важность развития одаренных детей, используя разнообразные виды и формы психолого-педагогического сопровождения. Таким образом, главной задачей психолого-педагогического сопровождения является раннее выявление, обучение и воспитание детей с признаками одарённости.

Ключевые слова: одарённые дети, психологическое сопровождение, педагогическое сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, дошкольное образовательное учреждение.

Введение

Работы Л. В. Байбородовой, Н. Г. Битяновой, О. С. Газмана, И. В. Дубровиной, С. В. Дудчик, Е. И. Казаковой, Н. В. Клюевой и других авторов активно развивают идеи сопровождения, особенно психолого-педагогического. Сопровождение охарактеризовано как помощь детям в преодолении трудностей, поиске решений противоречий и создании условий для принятия оптимальных решений. Этот процесс также включает формирование навыков принятия решений в различных ситуациях с помощью командной работы различных специалистов. [Григорьева, 2019, с. 19].

Развивающееся общество требует специалистов, которые обладают выдающимися способностями в различных областях. Высокообразованные и разносторонне развитые личности играют важную роль в ответе на эти запросы.

Современная система образования все больше ставит приоритетом поддержку и развитие потенциала одаренных детей. Однако, такие дети подвержены большему риску социальной изоляции и отвержения со стороны сверстников. Окружающие не всегда оценивают и не всегда могут понять истинные способности одаренных детей, а естественный процесс их развития может быть рассмотрен как неприемлемая отклонённость от общества. Поэтому при работе с одаренными детьми очень важно уделить неотъемлемое внимание психолого-педагогическому сопровождению, чтобы помочь им полностью раскрыть свой потенциал.

Решающие задачи работы определяются в рамках федеральной целевой программы «Одаренные дети» и президентской программы «Дети России», которые акцентируют внимание на поддержке и психолого-педагогическом сопровождении одаренных детей на всех этапах их жизни.

Методы исследования

Во время исследования нами была изучена и проанализирована литература, проведён сравнительный анализ понятий: «психологическое сопровождение». «психологическое сопровождение», «педагогическое сопровождение», «психолого-педагогическое сопровождение». Рассмотрена классификация видов и форм психолого-педагогического сопровождения одарённых дошкольников и определили кто осуществляет психолого-педагогическое сопровождение в дошкольных образовательных учреждениях.

В области педагогике сформирован соответствующий терминологический аппарат, связанный с понятием психолого-педагогического сопровождения. Для начала описания данного понятия ключевым словом следует считать «сопровождение».

Значение слова «сопровождение» в словаре В. И. Даля такое: «сопутствовать», «идти вместе», «следовать».

Понятие «сопровождение» в педагогике возникло и активно развивается в России с 1990-х годов. Сегодня оно широко известно и применяется как в психологии, так и в педагогике.

В «Глоссарии по психологии профессионального развития» психологическое сопровождение рассматривается как комплексный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности. Основными задачами психологического сопровождения в процессе профессионального роста являются предоставление своевременной помощи и поддержки личности, обучение ее способности самостоятельно преодолевать трудности этого пути, а также поощрение ответственного отношения к своему развитию. Результатами психологического сопровождения профессионального становления являются профессиональное развитие и саморазвитие личности; создание условий и возможностей для продуктивного

решения задач профессионального развития и саморазвития личности, профессионального самоопределения и самореализации, оказание психологической поддержки и помощи человеку в преодолении деструктивных тенденций личностного и профессионального развития [Павлова, 2006, с. 49].

Понятие «педагогическое сопровождение» в словаре-справочнике «Детские и молодежные объединения» определён как область деятельности, основанная на поддержке, сотрудничестве и направленная на стимулирование самостоятельности, самооценки, самореализации, самоопределения детей в духовно-нравственном развитии и воспитании [Антонова, 2016, с. 36].

В «Тезариусе: антропологический, деятельностный и культурологический подходы» педагогическое сопровождение, представляет собой вид педагогической деятельности, направленной на обучение ребенка самостоятельно строить свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, управлять своей жизнедеятельностью, разрешать проблемные ситуации, а также готовность взрослых адекватно реагировать на эмоциональные развивающегося человека.

Педагогическое сопровождение, несмотря на сходство с педагогической поддержкой, отличается возросшей способностью ребенка самостоятельно решать свои личностные и учебные проблемы. Идея педагогического сопровождения наиболее точно отражается фразой «чувство локтя», в то время как педагогическую поддержку можно охарактеризовать как «чувство плеча».

Согласно «Словарю профессиональной лексики социального педагога» психолого-педагогическое сопровождение представляет собой систему деятельности педагога-психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребёнка.

История выявления одаренности насчитывает много веков. В разные эпохи, выдающиеся учёные, пытались понять механизм появления способностей к различным видам деятельности. Сегодня психологические модели одаренности разработаны различными специалистами, что позволяет делать более глубокие выводы в этой области.

Многочисленные исследователи выделяют важную роль психолого-педагогического сопровождения в развитии способностей у детей. Психологическое сопровождение, по словам Н. Н. Журбы, является сопровождением личности вместе с её изменениями и включает своевременную помощь и поддержку. Основная цель сопровождения — это создание условий для саморазвития и самореализации индивида в процессе взаимодействия с другими людьми [Сокольская, 2021, с. 100].

В определении В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как процесс, включающий заинтересованное наблюдение, консультирование, личное участие и поощрение самостоятельности ребенка в проблемной ситуации. При этом роль сопровождающего взрослого минимальна. [Дьячкова, 2015, с. 19].

По мнению Людмилы Михайловны Шипицыной психолого-педагогическое сопровождение направлено на всестороннее развитие способностей и интересов детей, а эффективность образовательного процесса во многом зависит от уровня понимания педагога и умения реализовать уникальный подход к воспитанникам.

Психолого-педагогическое сопровождение, рассматриваемое в рамках концепции О. Е. Кучеровой, является важным взаимодействием для создания гармоничных отношений. По мнению Кучеровой, существует взаимозависимость между педагогом и учеником, в которой ученик не способен самостоятельно решить задачу и нуждается в объективной поддержке, в то время как педагог не может решить задачу за ученика, чтобы не препятствовать его самостоятельному развитию [Адушкина, Лозгачёва, 2017, С. 5–8].

На сегодняшний день в России содействие в развитии талантливых детей и молодежи реализуется на основе актуальных нормативно-правовых основ и разработанных механизмов финансирования, включая следующие направления: научно-методическое сопровождение взаимодействия педагогов с одаренными обучающимися, распространение передовых методов обучения и передача лучших образовательных практик педагогов-учёных, развитие инфраструктуры для работы с одаренными детьми, а также комплексная поддержка организаций, педагогических работников и одаренных детей

Результаты и обсуждение

Мы выяснили, что для осуществления психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в дошкольных образовательных учреждениях используются разнообразные виды и формы.

Существует несколько видов психолого-педагогического сопровождения одарённых детей.

Диагностическое: специалисты и педагоги проводят диагностику и определение уровня одаренности, анализируя интеллектуальные способности, познавательный потенциал и творческое мышление ребенка. Полученные результаты помогают составить индивидуальный план развития для каждого ребенка и его интеллектуально-творческий портрет.

Консультативное: оказание поддержки воспитанникам, их родителям в вопросах развития детских способностей, воспитания и образования.

Коррекционно-развивающее: своевременная корректировка проблем в интеллектуальном и личностном развитии ребенка, а также раскрытие его потенциальных возможностей.

Эти виды психолого-педагогического сопровождения помогают своевременно обнаруживать и поддерживать одаренных детей в детском саду, создавать условия для максимального развития их потенциала и обеспечивать им интересное и стимулирующее образовательное окружение.

Формы психолого-педагогического сопровождения одарённых детей включают индивидуальные, подгрупповые и коллективные занятия.

Индивидуальные занятия: это форма психолого-педагогического сопровождения, при которой педагог работает с одаренным ребенком индивидуально. В рамках таких занятий можно проводить диагностику и определение потребностей ребенка, разрабатывать индивидуальные программы развития, помогать ребенку развивать конкретные навыки или улучшать уровень его знаний. Данная форма позволяет наиболее эффективно работать с конкретными потребностями и особенностями каждого ребенка.

Подгрупповые занятия: это форма психолого-педагогического сопровождения, при которой работа происходит с небольшой группой одаренных детей. Подгруппы могут формироваться по разным принципам: по интересам, по уровню развития или по специфическим запросам детей. В рамках таких занятий можно развивать совместные проекты, проводить дискуссии и дебаты, организовывать творческие лаборатории и мастер-классы. Подгрупповые занятия позволяют детям общаться и взаимодействовать друг с другом, развивать коммуникативные навыки.

Коллективные занятия: это форма психолого-педагогического сопровождения, при которой работа проводится с большой группой одаренных детей. В рамках таких занятий могут проводиться лекции, тренинги, психологические и педагогические игры. Коллективные занятия позволяют детям развивать общие навыки работы в коллективе, учиться решать проблемы совместно, развивать лидерские качества и командные навыки. Кроме того, коллективные занятия являются возможностью для детей обмениваться опытом и учиться друг у друга.

Развитие и поддержка одаренных детей требует активного взаимодействия всех участников образовательного процесса: родителей, воспитателей, психологов, логопедов, музыкальных руководителей, инструкторов по физической культуре, менторов и тьютеров. Они выполняют ряд функций, включая выявление детей с признаками одарённости, адаптацию программ и планов для работы с ними, внедрение заданий повышенной сложности, развитие творческого мышления.

Функции специалистов: выявление одарённых детей по своим направлениям; корректировка программ и календарно-тематических планов для работы с одарёнными детьми, включение заданий повышенной сложности, творческого, исследовательского уровней; организация индивидуальной и групповой работы с одарёнными детьми; подготовка детей к конкурсам, фестивалям различного уровня.

Тьютеры и менторы играют особую роль в индивидуализации обучения одаренных детей. Тьютором может быть опытный специалист, готовый провести индивидуальные занятия с определённым ребенком с признаками одарённости. Основная цель менторов и тьютеров — с помощью диалога и совместного поиска помочь своему воспитаннику разработать наиболее успешную стратегию для персонального роста, используя его способности к самоопределению и самоорганизации. Важность работы таких специалистов заключается в согласовании инди-

видуальных особенностей талантливого ребенка, особенностей его образа жизни и различных методов образования [Кондаурова, 2017, с. 50].

В процессе сопровождения одарённого ребёнка педагог выполняет несколько ролей. Функции педагога: мотивация дошкольника на активную деятельность, сотрудничество с родителями с целью обмена сведениями по особенностям ребёнка, организация деятельности других педагогов в рамках работы по сопровождению одарённого ребёнка; планирование воспитательной работы с учётом реализации одарёнными детьми возрастной группы своих способностей; создание предметно-развивающей среды с учётом развития детей различного уровня [Александрович, 2018, с. 101].

Психолог выполняет аналитическую работу, определяя уровень развития детей, подготавливает диагностические материалы, анкеты для педагогов и родителей. Одна из основных задач психолога — предоставление рекомендаций родителям и педагогам по созданию условий для дальнейшего развития детской одарённости. Он также помогает воспитателям повысить их психолого-педагогическую компетенцию в выявлении и поддержке одаренных детей.

При сопровождении детей с одаренностью большое внимание уделяется работе с родителями. Активное вовлечение родителей в работу с одаренными детьми поможет создать условия для их успешного развития. Обмен информацией и совместная работа с родителями позволит получить дополнительную поддержку и помощь в определении областей интересов и потребностей каждого ребенка.

Далее такой ребенок поступит в школу, ему предоставят индивидуальные учебные программы, которые будут соответствовать его уровню интеллектуальных способностей. Помимо обычных школьных предметов, одаренных детей могут заинтересовать и более сложные и глубокие темы. В таких случаях им может предоставляться дополнительное образование в рамках специальных классов или клубов, где они смогут учиться вместе с другими одаренными детьми и обмениваться опытом.

Выводы

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение можно рассматривать как результат согласования учебных стандартов с потребностями ребёнка, получающего образование в конкретных условиях, при помощи педагогических работников с определенной профессиональной компетентностью. Эта компетентность является своеобразным признаком принадлежности к определенной профессиональной группе, признаваемой общественной системой и другими профессиональными и социальными группами.

Исходя из анализа литературы можно сделать вывод, что главной задачей психолого-педагогической науки является выявление одарённости на ранних этапах, используя разнообразные виды и формы. Важным аспектом также является поддержка со стороны педагогов, родителей и всего образовательного сообщества, которая поможет одаренным детям продолжать развиваться и достигать новых вершин. Важно обеспечить одарённым детям соответствующие условия, а одним из таких важных условий является организация их психолого-педагогического сопровождения.

Литература

1. Адушкина К. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования [Электронный ресурс]: учебное пособие / К. В. Адушкина, О. В. Лозгачёва; Уральский государственный педагогический университет. Электронные данные, Екатеринбург, 2017. 163 с.
2. Глоссарий по психологии профессионального развития / Сост. А. М. Павлова, О. А. Рудей, Н. О. Садовникова; Под общ. ред. Э. Ф. Зеера. Екатеринбург. Издательство Российского государственного профильного педагогического университета, 2006. 62 с.
3. Детские и молодежные объединения: словарь-справочник для студентов 3 курса отделения социальной педагогики. Направление подготовки 050400.62 — «Психолого-педагогическое образование», профиль подготовки: психология и социальная педагогика, квалификация выпуска бакалавр / сост. В. Н. Антонова. М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2016. 144 с.

4. Дьячкова М. А. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательных учреждениях: учебное пособие. Екатеринбург. Издательско-полиграфическое предприятие «Макс-Инфо», 2015. 178 с.
5. Кондаурова И. К. Организационно-педагогические основы обучения одаренных детей: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению подготовки магистратуры 44.04.01 — «Педагогическое образование» (профиль подготовки «Педагогика одаренности»; квалификация (степень) выпускника — магистр; форма обучения — заочная). Саратов, 2017. 101 с.
6. Организация работы с одаренными детьми: электронный учебно-метод. комплекс: / Сост. Т. В. Александрович; Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, кафедра специальных педагогических дисциплин, 2018. 204 с.
7. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей и талантливой молодежи: учебное пособие / сост. М. А. Сокольская. Курган: Издательство Курганского государственного университета, 2021. 194 с.
8. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в современном образовательном пространстве: Учебно-методическое пособие / А. И. Григорьева, Е. С. Арбузова, Т. В. Дьячкова, Л. В. Заика, А. А. Кацеро, Е. А. Рыбакина. Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2019. 216 с.

Marina A. Vasilyeva[1*]
*margo83margo83@gmail.com
Research supervisor: Svetlana B. Sukharevskaya[1]
[1]Donetsk State University, Donetsk, Russia

Preschool education: Psychological and pedagogical support for gifted children

Abstract. This article deals with the problem of psychological and pedagogical support for gifted children in a preschool educational institution. The purpose of the study is to theoretically substantiate psychological and pedagogical support as an effective tool for supporting gifted preschoolers. The theoretical research methods used included the study of literature, comparative analysis and synthesis. We found out that psychologists and educators realized the importance of gifted children's development and used various types and forms of psychological and pedagogical support. Thus, the main task of psychological and pedagogical support is early identification, education and upbringing of those children who seem to be gifted.

Keywords: gifted children, psychological support, pedagogical support, psychological and pedagogical support, preschool educational institution.

УДК 373, 78.07

Гезуля Виктория Викторовна[1*]
*vikikat@bk.ru
Научный руководитель: Афанасьева Алла Борисовна[1],
кандидат искусствоведения
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Развитие способности к ритмической импровизации у дошкольников в музыкальной деятельности (постановка проблемы)

Аннотация: в статье рассматривается актуальность развития способности к ритмической импровизации у дошкольников в музыкальной деятельности и методы ее развития. Автор раскрыл такие понятия как «творческие способности», «импровизация», «способность к импровизации», «ритм» и «ритмическая импровизация». Проблема исследования заключается в недостаточности теоретических исследований и методических работ, отражающих особенности и пути развития способности к ритмической импровизации у дошкольников в музыкальной деятельности.

Ключевые слова: творческие способности, ритм, импровизация, дошкольники.

В дошкольном возрасте у ребёнка формируется широкий спектр способностей, важнейшие из них — когнитивные и двигательные способности, но в это время также очень важно развивать и творческие способности ребенка.

Среди творческих способностей выделяют общие способности и специальные. Как пишет Т. А. Барышева, «к числу общих творческих способностей согласно трехфакторной модели относятся такие компоненты: вариативность, гипотетичность и способность к импровизации» [Барышева, 2024, с. 53]. К специальным способностям относят «те, которые необходимы для деятельности только в отдельных областях, например, художественный вкус и музыкальный слух и т. п.» [Кравцова, 1998, с. 18].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что способности к ритмической импровизации — это способности, вырастающие из общих и специальных музыкальных способностей, формирующиеся и развивающиеся в самой импровизационной деятельности. Именно импровизация является одним из необходимых условий гармоничного развития ребенка, активизации его творческих устремлений, так как позволяет объединить в едином процессе различные виды творческой деятельности.

Так что же такое импровизация? По мнению В. С. Безруковой, «импровизацией называется деятельность, которая совершается без предварительной подготовки на основе фантазии и творческого подхода» [Безрукова, 2000, с. 234]. М. В. Григорьева обосновывает и определяет понятие «способность к импровизации» как «многофакторное явление, включающее комплекс импровизационно-креативных, мотивационных, эмоциональных, когнитивных, личностных характеристик, которые позволяют за ограниченный промежуток времени без предварительной подготовки к решению внезапно возникшей задачи увидеть проблему, быстро, самостоятельно осуществить поиск ее решения и создать необычный, уникальный в своем роде продукт.» [Григорьева, 2016, с. 13] Также М. В. Григорьева классифицирует проявления импровизационной способности на основные типологические профили: «импровизаторы (представляют гармоничное развитие основных показателей), креаторы (творчески-ориентированные дети, имеющие трудности со скоростью исполнения импровизационных заданий), трансформеры (характеризуются полинезависимостью, неординарной комбинаторикой, использованием отдаленных ассоциаций), «ассорти» (группа детей с различными доминирующими показателями) и константы (имеют слабовыраженную способность к импровизации).» [Григорьева, 2016, с. 25]

Обстоятельно педагогическую проблему импровизации раскрыли в своих исследованиях Э. Жак-Далькроз, К. Орф, В. Н. Харькин, К. Холл, Н. А. Ветлугина, А. г. Гогоберидзе, М. В. Грирорьева и др.. Однако научные источники не содержат системного исследования по развитию способности именно к ритмической импровизации у дошкольников в музыкальной деятельности.

Этот вид деятельности привлекает внимание детей воплощением собственного замысла и фантазии, повышает эмоциональный уровень восприятия музыки, вокально-слуховые и музыкально-ритмические навыки, воображение, изобретательность, смелость и самостоятельность.

В музыкальном искусстве Е. И. Юдина подразделяет импровизацию на вокальную, инструментальную и пластическую (в соответствии с основными видами музыкальной деятельности). В рамках нашего исследования мы рассмотрим ритмическую импровизацию.

Как пишут А. Б. Афанасьева и В. А. Шекалов, «ритм является основой не только музыки, но и всех видов искусства, а также практически всех воспринимаемых временных процессов — от биения сердца до вращения планет вокруг Солнца» [Афанасьева, 2014, с. 35]. В музыке, по определению В. Н. Холоповой, «ритм — это временная и акцентная сторона мелодии, гармонии, фактуры, тематизма и всех других элементов музыкального языка» [Холопова, 1974, с. 107]. В работе с дошкольниками можно пользоваться наиболее простым определением, которое дают в словаре для первоклассников авторы учебника «Музыка. 1 класс» (УМК «Диалог»):

«Ритм — чередование долгих и коротких, сильных и слабых звуков» [Афанасьева, 2014, с. 157]. Музыкально-ритмическая деятельность — это один из основных видов музыкальной деятельности, наряду со слушательской и исполнительской (вокальной и инструментальной). Ритм прослеживается во всех видах музыкальной деятельности, в том числе в импровизации: и в вокальной, и в инструментальной, и в пластической.

Разумеется, импровизационная деятельность дошкольников скромна по характеру и форме выражения, поэтому важно уделить внимание базовым музыкальным умениям и знаниям, которые поспособствуют развитию ритмической импровизации. Освоив ритмическую импровизацию, ребенок сможет импровизировать несложные ритмические группировки исполняя их на детских музыкальных инструментах, составлять композиции простейших танцев, инсценировать в движениях текст песен и т. п. Вся эта активная деятельность доставляет детям особое удовольствие, они делятся друг с другом своим опытом, радуются своим успехам.

Проведенный анализ литературных источников позволил выявить противоречия:

— между актуальностью развития способности к ритмической импровизации у дошкольников в музыкальной деятельности и недостаточной теоретической обоснованностью содержания этого процесса в воспитательной деятельности;

— между востребованностью методик и технологий развития способности к ритмической импровизации у дошкольников в музыкальной деятельности и недостаточной разработанностью методического сопровождения этого процесса в практике дошкольного воспитания.

Исходя из указанных противоречий, был сделан выбор темы исследования: «Развитие способности к ритмической импровизации у дошкольников в музыкальной деятельности», проблема которого заключается в недостатке теоретических исследований и методических работ, отражающих особенности и пути развития способности к ритмической импровизации у дошкольников в музыкальной деятельности.

Развивать ритмическую импровизацию стоит в старшем дошкольном возрасте, но предпосылки к ней можно заложить еще в младшем дошкольном возрасте. Это связано с тем, что в старших группах дети обладают более развитыми физическими качествами и мышлением. Старших дошкольников необходимо научить внимательно слушать музыку, чувствовать начало и окончание музыкальной фразы, понимать несложные ритмоформулы, уметь варьировать освоенные, как бы «накопленные» ритмоформулы и движения, а также включать воображение.

Нами были отобраны и систематизированы основные методы, которые могут поспособствовать развитию способности к ритмической импровизации:

1. Метод ассоциаций. Данный метод дает возможность ребенку прочувствовать музыкальную структуру произведения. Например, используя несложную программную пьесу, в которой четко слышно начало и окончание фразы, мы предлагаем детям изобразить распускающийся бутон цветка или восход и закат солнца и т.п

2. Метод сравнения. С помощью данного метода ребенок научится различать ритмоформулы, музыкальные произведения, стили и жанры. Предварительно с детьми, конечно, необходимо провести беседу, рассказать про жанр и его особенности, а затем на примере контрастных произведений дать возможность найти сходства и различия.

3. Метод пластического интонирования (его также называют пластическим моделированием). Он позволяет ощутить динамический ритм в произведении. Обучающемуся необходимо постепенно достигать напряжения мышц всего тела, а затем также понемногу прийти в состояние покоя, также можно изобразить волну с помощью отдельных участков тела. Данный метод позволит ребенку осознанно управлять и чувствовать свое тело, передавать пластикой движение и характер музыки, повысит уровень восприятия музыки.

4. Метод имитации. Данный метод направлен на ритмическую деятельность, двигательную память, быстроту реакции, внимание, ориентировку в движении и пространстве. Имитация может проявляться через хлопки, щелчки, топот, прыжки, движения из стороны в сторону, с помощью подручных средств, инструментов и т. д. Ребенок может изобразить животных,

шум воды, дождь, ветер и т. п. (вариативность движений) при слушании акцентируем внимание на мелодии. При сложной музыкальной линии детям необходимо задавать наводящие вопросы. (Если это произведение как вода, то какая она? Как волна у моря? Тихая и ровная как в стакане, падающая как водопад? и т. д.)

5. Метод Body Percussion. Данный метод заключается во владении своим телом как «музыкальным инструментом» с элементами танца. Дети могут хлопать в ладоши, ладонями по ногам, любым частям тела. Благодаря данному методу ребенок может освоить ритмическую импровизацию на базовом уровне.

6. Метод игры на простейших музыкальных инструментах. Данный метод способствует развитию у детей эмоциональной отзывчивости, любознательности, активности; овладению необходимыми умениями, навыками для осуществления музыкальной деятельности.

Каждый вид ритмической импровизации предполагает овладение детьми теми способами деятельности, без которых она не осуществима, и оказывает специфическое влияние на музыкальное развитие дошкольников. При выполнении ритмических импровизаций дети проявляют активность, самостоятельность, реализуют свои творческие способности, совершенствуют собственную музыкальность. Для развития способности к ритмической импровизации у дошкольников, безусловно, необходима систематичность музыкальных занятий с использованием интегративных методов.

Литература

1. Афанасьева, А. Б. Музыка. 1 класс: Методическое пособие с поурочными разработками (серия «Диалог) / А. Б. Афанасьева, В. А. Шекалов. — Москва: изд. ООО «ДРОФА», 2014. — 208 с.
2. Афанасьева, А. Б. Музыка. 1 класс: учебник (серия «Диалог) / А. Б. Афанасьева, В. А. Шекалов. — Москва: изд. ООО «ДРОФА», 2014. — 208 с.
3. Барышева Т. А. Психология творчества: учебник для вузов / Т. А. Барышева.– Москва: Юрайт, 2024.– 300 с.
4. Безрукова В. С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога / В. С. Безрукова. — Екатеринбург: издательство Свердловского педагогического института 2000. — 937 с.
5. Григорьева М. В. Развитие способности к импровизации у младших школьников в художественной деятельности: автореферат на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2016. 28 с.
6. Кравцова Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника / Е. Е. Кравцова. — Москва: Просвещение, 1996. — 156 с.
7. Холопова В.Н Формообразующая роль ритма в музыкальном произведении // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. Ленинград: Наука, 1974. — С. 229- 238.

Victoria V. Gezulya[1*]
*vikikat@bk.ru
Research supervisor: Alla B. Afanasyeva[1],
Candidate of Sciences (Art History)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Developing an ability of rhythmic improvisation in preschoolers as part of musical activities (problem statement)

Abstract. This article examines the relevance of developing the ability of rhythmic improvisation in preschoolers during musical activities as well as methods serving this purpose. We cover such concepts as creativity, improvisation, ability to improvise, rhythm and rhythmic improvisation. Our research problem lies in the lack of theoretical research and methodological works reflecting the characteristics and ways of developing the ability of rhythmic improvisation in preschoolers as part of musical activities.

Keywords: creativity, rhythm, improvisation, preschoolers.

УДК 37.09

Кулешова Анна Владимировна[1*]
*anya.kuleshova.2016@mail.ru
Научный руководитель: Сомкова Ольга Николаевна[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Особенности готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к организации поддержки коммуникативной инициативы старших дошкольников в культурных практиках общения

Аннотация: В статье представлен теоретический анализ проблемы и результаты констатирующего этапа исследования. Целью констатирующего эксперимента было изучение профессиональной и личностной готовности воспитателей к организации поддержки коммуникативной инициативы старших дошкольников в культурных практиках общения. Описан авторский диагностический инструментарий и возможности его использования в условиях виртуального пространства. Определены направления содержания программы повышения квалификации для педагогов по изучаемой проблеме.

Ключевые слова: готовность педагогов, педагогическая поддержка, коммуникативная инициатива дошкольников, культурные практики общения, подготовка педагогов, виртуальное пространство, модель обратного дизайна.

Введение

Для старших дошкольников *общение* выступает важнейшим инструментом социализации, познания мира и взросления. Во взаимодействии с сестрами и братьями, ровесниками и взрослыми дети приобщаются к культурным ценностям страны и человеческого общества, познают способы и образцы коммуникативной деятельности, совершают пробы в использовании коммуникативных умений, проявляют коммуникативную инициативу.

По мнению Л. В. Оконечниковой, *коммуникативная инициатива* дошкольников представляет собой целенаправленную «осознанную активность ребенка в организации коммуникативного действия со взрослыми, сверстниками...» [Оконечникова, 2015, с. 219]. В Федеральной образовательной программе дошкольного образования (далее — ФОП ДО) авторы определяют, что, проявляя коммуникативную инициативу, ребенок выступает субъектом общения в роли «партнера по взаимодействию и собеседника» [ФОП ДО, разд. III, п. 24.20]. Тем не менее следует заметить, что коммуникативная инициатива, как и любая другая инициатива дошкольника, нуждается в поддержке взрослого.

Анализ *проблемы организации педагогической поддержки детской инициативы* можно встретить в работах Я. А. Коменского, О. С. Газмана, Т. В. Анохиной и др. В трудах авторов описаны психолого-педагогические условия поддержки инициативы ребенка: учет зоны ближайшего развития, осуществление принципа партнерства, организация стимулирующей среды и т. д. Рассматриваемая проблема актуализируется положениями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее — ФГОС ДО), в котором одним из целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного детства является то, что «ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности», в том числе в общении [ФГОС ДО, разд. IV]. Следовательно, одной задач педагогической деятельности, осуществляемой в детском саду, становится поддержка воспитателем проявлений детьми субъектности: инициативы, самостоятельности, творчества.

Согласно ФОП ДО именно «культурные практики ориентированы на проявление детьми самостоятельности и творчества, активности и инициативности в разных видах деятельности…» [ФОП ДО, разд. III, п. 24.18]. Одним из видов культурных практик являются *культурные практики общения*, под которыми понимается «ситуативное, инициируемое педагогом или самим ребенком приобретение и повторение различного опыта общения и взаимодействия со взрос-

лыми, сверстниками и младшими детьми» с элементами творчества и со-творчества [Белогруд, 2020, с. 53–54].

Особенностью культурных практик общения выступает комплекс принципов и условий, к которым можно отнести проектирование на основе устойчивых интересов, затруднений детей в общении, социокультурного контекста и образовательных задач, осуществление партнерского взаимодействия и безоценочного подхода, организацию повышенной речевой активности детей и др.

На основе анализа литературных источников можно утверждать, что реализация культурных практик общения в детском саду требует от современного педагога высокого уровня готовности к реализации данной деятельности. В этом случае готовность педагогов будет выступать результатом методической деятельности, включающей подготовку воспитателей и информационно-методическое сопровождение педагогов в организации поддержки коммуникативной инициативы старших дошкольников в культурных практиках общения.

Теоретический анализ проблемы исследования позволяет определить *направления* констатирующего этапа исследования, которые в дальнейшем станут основой для преобразующего этапа в соответствии с моделью обратного дизайна: 1) оценка личностных особенностей и готовности педагогов к обучению с применением информационно-коммуникационных технологий (далее — ИКТ) для определения портрета целевой аудитории будущей программы; 2) выявление готовности к организации поддержки коммуникативной инициативы старших дошкольников; 3) определение уровня готовности к организации культурных практик для поддержки коммуникативной инициативы детей.

Методы исследования

С *целью* определения особенностей личностной и профессиональной готовности педагогов к организации поддержки коммуникативной инициативы старших дошкольников в культурных практиках общения было проведено исследование. В констатирующем эксперименте принимали участие 36 педагогов, старших воспитателей и методистов из детских садов Санкт-Петербург, Ленинградской области (г. Колпино и г. Пушкин) и Мурманской области (г. Апатиты). Задачи исследования предполагали разработку диагностического инструментария и создание Telegram-канала («Телеграм-канала) для педагогов дошкольных образовательных организаций (далее — ДОО), изучение личностных и профессиональных особенностей воспитателей по проблеме исследования, корректировку и дополнение направлений подготовки педагогов ДОО на основании результатов диагностики.

Определение задач и направлений диагностики позволило начать работу над созданием инструментария, который исследователи могут использовать в условиях виртуального пространства с целью организации диагностики и информационно-методического сопровождения воспитателей (рис. 1). Для этого была разработана цифровая диагностическая тетрадь для педагогов ДОО, создан Telegram-канал («Телеграм-канал) и подкасты по работе с тетрадью, дешифраторы ответов с критериями, показателями и индикаторами, шкалы для определения уровней, сводный протокол результатов исследования.



Рис. 1. Диагностический инструментарий исследования

Для оценки личностных особенностей и готовности педагогов к обучению с применением ИКТ была разработана анкета, в основу которой положены вопросы из теста-опросника В. В. Синявского и В. А. Федорошина «КОС— 1» (коммуникативные и организаторские склонности). Цифровая анкета состоит из блока с анкетными данными и 19 вопросов: 15 вопросов с одним вариантом ответа («Да», «Затрудняюсь ответить», «Нет») и 4 открытых вопроса. Ответы респондента строятся на основе самоанализа опыта поведения в разных ситуациях общения и опыта работы с цифровыми ресурсами.

Примеры вопросов и критерии оценки: 1) «Есть ли у Вас стремление к установлению новых знакомств с разными людьми?» (критерий «Проявление коммуникативной инициативы»); 2) «Часто ли Вы оказываетесь в центре внимания у своих друзей? На Ваш взгляд, с чем это связано?» (критерий «Проявление саморефлексии»); 3) «Сталкивались ли Вы в своей практике с интерактивным сервисом для создания упражнений LearningApps?» (критерий «Готовность к обучению с применением ИКТ»).

Для определения готовности педагогов к организации поддержки коммуникативной инициативы старших дошкольников был создан тест с использованием педагогических ситуаций. Цифровой тест состоит из 4 заданий на сопоставление. Каждое задание представляет собой небольшую педагогическую ситуацию, в которой тестируемому необходимо выбрать одно наиболее эффективное решение из трех возможных решений проблемы на основе опыта поддержки коммуникативной инициативы детей.

Пример ситуации: «Вы воспитатель детей старшей группы ДОО. Вы замечаете, что во время свободной игровой деятельности Вася (5 лет) ходит по группе в одиночестве, с интересом поглядывая в сторону играющих детей. Выберите 1 вариант решения, который в большей степени будет поддерживать коммуникативную инициативу ребенка». Предлагаемые решения: 1) «Предложить обратиться к сверстнику с предложением по игре»; 2) «Продемонстрировать Васе образцы и способы действий для включения в игру»; 3) «Попросить детей включить Васю в игру».

Для выявления уровня готовности педагогов к организации культурных практик для поддержки коммуникативной инициативы детей была разработана анкета, которая состоит из 10 вопросов: 2 открытых вопроса, 5 вопросов с выбором одного варианта ответа («Да», «Затрудняюсь ответить», «Нет»), 3 вопроса с выбором одного и более вариантов ответа. Ответы респондента строятся на основе представлений о теме и самоанализе опыта организации культурных практик общения.

Примеры вопросов анкеты: 1) «Можно ли считать, что культурные практики общения и коммуникативная инициатива ребенка тесно связаны друг с другом?» (критерий «Профессионально-теоретическая осведомленность об особенностях и о перспективах использования культурных практик общения для поддержки коммуникативной инициативы старших дошкольников»); 2) «Уточните, пожалуйста, на чем Вы основываетесь, когда определяете тематику культурных практик общения?» (критерий «Стремление использовать культурные практики общения для поддержки коммуникативной инициативы дошкольников в детском саду и в условиях семейного воспитания»).

Результаты и обсуждение

По итогам первого направления исследования были получены следующие результаты (рис. 2): более половины педагогов (61%) обладает базовым уровнем проявления коммуникативной инициативы: воспитатели умеют устанавливать контакты с людьми, часто проявляют инициативу в организации мероприятий или в решении важных дел, умеют сближаться с партнерами по общению и т. д. Помимо этого нами было отмечено, что большая часть педагогов (78%) применяет организаторские способности, а также половина воспитателей предпочитает общение с людьми уединению.

По результатам первого направления наибольшие трудности у современных педагогов ДОО вызывает процесс саморефлексии (рис. 3): почти половина воспитателей (47%) характеризуется проблемным уровнем проявления саморефлексии: педагоги не желают или не стремятся



Рис. 2. Результаты первой серии констатирующего этапа исследования

к осознанию и объяснению причин и последствий своего поведения, действий. При этом следует отметить, что 4 из 5 педагогов с продвинутым уровнем саморефлексии обучаются в магистратуре Института детства РГПУ им. А. И. Герцена.



Рис. 3. Результаты первой серии констатирующего этапа исследования

По третьему критерию первого направления исследования были получены довольно высокие результаты: 67% педагогов обладают базовым, 6% — продвинутым уровнем готовности к обучению с применением ИКТ, и только треть воспитателей были отмечены проблемным и допустимым уровнем готовности. Важным результатом диагностики по рассматриваемому критерию стало то, что большая часть педагогов (81%) отдает предпочтение дистанционному или виртуальному способу повышения квалификации.

По итогам второго направления диагностики было определено следующее (рис. 4): 64% педагогов имеют представление и опыт в организации поддержки коммуникативной инициативы детей, умеют оказывать поддержку и выбирать традиционные способы и методы поддержки коммуникативной инициативы дошкольников в типовых ситуациях деятельности. Как заключил один из участников: «Постоянно хотелось выбрать два варианта. На первом этапе поддержки предлагала бы проявить максимум инициативы, но, если ребенок затрудняется, то показывала бы примеры действий».



Рис. 4. Результаты второй серии констатирующего этапа исследования

По третьему направлению исследования мы получили следующие результаты (рис. 5): 100% воспитателей (53% респондентов с базовым уровнем и 47% с продвинутым уровнем) обладают стремлением использовать в своей профессиональной деятельности культурные практики общения для поддержки коммуникативной инициативы дошкольников. Тем не менее, с точки зрения самих воспитателей, 39% из них не обладают профессионально-теоретической осведомленностью и опытом в использовании данных форм организации дошкольников, а один респондент отмечает следующее: «Скорее всего, я осуществляю практики, сама этого не подозревая. Мы никогда не выделяли их, не рассматривали так подробно и не обозначали этим термином».

На наш взгляд, позитивным результатом является то, что воспитатели (70%) видят связь между проявлениями детьми коммуникативной инициативы и культурными практиками общения. При этом наиболее популярными среди культурных практик для современных педагогов являются игровые практики (83%), в то время как культурные практики общения занимают лишь 4 место из 5 возможных (69%).



Рис. 5. Результаты третьей серии констатирующего этапа исследования

По результатам анкетирования в наименьшей степени педагоги, по их мнению, испытывают трудности в осуществлении безоценочного подхода, организации партнерского взаимодействия при поддержке детских инициатив. Большинство воспитателей испытывает затруднения в определении места культурных практик общения в образовательном процессе (35%) и в проектировании этих форм организации детей для поддержки коммуникативной инициативы дошкольников (30%).

Обобщение данных по третьему направлению исследования позволило определить процентное соотношение уровней готовности педагогов ДОО к организации поддержки коммуникативной инициативы старших дошкольников в культурных практиках общения: 17% воспитателей обладает продвинутым уровнем по рассматриваемому критерию, 44% — базовым и 39% — допустимым.

Таким образом, данные констатирующего этапа исследования предоставляют возможность сделать вывод о том, что программа повышения квалификации, направленная на расширение готовности педагогов ДОО к организации поддержки коммуникативной инициативы старших дошкольников в культурных практиках общения, является актуальной и востребованной.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости реализации программы повышения квалификации в виртуальном (асинхронном) формате и одновременно о важности обеспечения более углубленного информационно-методического сопровождения воспитателей с проблемным и допустимым уровнем готовности к обучению с применением ИКТ. Для реализации модели обратного дизайна в подготовке воспитателей в программу повышения квалификации включены инвариантный (общий для всех педагогов) и вариативный модуль, состоящий из семи вариантов дифференцированных маршрутов для воспитателей. Маршруты составлены по результатам констатирующего этапа исследования с опорой на профициты, потребности и затруднения педагогов ДОО.

По итогам диагностики были сделаны выводы, позволяющие направить подготовку педагогов на овладение нетрадиционными методами поддержки коммуникативной инициативы старших дошкольников, а также на повышение компетентности воспитателей в вопросах диагностики проявлений коммуникативной инициативы и учета психолого-педагогических условий поддержки инициативы дошкольников. Исходя из запросов и трудностей воспитателей, в программу повышения квалификации включены методические мероприятия, ориентированные на освоение технологии проектирования культурных практик общения, организацию развивающей предметно-пространственной среды для поддержки коммуникативной инициативы старших дошкольников.

Благодарности и финансирование

Автор выражает благодарность Сомковой Ольга Николаевне — кандидату педагогических наук, доценту кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена, под научным руководством которого было проведено исследование.

Благодарим организаторов 26-й межвузовской студенческой научной конференции «Студент — Исследователь — Учитель» за предоставленную возможность в расширении публицистического и научного опыта.

Инициативная работа выполнена в контексте выпускной квалификационной работы магистранта.

Литература

1. Белогруд Н. П. Особенности организации культурной практики «Творческая мастерская» в условиях детского сада // Электронный научный журнал. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=43861753 (дата обращения: 20.09.2023).
2. Оконечникова Л. В. Исследование связи коммуникативной инициативы с особенностями общения у детей шести-семи лет // Воспитание и обучение детей младшего возраста: Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции, Москва, 25 апреля 2015 года. Москва: Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, 2015, С. 219–226.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (с изменениями и дополнениями) // Гарант: справочно-правовая система. URL: https://base.garant.ru/70512244/ (дата обращения: 20.08.2023).
4. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» // Гарант: справочно-правовая система. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/ (дата обращения: 28.11.2023).

Anna V. Kuleshova[1*]
*anya.kuleshova.2016@mail.ru
Research supervisor: Olga N. Somkova[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

The characteristics of preschool teachers' readiness for organizing support to encourage older preschool children's communicative initiative in cultural communication practices

Abstract. This article presents the results of a theoretical analysis of the research problem and the ascertaining stage of our research. Our purpose was to examine educators' personal and professional readiness for organizing support in order to encourage older preschoolers' communicative initiative in cultural communication practices. A personally developed diagnostic toolkit was presented along with its potential application in virtual space. We also determined various content options for a respective professional development program for teachers.

Keywords: teacher readiness, pedagogical support, communicative initiative of preschool children, cultural communication practices, teacher training, virtual space, backward design model

УДК 373

Грибушенкова Мария Алексеевна[1]*
*mari.gribushenkova@mail.ru
Научный руководитель: Савельева Лариса Владимировна[1],
доктор педагогических наук
[1]РГПУ им А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Затруднения учителей при формировании у младших школьников умения пользоваться лингвистическими словарями

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования у младших школьников умения пользоваться лингвистическими словарями. Представлены результаты анкетирования учителей начальных классов школ и гимназий Санкт-Петербурга и Ленинградской области. В ходе анализа выявлены трудности и ошибки педагогов в процессе формирования указанного умения.

Ключевые слова: умение пользоваться лингвистическими словарями, словари русского языка, младший школьник.

Идея непрерывного образования направлена на преодоление одного из основных противоречий современной системы образования — противоречия между стремительными темпами роста объема информации, знаний и ограниченными возможностями в их усвоении, переосмыслении и переработки информации в период обучения. В связи с необходимостью устранить это противоречие выдвигается задача формирования умения учиться, самостоятельно добывая информацию и превращая ее в знания.

Во ФГОС НОО в метапредметных результатах освоения программы начального общего образования выделена группа умений по работе с информацией, среди которых перечислены следующие: выбор источника получения информации, нахождение в предложенном источнике информации, представленной в явном виде (согласно заданному алгоритму), распознавание достоверной и недостоверной информации (самостоятельно или на основании предложенного педагогическим работником способа ее проверки) [ФГОС НОО, 2021, с. 34]. Иными словами, проблема формирования у младших школьников умения пользоваться лингвистическими словарями носит не только предметный, но и метапредметный характер.

В рамках исследования проводился констатирующий эксперимент, в котором принимали участие 20 учителей начальных классов из ГБОУ гимназия № 74 Выборгского района Санкт-Петербурга (далее — гимназия № 74), ГБОУ СОШ № 388 Кировского района Санкт-Петербурга (далее — школа № 388), МОБУ «СОШ Янинский ЦО» Всеволожского района Ленинградской области (далее — Янинский ЦО).

Цель анкетирования и заданий для педагогов: выяснить профессиональную готовность учителей к работе с лингвистическими словарями в процессе обучения младших школьников русскому языку.

При ответе на первый вопрос было выявлено, что 11 учителей из 20 опрошенных проводят специальный урок ознакомления со словарем и структурой словарной статьи, что является недостаточным результатом. В рамках данного урока необходимо сформировать первичные представления о множестве словарей, знание типов словарей, их назначения и структуры словарных статей и т. д.

Благодаря ответам на следующие два вопроса анкеты удалось узнать перечень словарей и частоту их использования педагогами при подготовке к урокам русского языка, то есть в собственной деятельности (вопрос 2), а также в деятельности учащихся на уроках русского языка (вопрос 3).

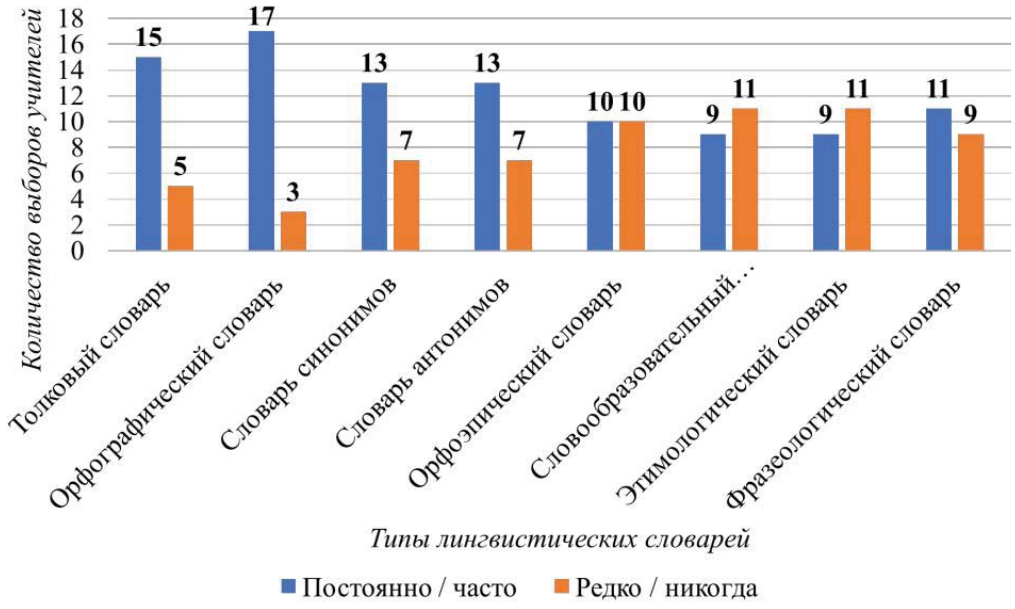


Рис. 1. Распределение ответов учителей на вопрос о частоте использования словарей для подготовки к урокам русского языка (вопрос 2)

Как можно увидеть (рис. 1), чаще всего при подготовке к урокам учителя используют материалы толкового и орфографического словарей. Реже обращаются к словарям синонимов, антонимов. Самыми непопулярными оказались этимологический и словообразовательный словари.

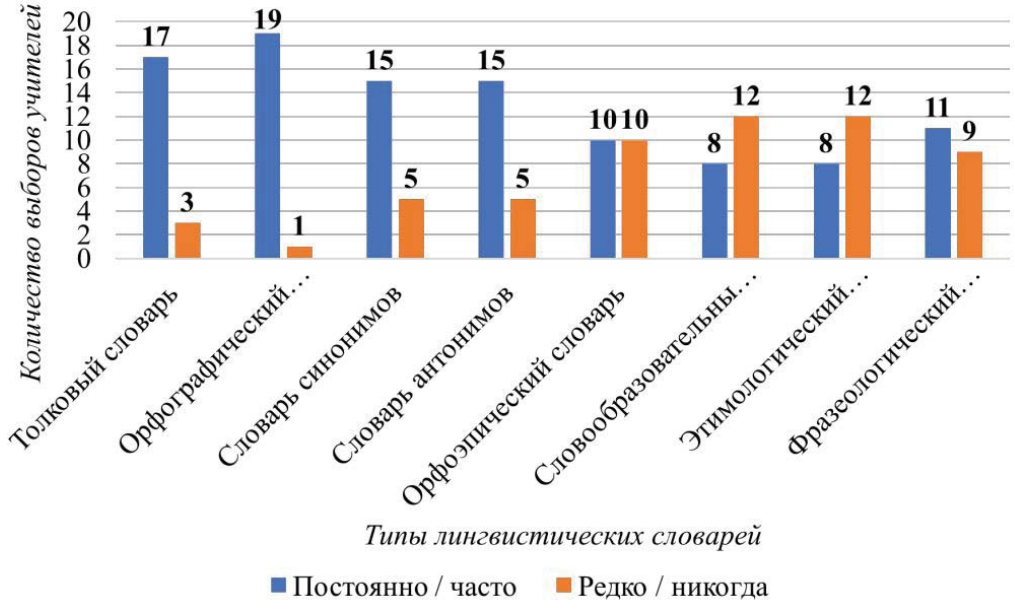


Рис. 2. Распределение ответов учителей на вопрос о частоте включения словарей в работу учащихся на уроках русского языка (вопрос 3)

Тенденция выбора словарей сохраняется и при ответе на вопрос о частоте включения словарей в деятельность учащихся на уроках русского языка (рис. 2). Однако нужно отметить, что ответы «постоянно» и «часто» педагоги выбирали чаще, чем при ответе на вопрос о словарях, с которыми работают сами.

При выборе ответов «редко» или «никогда» на вопрос о частоте использования материалов словарей разных типов мы попросили педагогов назвать причины такой ситуации (вопрос 4).

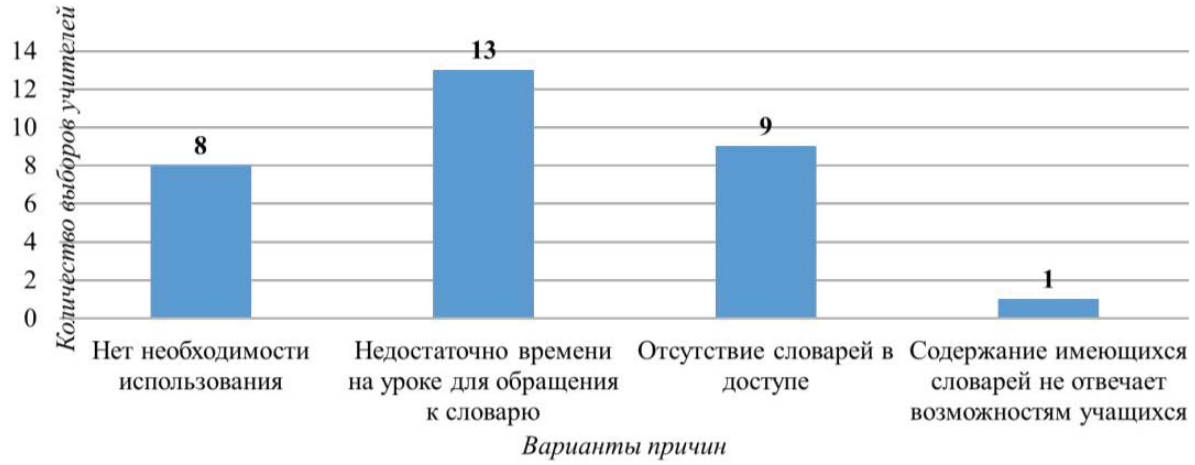


Рис. 3. Распределение ответов учителей на вопрос о причинах редкого использования или неиспользования словарей на уроках (вопрос 4)

Из диаграммы (рис. 3) видно, что наиболее частой причиной неиспользования или редкого использования словарей учителя начальных классов считают недостаточность времени на уроке для обращения к словарю (13 ответов). Также не менее важной причиной для педагогов оказывается отсутствие словарей в доступе (9 ответов). Возможно, это связано с недостаточной комплектацией фонда дополнительной литературы, который согласно учебно-методическим условиям реализации программы начального общего образования «должен включать детскую художественную и научно-популярную литературу, справочно-библиографические и периодические издания, сопровождающие реализацию программы начального общего образования» [ФГОС НОО, 2021, с. 26].

Важно обратить внимание на мнение 8 педагогов, которые не видят необходимости использования словарей на уроках русского языка, что не соответствует нашим представлениям об уроках русского языка. Только 1 педагог отмечает необходимость адаптации содержания имеющихся словарей для младших школьников. Предполагалось, что данная причина будет отмечена педагогами как значимая. Такие ответы позволяют сделать вывод о недостаточном уровне осведомленности учителей по вопросу использования словарей на уроках русского языка.

Данный вывод подтверждают и ответы педагогов на вопрос 5, где было необходимо выбрать из списка словари или дополнить список своими вариантами словарей для самостоятельной работы учащихся дома или в классе. Педагоги выбирали все представленные в анкете варианты, но только учителя гимназии № 74 расширили списки своими вариантами словарей: А. А. Зализняк «Грамматический словарь русского языка», Д. Н. Ушаков «Орфографический словарь», В. П. Жуков «Школьный фразеологический словарь русского языка», Б. Т. Панов, А. В. Текучев «Школьный грамматико-орфографический словарь русского языка». Стоит обратить внимание, что большинство выбранных и добавленных словарей являются лингвистическими словарями, которые предназначены для специалистов-филологов, преподавателей русского языка, то есть материалы данных источников могут использовать педагоги в собственной работе. Самостоятельная работа учащихся начальной школы с данными изданиями весьма затруднительна и практически невозможна. Предложить ученикам школьный словарь — часто единственный возможный вариант, поскольку в данных пособиях обычно представлен меньший объем словника (количественный аспект), однако лексика и материалы словарных статей отобраны и частично адаптированы.

Вторая часть констатирующего эксперимента предполагала выполнение педагогами заданий. Содержание данных заданий следующее: соотнесение словарных статей с типами лингвистических словарей; различение однозначных и многозначных слов; различение словарных статей о значениях многозначных слов и слов-омонимов.

Место проведения	Содержание задания	Количество учителей	Количество возможных правильных ответов	Количество правильных ответов	Количество правильных ответов в % от числа возможных
ГБОУ СОШ №388	Соотнесение словарных статей с типами лингвистических словарей	7	56	43	77%
МОБУ «СОШ Янинский ЦО»		5	40	16	40%
ГБОУ гимназия №74		8	64	52	81%

Рис. 4. Результаты выполнения учителями задания по соотнесению словарных статей с типами лингвистических словарей (задание 1)

В первом задании, когда учителя соотносили словарные статьи с типами лингвистических словарей, в школе № 388 было получено 77% правильных ответов от числа возможных (рис. 4). Лучше справились педагоги из гимназии № 74, дав 81% правильных ответов от числа возможных. Оба показателя являются высокими, но не максимальными. Значительно хуже выполнили это задание учителя начальных классов из Янинского ЦО. Они привели только 40% правильных ответов от числа возможных.

Анализируя ответы учителей в задании 1, можно заметить несколько общих повторяющихся ошибок. Педагоги иногда смешивают такие группы лексики как синонимы и антонимы. Словарь синонимов для словарной статьи «**Безделье** — дело, активность, деятельность, занятие, работа, труд» выбрали 4 учителя из школы № 388, 5 учителей из Янинского ЦО, 3 учителя из гимназии № 74. Также ряд педагогов приняли словарную статью слова *раздолье* («**Раздóлье**, -я; ср. 1. Простор, широкое свободное пространство. *Раздолье полей.* 2. Полная свобода, отсутствие ограничений; приволье. *Летом ребятам раздолье*») за статью из словаря синонимов. Данная словарная статья содержится в толковом словаре, а значение слова, как лишь один из компонентов словарной статьи, содержит синонимы, что является нередким вариантом толкования. Педагогам стоило обратить внимание на иные структурные компоненты словарной статьи — толкования значений с порядковыми номерами (это многозначное слово), примеры употребления.

Встречались и другие ошибки, но они имели единичный характер. Словарную статью из этимологического словаря «**Изумру́д.** От др.-русск. “изумрутъ” — зеленый» относили к толковому словарю. Этимология иногда частично раскрывает значение слова, в таком случае рекомендуется использовать её анализ в содержании урока, но данная словарная статья не раскрывает значение слова полностью и не включает содержательно-структурных компонентов статьи из толкового словаря.

Несколько педагогов относили словарные статьи из фразеологических словарей («**Море по колено.** Разг. Экспрес. Ничто не страшно для кого-либо; все нипочём кому-либо.», «**На авось.** Без достаточной основательности, наудачу (надеяться, полагать, рассчитывать и т. п.).») к толковым словарям или этимологическим. Фразеологический словарь содержит в себе «лексически неделимые, устойчивые в своем составе и структуре, целостные по значению словосочетания, воспроизводимые в виде готовой речевой единицы» [Потиха, Розенталь, 1987, с. 39]. В толковом словаре можно было бы найти значения 5 отдельных слов — «море», «по», «колено», «на», «авось». Иногда в словарную статью могут быть включены устойчивые словосочетания, но эта информация дается дополнительно после основной, а также сопровождается специальным значком (в Большом толковом словаре Кузнецова — ромбик).

Важно, что в задании на различение однозначных и многозначных слов (задание 2) учителям не предлагалось использовать толковый словарь, но в такой возможности они не были ограничены.

Место проведения	Содержание задания	Количество учителей	Количество возможных правильных ответов	Количество правильных ответов	Количество правильных ответов в % от числа возможных
ГБОУ СОШ №388	Различение однозначных и многозначных слов	7	35	33	94%
МОБУ «СОШ Янинский ЦО»		5	25	21	84%
ГБОУ гимназия №74		8	40	38	95%

Рис. 5. Результаты выполнения учителями задания по различению однозначных и многозначных слов (задание 2)

Во втором задании учителям необходимо распределить слова на группы (однозначные и многозначные слова). Успешнее справились педагоги из гимназии № 74 и школы № 388. Там было получено 95% и 94% правильных ответов от числа возможных соответственно (рис. 5). Количество правильных ответов у учителей начальных классов из Янинского ЦО составило 84%. Данное задание было выполнено с ошибками, но общий результат оказался высоким.

Представляется, что использование словарей при выполнении данного задания необходимо, поэтому учителя, которые всё-таки воспользовались словарями, подтвердили свою лингвистическую компетентность в рассматриваемых вопросах обучения.

Педагоги могли выполнить данное задание правильно и без использования словаря, опираясь на свой речевой опыт.

С целью выяснения сформированности умения анализировать словарную статью толкового словаря было предложено третье задание.

Место проведения	Содержание задания	Количество учителей	Количество возможных правильных ответов	Количество правильных ответов	Количество правильных ответов в % от числа возможных
ГБОУ СОШ №388	Различение словарных статей о значениях многозначных слов и слов-омонимов	7	28	21	75%
МОБУ «СОШ Янинский ЦО»		5	20	17	85%
ГБОУ гимназия №74		8	32	24	75%

Рис. 6. Результаты выполнения учителями задания по различению многозначных слов и слов-омонимов (задание 3)

Во третьем задании были представлены словарные статьи о значениях многозначных слов и слов-омонимов. Учителям было необходимо отметить словарные статьи о значениях слов-омонимов. Педагоги Янинского ЦО дали 85% правильных ответов от числа возможных (рис. 6). Результаты по двум опрашиваемым ОУ оказались одинаковыми — количество правильных ответов от числа возможных в школе № 388 и гимназии № 74 составило 75%. Процент успешности выполнения задания оказался ниже, чем при выполнении первого задания.

Из таблицы с результатами можно увидеть, что проблема различения слов-омонимов и многозначных слов актуальна для учителей начальных классов. Необходимо подчеркнуть, что данное задание проверяет не знание слов-омонимов и многозначных слов русского языка,

а умение извлекать информацию из словарных статей о значениях многозначных слов и слов-омонимов. Различение данных групп лексики возможно только с опорой на толковый словарь, который выступает первым по достоверности источником информации о словах. Соответственно, знание устройства словарной статьи и умение извлекать информацию из нее необходимы каждому, кто пользуется словарями русского языка.

В 2022 году в рамках проекта «Продленка с Герценовским университетом» студентами Института детства проводился вебинар «Сколько значений может быть у слова?», в содержание которого был включен материал об устройстве словарных статей о значении многозначных слов и слов-омонимов (URL: https://help.herzen.spb.ru/event/russkij-yazyk-skolko-znachenij-mozhet-byt-u-slova/, дата обращения 09.04.2023). Понимание того, как представлены значения слов-омонимов и многозначных слов в толковых словарях, позволит устранить проблему смешения названных групп лексики.

Следует отметить, что в настоящий момент не существует авторитетного словаря, который отвечал бы потребностям учителей и учащихся начальных классов. Таким образом, учителям необходимо при подготовке к урокам русского языка и при их проведении обращаться к разным словарям, чтобы предлагать младшим школьникам доступную и достоверную информацию о словах.

Литература

1. Потиха З. А., Розенталь Д. Э. Лингвистические словари и работа с ними в школе: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1987. 128 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Минпросвещения России, 2021, 57 с. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028 (дата обращения 09.04.2023).

Maria A. Gribushenkova[1*]
*mari.gribushenkova@mail.ru
Research supervisor: Larisa V. Savelieva[1],
Doctor of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Difficulties faced by teachers when cultivating younger students' ability to use linguistic dictionaries

Abstract. This article discusses the problem of developing primary school students' ability to utilize linguistic dictionaries. The results of a survey of primary school teachers in schools and gymnasiums in Saint Petersburg and the Leningrad Region are presented. The analysis revealed difficulties and mistakes faced by teachers in the process of cultivating this skill.

Keywords: ability to use linguistic dictionaries, Russian language dictionaries, primary school student

УДК 37.02

Диденко Елизавета Вадимовна[1*]
*elisaveta.didenko@mail.ru
Научный руководитель: Щеголева Галина Сергеевна[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Владение учащимися 4-го класса умением использовать средства выразительности речи в сочинении-описании природы

Аннотация: В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на выявление уровня владения учащимися 4-го класса умением использовать

средства выразительности речи в сочинении-описании природы. Описываются выявленные в ходе анализа типичные трудности и недостатки в использовании выразительных средств при описании природы. На основе анализа литературы и выделенных затруднений определяются основные направления работы по совершенствованию умения использовать средства выразительности речи учащимися 4-го класса в сочинении-описании природы.

Ключевые слова: средства выразительности речи, сочинение-описание природы, учащиеся 4-го класса.

Введение

Речь рассматривается современной педагогической теорией и практикой в качестве средства общения и воздействия на читателя и слушателя. Проблема развития речи всегда была, есть и будет актуальной, так как умение грамотно и содержательно передать свои мысли является основой для взаимодействия между людьми.

Речь является не только средством общения, но и способом познания действительности. В современной школе развитие речи учащихся рассматривается как одна из главных задач обучения родному языку и требует постоянного педагогического руководства, так как не является стихийным процессом.

В лингвистической и методической литературе выделяют определенные требования к речи учащихся, одним из которых является выразительность. Выразительность речи предполагает ее яркость, убедительность и чистоту, то есть отсутствие тавтологии, слов-паразитов и просторечных высказываний [Львов, 1985, с. 9].

Проблема развития выразительности речи освещена в трудах В. И. Капинос, М. Р. Львова, Т. А. Ладыженской, М. С. Соловейчик, И. Б. Голуба, Д. Э. Розенталя, В. П. Москвина, В. К. Приходько и др.

Большие возможности для развития выразительности речи младших школьников открываются при работе над сочинениями-описаниями природы, так как учащимся необходимо не только понаблюдать за объектами природы и природой в целом, но и подобрать такие слова и выражения, которые смогут с высокой точностью передать признаки наблюдаемых объектов и эмоции наблюдателя от увиденного.

Методические вопросы работы над сочинением-описанием освещены в трудах М. Р. Львова, Т. А. Ладыженской, М. С. Соловейчик, Л. С. Саломатиной, г. С. Щеголевой, и др.

Но проблема развития выразительности речи при работе над сочинением-описанием природы недостаточно освещена в методической литературе, при этом в настоящее время является актуальной, что и послужило причиной выбора темы исследования.

Методы исследования

1. Изучение лингвистической и методической литературы по проблеме исследования.
2. Наблюдение за учащимися в учебном процессе.
3. Анализ творческих работ учащихся.
4. Педагогический эксперимент.

Результаты и обсуждение

Письменный текст обретает выразительность в том случае, если при его написании используются выразительные средства языка. А. П. Сковородников указывает, что выразительные средства языка — это «языковые средства, которые способствуют точности, логичности, ясности, экспрессивности и обеспечивают полноценное (максимально приближенное к пониманию заложенной в тексте информации) восприятие речи адресатом» [Сковородников, 2012, с. 84].

По мнению М. Р. Львова, «литературно-художественные тексты в книгах для чтения дают многочисленные примеры, образцы, позволяющие знакомить учащихся со стилистическим богатством русского языка» [Львов, 1985, с. 35]. Однако, как утверждает С. В. Плотникова, в процессе работы над средствами выразительностями речи требуется «не подавить собственных мыслей ученика, не лишить детские работы своеобразия» [Плотникова, 1967, с. 242].

К выразительным средствам языка относятся различные виды тропов. По определению В. К. Приходько, «троп — это средство выразительности, основанное на переносе значения, совмещения смыслов» [Приходько, 2008, с. 7]. Среди разнообразных средств выразительности в начальной школе при написании сочинений-описаний наиболее часто используются такие тропы, как эпитет, метафора, олицетворение и сравнение.

Целью исследования стало определение методических условий, способствующих формированию выразительности речи младших школьников в работе над сочинением-описанием природы.

В ходе исследования был проведен констатирующий эксперимент, в котором решались следующие задачи:

1) определить, какие средства выразительности письменной речи используют учащиеся 4-го класса в сочинениях-описаниях природы;

2) выяснить типичные трудности и недостатки в использовании учащимися 4-го класса средств выразительности речи в сочинениях-описаниях природы;

3) определить основные направления работы по совершенствованию умения использовать средства выразительности речи учащимися 4-го класса в сочинениях-описаниях природы.

Для решения поставленных задач в ходе эксперимента учащимся предлагалось написать сочинение-описание природы «Кружатся листья, кружатся…». В эксперименте участвовали 26 учеников 4-го класса ГБОУ школы № 482 Выборгского района Санкт-Петербурга. Работы были проанализированы по следующим критериям:

1) соответствие содержания теме, полнота ее раскрытия;

2) полнота раскрытия главной мысли;

3) логичность и последовательность описания, правильное деление текста на части;

4) целесообразность и правильность использования средств выразительности.

В ходе анализа сочинений-описаний природы «Кружатся листья, кружатся…» были выявлены следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Результаты анализа сочинений-описаний природы учащимися 4-го класса

Критерии оценки сочинений	Показатели оценки сочинений	Количество сочинений
Соответствие содержания теме, полнота ее раскрытия	содержание соответствует теме, тема раскрыта полно	19%
	есть отступления от темы, тема раскрыта неполно	54%
	содержание не соответствует теме, тема не раскрыта	27%
Полнота раскрытия главной мысли	главная мысль раскрыта полно	35%
	главная мысль не раскрыта	65%
Логичность и последовательность описания, правильное деление текста на части	Описание логично и последовательно, правильно выделены части	27%
	Имеются нарушения последовательности и связности, неправильно выделены части	73%
Целесообразность и правильность использования средств выразительности	Использование средств выразительности целесообразно и правильно	32%
	Использование средств выразительности нецелесообразно и/или неправильно	68%

Анализ содержания текстов и полноты раскрытия темы показал, что при написании сочинения-описания природы большая часть учащихся (табл. 1) раскрывает тему неполно и описывает объекты, не относящиеся к ней, то есть допускают отступление от темы. Почти треть школьников (табл. 1) не сумели раскрыть тему в сочинении. И лишь у 5 человек (табл. 1) тема раскрыта полно. Приведенные данные позволяют убедиться в том, что учащиеся не обладают в полной мере умением вдумываться в тему и осмысливать ее границы.

Трудности представляет для учащихся раскрытие основной мысли в сочинении. Больше половины учащихся (табл. 1) не раскрывает главную мысль в сочинении. Только 9 человек

(табл. 1) смогли выстроить свое описание так, чтобы в нем прослеживалась и раскрывалась главная мысль текста.

Приведем примеры сочинений, в которых содержание не соответствует теме и не раскрывает главную мысль текста.

1. На выходных я ходила в парк. Я шла по тропинке. Вся тропинка покрылась ярким ковром листьев. Пробежала белочка. Она несла в зубах орех. Белочка откопала ямку, положила в нее орешек, закопала обратно. Шерсть белки просвечивает серым, но оранжевый все равно виден. С деревьев падают листья. Это явление называется листопад. Мне очень нравится это время года.

2. Осень… Мне очень нравится смотреть на листопад.

В нашем краю осень короткая, холодная, и быстро выпадает снег. Самый красивый месяц — октябрь, ноябрь — пасмурный и холодный, а сентябрь — это продолжение лета, но уже в учебной обстановке. Становится меньше солнца. Зима скоро!

В приведенных примерах содержание не соответствует теме, так как учащиеся увлекаются описанием объектов живой природы, или общих признаков осени, переходящей в зиму, что не соотносится с заявленной темой сочинения. Также в данных работах не прослеживается главная мысль текста, не ясно, что главное хочет донести автор описания.

Анализ работ с точки зрения логичности и последовательности описания, правильности деления его на части показал, что большая часть учащихся (табл. 1) выстраивает описание нелогично и непоследовательно, неправильно делит текст на части. И лишь 7 человек (табл. 1) логично и связно выстраивает описательный текст.

Приведем примеры сочинений, в которых нарушена логика и последовательность описания, неправильно выделены части текста.

1. Осенью когда падают листья с деревьев. Вот смотришь в окно и пьешь горячее какао. Куча листьев летят вниз на землю. Листья очень яркие когда падают с больших деревьев.

Осенью много листьев падает с деревьев. Также они разноцветные. С клена листья похожи на ладошки.

2. Однажды я со своей семьей пошла осенью на пикник. Я увидела такой прекрасный листопад. Яркие листья падали в воздухе.

По пути мы увидели реку. Она блестела на солнце. Там протекал маленький ручей. Я собрала листья и пошла домой. Мне понравилось мое путешествие.

В первом примере учащийся не обладает достаточным словарным запасом, в связи с этим повторяет одни и те же выражения, которые не несут дополнительной информации, что приводит к неправильному выбору слов, нарушению грамматической правильности в тексте. Текст становится не только неинформативным, но и трудным для восприятия. Во втором примере имеются лишние предложения, что приводит к разрыву основного описания и нарушает логику и последовательность изложения материала в сочинении.

Для того чтобы выяснить, какие средства выразительности чаще всего используют учащиеся, было определено количество выразительных языковых средств в сочинениях. Так, в работах учащихся встретились 24 сравнения, 8 эпитетов, 3 олицетворения, 2 метафоры.

Метафора и олицетворение практически не используются детьми в описательных текстах. Использование эпитетов характеризуется преобладанием изобразительных над эмоциональными. При этом многие эпитеты являются шаблонными или неудачно подобранными для описания.

1. Время пойти гулять в парк и валяться на мягком ковре из листьев.

2. Красное солнце пробивается сквозь толстые тучи.

Эмоциональные эпитеты учащиеся заменяют выражениями «мне нравится» или «мы восхищаемся».

1. Мне очень нравится смотреть на листопад.

2. Мы восхищаемся явлением природы, когда с разных деревьев падают листья.

Чаще всего в описании используются сравнения, которые встречались в описаниях осени в знакомых учащимся произведениях или часто используемых при описании осени. Но боль-

шинство сравнений неправильно подобраны и не отражают признаков описываемого объекта или явления.

1. С деревьев падают разноцветные листья, словно снег, но другого цвета.

2. Мы восхищаемся листопадом, который перед нашими глазами закружил листья, будто вальс облаков.

3. У клена листья в виде красивой звезды, а у дуба, будто лезвие бритвы.

В приведенных примерах используются выразительные средства языка — сравнения. Учащиеся стараются придать своему тексту определенную наглядность и эмоциональную окраску, но неудачно подбирают образы для сравнения. Следует подчеркнуть, что сравнения — словно краски в палитре художника, и неверно выбранные из них могут испортить портрет текста, сделав его менее выразительным и убедительным. Поэтому очень важно научить младших школьников подбирать точные сравнения и использовать их целесообразно, чтобы достичь нужной эмоциональной окраски объекта или явления в описательном тексте.

Из использованных учащимися в своих работах средств выразительности, наиболее удачными являются лишь некоторые.

1. Оранжевые, желтые, красные, коричневые, зеленые листья, будто златогривые кони скачут по лесам и радуют всех своей красотой.

2. Листья клена похожи на звезды, листья дуба, будто кляксы, а листочки березы, словно сережки.

В приведенных примерах целесообразно и точно используются выразительные средства языка, что позволяет придать тексту глубину, убедительность и эмоциональную окраску.

Выводы

Проведенный анализ позволил определить основные направления работы по совершенствованию умения использовать средства выразительности в сочинении-описании природы:

1) целенаправленное формирование умений вдумываться в тему и осмысливать ее границы, подчинять свое сочинение основной мысли, строить текст в соответствии со структурными особенностями текста-описания;

2) актуализация знаний учащихся о средствах выразительности речи (эпитет, олицетворение, сравнение, метафора);

3) анализ средств выразительности в авторских текстах и составление собственных текстов с учетом полученных знаний.

Данные, полученные в результате констатирующего эксперимента, позволили убедиться в необходимости создания специальных методических условий, способствующих формированию выразительности речи младших школьников в работе над сочинением-описанием природы. Комплекс заданий формирующего эксперимента будет предполагать реализацию следующих методических условий:

1) уточнение знаний учащихся об основных признаках текста-описания;

2) формирование умения собирать материал на основе наблюдения за природой;

3) целенаправленное обучение осознанному использованию средств выразительности речи при работе над сочинением-описанием природы;

Предполагается, что соблюдение приведенных методических условий, позволит повысить уровень владения учащимися 4-го класса средствами выразительности речи, что будет способствовать написанию логичного, последовательного, содержательного и эмоционального сочинения-описания природы.

Литература

1. Львов, М. Р. Методика развития речи младших школьников: Пособие для учителя. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 1985.— 176 с.
2. Плотникова, С. В. Методические основы начального языкового образования [Текст] : учебное пособие для студентов Института педагогики и психологии детства; Урал.гос. пед. ун-т. / С. В. Плотникова, В. А. Шуритенкова. — Екатеринбург, 2012. — 277 с.

3. Приходько, В. К. Выразительные средства языка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. К. Приходько. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 256 с.
4. Сковородников, А. П. Эффективное речевое общение (базовые компетенции) [Текст]: словарь-справочник / М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. авт. образовательное учреждение высш. проф. образования «Сибирский федеральный ун-т»; [под ред.: А. П. Сковородникова]. — Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2012. — 881 с.

Elizaveta V. Didenko[1*]
*elisaveta.didenko@mail.ru
Research supervisor: Galina S. Shchegoleva[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Fourth-graders' ability to use means of expressive speech in an essay describing nature

Abstract. This article presents the results of an experimental research aimed at identifying the level of proficiency of fourth-graders' ability to use means of expressive speech in an essay describing nature. The research involved an analysis which established some typical difficulties and drawbacks associated with the usage of expressive means in describing nature. The analysis of literature and the identified difficulties outlined the main pathways for improving the ability to use means of expressive speech by fourth-grade students in an essay describing nature.
Keywords: means of expressive speech, essay describing nature, fourth-grade students.

УДК 373

Ильин Ярослав Владимирович[1*]
*yaroslav.ilyin.vlad@gmail.com
Научный руководитель: Ден Анна[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Учет особенностей японских народных сказок в процессе обучения чтению учащихся начального этапа

Аннотация: статья посвящена анализу ряда традиционных японских сказок. Выделены и перечислены особенности, характерные как сказкам в целом, так и японским сказкам. Автором обоснована причина использования японских народных сказок в процессе обучения чтению.
Ключевые слова: сказка, обучение, дети, японский язык, младшие школьники.

Введение

Проблему использования сказки как средства воспитания и обучения детей рассматривали такие исследователи как Л. И. Аббасова и И. В. Зотова. Они отмечали, что использование сказок на занятиях предоставляет шанс создать разные условия воспитания и обучения, направленные на всестороннее развитие ребенка [Аббасова, 2020, с. 4]. Понятие «*сказка*» и её жанры были описаны в работах Э. В. Померанцевой, А. Е. Наговицына и В. И. Пономаревой. Японский исследователь Кикучи Исао отмечал, что сказки являются эффективным источником для воспитания у детей морально-этических качеств [Кикучи, 2008].

Целью данной статьи является рассмотрение особенностей народных японских сказок в процессе обучения чтению на начальном этапе обучения.

Методы исследования

Для данного исследования были использованы следующие методы: описание жанров сказок и особенностей сказок, квалификация психологических особенностей учащихся младших классов, отбор, анализ и описание особенностей японских народных сказок.

Результаты и обсуждение

Сказка определяется как один из видов фольклорной прозы, встречающийся у различных народов и подразделяющийся, в свою очередь, на жанры [Наговицын, Пономарева, 2011, с. 101]. Одно из более распространенных в Европе определений сказки заключается в том, что сказка представляет собой рассказ, основанный на поэтической фантазии, в особенности из волшебного мира, что это история, не связанная с условиями действительной жизни, которую во всех слоях общества слушают с удовольствием, даже если находят ее невероятной или недостоверной [Наговицын, Пономарева, 2011, с. 102]. Фольклорист Э. В. Померанцева выделяла следующие группы сказок [Померанцева, 1971, с. 881]:

1) сказки о животных;
2) волшебные сказки;
3) бытовые сказки;
4) авантюрные сказки.

Часть сказок о животных возникли в древние времена и были связна с тотемизмами. Однако со временем их мифологический характер терялся, и данные сказки стали походить на нравоучительные басни. По своей композиции сказки о животных простые, им свойственно наличие диалогов зачастую в песенно-стихотворной форме. В основном героями подобных сказок являются хитрые животные обманщики, такие как заяц, лиса, паук и т. д.

Волшебные сказки своим происхождением схожи со сказками о животных. Первоначально они были связаны с разными мифами и имели магическое значение. С течением времени лишь отдельные элементы мифологического мышления сохранились в них. Мораль волшебных сказок отражала представления различных народов о добре и зле, их идеалах. Они были воплощены в виде положительных героев, которые борются со злом и несправедливостью, одерживая над ними верх. Подобным сказкам свойственны сюжеты о мачехе и падчерице, о добывании волшебных предметов, о волшебных королевствах, царствах. Волшебные сказки всех народов богаты затейливыми присказками, концовками, повторами и т. д.

Бытовые сказки — сказки, в основе которых лежат события повседневной жизни. Герои подобных сказок противопоставлены друг другу по какому-либо признаку или качеству: бедный/богатый, глупый/умный, добрый/злой. Бытовым сказкам не свойственна магия и волшебные элементы. Они встречаются лишь за редким исключением с целью развития сюжета или раскрытия образов действующих персонажей. Данные сказки не велики по объёму и действия в них разворачиваются быстро. Заканчиваются бытовые сказки восстановлением справедливости.

Авантюрные сказки повествуют о приключениях героя, в которых отсутствует элемент волшебства. Местом действия таких сказок становится реальная обстановка, например, некий город. Для достижения своих целей герой использует гибкий ум, находчивость, смекалку, богатый жизненный опыт. Авантюрным сказкам характерны сюжеты о женитьбе, верности, хитрых разбойниках и т. д.

Сказкам свойственны следующие особенности [Аббасова, 2020, с. 5]:

1. Поэтичность

Сказкам свойственны особенная интонация и язык. Знакомство с ними способствует развитию у учащихся их речевой культуры, приводит к обогащению языковых знаний, так как сказкам также характерна концентрация языковых средств. Знакомясь с классическими народными сказками, дети получают возможность прочувствовать красоту и особую поэтичность изучаемого ими языка, и понять отличительные особенности национального характера страны изучаемого языка.

2. Вымысел

Действия большинства сказок происходят в вымышленных местах — некое царство, некое государство. Несмотря на это, ребенок младшего возраста воспринимает главного героя и происходящее в сказке за реальное. Тем самым он испытывает сочувствие и сопереживание, что побуждает ребёнка к творческой деятельности и реализации своего воображения.

3. Развлекательность

Дети младшего возраста проявляют большой интерес к чтению, особенно к сказкам. Урок с использованием сказки привлекает к себе внимание учащихся. Сказки на иностранном язы-

ке позволяют сделать учебный процесс интересным и увлекательным, а также расположить учащихся к учебному процессу.

4. Воспитательный характер

При помощи сказок можно заниматься воспитанием учащихся: обучить моральным и этическим ценностям, объяснить различия между добром и злом, научить уважению, сотрудничеству, состраданию и т. д.

5. Отражение самобытности народа

Сказки полны культурным многообразием. В них ярко выражены самобытность различных народов, культур: их обычаи, моральные ценности, традиции и прочее. Помимо этого, в сказках могут встречаться места, персонажи, события из истории страны изучаемого языка. Тем самым с их помощью на уроках иностранного языка можно сформировать и развить у учащихся интерес к иностранной культуре через приобретение знаний о культуре страны изучаемого языка, о традициях, быте и т. д.

Как пишет Аббасова Левиза Иловиевна, «начало знакомства с огромным миром литературы у детей происходит со сказки». Она отмечает, что через фольклор дети узнают об окружающем их мире, об отношениях между людьми, о добре и зле, о моральных и этических ценностях, об уважении, сочувствии, сострадании к другим и т. д. Сказки пробуждают в ребёнке любопытство, повышают его мотивацию и концентрацию. Важно отметить, что сказки содержат в себе отражение культуры и обычаев народа и демонстрируют особенности национального быта и устоев. Сказки также являются многофункциональным инструментом для раннего изучения иностранного языка.

Для нашего исследования были рассмотрены психологические особенности учащихся младшей школы. При обучении иностранному языку в начальной школе необходимо соответствовать требованиям, указанным в Федерльном государственном образовательном стандарте начального общего образования, а именно [Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 11.12.2020)]:

1. Приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей; освоение правил речевого и неречевого поведения;

2. Освоение начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширение лингвистического кругозора;

3. Формирование дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы.

Как пишет Ирина Юрьевна Кулагина, «младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств — легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления.» Она отмечает, что для детей данного возраста характерны следующие особенности:

1. У ребёнка рождается социальное «Я». Он начинает пересматривать свои ценности, что приводит к смене интересов и мотивов, раннее значимые вещи уходят на второй план.

2. Появляется *смысловая ориентировочная основа поступка* — звено между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями [Кулагина, 2001, с. 96]. Она позволяет ребёнку оценить свой будущий поступок с точки зрения результатов, последствий.

3. Попав в школьную среду, у ребёнка формируется разного рода мотивации: социальная, познавательная, престижная, мотивация избегания неудачи.

4. Ребёнок начинает активно заниматься самооценкой. Необходимо создавать в классах атмосферу психологического комфорта и поддержки. В противном случае, самооценка учащегося будет падать, что в дальнейшем приведёт к снижению мотивации.

При рассмотрении японских народных сказок и их значении в японском обществе необходимо обратиться к исследованиям Кикучи Исао. Как пишет японский исследователь, довольно

трудно дать ответ на вопрос, когда и откуда появились японские сказки, так как первоначально они передавались устно и не записывались. Именно поэтому сложно определить, когда японские сказки были впервые рассказаны. Если посмотреть на родословную японских сказок, то можно разделить их на две группы: те, которые были изначально созданы самими японцами и передавались между друг другом, и те, которые были заимствованы у других народов и культур, а затем изменены под японское мировоззрение и реалии. К первой группе можно отнести такие сказки как «*Момотаро*», «*Кинтаро*» и «*Цуру-но Онгаэси*». Ко второй группе можно отнести произведение «*Исохо моногатари*», которое является переводом на японский язык «*Басен Эзопа*».

Рассмотрим некоторые из японских сказок, чтобы выяснить в чем заключается их уникальность и чем они отличаются от наших сказок. Нами были отобраны одни из самых известных классических японских народных сказок. Каждая из них включена в национальные учебники японских школ. Более того, в Японии признано, что народные сказки имеют образовательное значение для воспитания у детей моральных ценностей и качеств.

В первую очередь мы рассмотрим сказку “鶴の恩返し” «*Цуру-но Онгаэси*», что переводится как «Журавлиная благодарность». По сюжету жили старик со старухой. Однажды старик, возвращаясь домой, нашел журавля, застрявшего в ловушке. Старик решил помочь и освободил журавля. Ночью, когда шел сильный снег, в дом к старику и старухе пришла красивая девушка. Она попросила остаться у них на ночь, так как заблудилась, на что пара впустила девушку в свой дом. Эта девушка осталась в доме пожилой пары и усердно заботилась о них, чем сделала их очень счастливыми. Однажды девушка сказала: «Мне хочется сшить ткань, поэтому я хотела бы, чтобы вы купили мне ниток». По просьбе девушки старик сходил в город и купил ниток. Когда девушка приступила к работе, она сказала: «Пожалуйста, ни в коем случае не заглядывайте в комнату». Закончив шить, она попросила продать её ткань и купить ещё ниток. Эта ткань была настолько красивой, что мгновенна стала популярной в городе. Однако однажды вечером пожилая пара не смогла побороть своё любопытство и заглянули в комнату. Там они увидели журавля. Закончив шитьё, девушка призналась, что она и есть спасенный журавль, раскинула руки, превратилась в журавля и улетела на небо.

По данной сказке видно, что образ девушки-журавля — это образ благодарящего и действующего в тайне, в тени человека. Японским сказкам свойственно изображение красоты природы при помощи закрытых помещений, которые скрыты от чужих глаз, и уважения к природе через животных, которые умеет превращаться в людей. В отличии от западных сказок, где после нарушения главным героем некого табу или запрета именно его ожидает наказание, в восточных сказках с человеком, нарушившего табу, ничего не происходит. Наказанным по итогу становится тот, кто и ввел запрет: в данном случаи этим человеком была девушка-журавль, которой пришлось покинуть пожилую пару. Таким образом, данная сказка также учит тому, что счастье мимолетно и ты никогда не будешь знать, как долго оно продлится.

Вторая сказка — “桃太郎” «*Момотаро*». Момотаро — имя главного героя, которое можно перевести как «персиковый мальчик».

По сюжету, Момотаро родился из гигантского персика, найденного плывущим по реке бездетной старухой. Старик и старуха обнаружили ребёнка, когда пытались открыть персик, чтобы съесть его. Ребёнок рассказал, что он был дарован им богами. Пожилая пара решила назвать его Момотаро. Когда Момотаро достиг подросткового возраста, он оставил своих родителей и отправился бороться с группой демонов-они, которые грабили местные земли. Обитали эти монстры на Онигасиме, Остров Демонов. В пути Момотаро подружился с говорящими собакой, обезьяной и фазаном, которые согласились помочь ему в обмен на еду, киби-данго (пшеничные шарики). Сев в лодку, они поплыли на Онигасиму. На острове Момотаро и его друзья-животные проникли в крепость демонов-они и победили их, вынудив сдаться. Момотаро и его новые друзья вернулись домой с украденными сокровищами и сокровищами демонов-они.

Момотаро учит тому, что мужчина должен обладать тремя элементами: верностью, символизируемой собакой, мудростью, символизируемой обезьяной и смелостью, символизируемой фазаном, что мужчина должен быть справедливым, чтобы быть настоящим мужчиной.

Третья сказка “一寸法師” «*Иссумбо:си*», которая дословно переводится как «*сын длиной в 3 см*». Иссумбоси является японским аналогом сказки «*Мальчик-с-пальчик*».

По сюжету, старик и старуха находят под персиковым деревом маленького мальчика. Пожилая пара решила назвать его Иссумбоси. Даже повзрослев, он оставался маленького роста. Однажды Иссумбоси решил уйти из дома и отправиться в столицу Японии. Прибыв в столицу, он в поисках работы идёт в дом первого министра, к которому и поступил на службу. В один из дней, когда Иссумбоси сопровождал на прогулке дочь министра, Ханако, на них напали демоны-они. Главный герой бросился на них и прогнал прочь своим мечом. После бегства демонов-они Иссумбоси обнаружил брошенный ими волшебный молоточек, который мог исполнить любое желание при троекратном ударе о землю. В качестве награды за его храбрость Ханако предлагает Иссумбоси самому воспользоваться силой молоточка. Воспользовавшись им, Иссумбоси вырос и превратился в красивого юношу. Когда слухи о произошедшем достигли императора, то правитель пожаловал Иссумбоси чин военачальника и богатые дары, а Ханако стала его женою. В дом к Иссумбоси переселились старик со старухой, и зажили все они дружно и счастливо.

Иссумбоси учит, что каким бы не был ребёнок при поддержке и любви родителей он сможет преодолеть все невзгоды и принести счастье в семью. Что история Момотаро, что и история Иссумбоси имеют много общего: обе истории о пожилой паре, у которой внезапно появляется маленький ребенок, который вырастает и приносит счастье семье. В то же время есть демоны-они, приносящие беду и вред. Также обе истории учат тому, что совершение добрых дел с корыстной целью не поможет тебе достигнуть счастья. Другими словами, они пытаются передать, что «бескорыстность — это высшая традиционная духовная красота японского народа.

Выводы

Проведя анализ традиционных японских сказок, можно сделать следующие выводы:

1. В японских народных сказках все вещи находятся на одном уровне с людьми, и только женщины и красота природы существуют как некое сокровище. Видно, что с древних времен у людей было очень сильное чувство ценности и любви к природе как к предмету красоты. В своих сказках японцы часто воспевают смену времен года, восход луны и солнца, цветение вишни, сливы и т. д. Через культ природы, являющийся одним из составляющих японской религии, синтоизма, человек осознает себя частью природы, развивает в себе дух терпимости. Любовь к природе, уважение ко всему сущему и учение о том является неотъемлемой частью японского духа.

2. Независимо от того, какое у нас происхождение и существование, мы должны дорожить им. Оно основано на идее, что все имеет значение и всем следует дорожить. В его основе лежит забота о детях, людях, животных, природе и т. д. Поэтому героями японских сказок всегда являются трудолюбивые и старательные люди, которые всегда готовы прийти на помощь тем, кто попал в беду. Чувство взаимовыручки и сотрудничество является составляющей любой японской сказки. В результате во многих народных сказках рассказывается о развитии человеческого счастья.

3. В Японии очень сильна концепция «ничто». В отличии от западного представления, где «ничто» приравнивается к чему-то отрицательному, восточное «ничто» подразумевает под собой представление об особой ценности мгновения. Раскрыть истинный смысл бытия можно лишь спонтанно, где каждый момент наполнен содержанием. С точки зрения буддизма «ничто» означает, что любая вещь временна и конкретность ее бытия определяется моментом её существования. Кроме того, концепция «ничто» осуждает жадность и корыстные поступки, т. к. «отсутствие желаний» — высшая степень духовной красоты для каждого японца. Только бескорыстные поступки позволят человеку достигнуть истинного счастья. «Ничто» означает, что счастье мимолётно и его надо ценить и дорожить им, ведь рано или поздно вещи вернутся в свое привычное состояние.

Перечисленные особенности не только способствуют формированию у учащихся морально-этических качеств, учат сотрудничеству, состраданию и т. д., но также способствуют оптими-

зации обучения чтению. На *мотивационно-побудительном уровне сказка способствует* зарождению потребности и формированию желания в осуществлении чтения, на *аналитико-синтетическом уровне* узнавание известного языкового материала и овладение неизвестным учебным материалом. Японские сказки позволяют эффективно привлечь внимание учащихся к чтению самого текста и удерживать концентрацию внимания на мотивационно-побудительном уровне при помощи интересных персонажей сказок, захватывающих сюжетов, элементов волшебства и японских культурных особенностей.

Литература

1. Аббасова, Л. И. Особенности сказки как средства воспитания и обучения детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 68–1. — С. 4–7.
2. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. — 464 с.
3. Наговицын А. Е., Пономарева В. И. Атлас сказочного мира — М.: Генезис, 2011. — 320 с.
4. Померанцева Э. В. Сказка // Краткая литературная энциклопедия / Гл. ред. А. А. Сурков. — М.: Сов. энцикл., 1971. — Т. 6. — Стб. 880—882. URL: http://feb-web.ru/feb/skazki/encyclop/skl-880-.htm (дата обращения 19.12.2023)
5. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 11.12.2020) // Официальный сайт ФГОС. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo (дата обращения: 21.12.2023)
6. Кикучи Исао. Каков традиционный дух Японии? Размышления о японских народных сказках (日本の伝統精神とは～日本昔話から考える～/Кикучи Исао. Нихонно дэнто:това ～ Нихон мукасибанаси кара кангаэру) // The Matsushita Institute of Government and Management. URL: https://www.mskj.or.jp/thesis/9214. html (дата обращения: 29.11.2023)

Yaroslav V. Ilyin[1*]
*yaroslav.ilyin.vlad@gmail.com
Research supervisor: Anna Den[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Taking into account the features of Japanese folk tales in the process of teaching reading to students

Abstract. This article offers an analysis of a number of traditional Japanese fairy tales, highlighing and listing the features characteristic of both fairy tales in general and Japanese ones in particular. We substantiate the reason for using Japanese folk tales in the process of teaching reading.

Keywords: fairy tale, learning, children, Japanese language, primary school students.

УДК 37.02

Комарова Диана Андреевна[1*]
*komarova_diana@mail.ru
Научный руководитель: Щеголева Галина Сергеевна[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Ознакомление младших школьников с особенностями экскурсионной речи в процессе работы над сочинением по картине

Аннотация: В статье раскрываются методические подходы к работе над сочинением по картине с использованием ситуации, которая предполагает овладение экскурсионной речью. Представлены результаты экспериментального исследования, направленного на ознакомление

учащихся 4-го класса с особенностями экскурсионной речи в процессе работы над сочинением по картине. Описываются выявленные трудности и ошибки учащихся в работе над традиционным сочинением по картине, а также сравнительные результаты анализа созданных учащимися экскурсионных текстов.

Ключевые слова: особенности экскурсионной речи, сочинение по картине, младшие школьники.

Введение

Развитие речевых умений является одной из важнейших задач в образовании. Это многогранный процесс, включающий в себя развитие словарного запаса, грамматических навыков и умения строить высказывания как в устной, так и в письменной форме.

Методические вопросы развития речи освещены в трудах В. И. Капинос, М. Р. Львова, Т. А. Ладыженской, М. С. Соловейчик, Т. Г. Рамзаевой и др.

Одним из видов упражнений для развития речи младших школьников является сочинение, при написании которых они учатся структурировать свои мысли, формулировать их и выражать в письменной форме.

Большие возможности для развития речи младших школьников открываются при работе над составлением текста по картине. Она дает возможность развивать не только речь, но и логическое мышление, поскольку при описании или передаче сюжета важно уметь выделить главное и второстепенное, описывать все в нужной последовательности.

Для успешной организации работы над сочинением, как указывает М. С. Соловейчик, необходимо создание речевой ситуации, которая приближает учеников к естественным условиям общения, пониманию того, «к кому, зачем и при каких обстоятельствах они обращаются» [Соловейчик, 1997, с. 227]. Такую ситуацию при работе над сочинением по картине позволяет создать предложение учащимся роли экскурсовода и обучение их экскурсионной речи, о чем пишет Т. А. Налимова [Налимова 2013].

Методы исследования

1. Изучение лингвистической и методической литературы по проблеме исследования.
2. Наблюдение за учащимися в учебном процессе.
3. Анализ творческих работ учащихся.
4. Педагогический эксперимент.

Результаты и обсуждение

Сочинение по картине является самым распространенным и давно применяемым в школьной практике видом сочинения. Благодаря ему школьники учатся рассматривать картину, понимать ее содержание, переводить увиденное на язык слова.

Как отмечает М. Р. Львов, создание текста на основе одной картины является наиболее сложным в сравнении с другими видами сочинений. В настоящее время в учебниках русского языка УМК «Школа России» предлагается большое количество сочинений по картине. Работая над таким сочинением, ученик должен использовать свои знания и жизненный опыт, чтобы в своем воображении создать сюжет, определить персонажей и представить обстановку, в которой разворачивается действие до и после момента, запечатленного на картине. При этом важно, чтобы вымысел ученика не противоречил реальности [Львов 1985, с. 144].

Уникальность методики работы над сочинением по картине заключается в том, что необходима тщательная подготовка учащихся к составлению текста. М. Р. Львов указывает, что обучающийся должен обладать базовыми знаниями в сфере изобразительного искусства (посетить выставки и музеи, знать репродукции картин известных авторов); уметь анализировать картину, рассматривать ее (видеть задний и передний план, определять композицию картины); уметь определять идею картины, замысел автора [Львов 2013, с. 416].

Повышению мотивации школьников и улучшению качества составленного текста способствует создание речевой ситуации, которая помогает правильно понять смысл сообщения,

уточнить его целевую функцию. Т. А. Налимова предлагает при составлении текста по картине предложить учащимся роль экскурсовода, который рассказывает посетителям музея о картине, используя экскурсионную речь.

По мнению Т. А. Налимовой, младшим школьникам доступна речевая роль экскурсовода. Она поможет учащимся посмотреть на картину несколько иначе, чем они видят ее простыми зрителями. В ситуации экскурсионной речи требуется не только поделиться эмоциями по поводу увиденного, но и проявить себя знатоком живописи, провести серьезный разговор о выразительных средствах изобразительного искусства. Однако для такой работы необходимо ознакомление учащихся со следующими особенностями экскурсионного жанра.

1. Главная задача экскурсионной речи — это сообщение определенных сведений об объекте показа (картине). Важно вызвать у экскурсантов эмоциональный отзыв.

2. Экскурсионный текст состоит из трех частей: вступления, основной части и заключения. Во вступлении важно познакомить с названием картины, именем художника, приветствуется рассказ об истории создания картины для того, чтобы завоевать интерес зрителя. В основной части раскрывается само содержание картины, экскурсовод ставит вопрос, например, «Что в этой картине создает ощущение счастья?», затем последовательно на него отвечает. Заключение завершает все высказывание эмоциональным выводом о картине и вопросом к экскурсантам, например, «А вас поразила эта картина?»

3. Части экскурсионной речи скрепляются фразами, указывающими на действия, которые необходимо совершить экскурсантам, направление движения: «подойдем ближе…», «следует вглядеться пристальнее…», «обратите внимание…».

4. При составлении текста экскурсовод должен уметь пользоваться средствами выразительности: эпитетами, метафорами, олицетворениями, сравнениями [Налимова 2013].

Целью нашего исследования стало определение методических условий, способствующих речевому развитию младших школьников в процессе составления экскурсионного текста по картине.

В ходе исследования был проведен констатирующий эксперимент, в котором решались следующие задачи:

1) определить уровень владения учащимися 4-го класса умением описывать содержание картины;

2) выяснить типичные ошибки и трудности учащихся 4-го класса в работе над составлением текста по картине.

Для решения поставленных задач в ходе эксперимента учащимся предлагалось написать сочинение по картине В. М. Васнецова «Иван-царевич на Сером Волке». В эксперименте участвовали 28 учеников школы № 482 Санкт-Петербурга. Работы были оценены с точки зрения содержания, построения и речевого оформления (табл. 1).

Таблица 1

Результаты анализа сочинений учащихся по картине В. М. Васнецова «Иван-царевич на Сером Волке»

Направления анализа	Критерии оценки	Показатели	Количество учащихся	
			Абс. кол-во	%
Содержание текста	Полнота раскрытия темы	Раскрыта полно	4	14%
		Раскрыта неполно	6	22%
		Не раскрыта	18	64%
	Понимание замысла художника	Понят и раскрыт	1	4%
		Понят, но недостаточно раскрыт	9	32%
		Не раскрыт	18	64%

Окончание таблицы 1

Направления анализа	Критерии оценки	Показатели	Количество учащихся	
			Абс. кол-во	%
Построение текста	Логичность и последовательность описания	Содержание изложено логично и последовательно	11	39%
		Имеются нарушения логики и последовательности изложения	17	61%
	Выделение частей	Выделены части	19	68%
		Не все части выделены или выделены неправильно	7	25%
		Не выделены части	2	7%
Речевое оформление текста	Использование языковых средств выразительности	Использует в достаточной степени	4	14%
		Использует в незначительной степени	24	86%
	Речевые ошибки	Не допускает ошибок	1	4%
		Допускает 2–3 ошибки	13	46%
		Допускает 4 ошибки и более	14	50%

Данные таблицы свидетельствуют о том, что у большинства учащихся возникают трудности в раскрытии темы картины. Важно было описать, что на картине изображен сюжет народной сказки «Иван-царевич и Серый Волк». Однако лишь 14% учащихся упомянули это в своих сочинениях. Данная трудность могла возникнуть потому, что учащиеся не читали сказку, не знают или не помнят ее сюжет, что очень важно в описании картины. Ведь в ее основу лег эпизод погони за Иваном-царевичем и Еленой Прекрасной.

Большую трудность составляет для учащихся понимание замысла художника. Необходимо было обратить внимание на эмоции главных героев, их тревогу и испуг. Именно это хотел показать нам художник. Однако в своих работах большинство учащихся описывали одежду героев и место, в котором они находятся — лес. Данная трудность могла возникнуть у учащихся по той же причине — незнание народной сказки, а также недостаточное внимание к деталям картины, в частности, к позам героев и выражению их лиц, отсутствие эмоциональной реакции при ее рассматривании.

При анализе работ выявлены нарушения логичности и последовательности описания. Так, описав передний и задний план, учащиеся снова возвращались к описанию главных героев, тем самым нарушали логику и последовательность изложения. Приведем некоторые примеры из сочинений*, в которых нарушение логики описания картины ведет к отсутствию связи между предложения в тексте* (*пунктуация и орфография изменены).*

1) Мы видим красивое дерево с цветами. Серый волк устал.

2) Иван-царевич одет в золотую одежду. Елена Прекрасная одета в голубое платье. Серый Волк напряженный и уставший. На переднем плане изображены главные герои, а на заднем — темные деревья.

3) На Елене Прекрасной голубое платье. Волк хочет есть, и он устал.

Приведенные примеры показывают, что учащихся затрудняет соблюдение последовательности и связности в описании содержания картины.

По данным таблицы можно видеть, что младшие школьники испытывают трудности в использовании языковых средств выразительности. Большинство учащихся при описании картины использовали только эпитеты. Сравнения наблюдались в незначительной степени, а метафоры и олицетворения отсутствовали. Это говорит о том, что у младших школьников недо-

статочно развит словарный запас, что не позволило им отобрать языковые средства для точного, яркого и эмоционального описания картины.

Практически все учащиеся в речевом оформлении текста допускали ошибки, а именно неоправданное повторение слов, нарушение в согласовании времен глаголов, плеоназм. Приведем некоторые примеры из сочинений, в которых допущены речевые ошибки (*пунктуация и орфография изменены):*

1) Их (главных героев) окружают яблоня и деревья.

2) На заднем плане мы видим страшный лес*, но будто и волшебный* лес. Лес сам выглядит тревожным, а вся его тревожность заключается в его глубине.

3) Иван-царевич оглядывается назад, а в глазах у него был испуг.

Для того, чтобы выяснить, как повлияет на качество сочинений ситуация, в которой учащимся будет предложено провести экскурсию по картине, на этапе формирующего эксперимента был проведен урок сочинения по картине Н. К. Рериха «Заморские гости».

При подготовке к этому сочинению необходимо было познакомить учащихся с особенностями экскурсионного текста, после чего им предлагалось составить экскурсионный текст по картине. Задание выполняли 18 учеников 4-го класса. Работы учащихся были оценены с точки зрения содержания, построения и речевого оформления (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительные результаты анализа сочинений учащихся

Направления анализа	Критерии оценки	Показатели	Картина «Иван -царевич на Сером Волке»		Картина «Заморские гости»	
			Количество учащихся		Количество учащихся	
			Абс.	%	Абс.	%
Содержание текста	Полнота раскрытия темы	Раскрыта полно	4	14%	15	83%
		Раскрыта неполно	6	22%	3	17%
		Не раскрыта	18	64%	0	0%
	Понимание замысла художника	Понят и раскрыт	1	4%	12	67%
		Понят, но недостаточно раскрыт	9	32%	5	28%
		Не раскрыт	18	64%	1	5%
Построение текста	Логичность и последовательность описания	Содержание изложено логично и последовательно	11	39%	7	39%
		Имеются нарушения логики и последовательности изложения	17	61%	11	61%
	Выделение частей	Выделены части	19	68%	13	72%
		Не все части выделены или выделены неправильно	7	25%	3	17%
		Не выделены части	2	7%	2	11%
Речевое оформление текста	Использование языковых средств выразительности	Использует в достаточной степени	4	14%	8	44%
		Использует в незначительной степени	24	86%	10	56%
	Речевые ошибки	Не допускает ошибок	1	4%	3	17%
		Допускает 2–3 ошибки	13	46%	9	50%
		Допускает 4 ошибки и более	14	50%	6	33%

Данные таблицы свидетельствуют о том, что изменения в лучшую сторону произошли по нескольким направлениям, а именно, по полноте раскрытия темы, пониманию замысла художника, использованию языковых средств выразительности и наличию речевых ошибок.

При раскрытии темы и замысла художника важно было описать, что картина переносит зрителя во времена Древней Руси. Приведем пример сочинения, который свидетельствуют о том, что учащийся понял замысел художника, описывая детали картины, которые характеризуют времена Древней Руси (*пунктуация и орфография изменены):*

Перед вами картина Николая Константиновича Рериха «Заморские гости». За два года до ее написания художник путешествовал по водному пути «из варяг в греки». Его так вдохновило путешествие, что он решил написать эту картину.

Обратите внимание, на картине изображена ладья. Она словно скользит по воде. На носу у нее вырезан дракон. В то время люди верили, что он защищает их от злых духов. Следует вглядеться пристальнее, и вы увидите двух викингов на корабле. Мы не видим их лиц, но понимаем, что они разглядывают русские земли.

Анализ работ с точки зрения использования языковых средств выразительности показал, что по сравнению с констатирующим экспериментом учащиеся стали использовать не только эпитеты, но и метафоры, сравнения и олицетворения. Приведем некоторые примеры из сочинений (*пунктуация и орфография изменены).*

1. В небе плывут облака, словно большое белоснежное одеяло.

2. Картина переносит нас в глубь веков.

3. Море, словно зеркало, отражает всё вокруг.

В приведенных примерах целесообразно и точно используются выразительные средства языка, что позволяет придать тексту глубину, убедительность и эмоциональную окраску.

Речевые ошибки также присутствуют в составленных текстах, но их количество уменьшилось.

Выводы

Данные, полученные в результате констатирующего эксперимента, позволили убедиться в необходимости создания специальных методических условий, способствующих совершенствованию умения младших школьников описывать содержание картины. Предполагается, что использование экскурсионного жанра в составлении текста по картине, может помочь учащимся посмотреть на картину иначе, усовершенствовать качество составленного текста, раскрыть тему текста и понять замысел художника.

Комплекс заданий формирующего эксперимента должен предполагать реализацию следующих методических условий:

1) ознакомление учащихся с особенностями экскурсионного текста;

2) организация подготовительной работы к сочинению с учетом особенностей и содержания экскурсионного текста;

3) целенаправленное формирование умения составлять вступительную и основную часть экскурсионного текста с использованием средств, которые позволят заинтересовать слушателей;

4) анализ и редактирование составленных текстов с учетом полученных знаний об особенностях экскурсионной речи.

Литература

1. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / М. Р. Львов, В. г. Горецкий, О. В. Сосновская. — 8-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 464 с.
2. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. — М., 1985. — 238 с.
3. Налимова Т. А. Новый взгляд на традиционное сочинение по картине // Начальная школа, 2013, № 10. С. 25–32.
4. Соловейчик М. С. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / П. С. Жедек, Н. Н. Светловская; под ред. М. С. Соловейчик. — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1994. — 383 с.

Diana A. Komarova[1*]
*komarova_diana@mail.ru
Research supervisor: Galina S. Shchegoleva[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Familiarizing primary school students with the characteristics of excursion speech during their work on a picture-based essay

Abstract. This article reveals methodological approaches to working on a picture-based essay using a context that involves mastering the excursion speech. The results of an experimental research presented here are aimed at familiarizing fourth-grade students with the characteristics of excursion speech during their work on such an essay. We describe the difficulties and mistakes associated with students' work on a traditional essay based on a picture as well as comparative results of the analysis of excursion texts created by students.

- characteristics of excursion speech, an essay based on a picture, primary school students.

УДК 37. 02

Крюк Кристина Максимовна[1*]
*kristina20020207.ru@mail.ru
Научный руководитель: Щеголева Галина Сергеевна[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Особенности владения младшими школьниками структурой текста-повествования

Аннотация: Статья посвящена исследованию особенностей владения учащимися 3-го класса структурой текста-повествования в процессе написания сочинения по серии картинок. В статье представлены типичные ошибки в содержании, построении и речевом оформлении созданных учащимися текстов, а также определены направления работы по формированию умения создавать текст-повествование с учетом его композиционных особенностей.

Ключевые слова: текст-повествование, сочинение, серия картинок, композиция повествовательного текста.

Введение

Овладение умением составлять разнообразные типы текстов является основой развития связной речи учащихся, поскольку помогает им выражать свои мысли и идеи. Значимым упражнением для развития коммуникативно-речевых умений является сочинение. Начинать обучение самостоятельным письменным работам (сочинениям) рекомендуется с повествования.

Повествование представляет собой функционально-смысловой тип речи, который выражает сообщение о развивающихся действиях или состояниях и располагает для реализации этой функции специфическими языковыми средствами. В текстах данного типа рассказывается (повествуется) о каком-либо событии, которое имеет начало, развитие и конец [Саломатина, 2009, с. 63]. В тексте-повествовании есть указание на лицо, которое совершает действия, на время [Капинос, 1991, с. 70].

Повествовательный текст отличается динамичностью, которая достигается с помощью форм глаголов, определенных союзов и порядка слов в предложении [Нечаева, 1974, с. 111].

Композиция текста-повествования представляет собой последовательность частей сообщения (начало действия, развитие действия, кульминация и развязка). Композиция отражает взаимосвязи в тексте следующих друг за другом действий.

Для овладения структурой текста-повествования младшими школьниками используют разные виды сочинений: о пережитом самими учениками, по данному началу или концу, по серии картинок, на книжном материале и др.

Работа над сочинением по серии картинок может способствовать устранению трудностей в освоении композиции повествовательного текста. В таком виде сочинения легко прослеживается развитие действия, есть ясный сюжет и действующие лица. На уроке сочинения по серии картинок уточняются представления о структурно-композиционных особенностях текста-повествования. В процессе написания учащиеся выделяют части текста, что служит овладению представлениями о структуре повествовательного текста.

Методы исследования

1. Изучение лингвистической и методической литературы по проблеме исследования.
2. Наблюдение за учащимися в учебном процессе.
3. Анализ творческих работ учащихся.
4. Педагогический эксперимент.

Результаты и обсуждение

Целью исследования является изучение особенностей владения младшими школьниками структурой текста-повествования.

В рамках констатирующего эксперимента ставились следующие задачи:

1) выяснить особенности владения учащимися 3-его класса структурой текста-повествования при написании сочинения по серии картинок;

2) определить трудности, с которыми сталкиваются младшие школьники в освоении композиции повествовательного текста;

3) наметить основные направления обучения сочинению по серии картинок как средству овладения структурой текста-повествования.

Для решения поставленных задач учащимся 3 класса ГБОУ школы № 482 Выборгского района Санкт-Петербурга было предложено написать сочинение по серии картинок Н. Радлова «Три весёлых зайчика» с минимальной предварительной подготовкой. Задание выполняли 30 учеников. Работы были проанализированы по следующим критериям:

1) наличие композиционных частей повествования;

2) полнота передачи содержания картинок в композиционных частях повествования;

3) фактическая точность в передаче содержания картинок;

4) логичность и последовательность повествования;

5) использование языковых средств выразительности и средств для передачи последовательности событий.

Результаты анализа составленных учащимися текстов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика сочинений учащихся 3-его класса по серии картинок Н. Радлова «Три весёлых зайчика»

Направления анализа	Критерии оценки	Показатели	Кол-во учащихся
Содержание текста	Наличие композиционных частей повествования	Имеются все композиционные части повествования	33%
		Отсутствуют некоторые части повествования	67%
	Полнота передачи содержания в композиционных частях повествования	Содержание полно передано во всех имеющихся частях текста	30%
		В некоторых имеющихся частях текста неполно передано содержание	60%
		Во всех имеющихся частях текста содержание передано неполно	10%

Окончание таблицы 1

Направления анализа	Критерии оценки	Показатели	Кол-во учащихся
	Фактическая точность	Отсутствуют фактические ошибки	63%
		Допущены фактические ошибки	37%
Построение текста	Логичность и последовательность повествования	Содержание изложено логично и последовательно	43%
		Имеются нарушения логики и последовательности	57%
Речевое оформление текста	Использование языковых средств выразительности	Использует в достаточной степени	37%
		Использует в незначительной степени	33%
		Не использует	30%
	Использование языковых средств для передачи последовательности событий	Использует правильно	60%
		Не использует или использует неправильно	40%

Данные таблицы свидетельствуют о том, что наличие целостной композиционной структуры текста-повествования наблюдалось у 33% учащихся. Приведем пример сочинения, в котором содержание текста соответствует теме, изложено точно и достаточно образно, последовательность событий не нарушена.

Один раз зайчата танцевали и водили хороводы на лугу. Всё было хорошо, но в один момент из джунглей выглянул большой злой голодный тигр.

Зайчата так сильно испугались, что у них даже пятки задрожали. Они бросились бежать, пока не добежали до озера. Как раз в тот момент туда подходил слон. Он увидел, какая беда настигла зайчат, и решил им помочь. Он склонился так, чтобы создавался мостик. Зайчата быстро перебежали через него на другой бере г.

Тут подбежал тигр. Слон, тем временем, набрал в свой хобот воды и облил тигра, как следует, чтобы знал, как маленьких обижать. А зайчата продолжили танцевать пуще прежнего, так они благодарили слона.

В работах 67% учеников отсутствовали некоторые части повествовательного текста.

Например, учащиеся начинали повествовательный текст с развития действий, упуская начало события.

Злой тигр хотел съесть маленьких зайчат и набросился на них. Зайчата побежали к реке, где купался слон.

В некоторых текстах отсутствует развязка. Например, ученик закончил текст такими предложениями.

А тигра он не пропустил через реку. Слон набрал полный хобот воды и обрызгал тигра.

В этом тексте не описывается поведение зайчат после спасения и действия тигра, охота которого закончилась неудачно.

Полнота раскрытия содержания в сочинении зависит не только от наличия всех композиционных частей повествования, но и от полноты передачи содержания в каждой из этих частей. В работах 30% учеников оно полно раскрыто во всех частях текста.

В сочинениях 60% учеников в некоторых частях текста неполно передано содержание картинок. Чаще всего младшие школьники упускали одно или два действия в развитии событий.

Тигр хотел напасть на зайцев, но зайчата ушли. Слон взял из реки воды и начал поливать тигра. (В тексте упущен момент погони тигра за зайцами и описание того, как слон помог спастись зайчатам.)

Зайчики перебрались на другой берег и начали танцевать. (Ученик не пишет о том, как слон проучил тигра.)

Тигр выглянул из леса. Зайчата увидели слона, который купается в реке. (Учащийся пропускает момент погони тигра за зайчатами.)

Начало событий некоторые ученики описывали неполно, сразу переходя к развитию событий.

Зайчата просто веселились. Вдруг из кустов выглянул тигр, и началась охота.

Учащийся не указывает место события, не описывает, как тигр подкрался к зайчатам и наблюдал за ними.

Развязка событий описывалась учениками по-разному. В полном описании развязки необходимо сказать о действиях зайцев и тигра. Примером является такой конец текста.

Зайцы обрадовались и начали танцевать. А тигр убежал и больше на зайцев не охотился.

Некоторые ученики описывают только действия тигра или только действия зайцев.

Тигр испугался и убежал обратно в лес, и больше никогда не охотился на зайцев.

Зайчата обрадовались и начали танцевать.

В ходе анализа сочинений выяснилось, что некоторые учащиеся допустили фактические ошибки, неверно передав содержание картинок (37%):

1) *Вдруг из кустов выглянул волк!*

2) *Но вдруг слон с зайчатами подошли к тигру.*

3) *Зайцы увидели слона, который купался в ручье.*

Анализ построения текстов показал, что 43% учащихся логично строят текст, последовательно переходят от описания одного действия к другому.

1) *Вдруг на зайчат выпрыгнул разъярённый тигр. Он был очень голоден и зол. Зайчата испугались тигра и побежали к реке.*

2) *Зайцы веселились на поляне. Вдруг из леса вышел тигр. Зайчата очень сильно испугались его и побежали, куда глаза глядят.*

У 57% учащихся в логике изложения обнаружены нарушения.

Слон вытянул хобот как мостик, и зайцы перешли по нему. Зайчата обрадовались, что спаслись от тигра и начали танцевать. Слон набрал в хобот воды и облил тигра. (В представленном примере нарушена последовательность событий: сначала слон облил тигра, после этого зайцы стали танцевать.)

Слон облил тигра водой, а зайчата перебрались на другой берег озера. (В развитии событий ученик меняет местами два действия, нарушая их логическую последовательность. Сначала слон помог перебраться зайчатам на другой берег, а после облил тигра водой.)

Причина таких ошибок, по мнению М. Р. Львова, заключается в том, что наблюдение и отбор фактов были проведены учеником бессистемно, беспланово. Ученик в процессе подготовки недостаточно чётко представил, что следует сказать вначале, что далее, что в конце, в заключении сочинения [Львов, 1985, с. 154].

Создание текста-повествования по серии картинок требует использования изобразительно-выразительных средств языка. В своих сочинениях 70% учащихся используют синонимы, сравнительные обороты, фразеологизмы, эпитеты и др.

Слон, увидав это, обрызгал тигра с головы до лап водой, тигр испугался и убежал обратно в джунгли. (Ученик использует фразеологизм, при этом изменяет его в соответствии с героем.)

Кровожадный хищник уже наступал на пятки. (Ученик с помощью эпитета и фразеологизма образно и выразительно описывает кульминацию в повествовательном тексте.)

Один раз тигр вышел на охоту. Идет он по джунглям и видит, зайцы танцуют на полянке. Хищник подкрался к зайчатам и выпрыгнул на них. (Использование синонимов позволяет ученику избежать повторов в тексте. Замена формы прошедшего времени глаголов на настоящее оживляет повествование, делает наглядным описание событий.)

30% учащихся не используют языковых средств выразительности или используют их неудачно. Примером может служить неудачное использование эпитета.

Белоснежные зайчата играют на поляне.

Поскольку в повествовательном тексте описывается событие, то важно было выяснить, какие языковые средства используют учащиеся для передачи последовательности действий. В текстах 60% учащихся такие языковые средства имеются, но используются не всегда удачно.

1) *Увидав злого тигра, они попытались убежать. (Использование конструкции с деепричастным оборотом правильно передает последовательность действий.)*

2) *Однажды зайцы танцевали на поляне. Вдруг из леса вышел тигр. Потом тигр подбежал к реке. (Слова однажды, вдруг уместно использованы для передачи последовательности действий, а употребление местоименного наречия «потом» в данном случае нельзя признать удачным, так как оно не подходит для описания стремительно происходящих событий.)*

Выводы

Результаты исследования показали, что учащиеся 3-го класса имеют определенные трудности при написании сочинения по серии картинок. У большинства учеников недостаточно развито умение композиционно правильно строить текст-повествование. В частности, младшие школьники испытывают затруднения с выделением композиционных частей текста, с описанием последовательности действий в развитии сюжета, выражением логической связности между частями текста и использованием языковых средств. Анализ работ учащихся позволил убедиться в необходимости создания специальных методических условий, способствующих овладению структурой текста-повествования. Использование серии картинок для составления повествовательного текста может помочь учащимся научиться выделять композиционные части текста-повествования, так как требует внимательного рассмотрения картинок и последовательного изложения событий, происходящих на них.

Проведенный анализ позволяет определить направления работы по овладению структурой повествовательного текста в процессе написания сочинения по серии картинок:

1) уточнение знаний учащихся о построении текста-повествования;

2) целенаправленная работа над планом, отражающим композиционные части повествования;

3) проведение речевой подготовки к использованию эмоционально и экспрессивно окрашенных языковых средств.

Литература

1. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. М.: Просвещение, 1985. 154 с.
2. Формирование языковой и речевой компетенций младших школьников в овладении родным языком / Сост. Л. С. Саломатина. Москва: МГПИ, 2009. 77–84 с.
3. Капинос В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С. Развитие речи: теория и практика обучения: 5–7 кл. М.: Просвещение, 1991. 70 с.
4. Нечаева О. А. Функционально-смысловые типы речи. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1974. 111 с.

Kristina M. Kryuk[1*]

*kristina20020207.ru@mail.ru

Research supervisor: Galina S. Shchegoleva[1],

Candidate of Sciences (Pedagogy)

[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Characteristics of mastering the structure of a narrative text by primary school students

Abstract. This article studies the characteristics of third-graders' mastery of the structure of a narrative text in the process of writing an essay based on a series of pictures. It also presents mistakes typically found in the content, construction and speech design of texts created by students, identifying areas of cultivating children's ability to create a narrative text while taking into account its compositional features.

Keywords: narrative text, essay, series of pictures, composition of the narrative text, narrative sequence.

УДК 37.02

Новожилова Валерия Александровна[1*]
*lera.propisnova20171810@gmail.com
Научный руководитель: Савельева Лариса Владимировна[1],
доктор педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Уровень сформированности орфографического самоконтроля у учащихся 3 класса и профессиональная готовность учителей начальных классов к его формированию

Аннотация: Формирование орфографического самоконтроля у младших школьников является важной задачей, поэтому данное умение должно осваиваться и как предварительное, и как результат всего обучения орфографии. Однако в школьной практике данному умению не уделяется достаточного внимания. В статье предполагается охарактеризовать уровень сформированности орфографического самоконтроля у учащихся 3-го класса и определить профессиональную готовность учителей начальных классов к его формированию.

Ключевые слова: орфографический самоконтроль, самопроверка.

Введение

В требованиях к результатам освоение программы начального общего образования, которые сформулированы в ФГОС НОО, указано овладение учащимися универсальным учебным регулятивным действием — самоконтролем. Данное действие включает умение устанавливать причины успеха/неудач учебной деятельности и корректировать свои учебные действия для преодоления ошибок [ФГОС НОО, 2021, с. 35].

В связи с вышеизложенным было проведено исследование, которое посвящено одному из видов самоконтроля — орфографическому. Статья посвящена проблеме формирования орфографического самоконтроля у учащихся 3 класса.

По мнению И. В. Гужовой, орфографический самоконтроль — это умение контролировать себя в процессе и после написания слов с орфограммами [Гужова, 1987, с. 39].

Методы исследования

Первая часть констатирующего эксперимента проводилась на базе ГБОУ школы № 703 Московского района Санкт-Петербурга. Для исследования умения учащихся 3 класса осуществлять орфографический самоконтроль им предлагалось написать диктант и списать текст, а также выполнить задание к ним.

Вторая часть констатирующего эксперимента проводилась на базе ГБОУ школы № 703 Московского района Санкт-Петербурга, МОБУ ВСОШ № 1, МОБУ «Волховской городской гимназия № 3 имени Героя Советского Союза Александра Лукьянова». Учителям перечисленных образовательных учреждений была предложена анкета. В анкетировании участвовало 27 учителей высшей и первой квалификационной категории.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим текст диктанта, текст для списывания и задания к ним.

Текст диктанта

Осенний лес

Мы шли по лесной тропинке. По сторонам толпились молодые берёзки и осинки. Лес был в золотистых красках. Ласково светило солнышко. Пахло грибами и листвой. Стайка дроздов слетела с рябины. Над головой раздался протяжный крик. Это высоко в небе летел большой косяк журавлей. Птицы отправились в далёкий путь на юг.

(По Г. Скребицкому)

Характеристика текста: количество слов в диктанте — 51, количество орфограмм — 45, коэффициент плотности орфограмм — 0,88, количество неизученных орфограмм — 6. Коэффициент плотности орфограмм определялся как отношение общего количества орфограмм диктанте к количеству слов. Данный коэффициент предложен Л. В. Савельевой [Савельева, 2009, с. 123].

Задание к диктанту:

1. Выполните самопроверку. Ошибки, найденные во время письма, исправляйте простым карандашом, после письма — зелёной ручкой.

Результаты написания диктанта указаны ниже (табл. 1).

Таблица 1

Результаты написания диктанта

Кол-во учащихся	Количество возможных ошибок (100%)	Количество допущенных ошибок (% от числа возможных)	Количество ошибок, исправленных в процессе письма (% от числа возможных)	Количество ошибок, исправленных после письма (% от числа возможных)	Количество ошибок, пропущенных при проверке (% от числа возможных)
30	1350	58 (4,3%)	4 (0,3%)	12 (0,9%)	42 (3,1%)

Таким образом, учащиеся большее количество ошибок (12) исправили после письма, только 4 ошибки исправлено во время письма. Остались неисправленными 42 ошибки, что составляет 72,4% от числа допущенных ошибок.

Текст для списывания

Заботливый цветок

Кипрей — очень тёплый цветок. Когда ударит осенний мороз и иней посеребрит траву, то около кипрея инея нет. Потому что вокруг кипрея стоит тёплый воздух.

Этот цветок выделяет теплоту. Кипрей всегда разрастается рядом с молодыми соснами. Это их сторож, их защитник, их нянька. Бывает, в сильный мороз у кипрея отмёрзнет вся верхушка, а он всё равно не сдаётся, живёт и дышит теплотой. Самоотверженный цветок!

(К. Паустовский)

Характеристика текста: количество слов в тексте для списывания — 63, количество орфограмм — 41, коэффициент плотности орфограмм — 0,65, количество неизученных орфограмм — 10.

Задание к тексту для списывания:

1. Выполните самопроверку. Ошибки, найденные во время письма, исправляйте простым карандашом, после письма — зелёной ручкой.

Результаты списывания указаны ниже (табл. 2).

Таблица 2

Результаты списывания

Кол-во учащихся	Количество возможных ошибок (100%)	Количество допущенных ошибок (% от числа возможных)	Количество ошибок, исправленных в процессе письма (% от числа возможных)	Количество ошибок, исправленных после письма (% от числа возможных)	Количество ошибок, пропущенных при проверке (% от числа возможных)
29	1189	10 (0,84%)	0 (0%)	2 (0,17%)	8 (0,67%)

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учащиеся исправляли свои ошибки только после письма. Остались неисправленными 8 ошибок, что составляет 80% от числа допущенных ошибок.

На основе результатов исследования можно сделать вывод о недостаточной сформированности умения учащихся 3 класса осуществлять орфографический самоконтроль. Следует отметить, что гораздо чаще третьеклассники находили ошибки они после письма, т. е. самоконтроль был отсроченным [Баранов, 2000, стр. 51]. Синхронный самоконтроль [Савельева, 2009, с. 41] учащиеся применяли значительно реже, поскольку он еще недостаточно сформирован.

Во второй части эксперимента выяснялось, в какой мере учителя готовы к формированию у учащихся орфографического самоконтроля. Для получения ответа на данный вопрос проводилось анкетирование учителей начальных классов.

В числе вопросов, включенных в анкету, были следующие:

1. Считаете ли Вы необходимым формировать у учащихся умение осуществлять орфографический самоконтроль?
2. Вы формировали у Ваших учащихся умение осуществлять проверку записей по образцу?
3. Проговаривают ли Ваши учащиеся слова при записи?
4. Умеют ли Ваши учащиеся осуществлять орфографический самоконтроль?
5. Мотивируете ли Вы учащихся проверять правильность своих записей?
6. Каким образом Вы мотивируете учащихся проверять свои записи? Приведите примеры из практики.
7. Даёте ли Вы учащимся после выполнения упражнения задание проверить свои записи?
8. Выделяете ли Вы время на самопроверку на уроке после выполнения учащимися упражнений?

Данная анкета помогла выяснить, понимают ли учителя значение формирования орфографического самоконтроля для младших школьников (вопрос 1); имеют ли представление о способах его формирования (вопрос 2–3); владеют ли их учащиеся умением осуществлять орфографический самоконтроль (вопрос 4); мотивируют ли учителя младших школьников к осуществлению самопроверки (вопрос 5); с помощью какие приёмов они осуществляют данную мотивацию (вопрос 6); уделяют ли учителя внимание систематическому использованию заданий на самопроверку (вопрос 7); выделяют ли учителя время на выполнение учащимися проверки своих записей (вопрос 8).

Приведём ответы на вопросы, которые оказались наиболее значимыми для нашего исследования.

Ответ на вопрос № 1 анкеты показал, что все респонденты (100%) понимают значимость формирования орфографического самоконтроля у младших школьников.

При формировании первичного самоконтроля важно обучить учащихся выполнять сличение своего текста с образцом, так как это действие является одним из способов проверки. Практически все учителя, участвующие в опросе (96,3%), ответили на вопрос № 2 положительно, то есть они формировали у учащихся умение осуществлять проверку записей по образцу. Только один из респондентов (3,7%) не формировал данное умение.

Проговаривание слов при записи способствует осуществлению отсроченного и синхронного самоконтроля. При ответе на вопрос № 3 большинство учителей — 21 человек (77,8%) считают, что их учащиеся проговаривают слова при записи. Меньшее количество респондентов — 5 человек (18,5%) считает, что их учащиеся не проговаривают слова при записи. Только 1 человек (3,7%) не знает, осуществляют ли это действие его учащиеся или нет. Важно понимать, что отсутствие проговаривания может привести к записи слов учащимися с пропусками букв, их заменой и перестановкой.

Вопрос анкеты № 4 был направлен на выяснение оценки учителями сформированности умения их учащихся осуществлять орфографический самоконтроль. Большая часть респондентов — 20 человек (74%) уверены в том, что их учащиеся умеют осуществлять орфографический самоконтроль. Меньшее количество учителей — 6 человек (22,2%) считают, что их учащиеся не умеют проверять свои записи. И только 1 человек (3,7%) не знает, владеют ли его учащиеся данным умением.

Одним из условий успешного формирования орфографического самоконтроля, по мнению Л. В. Савельевой, является мотивация стремления учащихся проверять правильность

своих записей [Савельева, 2012, с. 43]. Большинство учителей — 22 человека (81,5%) соблюдают данное условие. Несколько учителей — 4 человека (14,8%) скорее не мотивируют учащихся, чем выполняют данное действие. Только 1 из опрошенных респондентов (3,7%) открыто сообщил, что не мотивирует стремление учащихся к осуществлению самоконтроля.

Ответ на вопрос № 6 предполагал, что учителя назовут те способы мотивации, которые они используют в практике обучения. Ответы дали 17 респондентов. Одним из способов мотивации, которая встретилась у 4 учителей (23,5%), является не снижение отметки учащимся за найденные и исправленные ошибки. Один из педагогов (5,9%) ставит учащимся отметку на балл выше, если они находят и исправляют свои ошибки. Осуществление мотивации в виде поощрения используют 3 учителя (17,6%). Игровой приём — побыть в роли учителя и найти свои ошибки — используют 2 педагога (11,8%). Один респондент (5,9%) мотивирует учащихся на осуществление самоконтроля особенностями русской графики. Он говорит учащимся: «Слово, написанное с ошибкой, может иметь другое значение». Остальные 6 учителей (35,3%) назвали способы осуществления самоконтроля или взаимопроверку, которые не являются способами мотивации проверки своих записей.

Орфографический самоконтроль — достаточно сложное умение, включающее в себя осуществление учащимся нескольких действий. Для успешного овладения данным умением следует давать задание по проверке записей после выполнения каждого упражнения. Учебники и учебные пособия не обеспечивают систематической работы по формированию орфографического самоконтроля, поэтому учителю нужно добавлять задания на самопроверку при выполнении каждого упражнения. Использование учителем заданий на проверку своих записей выяснялось в вопросе № 7. Большинство респондентов — 24 человека (88,9%) предлагают учащимся проверить свои записи после письма. Только 4 учителя (11,1%) не дают своим ученикам такого задания.

На начальной ступени обучения большинство учащихся овладевают только отсроченным самоконтролем — то есть осуществляют проверку своих записей после письма. Задачей учителя в данном случае является выделение достаточного количества времени на осуществление самопроверки учащимися после выполнения заданий на уроке. Большинство респондентов — 24 человека (88,9%) ответили на вопрос № 8 положительно — они выделяют учащимся время на самопроверку после выполнения упражнения. Только 4 учителя (11,1%) не дают своим учащимся такой возможности. При сопоставлении ответов на предыдущий (№ 7) и данный (№ 8) вопросы выяснилось, что 4 учителя (11,1%) дают задание учащимся проверить свои записи, но времени на самопроверку не выделяют.

Выводы

Таким образом, анкетирование продемонстрировало, что большинство учителей понимают значимость формирования орфографического самоконтроля у младших школьников.

Большая часть опрошенных учителей соблюдает условия, необходимые для формирования орфографического самоконтроля. Их учащиеся освоили механизм проверки: они умеют осуществлять проверку по образцу, проговаривают слова во время записи. Учителя мотивируют стремление учащихся проверять правильность своих записей, однако не все используют походящие способы для осуществления этого действия. Большинство педагогов систематически напоминают учащимся об осуществлении самопроверки и выделяют на это время.

Таким образом, достаточно большое количество респондентов уверены, что их учащиеся умеют осуществлять орфографический самоконтроль. Однако данные первой части констатирующего эксперимента опровергают эту уверенность. Учащиеся не исправляют большинство своих ошибок ни во время, ни после письма. Это говорит о недостаточной сформированности орфографического самоконтроля у младших школьников.

Литература

1. Баранов, М. Т. Методика преподавания русского языка в школе [Текст]: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. спец / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов. — М. : Academia, 2000. — 361 с.

2. Гужова И. В. Место орфографической зоркости в структуре навыка грамотного письма // Межпредметные и внутрипредметные связи как средство повышения качества обучения младших школьников: Межвуз. сб. науч. тр. — Л., 1987. — с. 36–42
3. Савельева Л. В. Познавательный потенциал младших школьников в овладении родным языком и его реализация при обучении орфографии: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. — 312 с.
4. Савельева Л. В. Условия формирования орфографических знаний и умений в начальной школе: Раздел пособия для студентов //Развивающее языковое образование в современной начальной школе / Под ред. Т. Г. Рамзаевой. — СПб.: Специальная Литература, 2009. — 222 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]: URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia (дата обращения: 25.04.2024)

Valeria A. Novozhilova[1*]
*lera.propisnova20171810@gmail.com
Research supervisor: Larisa V. Savelyeva[1],
Doctor of Sciences (Pedagogy)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The level of spelling self-control maturity in third-grade students and primary school teachers' professional readiness for building it

Abstract. Building spelling self-control in younger schoolchildren is an important task, and, therefore, this skill should be mastered both as a preliminary one and as an overall result of spelling training. However, this skill is not given enough attention in school. This article intends to characterize the level of spelling self-control maturity in third-grade students and determine the professional readiness of primary school teachers for building it.

Keywords: spelling self-control, self-test.

УДК 37.02

Смирнова Валерия Николаевна[1]*, Савельева Лариса Владимировна[1]
*lerusyasmirnova@yandex.ru
Научный руководитель: Савельева Лариса Владимировна[1],
доктор педагогических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Выявление уровня сформированности у учеников 3 класса умения рассуждать при обосновании написания слов с орфограммами

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования и развития у младших школьников умения выстраивать рассуждения при обосновании написания слов с орфограммами. Статья содержит описание результатов констатирующего эксперимента, состоящего из списывания и диктанта с заданиями для письменного и устного обоснования написания слов с изученными орфограммами. В рамках выполнения исследования была выявлена необходимость развивать у учеников умение рассуждать при изучении орфографических правил.

Ключевые слова: умение рассуждать, рассуждение, орфографическое правило, орфограмма, обоснование написания слов.

Введение

Орфография — раздел русского языка, при изучении которого выучить правила написания слов недостаточно. Важнее уметь размышлять о словах, выбирать и объяснять написание слов с теми или иными орфограммами. Одной из актуальных проблем обучения младших школьников является неумение выстраивать рассуждения при изучении орфографических правил.

В начальной школе, по мнению И. П. Подласого, мышление младших школьников, постепенно переходит от эмоционально-образного к абстрактно-логическому, то есть к словесно-логическому [Подласый, 2004, с. 72]. Однако переход к такому мышлению, как отмечает Д. Б. Эльконин, невозможен без коренных перемен в содержании мышления. По мнению Д. Б. Эльконина, вместо конкретных, наглядных представлений, у детей младшего школьного возраста должны формироваться такие понятия, которые опираются не на внешние, наглядные и конкретные признаки и отношения предметов, а на внутренние, наиболее значимые свойства предметов и явлений, на соотношения между ними [Эльконин, 1989, с. 255].

Соответственно, в результате перехода к новому виду мышления младший школьник начинает рассуждать. Само понятие «рассуждение», по Б. М. Биму-Баду, означает «мыслительный процесс, направленный на обоснование к.-л. положения или получение нового вывода из нескольких посылок» [Бим-Бад, 2002, с. 236].

М. Р. Львов убеждён, что работа с орфографическими правилами позволяет учащимся умственно развиваться, так как основывается на анализе, синтезе, сопоставлениях, противопоставлениях, обобщениях, конкретизации, рассуждениях и доказательствах, то есть на постоянной работе мышления. М. Р. Львов указывает, что правила служат основой для построения алгоритмов решения грамматико-орфографических задач. Постепенно у школьников получается овладевать последовательными действиями, а в дальнейшем и свёрнутыми [Львов, 1990, с. 31].

Продолжая идеи М. Р. Львова об алгоритмизации при изучении орфографических правил, Л. В. Савельева делает акцент на том, что в орфографических правилах, данных в учебниках, в явном виде не представлена информация о последовательности действий, выполняемых при решении орфографических задач. Это вызывает затруднения у учащихся при применении правил. Исходя из этого, по словам Л. В. Савельевой, именно орфографические алгоритмы могут облегчить применение орфографических правил, что будет способствовать развитию умения рассуждать при обосновании написания слов с орфограммами [Савельева, 2009, с. 32].

Методы исследования

Для исследования умения учащихся рассуждать при изучении орфографических правил был проведён констатирующий эксперимент на базе ГБОУ школы № 703 Московского района Санкт-Петербурга в 3 «А» классе. Эксперимент предполагал проведение списывания и диктанта с заданиями, связанными с письменным и устным обоснованием написания слов с изученными орфограммами.

Целью констатирующего эксперимента было выявление уровня сформированности умения учеников рассуждать в процессе применения орфографических правил.

В списывании участвовало 22 человека, в написании диктанта — 16 человек.

Результаты и обсуждение

Для выявления уровня сформированности умения находить и письменно обосновывать слова с изученными орфограммами к тексту для списывания учащимся было предложено следующее задание.

Из 2-го предложения в 3-м абзаце выпишите слово с парным по звонкости-глухости согласным в корне слова, которое можно проверить. Письменно объясните написание слова.

Образец ответа: ромашки — ромашек

К тексту диктанта учащимся было необходимо выполнить следующее задание.

Из 1-го предложения 1-го абзаца выпишите слово с разделительным Ь. Письменно объясните написание слова.

Образец ответа: ночью

В ходе анализа результатов письменных работ было выделено 3 уровня сформированности умения находить и письменно обосновывать написание слов с орфограммами: высокий, средний и нулевой. Критерии выделения уровней для анализа результатов в условиях списывания и диктанта одинаковые и приводятся ниже.

Высокий уровень — правильное нахождение орфограммы и верное письменное обоснование написания слова.

Средний уровень — правильное нахождение орфограммы и неверное письменное обоснование написания слова либо его отсутствие.

Нулевой уровень — неправильное нахождение орфограммы и отсутствие письменного обоснования написания слова.

Уровни сформированности умения находить и письменно обосновывать написание слов с парными по звонкости-глухости согласными в корне в условиях списывания, продемонстрированные учащимися экспериментального класса, отражены в табл. 1. [Савельева, 2009, с. 21]

Таблица 1

Распределение учащихся 3 класса по уровням сформированности умения находить и письменно обосновывать написание слов с орфограммой в условиях списывания

Уровень сформированности умения находить и письменно обосновывать написание слов	Количество человек, продемонстрировавших данный уровень	Доля от общего количества учеников (в %)
Высокий	1	4.5%
Средний	9	41%
Нулевой	12	54.5%

Таким образом, анализ результатов письменного задания показал, что из 22 учеников экспериментального класса больше половины, а именно 12 (54.5 %), находятся на нулевом уровне сформированности умения находить и письменно обосновывать написание слов с парными по звонкости-глухости согласными в корне. Эти учащиеся не смогли правильно найти слово с орфограммой и, соответственно, письменно обосновать его написание. На среднем уровне находится 9 младших школьников экспериментального класса (41%). Им удалось верно найти слово с орфограммой, но они не смогли правильно объяснить написание слова. И только лишь 1 человек (4.5%) из выполнивших работу находится на высоком уровне сформированности умения.

Уровни сформированности умения находить и письменно обосновывать написание слов с орфограммой «Разделительный Ъ и Ь» в условиях диктанта, продемонстрированные учащимися экспериментального класса, отражены в табл. 2 [Савельева, 2009, с. 22].

Таблица 2

Распределение учащихся 3 класса по уровням сформированности умения находить и письменно обосновывать написание слов с разделительным Ъ и Ь в условиях диктанта

Уровень сформированности умения находить и письменно обосновывать написание слов с орфограммой	Количество человек, продемонстрировавших данный уровень	Доля от общего количества учеников (в %)
Высокий	1	6%
Средний	12	75%
Нулевой	3	19%

Из табл. 2 видно, что большая часть выполнивших работу учеников, а именно 12 (75 %) находится на среднем уровне сформированности умения находить и письменно обосновывать написание слов с орфограммой «Разделительный Ъ и Ь». Нулевым уровнем сформированности умения обладает 3 человека (19%). И только у 1 ученика (6%) из экспериментального класса высокий уровень сформированности умения.

Таким образом, анализ результатов диагностики, связанной с выделением уровней сформированности умения находить и письменно обосновывать написание слов с парными звонкими и глухими согласными в корне слова, а также с разделительным Ь, показал, что на высоком уровне, находится в каждом случае всего 1 человек (от 4.5 % до 6 %).

Несмотря на разницу в количестве учащихся при выполнении списывания (22 человека) и написании диктанта (16 человек), можно сделать вывод, что многие ученики экспериментального класса не умеют находить уже изученные орфограммы в тексте. Также более 90 % учащихся, выполнявших работы, не умеют правильно письменно обосновывать орфограммы.

Следующий этап диагностики предусматривал задания по устному обоснованию написания слов с безударными гласными в корне слова. В ходе выполнения учащимися этого задания выяснилось, что в среднем ученики в экспериментальном классе ищут слово с орфограммой и рассуждают о правильности его написания примерно 1.5–2 минуты. Кроме того, всем учащимся исследователь был вынужден задавать уточняющие вопросы.

Задания на этом этапе диагностики и ко всем текстам звучали одинаково. Они содержали указание абзаца, где нужно найти слово с безударным гласным звуком в корне, которое можно проверить, а также требование устно объяснить написание слова. Все ответы учащихся фиксировались.

Для того, чтобы производить оценку устных рассуждений, необходимо было опираться на следующий образец рассуждения: «Произношу слово *поливает* и слышу безударный гласный звук [и]. Выясняю, находится ли этот звук в корне, для этого подбираю однокоренные слова — *полить, лить, полив*. Корень *-ли-*, безударный гласный звук находится в корне слова. Подбираю однокоренное слово так, чтобы безударный звук стал ударным — *поли́в*. Значит, в слове *поливает* пишется буква «и» [Савельева, 2009, с. 33].

Для выделения уровней сформированности умения устно рассуждать при использовании орфографических правил были сформулированы следующие критерии:

К1. Наличие в рассуждении ориентировочных действий:

1) Произношу слово, слышу безударный гласный звук [а] или [и]

2) Определяю, в корне ли находится этот звук. Для этого подбираю однокоренные слова.

По этому критерию ставятся следующие баллы:

2 б. — опора при рассуждении на все ориентировочные действия;

1 б. — пропуск при рассуждении какого-то ориентировочного действия;

0 б. — отсутствие при рассуждении опоры на ориентировочные действия.

К2. Умение обосновывать написание слова (в данном случае — подбирать проверочное слово).

По этому критерию ставятся следующие баллы:

1 б. — проверочное слово подобрано правильно.

0 б. — проверочное слово подобрано неправильно.

К3. Необходимость задавать уточняющие вопросы исследователем.

По этому критерию ставятся следующие баллы:

1 б. — отсутствие необходимости задавать уточняющие вопросы.

0 б. — есть необходимость задавать уточняющие вопросы.

К4. Соответствие структуре рассуждения в процессе применения орфографического правила.

Структура рассуждения в процессе применения орфографического правила:

1) Называние орфограммы.

2) Обоснование правильного написания слова.

3) Формулирование вывода о правильном написании слова с орфограммой.

По этому критерию ставятся следующие баллы:

2 б. — рассуждение полностью соответствует структуре рассуждения в процессе применения орфографического правила;

1 б. — рассуждение частично соответствуют структуре рассуждения в процессе применения орфографического правила;

0 б. — рассуждение полностью не соответствует структуре рассуждения в процессе применения орфографического правила.

Таким образом, по всем критериям (К1-К4) можно было набрать максимальное количество баллов — 6. В зависимости от количества набранных учеником баллов по всем критериям

можно выделить 4 уровня сформированности умения устно рассуждать при использовании орфографических правил: высокий, средний, низкий и нулевой. Характеристика уровней представлена ниже.

Высокий уровень –5–6 баллов по всем критериям.

Средний уровень –3–4 баллов по всем критериям.

Низкий уровень –1–2 балла по всем критериям.

Нулевой уровень –0 баллов по всем критериям либо отказ от ответа.

Перейдём к уровням сформированности умения устно рассуждать при использовании орфографического правила для слов с безударными гласными в корне слова в условиях списывания и диктанта [Савельева, 2009, с. 21].

Уровни сформированности умения устно рассуждать при использовании орфографического правила в условиях списывания, продемонстрированные учащимися экспериментального класса, отражены в табл. 3.

Таблица 3

Распределение учащихся 3 класса по уровням сформированности умения устно рассуждать при использовании орфографического правила в условиях списывания

Уровень сформированности умения устно рассуждать при использовании орфографического правила в условиях списывания	Количество человек, продемонстрировавших данный уровень	Доля от общего количества учеников (в %)
Высокий	0	0%
Средний	2	9%
Низкий	8	36%
Нулевой	12	55%

Анализ результатов показал, что максимальное количество баллов по критериям К1-К4, которое смогли набрать учащиеся экспериментального класса, равно 3. Учеников, набравших такие баллы всего 2 из 22, то есть у 9 % младших школьников, выполнявших работу, средний уровень сформированности умения устно рассуждать при использовании орфографического правила для слов с безударными гласными в корне слова в условиях списывания. Большая часть выполнивших работу учеников, а именно 12 (55%) находится на нулевом уровне сформированности умения, 8 человек (36 %) — на низком уровне. Учеников с высоким уровнем сформированности умения в экспериментальном классе не обнаружено.

Таблица 4 содержит информацию о распределении учащихся экспериментального класса по уровням сформированности умения устно рассуждать при использовании орфографического правила в условиях диктанта.

Таблица 4

Распределение учащихся 3 класса по уровням сформированности умения устно рассуждать при использовании орфографического правила в условиях диктанта

Уровень сформированности умения устно рассуждать при использовании орфографического правила в условиях диктанта	Количество человек, продемонстрировавших данный уровень	Доля от общего количества учеников (в %)
Высокий	0	0%
Средний	2	13%
Низкий	1	6%
Нулевой	13	81%

Из таблицы видно, что высоким уровнем сформированности умения не обладает ни один человек из 16 учеников экспериментального класса. На среднем уровне сформированности умения находится 2 человека (13%), что чуть больше, чем на низком — 1 человек (6%). Нулевым уровнем обладают 13 учащихся (81%), то есть большинство младших школьников экспериментального класса.

Выводы

Таким образом, анализ результатов этапа диагностики, связанного с определением уровня сформированности умения находить и письменно обосновывать написание слов с парными звонкими и глухими согласными в корне слова, а также с разделительным Ь, показал, что многие ученики экспериментального класса не умеют находить уже изученные орфограммы в тексте. Также более 90 % учащихся, выполнявших работы, не умеют правильно письменно обосновывать орфограммы.

Следующий этап диагностики в работе со списыванием и с диктантом состоял из заданий, касающихся слов с безударными гласными в корне слова. Анализ результатов этого этапа диагностики показал, что у подавляющего большинства учащихся экспериментального класса нулевой уровень сформированности умения устно рассуждать при использовании орфографических правил. Ученики, находящиеся на этом уровне, при рассуждении не умеют опираться на ориентировочные действия и обосновывать написание слов, то есть верно подбирать проверочные слова. Кроме того, рассуждения учеников на нулевом уровне полностью не соответствуют структуре рассуждения при использовании орфографического правила и требуют уточнений и дополнений.

У большого количества учеников выявлен низкий уровень сформированности умения устно рассуждать при использовании орфографических правил. Как показала обработка результатов, в рассуждениях учеников на этом уровне либо присутствует опора на один из ориентировочных шагов при определении орфограммы, либо правильно подобрано проверочное слово, что помогает обосновать написание слов с орфограммой, в связи с чем рассуждение частично соответствует структуре рассуждения при использовании орфографического правила.

Помимо вышесказанного, можно отметить, что в каждом случае лишь по 2 человека из всех учеников экспериментального класса оказалось на среднем уровне сформированности умения. В рассуждениях этих учеников присутствует опора на один из ориентировочных шагов при нахождении орфограммы и правильно подобрано проверочное слово для обоснования написания слов с искомыми орфограммами, в связи с чем рассуждение частично соответствует структуре рассуждения при использовании орфографического правила.

Результаты диагностики позволяют заключить, что у учеников необходимо развивать умение рассуждать при изучении орфографических правил. Для верного определения вида орфограммы важно опираться в рассуждении на все ориентировочные действия. Кроме того, важно правильно подбирать проверочные слова. Можно предположить, что развитие умения рассуждать при изучении орфографических правил повлияет и на умение грамотно писать слова с изученными орфограммами в условиях зрительного и слухового восприятия, и на умение находить, письменно и устно обосновывать написание слов с изученными орфограммами.

Литература

1. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. 527 с.
2. Львов, М. Р., Правописание в начальных классах. — М.: Просвещение, 1990. — 160 с.
3. Подласый И. П., Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: Учеб. по-собие для студ. высш. учеб. заведений. — М. Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. — 368 с.
4. Савельева, Л. В. Условия формирования орфографических знаний и умений в начальной школе. // Развивающее языковое образование в современной начальной школе: пособие для студ. факультетов нач. образования и учителей нач. классов / Т. Г. Рамзаева, Л. В. Савельева, Е. А. Гогун и др.; Под науч. ред. Т. Г. Рамзаевой. — СПб.: Специальная Литература, 2009. — С. 18–44.
5. Эльконин, Д. Б., Избранные психологические труды. — М., 1989. — 554 с.

Valeriya N. Smirnova[1*], Savelieva Larisa V.[1]
*lerusyasmirnova@yandex.ru
Research supervisor: Larisa V. Savelieva[1],
Doctor of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Identifying the level of reasoning maturity shown by third-graders when justifying the spelling of words written according to specific rules of orthography

Abstract. This article deals with the building and development of the ability of younger schoolchildren to apply reasoning when justifying the spelling of words written according to specific rules of orthography. We describe the results of an ascertaining experiment involving copying and dictation with tasks requiring a written and oral justification of writing words according to the studied rules. During our research, we identified the need to develop students' ability to reason during the study of spelling rules.

Keywords: the ability to reason, reasoning, spelling rule, justification for writing words

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

УДК 745

Баушева Юлия Дмитриевна[1]*
*mockvarf@mail.ru
Научный руководитель: Векслер Анна Кирилловна[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Художественный текстиль: от плоскости к скульптуре

Аннотация: темой статьи является исследование вопросов художественно-пластической трансформации плоскостных форм традиционного художественного текстиля в объемно-пространственные. В статье рассматривается уникальное явление в развитии художественного текстиля второй половины XX века, названное искусствоведом В. И. Савицкой «пластический взрыв», как эксперимент с материалами, способами и техниками ручного ткачества. В статье особое внимание уделяется анализу пластических свойств традиционных и инновационных текстильных материалов; возможностям создания фактур, текстур, и объемно-пространственных форм; вопросам методики изучения традиционных и новаторских способов ткачества в процессе освоения студентами (бакалаврами) учебной дисциплины «Художественный текстиль».

Ключевые слова: художественный текстиль, текстильная скульптура, «пластический взрыв», ткачество, текстильные техники, методика обучения.

Введение

Современные художественные произведения, выполненные в различных текстильных техниках — результат многовековых преобразований в ремесленной и творческой деятельности. На протяжении истории человечества ткани воспринимались в основном как материалы утилитарного предназначения. Тканые полотна использовались для создания одежды, разграничения пространства в жилищах, а также были неотъемлемой частью религиозных обрядов и обычаев. Ремесленная и творческая деятельность предков дала начало развитию художественного текстиля, который прошёл значительный путь трансформации от традиционных плоскостных форм до объемно-пространственных текстильных произведений.

Первые шпалеры появились в Средневековой Европе в XI веке. История западноевропейской шпалеры берёт своё начало в Германии, на территории с холодным и влажным климатом, препятствующим распространению стенописи. Немецкие шпалеры заменяли фрески, которые были популярны в южноевропейских странах, и имели схожие особенности изображения сюжетов: ограниченный диапазон красок, отсутствие перспективы, монументальность фигур, простота и ясность форм, плоскостность шпалер и размещение на стенах помещений [Савицкая, 1995, с. 10].

Постепенно искусство художественного текстиля распространилось по всей Европе, создавались циклы шпалер для знатных особ, «шерстяные фрески» стали неотъемлемой частью интерьера и занимали особое место на празднествах. Развивались мастерские и мануфактуры, на которых придерживались определённых правил создания тканого произведения. Со временем эти правила стали основой формирования традиций создания монументально-декоративных

шпалер. Особенности, которые оставалась неизменными до XX века: шпалеры создавались для стены, при их создании ткачи тесно сотрудничали с художниками и выполняли текстильные полотна по эскизам и картоном. Из-за работы с живописными эскизами ткачи стремились приблизиться к возможностям живописи; несмотря на ограниченность цветовой палитры, им удавалось передать объём формы в плоскости полотна. Сюжеты шпалер не отставали от сюжетов живописи, они трансформировались в соответствии с потребностями общества и появлением новых стилей, затрагивались библейские и мифологические сюжеты, пейзажи и натюрморты, а также изображалась сцены из жизни знати и их портреты. К началу XIX века интерес общества к шпалерам снизился и многие шпалерные мануфактуры по всей Европе прекращали свою работу, а на смену им приходили ткацкие фабрики.

Трансформация изобразительных мотивов, сюжетов и форм художественного текстиля начались лишь в начале XX века. Способствовал возрождению традиционного ручного ткачества французский художник Жан Люрса. Мастер, создавая свои работы, придерживался традиций ручного ткачества, сложившиеся ещё в средневековые времена. Люрса всё же работал по принципам, заимствованным у старых мастеров: он создавал шпалеру как произведение, которое должно висеть на стене в определенном интерьере; работа являлась единой плоскостью, на которой развивался сюжет; также художник работал по картонам, созданным в натуральную величину, и ограничивал палитру цветов [Савицкая, 1995, с. 25–29]. Но в своих работах художник не боялся экспериментов с открытостью цветов, композицией, игрой со смыслами, соединение живописного и плоскостно-декоративного, он стремился передать свой художественный замысел в тканом полотне, не похожем на традиционную живописную картину.

Жан Люрса и его последователи дали новый толчок текстильному искусству: в 50–60-х годах под влиянием актуальных для второй половины XX века тенденций в живописи и архитектуре происходил активный процесс интеграции различных видов искусства, началась эпоха экспериментов в художественном текстиле. В 1960-х годах произошли уникальные изменения в области художественного текстиля, названные искусствоведом В. И. Савицкой «пластический взрыв». Эти изменения запустили процесс художественно-пластической трансформации плоскостных форм традиционного художественного текстиля в объемно-пространственные.

Отрыв от стенной плоскости, переход текстиля в пространство, использование материалов и техник, не свойственных для ручного ткачества, позволило создать новые объемно-пространственные произведения искусства. Художники многих стран находились в поиске новой пластики двухмерной шпалеры и в итоге смогли перейти от плоскости к текстильной скульптуре. Художники вели свою работу от начала до самого конца и отказались от создания картона, освобождая цвета, фактуры, текстуры и применяя нетрадиционные материалы.

Художественный текстиль не сразу стал заполнять собой пространство, пройдя естественный процесс отрыва от стены. Можно проследить три этапа трансформации текстильной скульптуры по классификации французского критика и исследователя художественного текстиля Андре Кензи:

— настенная (текстильный барельеф);

— пространственная (можно обойти вокруг);

— энвайронмент (создающая среду и взаимодействующая со зрителем и позволяющая не только обойти вокруг, но и внутри) [Савицкая, 1995, с. 36].

Новое представление о возможностях ткачества повысило популярность художественного текстиля. Художники предлагали оригинальные концепции объёмно-пространственных композиций. Яркие и интересные работы можно встретить у художников из разных стран: Ауреля Муньос (Испания), Магдалена Абаканович (Польша), Ягода Буич (Хорватия). В работах этих мастеров можно увидеть интерес к текстуре, фактуре и возможностям создания пластических эффектов на тканой поверхности. Художники экспериментировали с разными свойствами нетрадиционных для ткачества материалов. При создании текстильной скульптуры становилась структура объекта. Наряду с традиционными ткацкими материалами (шерсть, лен, шелк) стали использоваться непривычные природные (мох, кожа, дерево) и синтетические материалы (металл, полиэтилен, стекло). Использование новых переплетений и соединений, поиск и воз-

рождение забытых техник ручного ткачества позволяли художникам создавать особые поверхности из возвышающихся многослойных фактур. Внутри объектов нередко встречались деревянные, стальные или другие конструкции, которые позволяли держать трехмерные текстильные формы в пространстве [Семизорова, 2008, с. 351].

Благодаря интеграции различных подходов в создании художественного произведения (работа художника по текстилю и работа скульптора) текстильное искусство приобретало новую степень свободы для художников того времени. Текстильные скульптуры отличались от традиционных (из глины, камня или металла) по пластике и формообразованию, благодаря художественно-выразительным особенностями применяемых материалов и техник:

— широкий спектр текстильных материалов: от растительного, животного или синтетического волокна и разнообразной пряжи до ткани с разными свойствами;

— разнообразие текстильных техник и фактур: плетение, вязание, ткачество, валяние, шитье, набойка;

— широкая колористическая палитра;

— качество материала: мягкость, гибкость, упругость, растяжимость, гладкость, фактурность;

— инновационные материалы и новые технологий в создании тканей как результат развития науки и техники [Митрофанова, 2019, с. 81].

Художники выявляли новые пластические свойства инновационных и традиционных материалов. Работая с текстилем, художники могли регулировать прозрачность, фактуру и текстуру переплетений и узлов, текстиль позволял драпировать, мять, складывать, рвать и создавать различные формы.

В 70–90-х годах XX века в искусстве художественного текстиля наблюдался отход от традиций создания текстильного произведения. Мастера искали новые приёмы и техники ткачества; выявляли особые взаимоотношения объёма произведения и пространства, в котором оно экспонируется; традиционная плоскостность и классическая композиция шпалеры подверглись значительным трансформациям. Чем оригинальнее трансформация форм и материалов, тем интереснее работать художнику и смотреть зрителю. Масштабные пространственные инсталляции делали доступными трансформацию пространства и создание уникальной среды, а развитие текстильной миниатюры позволяло раскрывать мастерство и изобретательность художников.

Весь опыт экспериментов в области художественного текстиля XX века учтён современными мастерами, а сами эксперименты — продолжаются. Художники включают в свои работы современные волокна и используют инновационные технологии, ищут новые выразительные формы, выявляя пластические свойства текстильных материалов. В современном текстильном искусстве продолжается поиск актуальных художественно-образных решений. Современные текстильные материалы предоставляют художникам широкие возможности для творческого развития, позволяют мастерам активно адаптироваться к техническим и технологическим новациям, и откликаться на актуальные проблемы современного искусства.

Актуализация и распространение информации о современном художественном текстиле будет содействовать не только продвижению экспериментов в этой области, но и обучению студентов (бакалавров) художественных институтов, специализирующихся в области декоративного искусства. Изучение традиционных и инновационных техник ткачества в контексте освоения учебной дисциплины «Художественный текстиль», откроет перед студентами новые профессиональные возможности и перспективы.

Дисциплина «Художественный текстиль» направлена на ознакомление студентов с художественными и историческими этапами развития текстильного искусства и трансформацией тканой поверхности от традиционных плоскостных форм до объемно-пространственных текстильных произведений. В рамках дисциплины «Художественный текстиль» могут реализоваться несколько последовательно усложняющихся учебных заданий, которые позволят студентам: изучить пластические свойства традиционных и инновационных текстильных материалов; познакомиться с разнообразными техниками гладкого и рельефного ткачества; применить знания об особенностях художественно-пластической трансформации в собственных творческих работах.

Дисциплина имеет междисциплинарные связи с такими предметами как: основы декоративной композиции, теория и история искусства, декоративная колористическая композиция, художественное проектирование и текстильное материаловедение. Основной задачей для студентов в рамках дисциплины является выполнение авторской текстильной скульптуры, особенностью дисциплины является совмещения инновационных и традиционных для ткачества материалов.

Изучение студентами дисциплины «Художественный текстиль» начинается с освоения основных видов гладких и фактурных переплетений при выполнении орнаментального «пробника», последовательность и способы выполнения которого можно найти в разных учебных пособиях, в том числе — в учебно-методическом пособии «Ручное ткачество» Анны Кирилловны Векслер. На начальном этапе студенты смогут: познакомиться с оборудованием для ткачества и традиционными материалами (шерсть, лён, шёлк); изучить основные понятия; освоить технику гладких переплетений («Столбики», «Крапотаж простой») и фактурных переплетений (горизонтальная цепочка «Сумах», узлы «Гиордес» и «Розочка», «Саржа») [Векслер, 2013, с. 43–81].

После ознакомления с основами ручного ткачества, студенты смогут приступить ко второму творческому заданию, связанному с экспериментами по выявлению художественно-выразительных особенностей инновационных текстильных материалов. Задача заключается в создании текстильного панно на тему «Природа», одним из условий создания работы является создание особых фактур, пластических эффектов средствами ткачества. В данном задании важно обратить внимание студентов на фактуры, текстуры и цвет, которые присутствуют в природе.

Выполнение задание предполагает поэтапную учебную деятельность:

— разработка эскизов;
— выбор материалов и техники ткачества;
— выполнение творческой работы в материале.

Итоговый эскиз обязательно выполняется с учетом реальных пропорций элементов произведения. Так же он должен отражать основный замысел студента в соответствии с технические, конструктивные и колористические решения будущей работы. При подборе материалов для панно рекомендуется обращаться к нетрадиционным материалам для утка (бумага, полиэтилен, металл, травы и др.) или создавать сложные переплетения, используя традиционные материалы [Широковских, 2018, с. 368].

Третье и завершающее задание учебной дисциплины «Художественный текстиль» заключается в разработке и создании текстильной скульптуры «Человек». При разработке объемно-пространственного объекта студенты могут придерживаться тех же этапов работы, что и в предыдущем задании. Разработка итогового эскиза реализуется в два этапа — рисунок и модель. Рисуя текстильную скульптуру, студенты продумывают композиционные, колористические, технические и конструктивные решения будущей работы. При моделировании студенты создают макет текстильной скульптуры и анализируют конструктивные возможности выбранных материалов и техник. Моделирование позволит обучающимся оценить потенциальные сложности в реализации задания в материале и скорректировать дальнейшую работу.

В своих работах студенты могут использовать принцип контраста в работе с материалами, формообразованием и выбором колористического решения. В скульптуре студент может сделать акценты на традиционные техники и материалы, или использовать только в инновационные материалы. Каркас текстильной скульптуры состоять из деревянных, металлических, пластиковых и проволочных конструкций. Скульптура может быть подвешена или установлена на стенд, а также может образовывать композиционную группу или представлять собой единый объект.

При выполнении итоговой работы — текстильной скульптуры, обучающиеся должны максимально использовать весь художественно-творческий опыт и знания, полученные на занятиях. Итоговая работа должна представлять из себя целостное и законченное художественное произведение, демонстрирующее умения обучающегося сочетать различные техники и материалы.

Главная идея дисциплины «Художественный текстиль» — заинтересовать студентов в экспериментах и в продвижении развития декоративного искусства, продемонстрировать возможности трансформации плоскостных форм традиционного художественного текстиля в объемно-пространственные. Важно поддерживать интерес студентов к традиционным и современным методам ткачества и создавать условия для их творческого развития и расширения профессиональных горизонтов. Побуждение студентов к творческим открытиям может быть достигнуто путем создания благоприятной образовательной среды, которая поощряет эксперименты и творческий поиск. Благоприятным методом мотивации студентов в творческих вузах является возможность участия в творческих проектах и выставках. В завершении изучения дисциплины «Художественный текстиль» по результатам просмотра может быть сформирована выставка из лучших студенческих работ в рамках образовательного учреждения. Профессиональные знания и навыки, полученные в процессе изучения дисциплины, могут быть использованы для выполнения выпускной квалификационной работы и в дальнейшей образовательной и профессиональной деятельности студентов.

Выводы

В заключение хочется отметить, что современный художественный текстиль опирается на исторические и культурные корни, сохраняет «память» о пластических, изобразительных и художественно-образных трансформациях. Большая история развития творческой деятельности в области художественного текстиля продолжается в постоянном развитии текстильных техник и материалов. Такое уникальное явление как «пластический взрыв» запустило процесс художественно-пластической трансформации плоскостных форм традиционного художественного текстиля в объемно-пространственные. Эксперименты с материалами, способами и техниками позволили художникам формулировать оригинальные концепции объёмно-пространственных композиций. Текстильное искусство является важной частью современной мировой художественной культуры. Одной из задач художественного образования является не только сохранение традиций в области декоративного искусства, но и формирование особых условий для творческих поисков будущих художников.

Литература

1. Векслер, А. К. Ручное ткачество: учебно-методическое пособие / А. К. Векслер. — Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2013. — 107 с. — (Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters). Методическое приложение; 006).
2. Митрофанова, Н. Ю. Текстильная скульптура. Новые возможности «старого» материала / Н. Ю. Митрофанова // Новое искусствознание. История, теория и философия искусства. — 2019. — № S3. — С. 80–87. — DOI 10.24411/2658–3437–2019–13012.
3. Петрова, И. С. Пространственно-пластические возможности гобелена / И. С. Петрова // Дни науки и инноваций НовГУ: Материалы XXVII научной конференции преподавателей, аспирантов и студентов НовГУ. В 3-х частях, Великий Новгород, 06–11 апреля 2020 года. Том Часть 1. — Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2020. — С. 298–305. — DOI 10.34680/978–5-89896–666–9/2020. DN- 1.47.
4. Савицкая В. И. Превращение шпалеры. — Москва: Галарт, 1995. — 88 с.
5. Семизорова, Л. Б. Особенности ручного ткачества советского периода второй половины XX в / Л. Б. Семизорова // Вестник Башкирского университета. — 2008. — Т. 13, № 2. — С. 350–352.
6. Цветкова, Н. Н. Текстильный арт-объект в искусстве XX-XXI веков / Н. Н. Цветкова // Актуальные проблемы теории и истории искусства. — 2018. — № 8. — С. 652–660. — DOI 10.18688/aa 188-7-64.
7. Цветкова, Н. Н. Объемно-пространственный текстиль — вопросы терминологии / Н. Н. Цветкова // Дизайн и технологии. — 2023. — № 95(137). — С. 129–136.
8. Широковских, М. С. Дисциплина «Ручное ткачество»: перспективы развития практического курса / М. С. Широковских // Месмахеровские чтения — 2018: Материалы международной научно-практической конференции. Сборник научных статей, Санкт-Петербург, 21–22 марта 2018 года / Научный редактор А. О. Котломанов. — Санкт-Петербург, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия им. А. Л. Штиглица», 2018. — С. 367–372.

Yulia D. Bausheva[1*]
*mockvarf@mail.ru
Research supervisor: Anna K. Veksler[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor,
Head of the Department of Decorative Arts and Design
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Artistic textiles: From a plane to a sculpture

Abstract. This article deals with artistic and plastic transformation of the planar forms of traditional artistic textiles into volumetric-spatial ones. We examine a unique phenomenon in the development of artistic textiles in the second half of the twentieth century known as 'plastic explosion', a term coined by the art historian V. I. Savitskaya. It is presented as an experiment with hand weaving materials, methods and techniques. We pay special attention to the analysis of the plastic properties of traditional and innovative textile materials; the possibilities of creating textures, structural compositions and volumetric-spatial forms; as well as the issues concerning methodology for the study of traditional and innovative weaving methods as part of the academic discipline 'Artistic Textiles' by students (bachelors).

Keywords: artistic textiles, textile sculpture, 'plastic explosion', weaving, textile techniques, teaching methodology.

УДК 72.02

Игрункова Полина Александровна[1*]
*polina.igrunkova@mail.ru
Научный руководитель: Блинова Елена Константиновна[1],
доктор искусствоведения
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Русская архитектуроведческая школа в фокусе архитектурной регионалистики: исследовательские традиции Санкт-Петербургской академии художеств имени Ильи Репина и РГПУ им. А. И. Герцена

Аннотация: статья посвящена представлению исследовательской архитектуроведческой школы, сформировавшейся на базе петербургских академических традиций. На основе обобщения научных результатов кафедры истории архитектуры и сохранения архитектурного наследия Санкт-Петербургской академии художеств имени Ильи Репина и кафедры искусствоведения и педагогики искусства Института художественного образования РГПУ им. А. И. Герцена, а также на установлении теоретико-методологической базы критического исследования дается представление о преемственности методов анализа как самих памятников архитектуры, так и архитектурно-художественных процессов. Формулируется идея о сложении научной школы педагогов-исследователей проф. В. г. Лисовского, проф. Е. К. Блиновой, доц. Т. А. Гильдиной в области архитектурной регионалистики.

Ключевые слова: архитектура, архитектурная регионалистика, архитектуроведческая школа, РГПУ им. А. И. Герцена, методология исследования.

Введение

Наука немыслима без сотрудничества. Научная деятельность предполагает разделение и кооперацию труда, иерархическую организацию и субординацию. Научным сообществом обеспечивается сохранение и преемственность научных традиций и рост знаний, формируются нормы исследовательской этики.

Научная школа — это организованное научное сообщество, которое осуществляет разработку теоретических и прикладных задач. Классические научные школы складываются на базе

университетов. В них исследовательская работа сочетается с обучением, что позволяет оптимально сочетать коллективные формы научных поисков с индивидуальным творчеством исследователя.

Цель данной статьи — дать представление об исследовательской архитектуроведческой школе, сформировавшейся на базе петербургских академических традиций.

Объект исследования — методология архитектурной регионалистики.

Предмет исследования — «репинско-герценовская» архитектуроведческая школа.

Материал исследования — научные результаты деятельности преподавателей кафедры истории архитектуры и сохранения архитектурного наследия Санкт-Петербургской академии художеств имени Ильи Репина (далее — Академия художеств СПб) и кафедры искусствоведения и педагогики искусства Института художественного образования (далее — ИХО) РГПУ им. А. И. Герцена в области архитектурной регионалистики.

Для достижения цели было необходимо поставить и выполнить ряд следующих задач:

1) охарактеризовать специфику понятия «архитектурная регионалистика» в рамках данного исследования;

2) представить научные результаты деятельности кафедры истории архитектуры и сохранения архитектурного наследия Академии художеств СПб в области архитектурной регионалистики;

3) представить научные результаты деятельности кафедры искусствоведения и педагогики искусства ИХО РГПУ им. А. И. Герцена в области архитектурной регионалистики;

4) показать преемственность и развитие научных идей педагогов-исследователей обеих кафедр;

5) осветить перспективы дальнейших исследований, построенные на методологии этой научной школы.

Методы исследования

Методологической основой данного исследования является анализ научных результатов деятельности преподавателей кафедры истории архитектуры и сохранения архитектурного наследия Академии художеств СПб и кафедры искусствоведения и педагогики искусства ИХО РГПУ им. А. И. Герцена в области архитектурной регионалистики.

Основная часть

Сфера исследований в области регионалистики весьма разнообразна и получила освещение в ряде научных публикаций. Однако отсутствие комплексного подхода создаёт дополнительные трудности в систематизации материала, чем, в частности, обусловлена сравнительно невысокая степень изученности данной темы. Необходимо также учитывать своеобразную междисциплинарность понятия «регионалистика». Она предполагает различия в использовании дефиниций и методологических подходов.

Архитектурная регионалистика как самостоятельное направление включает в себя исследования исторического характера в области краеведения и некоторые архитектуроведческие исследования. В свете развития системы регионального культурно-познавательного туризма растёт и интерес к архитектуре русской провинции. Актуальность данного исследования, интерес к архитектурной регионалистике обусловлен активным современным строительством в малых городах России, а также наличием большого количества уникальных архитектурных памятников, которые создают историко-художественный контекст города и находятся под угрозой разрушения. «Изучение архитектуры с включением регионального компонента […] должно помочь в создании целостной картины архитектурного своеобразия Русской провинции, так как провинциальная архитектура является значительной частью историко-культурного наследия России» [Гильдина, 2019, с. 149].

В диссертации Татьяны Александровны Гильдиной «Храмовая архитектура юго-восточных уездов Вятской губернии конца XVIII — начала XX века» представлен обзор научных изысканий по изучению архитектуры, «посвящённых градостроительным системам и процессам

развития архитектуры отдельных территорий, социально — экономическим аспектам, типологии архитектурных сооружений и проблемам сохранения традиций и сохранности памятников архитектуры» [Гильдина, 2019, с. 48] на материале культовых памятников на территории Республики Удмуртия. Необходимо также добавить, что в работе представлен историографический обзор исследований по архитектурной регионалистике как молодому направлению искусствоведческой мысли. Благодаря составленным автором топографическим картам стало возможным извлечение информации о динамике храмостроения, распространённости типов памятников и формировании стилевых направлений в региональном храмостроении на территории Республики Удмуртия. Этому предшествовала не только детальная аналитическая работа, но также и натурные исследования материала — это семь экспедиций по самостоятельно разработанным автором маршрутам, проведенных в 2014–2017 гг. Их целью был осмотр храмов, прилегающего к ним ландшафта, их картографирование и фотофиксация их состояния.

Обобщая существующие трактовки понятия регионалистики, Гильдина выделяет такое качество этого направления науки как комплексность, что подразумевает широкий спектр методологических подходов. В своём исследовании автор под архитектурной регионалистикой понимает «совокупность исследований, посвящённых проблемам теории регионалистики, компонентам архитектурного наследия и их региональным особенностям» [Гильдина, 2019, с. 48–49].

К апробации некоторых результатов, не включенных в диссертацию Гильдиной, относятся мысли, чуть позднее объединённые в рамках проекта «сПутник». В рамках грантового конкурса «Росмолодежь» команда студентов-магистров ИХО РГПУ им. А. И. Герцена (лидерами которой являются А. Г. Александрова и М. Д. Пироженкова) под руководством Гильдиной разработала проект, направленный на развитие туристической привлекательности и молодёжного туризма русской глубинки, и выиграла грант. Сам проект направлен на разработку культурно-исторического маршрута по пути академической экспедиции XVIII века (маршрута экспедиции Н. П. Рычкова — русского путешественника и географа, исследователя Урала), целью которого является показать важность изучения и сохранения культуры и истории своей страны. На момент написания данной статьи команда проекта «сПутник» ведет активную деятельность по изучению подлинных документов об экспедиции, проработке выбранного маршрута, популяризации идей и новостей (создание фото- и видеоконтента), а также деятельность по подготовке к самостоятельной летней экспедиции по местам академической экспедиции Н. П. Рычкова. Предполагается, что результатом проекта станет готовая методическая разработка по самостоятельному прохождению маршрута.

Диссертационное исследование Гильдиной выполнялось под руководством доктора искусствоведения, профессора кафедры искусствоведения и педагогики искусства ИХО РГПУ им. А. И. Герцена, профессора кафедры истории архитектуры и сохранения архитектурного наследия Академии художеств СПб Елены Константиновны Блиновой. В своё время Блинова успешно защитила диссертацию на соискание степени доктора искусствоведения «Художественные принципы становления и развития архитектурного ордера в Санкт-Петербурге» и написала монографию [Блинова, 2011], которая легла в русло актуальных научных исследований в сфере петербурговедения. В исследованиях Блиновой ордер впервые рассматривается как системообразующий фактор градостроительного ансамбля Петербурга. Важно отметить, что концептуально работа выполнялась с учётом целостности человека и архитектурной среды, т. е. велась одновременно в нескольких направлениях, в числе которых изучение *психофизических и психофизиологических факторов, влияющих на восприятие среды* **и** *изучение особенностей архитектурно-художественных образов*, создаваемых ордерными композициями.

Сознание человека подвижно и психологично. Изучение психофизических и психофизиологических факторов — неотъемлемая составляющая комплексного методологического подхода Блиновой. Их изучение позволяет учитывать специфические образные изменения, которым

в сознании могут быть подвержены архитектурные формы и композиции. «Ордер — это искусство представить качество пространства, данное нам в переживании; мы не можем измерить семантическое архитектурное пространство, но можем охарактеризовать результат воздействия» [Блинова, 2012, с. 42]. Закономерно, что методологическая база исследований Блиновой восходит к трудам учёных таких научных направлений как психофизиология и психофизика (И. М. Сеченов, Н. А. Бернштейн, Л. М. Веккер), психология восприятия (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев), психосемантика (Е. Ю. Артемьева), психология искусства и эстетика [Блинова, 2011, с. 11–12].

Эти идеи о пространственном восприятии изящно ложатся в русло архитектурной регионалистики (петербурговедения, в частности) и носят общенаучный характер. Однако они крайне непросты для восприятия, поэтому, как преподаватель, Блинова включает в монографию конкорданс — словарь понятий и терминов, связанных одним понятийным полем. Идеи эти также приобретают доступный научно-популярный характер в рамках её лекций и семинаров и внедряются в научную деятельность её учеников.

В изучении архитектуры русского провинциального города одним из примеров практико-ориентированного воплощения идеи комплексного подхода (частью которого является вышеописанное изучение психофизических и психофизиологических факторов, влияющих на восприятие среды) является коллективная монография «Архитектурные ландшафты Сарапула конца XVIII — начала XX века» [Архитектурные ландшафты…, 2022]. Она представляет собой системное и комплексное представление результатов исследования архитектурного наследия города Сарапула Вятской губернии конца XVIII — начала XX века (современная Республика Удмуртия) как уникального явления и является результатом не только кабинетной работы, но и специально организованных научных экспедиций к сохранившимся памятникам архитектуры города. В неё включены разделы, посвящённые гражданской и храмовой архитектуре, а также градостроительным особенностям формирования региона.

Трудами, ставшими плодами сотрудничества преподавательницы и ученицы, Блиновой и Гильдиной, стали два иллюстрированных каталога каменно-кирпичной храмовой архитектуры: один по Сарапульскому [Храмовая архитектура Сарапульского уезда…, 2020], а другой по Малмыжскому уезду Вятской губернии [Храмовая архитектура Малмыжского уезда…, 2021]. В основе этих изданий лежит типология, основанная на административно-территориальном устройстве региона конца XVIII — начала XX века. Каталоги включают в себя материалы как по сохранившимся храмовым постройкам, так и по утраченным. Рецензентом обоих каталогов выступил профессор Владимир Григорьевич Лисовский.

Лисовский — советский и российский искусствовед и инженер; кандидат технических наук (1965), доктор искусствоведения (1987), профессор (1989). В 1967 г. защитил диплом по архитектуре Северного модерна в Петербурге, что и стало его первой темой. По словам самого профессора, этой темой до него никто не занимался. Он стал ее первооткрывателем, и в его поле зрения попало творчество трёх зодчих, сформировавших композиционные и художественные приёмы данного регионально направления модерна. Это Ф. И. Лидваль, Н. В. Васильев и А. Ф. Бубырь. Изданная в 2016 г. монография учёного «Северный модерн: Национально-романтическое направление в архитектуре стран балтийского моря на рубеже XIX и XX веков» [Лисовский, 2016] демонстрирует результаты работы в этом направлении.

Второй ключевой темой Лисовского в русле архитектурной регионалистики стала история Академии художеств СПб с архитектурным уклоном. Результатом искусствоведческого анализа, архивной работы стала не только тематическая книга [Лисовский, 1982], но и ценные материалы, включенные в ряд дальнейших исследований. К их числу относятся книги «Леонтий Бенуа и петербургская школа художников-архитекторов» [Лисовский, 2006] и «Иван Фомин и метаморфозы русской неоклассики» [Лисовский, 2008], служащие автору статьи образцовым примером библиографического сбора материала. За счёт демонстрации широкого исторического контекста (в том числе и истории Академии художеств СПб) высвечивается проблема творческой индивидуальности внутри стиля.

Третья тема — развитие национальных традиций в архитектурной практике XIX — начале XX века — выход учёного ещё на более высокий уровень теоретизации. Докторская диссертация «Академия художеств и её архитектурная школа в процессе развития русской архитектуры XIX — начала XX века», которая была защищена Лисовским в 1987 г., объединила вышеперечисленные области исследовательского интереса учёного в сфере петербурговедения.

Педагогическая деятельность Лисовского началась в 1982 г., когда он пришёл на преподавательскую работу в Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Герцена (ныне РГПУ им. А.И. Герцена), где читал лекции по истории искусства и руководил работой аспирантов. В 1989 г. по конкурсу занял должность профессора в Институте имени И. Е. Репина (ныне Академия художеств СПб), где читал курсы истории архитектуры античности, Возрождения, зарубежной архитектуры XVII–XIX вв.

В 2003 г. Лисовский был удостоен Анциферовской премии за «Общий вклад в современное петербургское краеведение», что непосредственно свидетельствует о его вкладе в архитектурную регионалистику.

Выводы

Проведённый анализ позволяет сделать ряд обоснованных выводов. Во-первых, вывод о целесообразности ввода в научный оборот термина «репинско-герценовская» архитектуроведческая школа. Во-вторых, преемственность исследовательских методов «репинско-герценовской» архитектуроведческой школы выражается как в выборе архитектурных памятников крупных регионов (Петербургская агломерация, Республика Удмуртия), так и в архитектурно-художественных процессах (петербурговедение, архитектурная регионалистика). Можно считать научную школу педагогов-исследователей проф. Лисовского, проф. Блиновой, доц. Гильдиной в области архитектурной регионалистики сложившейся, так как в ней сочетаются частнонаучные методы: эмпирический метод педагогики искусства, праксиметрический метод психологии, историко-предметный метод исследования памятников архитектуры, алгоритмы ментального картографирования.

Литература

1. Архитектурные ландшафты Сарапула конца XVIII — начала XX века / Е. К. Блинова, М. В. Курочкин, Т. А. Гильдина [и др.]. — Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена, 2022.
2. Блинова Е. К. Ордерный ансамбль Петербурга: монография. — Санкт-Петербург, Ризограф НОУ «Экспрес», 2011. — 214 с.
3. Блинова Е. К. Художественные принципы становления и развития архитектурного ордера в Санкт-Петербурге: автореф. дис. ... д. искусствоведения: 17.00.04 / Блинова Елена Константиновна; [Место защиты: РГПУ им. А. И. Герцена]. — Санкт-Петербург, 2012.
4. Гильдина Т. А. Храмовая архитектура юго-восточных уездов Вятской губернии конца XVIII — начала XX века: диссертация ... кандидата искусствоведения: 17.00.04 / Гильдина Татьяна Александровна. Санкт-Петербург, 2019.
5. Лисовский В. Г. Академия художеств. Историко-искусствоведческий очерк. Л.: Лениздат. 1982. 224 с.
6. Лисовский В. Г. Иван Фомин и метаморфозы русской неоклассики / В. г. Лисовский; Российская акад. архитектуры и строит. наук, Науч.-исслед. ин-т теории архитектуры и градостроительства. — Санкт-Петербург, Коло, 2008. — 487 с.
7. Лисовский В. Г. Леонтий Бенуа и петербургская школа художников-архитекторов / В. Г. Лисовский; В. Г. Лисовский. — Санкт-Петербург, Коло, 2006. — 399 с.
8. Лисовский В. Г. Северный модерн: Национально-романтическое направление в архитектуре стран Балтийского моря на рубеже XIX и XX веков / В. г. Лисовский; Науч.-исслед. ин-т теории архитектуры и градостроительства. — Санкт-Петербург, Коло, 2016. — 520 с.
9. Храмовая архитектура Малмыжского уезда Вятской губернии конца XVIII — начала XX века: каталог / авт.-сост. : Т. А. Гильдина, Е. К. Блинова. — Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. — 64 с.
10. Храмовая архитектура Сарапульского уезда Вятской губернии конца XVIII — начала XX века: каталог / авт.-сост. : Т. А. Гильдина, Е. К. Блинова. — Санкт-Петербург, 2020. — 74 с.

Polina A. Igrunkova[1*]
*polina.igrunkova@mail.ru
Research supervisor: Elena K. Blinova[1],
Doctor of Sciences (Art History)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The Russian school of architecture in the focus of architectural regionalism: Research traditions of the Saint Petersburg Ilya Repin Academy of Arts and Herzen University

Abstract. This article presents the school of architectural research rooted in the academic traditions of Saint Petersburg. It elaborates on the continuity of methods for analyzing architectural monuments and architectural and artistic processes within this school. Our conclusions derive from the generalization of research activities carried out by two departments: the Department of History of Architecture and Preservation of Architectural Heritage at the Saint Petersburg Ilya Repin Academy of Arts and the Department of Art History and Pedagogy of Art at the Institute of Art Education, Herzen University. This article also provides theoretical and methodological basis for critical research. It puts forward the idea of the existence of a scientific school of research teachers in the field of architectural regionalism, represented by Professor Vladimir Lisovsky, Professor Elena Blinova and Associate Professor Tatiana Gildina.

Keywords: architecture, architectural regionalism, school of architectural research, Herzen University, research methodology

УДК 7.036

Лохмоткина Полина Юрьевна[1*]
[*]lokhmotkina_polina@mail.ru
[1]*Санкт-Петербургская Академия художеств, Санкт-Петербург, Россия*

Сезаннизм в живописи Аристарха Лентулова

Аннотация: творчество Поля Сезанна имело большое влияние на развитие русского искусства XX века. В данной статье рассматривается проблема сезаннизма в живописи Аристарха Лентулова конца 1910-х — начала 1920-х годов. Настоящее исследование имеет целью изучить, как перенятые особенности творчества Сезанна были переработаны Лентуловым в живописи. После художественно-стилистического анализа работ двух мастеров было выявлено, что Лентулов, используя формальные методы Сезанна, стремился передать «реальную сущность» натуры, а не её фундаментальную основу, которую пытался уловить и изобразить французский художник.

Ключевые слова: творчество Аристарха Лентулова, творчество Поля Сезанна, русский сезаннизм, Бубновый валет, пейзаж.

Введение

Аристарх Васильевич Лентулов (1882–1943) — русский авангардный художник, организатор и участник художественного объединения «Бубновый валет», в начале 1920-х годов его творческий метод стал развиваться в направлении сезаннизма.

Проблема русского сезаннизма была поднята в статье Г. Г. Поспелова [Поль Сезанн и русский авангард начала XX века, 1998, с. 158–166], который утверждает характерность этого метода для художников «Бубнового валета» в начале 1910-х и выделяет перенятую любовь к неподвижной натуре и тяготение к ритмизации изображаемого. Точки зрения формального восприятия работ Сезанна придерживается Е. Ю. Турчинская [Турчинская, 2013, с. 131–137.], в статье которой перечисляются все аспекты творческого метода, заимствованные русскими художниками. Однако исследователи не в полной мере раскрывают проблему сезаннизма в живописи Лентулова 1920-х годов, даже в наиболее полном труде Е. Б. Муриной и С. Г. Джафаровой [Аристарх Лентулов: Путь художника, 1990.], посвященном творчеству художника, данная тема освещается на уровне анализа визуальной схожести работ двух художников.

Методы исследования

Данное исследование имеет целью изучить сезаннизм в живописи Лентулова, сформулировать причины возникновения интереса к этому творческому методу, исследовать, как взятые из творчества Сезанна особенности были переработаны русским художником. Для этого было проанализировано творчество двух живописцев, сформулировано понятие русский сезаннизм, выявлены схожие аспекты и различия в художественном видении Лентулова и Сезанна.

Результаты и обсуждение

Для понимания, как Лентулов пришёл к сезаннизму, необходимо проследить эволюцию его творческого метода. Так, в ранних работах художника ощущается влияние немецкого экспрессионизма, что выразилось в резкости мазков, сочетании контрастных цветов, грубости изображаемого. После поездки в 1911 году в Париж, где Лентулов обучался в «Академии живописи Ла Палетт», возглавляемой Анри Ле-Фоконье, а также знакомства с Фернаном Леже, Робером Делоне, Альбертом Глёзом и Жаном Метценже работы живописца находились под влиянием кубизма. Однако «художник почти сразу отказался от тёмного, скупого колорита, граненой и монументальной формы, характерных для французской интерпретации кубизма» [Стекольщикова, 2020, с. 184] В период с 1913 по 1915 года проявляется влияние Делоне на творчество художника. В 1916 году Лентулов отходит от плоскостной передачи предметов, в картинах появляется разделение на первый и второй планы. В это время «резко меняется колорит картин, он становится более строгим, сдержанным, более приближенным к реальным цветам природы» [Аристарх Васильевич Лентулов. Каталог выставки, 1968, с. 8]. Однако в работах сохраняются идеи кубизма. Живописец раскладывает поверхности на плоскости различных цветов.

С 1919 года Лентулов начинает работать под девизом «Назад — к Сезанну» [Аристарх Лентулов: Путь художника, 1990, с. 154]. Русский живописец в отличие от коллег по «Бубновому валету», которые практиковали сезаннизм в полотнах 1911–1915 годов, пришёл к осмыслению наследия французского художника гораздо позже.

Особенностью творчества Сезанна было соединение аналитического зрения и глубинного умозрения, что позволяло ему улавливать своеобразную гармонию картин природы. Он осмыслял свои наблюдения через работу с цветом, стремясь к читаемости всех мазков, такая техника передавала его непосредственные ощущения. Таким образом, характерной чертой творчества Сезанна становится его исключительное мировосприятие и желание изобразить на холсте прообраз природы.

Русские художники переняли формальные принципы работы французского живописца и соединили их с декоративностью народного искусства — лубка и вывески. Так, появилось понятие «русский сезаннизм».

Как и многие творцы того времени Лентулов хорошо был знаком с работами Сезанна, так как видел их во время пребывания в Париже. Кроме того, можно предположить, что после революции 1917 года художник посещал первый и второй музеи новой западной живописи, где также хранились и экспонировались работы француза из коллекций Сергея Щукина и Ивана Морозова.

Хотя Лентулов в своих воспоминаниях задавался вопросом: «Можно ли отрицать значение Сезанна, собравшего в своём искусстве всё, что было лучшего во всей мировой классической живописи?» [Лентулов, 2014, с. 102], французский художник был воспринят им «скорее текстуально или подвергнут привычному “раскублению” формы» [Поль Сезанн и русский авангард начала XX века, 1998, с. 165].

Первые сезаннистические опыты русского живописца прослеживаются в «Портрете А. С. Хохловой» и «Портрете А. Я. Таирова» (Рис. 1) 1919 года. В них ещё наблюдается тенденция кубизации формы, свойственная Лентулову в предшествующих работах. Однако художник начинает изображать моделей с помощью чередования мазков и пятен. В «Портрете А. С. Хохловой» живописец членит форму на геометрические фигуры, а фон разбивает на чередующие фрагменты, что напоминает о кубофутуризме. Здесь уже заметны попытки Лентулова разбить большую плоскость на мелкие тонально различающиеся цветные пятна. В «Портрете А. Я. Та-

ирова» живописец чётко разделяет планы. На фоне остаются кубизированные здания, стороны которых закрашены локальными цветами. Они создают особый ритм, динамизирующий композицию. Образ портретируемого выполнен в более сезннистичекой манере. Таиров кажется каменной и тяжелой фигурой, здесь прослеживается влияние Сезанна, которого привлекала «мертвая» и неподвижная натура. Таиров выглядит совершенно обезличенной формой в замкнутом пространстве. Лицо портретируемого Лентулов трактует с помощью геометрических форм, тем самым оно лишается сходства с натурой. Изображение костюма Таирова в синих оттенках находит некоторое сходство с работами Сезанна из коллекции Морозовых — «Курильщик» (около 1895) и «Дама в голубом» (1899). Лентулов моделирует форму и выявляет объём за счет чередования мазков, по-своему осмысляя ритмическую организацию полотна французского художника.



Рис. 1. А. В. Лентулов. Портрет А. Я. Таирова. 1919. Х., м. 104,7 × 99.
Государственный Русский музей. Санкт-Петербург

По мнению некоторых исследователей [Поспелов, 1990.], данные портреты стали предвестниками серии работ с изображением Сергиева Посада в 1920–1922 годы. В них Лентулов постепенно отходит от раскубливания формы и приближается к натуре. Эти работы объединяют прошлый интерес художника к архитектуре, как к неподвижному целому, подверженному формальному разделению на геометрические фигуры, и зарождающийся интерес к живой и переменчивой природе. В это время Лентулов говорил, что хочет «писать не по поводу складок одежды, носа, уха и пр., а по существу самые складки, нос, ухо, голову, деревья — вещи со всей их реальной сущностью» [Лентулов, 2014, с. 110].

Так, в картине «Пейзаж с розовым домом. Сергиев Посад» (1920, рис. 2) можно проследить тенденции сезаннизма. При сравнении полотна Лентулова и работы Сезанна «Гора св. Виктории» (ок. 1896–1898) из коллекции Морозова можно выявить некоторые сходства. Например, в пластической передаче деревьев, которые представляют собой шарообразные объёмы, формируемые с помощью использования зелёной краски разной тональности. Художники не смешивают цвета, а поочередно накладывают их рядом друг с другом. Тем самым появляется переход к фигуративности в изображении природы, но в тоже время деревья трактованы ещё достаточно условно. Однако у Сезанна есть контур в передаче крон, что придаёт картине графичность. Лентулов проявляется большую живописность и никак не ограничивает контуры деревьев. Это говорит о том, что русский художник постепенно отходит от графических тенденций, которые присутствовали в предыдущих периодах творчества. Однако чёткость линий сохраняется в изображении городского пейзажа.



Рис. 2. А. В. Лентулов.
Пейзаж с розовым домом. Сергиев Посад. 1920. Х., м. 86 × 105.
Государственный Русский музей. Санкт-Петербург

Важно отметить, что Лентулов воспринимал «сезанновское “движение живописи” прежде всего как живописный “ход”, как чередование мазков и пятен, ложащихся на картине рядом друг с другом» [Поль Сезанн и русский авангард начала XX века, 1998, с. 159]. Это создавало единый энергичный ритм и придавало динамизм работам. В полотнах русского живописца ритм также получался за счёт чередования предметов. Например, в картине «Пейзаж с сухими деревьями и башней» (1920) мы видим несколько объёмов церквей и зданий красного цвета с зелёными крышами, которые выстроены в определенной последовательности, что было взято Лентуловым из его кубистических работ. Их чередование создает определенную ритмику, которая прерывается изображением сухого дерева. Таким образом Лентулов выстраивает динамичную композицию.

Сезанн «утверждал лепку живописной формы и одновременно ее упрощение» [Турчинская, 2013, с. 133], что прослеживается в работе русского живописца. Так, при сравнении работы Лентулова «Пейзаж с сухими деревьями» (1921, рис. 3) и картины Сезанна «Большая сосна

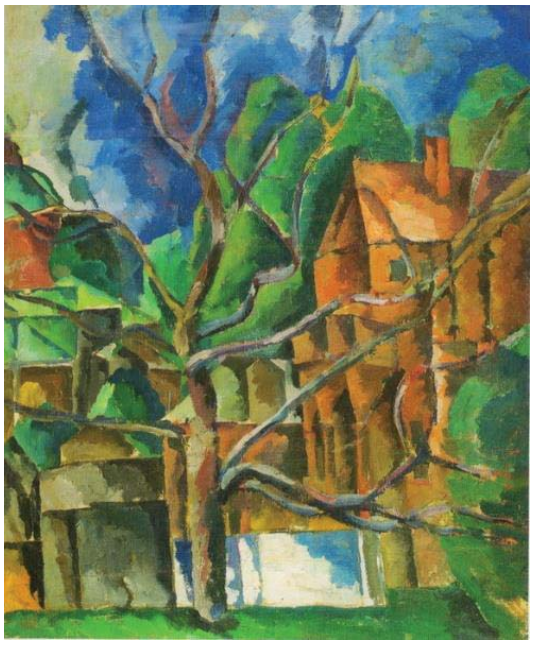


Рис. 3. А. В. Лентулов.
Пейзаж с сухими деревьями. 1921. Х., м. 93,5 × 78,5.
Частное собрание

близ Экса» (1896) заметна характерная для обоих художников моделировка формы цветом, а не светотенью. Как и Сезанн, места теней Лентулов закрашивает тёмной краской, почти чёрной, самые светлые места выделяет белым цветом. Художники не используют тоновых переходов, объём создаётся за счет колористических контрастов. Несмотря на визуальную схожесть композиции, Лентулов не осмысляет особенности «ныряющей» композиции Сезанна. Французский художник сближает планы благодаря отсутствию тональной высветленности фона, а также нивелирует первый план, что создает ощущение выдвижения среднего плана композиции на зрителя. Лентулов же сохраняет достаточно плоскостную трактовку фона с привычным ему архитектурным мотивом из-за отсутствия перспективы и различий в масштабе.

Выводы

После анализа работ Лентулова начала 1920-х годов были сделаны следующие выводы: в этот период творчества живописец находится на переломе между более реалистическим изображением и кубизированием формы, поэтому он обращается к творчеству Сезанна, которое стало предвестником кубизма. Русский художник перенимает только формальные методы работы Сезанна. Он не осмысляет его умозрительное восприятие природы и работу с мотивом на пленэре. Лентулов в начале 1920-х годов интересуется изображением природы, но делает это путем отхода от кубизации формы и приближения к реалистической палитре. Живописец стремится передать «реальную сущность» натуры, а не её фундаментальную основу, которую пытался уловить и изобразить Сезанн. В этом различии и кроется причина, почему в последующие годы Лентулов работает в импрессионистическом методе, который французский художник отвергал. К середине 1920-х русский живописец руководствуется идеей приближения к натуре и передаче собственного впечатления от неё.

Литература

1. Аристарх Васильевич Лентулов. Каталог выставки/ Предисл. В. Костина. М.: Сов. художник, 1968. 49 с.
2. Аристарх Лентулов: Путь художника. Художник и время/ Авт.-сост. Е. Б. Мурина, С. Г. Джафарова. М.: Сов. художник, 1990. 272 с.
3. Лентулов А. В. Воспоминания. СПб.: Изд-во «ПЕТРОНИЙ», 2014. 288 с.
4. Поль Сезанн и русский авангард начала XX века: Каталого СПб.: Славия, 1998. 247 с.
5. Поспелов Г. Г. Бубновый валет: Примитив и городской фольклор в московской живописи 1910-х. М.: Советский художник, 1990. 272 с.
6. Стекольщикова О. В. Московские мотивы и трансформация художественного языка А. Лентулова // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник МГХПА. 2020. № 4–1. С. 180–190.
7. Турчинская Е. Ю. Сезаннизм и отечественная живопись XX века //Научные труды. 2013. № 24. С. 131–137.

Polina Y. Lokhmotkina[1*]

*lokhmotkina_polina@mail.ru

[1]*St Petersburg Academy of Fine Arts, Saint Petersburg, Russia*

Cézannism in paintings by Aristarkh Lentulov

Abstract. The oeuvre of Paul Cézanne has produced a great influence on the development of Russian art in the 20th century. This article examines the problem of Cézannism in paintings by Aristarkh Lentulov from the late 1910s to early 1920s. This study aims to examine how artistic features borrowed from Cézanne transformed in Lentulov's paintings. An artistic and stylistic analysis of works by the two masters ascertained that Lentulov used Cézanne's formal methods to convey the 'real essence' of nature rather than its fundamental basis, which the French artist tried to capture and depict.

Keywords: works by Aristarkh Lentulov, works by Paul Cézanne, Russian Cézannism, Jack of Diamonds, landscape

УДК 379.8, 37.01

Богач Екатерина Андреевна[1*]
*nizhegorodova.e@mail.ru
Научный руководитель: Лобанова Юлия Владимировна[1],
кандидат культурологии
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

«Искусство для маленьких»: проблемно-тематическое поле детского лектория (в рамках культурологического проекта «Азбука русского искусства»)

Аннотация: в рамках статьи исследуется теоретическая и прикладная основа проблемно-тематического поля детского лектория как особой досугово-образовательной формы. Раскрывается содержание мероприятий интерактивного лектория «Азбука русского искусства», действующего на площадке детской общедоступной библиотеки и адресованного учащимся в возрасте от 6 до 9 лет. Определяются основные приёмы интеграции искусствоведческих знаний с помощью культурологической методологии. Обозначение «Искусство для маленьких» в данной статье является научной метафорой, определяющей оптимальный выбор творческих заданий, игровых и проектных методов и приёмов, воспитательной модели (разговора о важном), информационных технологий в обучении, позволяющих грамотно адаптировать сложную научную информацию к особенностям восприятия мира и человека школьниками младших классов.

Ключевые слова: детский лекторий, искусство, культура, культурологизация, инкультурация, интерактивные технологии, младшие школьники

Искусство с его способностью целостно представлять мировоззрение, присущее конкретному этносу, нации, иному сообществу, играет особую роль в процессе инкультурации. Благодаря искусствосфере — неотъемлемой составляющей любой культуры — человек обретает возможность постигать различные аспекты жизни в их взаимосвязанности, формировать возможность «выработать субъектно-объектное соотношение и оценку различных явлений, формирующих ценностные ориентиры» [Торонова, 2013, с. 133]. Приведенная цитата исследовательницы Е. М. Тороновой касается живописи, но может быть распространена и на все остальные виды искусства.

Идея постижения культуры и общества через призму искусства может быть распространена на людей разных возрастов, в том числе — на младших школьников, которые только начинают познавать мир. Необходимо принимать во внимание, что в настоящее время дети «обитают» в условиях широкого доступа к информации и многообразия развлечений. Тем не менее, это не подразумевает, что образовательный процесс должен быть целиком игровым. Важным является поиск баланса между классическими, давно сложившимися, методами обучения и инновационными подходами, которые учитывают специфику современного подрастающего поколения. Использование игровых и интерактивных методик обучения может оказаться эффективным инструментом привлечения внимания детей и стимулирования их интереса к художественной культуре.

В ходе разработки темы статьи были проанализированы труды, посвящённые задействованию интерактивных методик преподавания в образовательно-воспитательном процессе. Особое внимание было уделено труду И. В. Плаксиной, которая рассматривает тему разнообразия технологий игрового моделирования, их уникальные особенности, функции, принципы и условия применения в сфере образования. Кроме того, автором подробно изучены методические аспекты внедрения интерактивных технологий [Плаксина, 2014, с. 98].

Были рассмотрены взгляды современных исследователей проблемы обучения детей младшего школьного возраста изобразительному искусству. Так, Лю Сяоин в своей работе отмечает важность благоприятной образовательной среды, где используются различные методы и приемы для стимулирования детского воображения, фантазии и самостоятельности в работе над художественными проектами, способствуя таким образом развитию творческих способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста [Лю, 2018, с. 212]. Подобное мнение также подтверждают и исследования последних лет. И. В. Зеленкова считает, что эффективным приемом на занятиях по изобразительному искусству может быть использование метода проектов. «Проект» автор определяет как самостоятельное творческое задание младшего школьника от идеи до его реализации, выполняемое под наставничеством педагога. Активное вовлечение школьников в проектную деятельность решает ряд важных задач: 1) формирует критическое мышление посредством отбора, анализа и систематизации информации; 2) отрабатывает поиск альтернатив в решении заданий; 3) стимулирует исследовательский интерес логическое мышление ребёнка; 4) формирует коммуникативные навыки [Зеленкова, 2020, с. 62]. По мнению Н. С. Леспух, для эффективного развития творческого потенциала и стимулирования познавательного интереса подрастающего поколения в рамках уроков по изобразительному искусству необходимо задействовать цифровые образовательные ресурсы. Современные мультимедийные возможности позволят ребёнку окунуться в мир искусства, что делает процесс обучения увлекательным и эффективным [Леспух, 2024, с. 227].

Теоретическая и эмпирическая база исследования позволяют сформулировать главную научную проблему данной статьи: роль оптимальных культурологических приёмов, таких как принцип динамических систем, семиотический метод, метод экстрагирования (извлечение смыслов из отдельно взятых деталей произведений искусства), теория дискурса, контекстуализм, в интеграции искусствоведческих знаний в рамках интерактивного детского лектория «Азбука русского искусства».

Основная цель данной работы — выявить концептуальную основу проблемно-тематического поля интерактивного лектория «Азбука русского искусства».

Задачами нашей работы стали: концептуальный выбор тематического материала; научная логика построения проблемно-тематического поля проекта; разработка основных этапов интерактивного лектория «Азбука русского искусства»; выбор интерактивных методик в педагогической деятельности с целевой аудиторией.

В пространстве Санкт-Петербурга очагами становления подобной среды всё чаще становятся интерактивные лектории — новая «форма социокультурных мероприятий, которая может представлять собой разовое мероприятие или их цикл, является публичной и общедоступной, а также предполагает активное взаимодействие лектора и зрителя с помощью средств социокультурной деятельности» [Паршинцева, 2016, с. 72, 73], — организуемые на базе общедоступных библиотек.

Например, проект такого лектория, получивший название «Азбука русского искусства», был успешно реализован в детской библиотеке «Синяя птица» Красносельского района города на Неве. Особо следует подчеркнуть, что его целевой аудиторией стали школьники младших классов.

Проект посвящен изучению творчества выдающихся художников, композиторов и музыкантов, которые являются культурным достоянием нашей страны, и включает в качестве важной составляющей национально-региональной компонент («История и культура Санкт-Петербурга»).

Детский интерактивный лекторий «Азбука русского искусства» позволяет установить связи между литературой, живописью и такими видами творческой деятельности, как музыка, театр и балет. Организационная структура лектория продиктована семиотической типологизацией видов искусства и на данный момент классифицирована следующими тематическими блоками: балет, музыка и живопись.

Проблемное поле проекта определено корреляцией тематики мероприятий с инновационными моделями перевода сложного языка фундаментальной науки, изучающей духовный опыт человечества и феномен влияния искусства на парадигму общественного развития, на язык

активного восприятия школьниками младшего возраста, их креативного мышления, продуктивного осознания эстетических ценностей высшего порядка. Тематика проекта «Азбука русского искусства» продиктована острой потребностью в формировании эффективных методов и подходов просветительской деятельности в системном обучении поколения «Альфа» в сфере нецифровой культуры (на материале истории и теории русского искусства, литературы, кинематографа, живописи и т. д.).

В интеграции искусствоведческих знаний в рамках интерактивного детского лектория «Азбука русского искусства» апробированы такие приёмы, как принцип динамических систем, семиотический метод, метод экстрагирования (извлечение смыслов из отдельно взятых деталей произведений искусства), теория дискурса, контекстуализм и др. Все эти приемы, как и виды, жанры, разновидности искусства, существуют не по-отдельности, а во взаимосвязи, в совокупности обеспечивая аналитический, т. е. всесторонний, взгляд на художественную культуру. Установка на междисциплинарность, «синтетичность» соответствует базовому для культурологии системно-синергетическому подходу, поэтому процесс преодоления узкоспециализированного понимания искусства в пользу видения искусствосферы как целостности можно назвать культурологизацией.

В рамках рассматриваемого проекта акцент сделан на отечественной художественной культуре второй половины XIX — начала XX века. В данный период происходили значительные общественные и культурные изменения, ставшие результатом Великих реформ. Эти преобразования оказали большое влияние на развитие искусства, в том числе и на творчество рассматриваемых авторов. Для эпохи, в которую жили П. И. Чайковский, И. И. Шишкин, И. Е. Репин, было характерно стремление к реализму, детальному отображению действительности. Художники обращали особое внимание на повседневную жизнь простых людей, красоту природы и национальные традиции.

Проект включает цикл интерактивных лекций, посвященных типологии художественных стилей и направлений русской живописи, трансмедиальности словесного творчества, универсуму русского музыкального, театрального, балетного, оперного искусства в контексте истории мировой культуры.

К примеру, при проведении мероприятий, посвящённых *балетному искусству*, внимание акцентировалось на явной интенции, которая пронизывает практически всю культуру и представляет собой самое универсальное ценностное направление, формирующее образ жизни человека. Универсум русской культуры заключается в том, что, с одной стороны, здесь аккумулируется внимание на духовном опыте человека в контексте «большой» истории, а с другой, детально исследуется система ценностей и нравственных ориентиров личности, её представлений о проблемах «вечного», о дихотомии добра и зла, справедливости и несправедливости.

Мнения музыковедов, исследователей русского искусства сходятся в единой мысли, что в музыке П. И. Чайковского воплощается основной аксиологический поиск русской культуры — «любовь и сострадание, непримиримость к злу и несправедливости, жажда добра, красоты и нравственного совершенствования» [Самойленко, 2021, с. 52]. Указанные выше соображения предопределили цель и задачи интерактивного лектория, посвященного истории русского балета.

В начале мероприятия было важно создать атмосферу положительного настроя, активизировать внимание детей и заинтересовать их конкретной тематикой. Участникам предлагалось подумать и в конечном итоге сформулировать собственное понимание таких понятий, как «добро» и «зло», «любовь» и «сострадание», «равнодушие» и «отзывчивость». Привести примеры из различных художественных произведений, мультфильмов и других источников, которые иллюстрируют концепции ценности и антиценности. Задача этого приема состояла в том, чтобы обозначить тесную связь диалога о культуре с произведениями балетного искусства, в которых прослеживается драматическая борьба между тёмными и светлыми силами.

Следующим этапом лекционной части мероприятия было ознакомление с историей балета «Лебединое озеро», его сюжетной линией и героями. Было дано пояснение балетной терминологии: либретто, акт, действие, адажио, па-де-де и др., озвучен вопрос, какая немецкая сказка

легла в сюжетную основу балета, что вдохновило П. И. Чайковского на создание «Лебединого озера».

На следующем этапе мероприятия особое внимание было уделено просмотру и подробному обсуждению ключевых танцевальных композиций балета.

В интерактивной части мероприятия участникам детского лектория было предложено создать собственные плакаты на тему «Лебединого озера», используя разнообразные фрагменты, содержащие либретто балета и важные сведения о нём. Это позволило им в полной мере погрузиться в атмосферу произведения и проявить свою творческую индивидуальность.

В финале участников ждала игра «Угадай кто». Задача игроков состояла в том, чтобы распознать / отгадать персонажа из балета «Лебединое озеро» на стикере, который прикреплялся таким образом, чтобы все остальные игроки его видели. Игрок задаёт вопросы, которые помогут узнать образ персонажа, а другие участники могут отвечать на эти вопросы только «да» либо «нет».

В рамках мероприятий, посвящённых *русской живописи*, особое внимание было уделено историческому, бытовому, портретному и пейзажному жанрам.

При изучении истории живописи необходимо создать конкретные образы прошлого, наполнив историю яркими красками и оживив её. Примером образности исторических сюжетов стало творчество В. И. Сурикова. В лекционной части мероприятия были проанализированы сюжеты нескольких полотен художника. Важно было помочь школьникам ощутить историко-культурный контекст какого-либо события и акцентировать внимание на переживаниях отдельных персонажей картин. К примеру, поясняя замысел полотна «Взятие снежного городка», важно было рассказать о традиции празднования Масленицы в сибирской станице и обратить особое внимание детей на костюмы персонажей.

На интерактивном этапе мероприятия участникам лектория было предложено творческое задание. Каждому участнику раздавалось 6 репродукций картин В. И. Сурикова и 12 их фрагментов. Задача участника заключалась в поиске фрагментов на предложенной картине. Педагогическая задача этого задания направлена на развитие внимания, восприятия и аналитического мышления.

Также участникам детского лектория рекомендовалось создать собственные плакаты на тему «В. И. Суриков. Картины с выставки», используя разнообразные репродукции и краткие сведения о произведениях. Яркие и информативные плакаты играют важную роль в детском лектории, обеспечивая высокую степень наглядности и закрепления теоретического материала.

В конце участников ждала настольная игра «МЕМО. Картины русских художников». Задача игры строится на принципе нахождения двух одинаковых репродукций картин. В ходе игры участникам нужно запоминать представленные изображения. Таким образом формируются навыки визуального восприятия и запоминания. Кроме того, эта игра способствует развитию художественного вкуса ребёнка.

На примере творчества И. Е. Репина участникам было предложено исследовать бытовые детали российского общества XIX века. Творческое наследие Репина олицетворяет эпоху, в которой творческие и интеллектуальные умы стремились осознать место страны в глобальном историческом контексте, а также отразить особенности повседневной культуры.

Одной из ключевых особенностей творчества Репина является фольклоризм как способ выражения психологии русского народа, его ментального каркаса и образа жизни. Например, полотно И. Е. Репина «Садко в подводном царстве», написанное на сюжет новгородской былины, предоставляет отличную возможность ознакомить детей с фабулой русского эпоса в целом.

На интерактивном этапе мероприятия участникам лектория предлагалось творческое задание, направленное на развитие внимания и художественного восприятия. Участникам демонстрировались репродукции картин какого-либо художника и образцы их художественных пародий. Задача участника заключалась в сопоставлении пародийных изображений с образцом и нахождении точного совпадения.

Далее участников ждала игра «Угадай портрет». Игра заключается в том, что игрок кладет голову в отверстие картона, на котором с помощью липучек уже прикреплено изображение

одного из персонажей Репина. Задача игроков состояла в том, чтобы правильно угадать героя, используя информацию, полученную из портретов, представленных на экране, и задавать вопросы, на которые другие участники, как и в разговоре о балете, могут отвечать только «да» или «нет».

Следующий цикл мероприятий был посвящен творчеству художников-пейзажистов.

В вводной части лектория важно было выявить интерес к культурным практикам у детей младшего школьного возраста, определить особенности «музейного опыта» и представлений о музеях Санкт-Петербурга. Затем предлагалось сформировать представление о художниках И. И. Шишкине, И. И. Левитане, И. К. Айвазовском, А. И. Куинджи и специфике их творчества.

В интерактивной части мероприятия участникам детского лектория было предложено создать собственный пейзаж с маками, используя нетрадиционный метод рисования при помощи полиэтиленового пакета. По завершении творческого задания участники мастер-класса представили свои уникальные рисунки.

Таким образом, разработанный на базе детской общедоступной библиотеки «Синяя птица» ЦБС Красносельского района авторский интерактивный лекторий для детей младшего школьного возраста «Азбука русского искусства» базируется на интеграции искусствоведческих знаний, междисциплинарности, «синтетичности», на оптимальных культурологических приёмах, таких как принцип динамических систем, семиотический метод, метод экстрагирования (извлечение смыслов из отдельно взятых деталей произведений искусства), теория дискурса, контекстуализм, что позволяет решить ряд задач по формированию личности ребенка, человека как субъекта и носителя культуры посредством обращения к русскому классическому искусству в его разных видах. В рамках проводимого исследования разработаны и апробированы концептуальный выбор тематического материала, структура учебных материалов проекта, основные этапы реализации интерактивного лектория «Азбука русского искусства»; интерактивные методики в педагогической деятельности, рассчитанной на целевую аудиторию.

Кроме того, детский лекторий «Азбука русского искусства» даёт возможность широкого взгляда на библиотечную деятельность, которая не ограничивается жесткими рамками, программами (в отличие, например, от школы), что создает условия для развития художественного-эстетического восприятия произведений искусства с опорой на научную, культурологическую в своей основе, методологию и нестандартные, творческие методики.

Литература

1. Грядунова, Е. А. Духовно-нравственное воспитание средствами искусства // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. 2021. № 3(5). С. 15–24.
2. Зеленкова, И. В. Проектная деятельность на уроках изобразительного искусства как средство развития творческого потенциала младшего школьника // Педагогическое образование и наука. 2020. № 2. С. 59–63.
3. Леспух, Н. С. Использование цифровых образовательных ресурсов на уроках по изобразительному искусству как средство развития познавательного интереса обучающихся начальных классов // Студенческая наука об актуальных проблемах и перспективах инновационного развития регионального АПК: Материалы XXIII научно-практической конференции обучающихся, Тара, 28 марта 2024 года. Омск: Омский государственный аграрный университет им. П. А. Столыпина, 2024. С. 227–229.
4. Лю Сяоин, Катханова, Ю. Ф. Развитие творческих способностей детей в процессе обучения изобразительному искусству // Преподаватель XXI век. 2018. № 3(1). С. 211–216.
5. Киселева, Н. В. Культурологический подход к изучению искусства современными школьниками // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 1(1). С. 74–76.
6. Паршинцева, Е. В. Интерактивный лекторий как форма работы с детьми и подростками в учреждении культуры клубного типа // Культура и образование. 2016. № 2(21). С. 70–74.
7. Плаксина И. В. Интерактивные технологии в обучении и воспитании. Владимир: Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, 2014. 163 с.
8. Самойленко, Н. В. Музыка П. И. Чайковского как средство духовно-нравственного воспитания // Проблемы художественно-эстетического образования и воспитания в контексте социокультурных

вызовов: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Липецк, 10 декабря 2020 года. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. С. 50–52.
9. Торонова, Е. М. Живопись как предмет междисциплинарного исследования // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2013. № 2(10). С. 130–134.

Ekaterina A. Bogach[1*],
*nizhegorodova.e@mail.ru
Research supervisor: Julia V. Lobanova[1],
Candidate of Sciences (Culturology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

‘Art for Kids’: The scope of problems and themes addressed by children’s lectures (as part of the cultural project ‘The ABC of Russian Art’)

Abstract. This article examines the theoretical and applied basis for the scope of problems and themes addressed by children’s lectures as a special form of leisure and education. It outlines the content of the activities organized as part of the interactive lectures ‘The ABC of Russian Art’ on the premises of a children’s public library and targeting students aged 6 to 9. The main methods for integrating the knowledge of art history using cultural methodology are determined. The phrase ‘art for kids’ used in this article is a scientific metaphor that determines the optimal choice of creative tasks, game and design methods and techniques, an educational model (talk about important things) and information technologies in education that enable one to competently adjust complex scientific information to the perception of the world and people by junior schoolchildren.

Keywords: children’s lectures, art, culture, culturalization, enculturation, interactive technologies, primary schoolchildren.

УДК 004.928

Бонч-Бруевич Александр Владимирович[1*]
*Alexander_bonch@mail.ru
Научный руководитель: Лясковская Виктория Алексеевна[1]
[1]Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, Санкт-Петербург, Россия

Аспекты визуального восприятия: анимационные фильмы как форма донесения сложной информации (на примере анимации, посвященной военной тематике)

Аннотация: в статье автор рассматривает особенности донесения сложной информации до зрителя посредством мультипликации. Цель статьи — разобраться в значении анимации как средстве передачи информации и привлечения аудитории визуально увлекательным способом. Новизна исследования заключается в довольно редкой военной тематике анимационных произведений, на основе которых будет рассматриваться поставленная проблема. В качестве конечного результата исследования автор предлагает рассматривать визуальные характеристики мультипликации как увлекательный способ передачи информации в контексте изучения и понимания реальных событий прошлого.

Ключевые слова: мультипликационный фильм, визуальное восприятие, передача информации, исторический контекст, военные конфликты, Вторая Мировая Война.

Введение

Мультипликация давно признана мощным средством передачи сложной информации с помощью наглядных образов. Используя яркие цвета, выразительных персонажей и динамичное

развитие сюжета, мультфильмы оказывают влияние на широкую аудиторию и способствуют её погружению и пониманию контекста тех или иных исторических событий.

В качестве проблематики исследования предлагается рассмотреть способность анимационных фильмов упрощать сложную информацию и преподносить ее визуально понятным, простым образом.

Актуальность заявленной темы заключается в способе повествования тяжелых тем о событиях военного времени через развлекательный формат анимации, что в данный момент является редким и малоприменимым подходом. Именно на примерах такого формата будет рассматриваться проблематика исследования. Ссылаясь на примеры анимационных фильмов разных лет, задачей исследования становится описание и анализ аспектов, указывающих на преимущество анимации над другими способами коммуникации в достижении максимальной вовлеченности аудитории в предмет своего повествования.

Одним из главных преимуществ использования мультфильмов в информировании масс является их доступность. В отличие от традиционного текстуального способа передачи информации, мультфильмы обладают способностью преодолевать языковые барьеры и привлекать зрителей на базовом уровне коммуникации. Визуальная природа мультфильмов позволяет им передавать идеи, не полагаясь исключительно на текст, что особенно эффективно в контексте исторических событий, понимание которых может показаться сложным для массовой аудитории.

Особенно сложными для восприятия бывают темы социальных и военных конфликтов, но в то же время это стимулирует художников-аниматоров к поиску все более простого и универсального языка. В ряде случаев кинематографисты прибегают к использованию анимации. Это означает, что ее выразительные средства дают им некие дополнительные возможности [Симакова, 2013, с 174–179]. Как пишет в своей книге «Анимационный персонаж» российский историк анимации Наталья Кривуля: «Анимация — это особый мир, где стерты границы возможного и невозможного» [Кривуля, 2015, с 456].

Кроме того, анимация обладает способностью вызывать эмоциональные отклики и создавать яркие впечатления. Сочетая занимательное повествование с исторически достоверными фактами, анимация может вызвать сопереживание, любопытство и желание узнать больше об изображенных событиях.

Методы исследования

Анимационные фильмы также предоставляют уникальную платформу для творческого самовыражения и художественной интерпретации. Проведя сравнительный анализ отсмотренного материала, мы видим, как художники и аниматоры могут передать сложные идеи и исторические темы визуально привлекательным способом. Именно сочетание наглядности и смыслового (исторического) повествования усиливает вовлеченность зрителя, делая процесс обучения одновременно интересным и информативным. В данном контексте, применяемые методы исследования (наблюдение и сравнение), позволяет наилучшим образом зафиксировать предполагаемые результаты.

Рассмотрим вышеизложенное описание на конкретных примерах:

1. «Китай в огне» *(*другое название — *«Руки прочь от Китая!»; 1925; реж. Николай Ходатаев, Юрий Меркулов, Зенон Комиссаренко; студия: Совкино, ГТК). В мультипликационном фильме советского производства повествуется о кризисной ситуации, с которой столкнулось китайское государство в первой половине* XX *века. Раскрываются такие непростые и актуальные на тот момент темы, как эксплуатация трудового народа и разграбление национальных богатств Китая западными империалистическими странами [*Верченко, 2020, с 614–627]. Своими яркими и однозначными визуальными образами (рис. 1) фильм призывает аудиторию к сочувствию китайскому обществу, формирует отвращение к любому проявлению империализма, а также напоминает зрителю о важности равенства и единства.



Рис. 1. Кадр из мультфильма «Китай в огне»

2. «Дактаторы» *(«The Ducktators»; 1942; реж. Норман МакКейб; студия: Looney Tunes).* Данный анимационный фильм относится к ярким представителям американской кинопропаганды времен Второй Мировой Войны. Его первоочередная задача — это воспитание аудитории, максимально точное и однозначное донесение единственно правильной точки зрения для как можно большего количества зрителей. Используя простые, запоминающиеся образы главных героев и динамичное развитие сюжета авторы делают свой анимационный фильм привлекательным для аудитории всех возрастов, а комедийная и часто сатирическая направленность фильма (рис. 2) не дает повода для двусмысленной трактовки происходящего. Благодаря вышеперечисленным средствам выразительности, такие непростые темы как диктатура, узурпация власти и подавление мирных инициатив становятся понятными даже для персоны, сильно далекой от политической осознанности.



Рис. 2. Кадр из мультфильма «Дактаторы»

3. «Лицо фюрера» *(«Der Fuehrer›s Face», 1943,* реж. Джек Кинни*,* студия*: Walt Disney Productions)*. Этот анимационный пропагандистский фильм, снятый студией Уолта Диснея во время Второй Мировой Войны, изображает жизнь среднестатистического американского гражданина, оказавшегося в условиях нацистской Германии (рис. 3). Сквозь сатирическую призму

он резко критикует гитлеровский режим, высмеивает политику милитаризма и подчеркивает важность свободы. Сочетая юмор с историческим контекстом, этот мультфильм одновременно развлекает и воспитывает, подчеркивая важность мультипликационных фильмов в изображении сложных исторических событий.



Рис. 3. Кадр из мультфильма «Лицо фюрера»

4. «Сказка сказок» *(1979; реж. Юрий Норштейн; студия: Союзмультфильм)*. «Анимация — форма визуальной поэзии» [Бахтин, 1979, с 362]. Эта цитата точно описывает данную ленту. Как многие мультфильмы указанного автора, она лирична и проникновенна. Она относится к мультипликации совсем другой эпохи, и в отличие от перечисленных выше картин, поднимает непростые темы Второй Мировой Войны с позиции ретроспективного анализа прошедших событий. Сюжет анимации повествует о детских впечатлениях зрелого человека, его размышлениях о прошлом и настоящем. По мере развития сюжета, картина прибегает к сильнейшим визуальным и лирическим приемам, с целью передать зрителю боль, трагедию и крах личного счастья простого человека во времена мировых катаклизмов. Ярким примером может послужить знаменитая сцена с танцующими парами, где на глазах зрителя из этих пар пропадают мужчины (рис. 4). В конце сцены женщины танцуют одни.

Лента является свидетельством силы анимации в передаче аудитории настроения и субъективного авторского взгляда на исторические события.



Рис. 4. Кадр из мультфильма «Сказка сказок»

5. «Ветер крепчает» *(яп. «Кадзе татину»; 2013; реж. Хаяо Миядзаки; студия: Ghibli).* Этот полнометражный анимационный фильм рассказывает о моральных конфликтах, с которыми сталкиваются ученые, чьи мирные изобретения могут использоваться против человечества. Главный герой картины, гениальный изобретатель, создает революционную технологию с намерением принести прогресс и процветание обществу, однако в реалиях военного времени эпохи Второй Мировой Войны изобретение используется как оружие. Фильм поднимает глубокие этические вопросы создания изобретений, которые могут быть использованы во вред себе подобным. По мере развития повествования, аудитория вовлекается в размышления о последствиях таких изобретений и о моральной ответственности их изобретателей.

Показывая захватывающие кадры, наполненные цветовым и композиционным разнообразием (рис. 5), человечных персонажей, вызывающих сочувствие у публики, а также понятные обывателю ситуации, фильм раскрывает широкий исторический контекст через призму личного пути главного героя, а также доносит до публики сложную морально-этическую проблему.

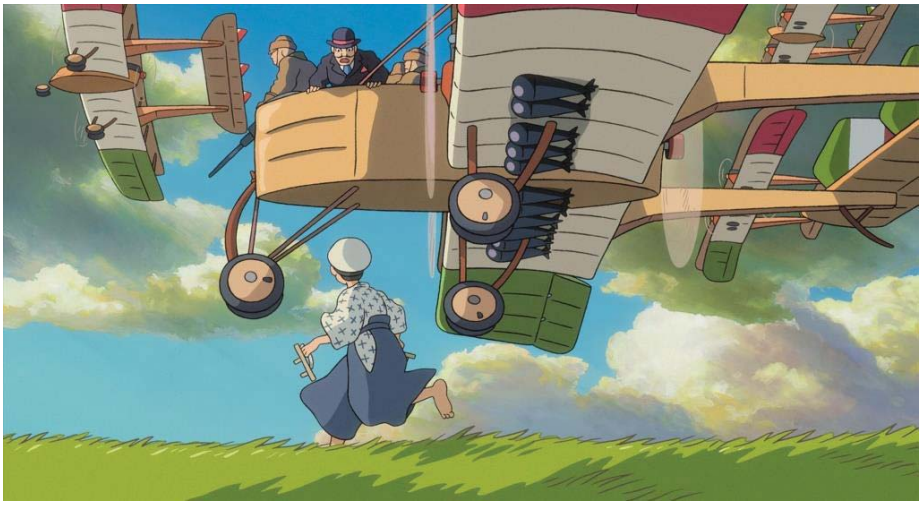


Рис. 5. Кадр из мультфильма «Ветер крепчает»

Результаты и обсуждение

Вне сомнения, озвученные выше темы сложны для детской аудитории, и требуют серьезного аналитического процесса от взрослых. Однако, на практике при просмотре мультфильма они улавливаются аудиторией без труда. Одной из главных причин данного парадокса можно назвать использование в перечисленных картинах основного педагогического принципа: обучаемый воспринимает информацию намного эффективнее, если она подается в сочетании с приятными эмоциями. В данном случае, катализатором таких эмоций служит привлекательный, плавный и ритмичный визуальный ряд, юмор и легкость в повествовании, а также тонкие лиричные мотивы. «Анимация заставляет включиться наше воображение, вложить часть себя в то, что мы видим на экране» [Roe, 2013, p 27–45].

При формировании у публики мнения о фашистских режимах Европы в фильмах «Лицо фюрера» и «Дактаторы» авторы использовали большое количество юмора, чтобы полностью овладеть вниманием зрителя и направить его в нужное русло. А вот в ленте «Сказка сказок» автором был использован внешне очень привлекательный главный герой, чтобы зритель на основе визуального притяжения начал ассоциировать себя с ним и лучше понял суть доносимой проблематики.

В анимации, благодаря рукотворному созданию пространства, времени и персонажей, степень свободы выше кинематографа [Симакова, 2013, с 174–179]. Такова еще одна причина легкости анимационного языка. Анимация может использовать абсолютно любые цвета и фор-

мы, вне зависимости от того, существуют ли они в природе. Они помогут донести публике нужные настроение и идею посредством ассоциативного ряда. По словам М. Терещенко, «мультипликация всегда ассоциировалась с воображаемыми мирами, <…> на протяжении всего XX века мультипликаторы стремились изображать несуществующее, невероятное, ир- и сюрреальное…» [Терещенко, 2011, с 1]. Стоит обратить внимание на то, какие деформации форм героев и предметов происходят на протяжении фильмов «Китай в огне» или «Дактаторы» и какие живописные цвета используются в ленте «Сказка сказок», оправданные с точки зрения эмоциональной манипуляции зрителя.

Выводы

Подводя итог, автор определяет исторические мультфильмы как увлекательное средство для изучения и понимания реальных событий прошлого. На пяти рассмотренных примерах мы стали свидетелями того, как анимация, сочетая вымысел с реальностью, повествует о важных исторических моментах, делая их доступными для аудитории всех возрастов, а значит, может стать прекрасным проводником в уроки нашей общей человеческой истории.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин // Искусство — М., 1979. — С. 362.
2. Верченко А. Л. Значение документального кино для формирования представлений о Китае в массовом сознании в СССР в 1920-е годы / А. Л. Верченко // Общество и государство в Китае. — 2020. — Т. 50–1, № 34. — С. 614–627.
3. Кривуля Н. Г. Анимационный персонаж / Н. Г. Кривуля // М. : Аметист — 2015 — С. 456.
4. Симакова Ю. А. Ценностно-смысловые возможности анимации в кинематографе / Ю. А. Симакова // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. — 2013. — № 4 (119). — С. 174–179.
5. Терещенко М. Мультфильм как документ / А. Грязев. — Текст: электронный // Интернет-издание ОпенСпейс.ру : [сайт]. — 2011. — URL: https://os.colta.ru/cinema/projects/198/details/19732/page1/ (дата обращения: 30.12.2023).
6. Honnes Roe A. Nieobecność, nadmiar i rozwinięcie epistemologiczne: w poszukiwaniu ram badawczych dla dokumentu animowanego / tłum. M. Bokiniec // Panopticum — 2013 — № 12. — P. 27–45.

Alexander V. Bonch-Bruevich[1*]
*alexander_bonch@mail.ru
Research supervisor: Victoria A. Laskowska
[1]*Saint Petersburg State University of Film and Television, Saint Petersburg, Russia*

Aspects of visual perception: Animated films as a form of conveying complex information (the case of military-themed animation)

Abstract. In this article, we look at how complex information can be conveyed to the viewer through animation. Our purpose is to understand the meaning of animation as a means of transmitting information and attracting the audience in a visually fascinating way. Our research addresses animated works on military themes, which are rather uncommon in animation, hence the novelty of this research. The final conclusion is that visual characteristics of animation may be considered as a fascinating way of transmitting information for the study and understanding of real events from the past.

Keywords: animated film, visual perception, information transmission, historical context, military conflicts, World War II.

УДК 78.01

Юматова Анастасия Александровна[1]*
*anastasia.yumatowa@yandex.ru
[1]АРБ им. А. Я. Вагановой, Санкт-Петербург, Россия

Романтизм в творчестве Рихарда Вагнера

Аннотация: статья посвящена комплексному исследованию творчества Рихарда Вагнера в контексте романтизма. В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка оценить и сопоставить структуру действия музыкальной драмы Вагнера с идеологическими догмами представителей романтического движения. С помощью описательно-аналитического метода исследования в статье проанализировано и выявлено прямое влияние философии представителей немецкого романтизма на творчество композитора. Объектом исследования были выбраны оперы «долоэнгриновского периода». Работа опирается на фундаментальные литературные труды представителей эпохи Романтизма, исследователей этого направления в XX веке, а также специалистов по творчеству Рихарда Вагнера, раскрывающих шире привычные и известные романтические границы.

Ключевые слова: Вагнер, романтизм, миф, музыка, философия.

Введение

Изначально романтическое течение представляло собой исключительно литературное направление, основными чертами которого стали условность, субъективизм, произвольность повествования. Первые представители, поставившие во главе художественного познания отдельную личность, раскрывали разнообразные грани ее внутреннего мира и пытались сохранить самобытность человека, находящуюся под давлением нивелирующих законов буржуазного общества.

Эстетические взгляды Йенских романтиков базировались, в основном, на персоналистическом видении мира, существующем в тесной связи с желанием покинуть плоскость конкретно-исторического периода и непринятых реалий, чаще всего проявляющихся в различных социально-общественных аспектах [Берковский, 1978, с. 11–67]. Следствием развития и укрепления такой системы стало возникновение двоемирия в искусстве- первый мир реальный, а второй трансцендентный, переходящий за пределы видимого, слышимого, постигаемого обыденным сознанием.

Познание при этом является тождественным актом творения, а их синтез выражается в создании концепции идеалистической мифологии. Родоначальник Йенского кружка, Фридрих Шлегель, первым выдвигает теорию о том, что миф- кладезь вдохновения, возможностей и идей для творчества, в основном, в своей способности разрешить противоречия, связанные с долгом и чувством, реальностью и вымыслом и т. д. [Шлегель, 1983, с. 280–418].

«Мифология есть необходимое условие и первичный материал для всякого искусства» [Шеллинг, 1966, с. 105]. Идея получила развитие в трудах Фридриха Шеллинга. Познание Абсолюта по Шеллингу доступно лишь творцам, верящим в идею о всеобъемлющей бесконечности и неустанно выражающим ее в своем творчестве. Бытие для них показывает свою синкретическую сущность с помощью мифологического обличия, в некоторых случаях становясь прообразом некоего символа, причастного к конкретному явлению [Шеллинг, 1966, с. 257–258].

Методы исследования

В 1834 году, под впечатлением от пройденных курсов по эстетике и философии Рихард Вагнер публикует свою первую статью, где сводит все свои размышления к единому заключению- отсутствию непосредственно немецкой национальной оперы [Лиштанберже, 1997, с. 48].

Событие стало значимым и повлекло за собой масштабные реформы как в музыкальном творчестве композитора, так и в его последующих философско-эстетических трудах.

Движущей силой своего вдохновения Вагнер считал горячую тягу к свободе и простору мысли. Четкие временные рамки и событийные явления сковывали простор для поэта, коим в большей степени и являлся Вагнер. Проблематику эстетических взглядов эпохи композитор начинает развивать в 1840–1842 гг., во время написания своих первых романтических опер. Период примечателен тем, что создание партитур опередило появление структурированных реформационных тезисов Вагнера. Оперная реформа была осуществлена практически, а уже потом оформлена теоретически. Создание столь новаторских произведений было тесно связано с влиянием романтизма- Вагнер сам пишет либретто, беря за основу сюжеты из мифов, народных сказаний и средневековых легенд, в отличие от своего первого опыта сочинений («Риенци», «Феи»).

Характерной чертой опер Вагнера стали вышеупомянутые романтические темы поиска, душевной борьбы и любви, как своеобразного искупления, чаще всего посмертного («Тангейзер», «Летучий Голландец», «Кольцо Нибелунга»). Психологизм выходит на первый план, погружая зрителя в бури чувств и внутреннего мира человека, ослабляя при этом чисто театральное начало (декорации, масштабность действия). Неотъемлемой сопровождающей драмы у Вагнера является музыка, как главный фокус и сосредоточение всех человеческих переживаний [Никифорова, 2015, с. 69].

Говоря о прочих чертах первых романтических опер композитора, отдельное внимание стоит уделить возникновению лейтмотивной системы, одной из ключевых реформаторских идей Вагнера. Лейтмотив является своеобразным нарушением линейности повествования, что характерно для романтизма. Концепция построения пространства и времени заключается в непрерывной взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего.

Результаты и обсуждение

«Летучий Голландец»

К работе над своей первой новаторской оперой композитор преступил в 1841 году. Продолжая традицию ранних романтиков в воскрешении эпического немецкого наследия, Вагнер использует старый полузабытый сюжет, сочетающий в себе основные черты романтического стиля, проявляющегося, главным образом, в большом значении сил природы, выходящих на первый план происходящих событий. Кроме того, как и сами романтики, Вагнер ставил во главе сюжета не столько описание мифологических приключений, сколько внутренний мир человека, со всеми его душевными страданиями и глубокими переживаниями.

Двойственность, присущая романтизму, проявляется в сосуществовании и взаимодействии двух миров: фантастического, к которому принадлежит Голландец и реального, показывающего обыкновенный бытовой уклад жизни Сенты.

«Тангейзер»

Опера «Тангейзер», в первоначальном варианте имевшая название «Венусберг, романтическая опера», стала синтезом трех самостоятельных легенд и превзошла по своему замыслу все прошлые сочинения Вагнера. В центре сюжета лежит уже знакомое противопоставление двух миров, реального и фантастического. Богиня Венера, являющаяся олицетворением чувственности и порока, противостоит чистой и жертвенной любви смертной Елизаветы.

Подобно «Моряку-Скитальцу», либретто «Тангейзера» также изобиловало сквозной темой посмертного искупления грехов героя посредством самопожертвования и глубокой любви непорочной девы.

Драматическое действие являет собой воплощение бесконечного надрыва личности, беря за основу борьбу «Я» и «Оно» [Фрейд, 1924]. Покидая Венеру, Тангейзер не отрекается от нее, а клянется в любви и верности, при этом понимая и принимая необходимость навсегда оставить ее. Уходя из грота вечных наслаждений, он встречает свою судьбу, не забыв в порочных блаженствах об истинном определении жизни: непрерывном противоборстве человека и рока.

Сама концепция написания оперы с христианским и мистическим сюжетом родилась благодаря романтическому влиянию и своеобразной моде середины 19 века на воскрешение образа веры и символизма, знаковых понятиях, отождествляющих парадокс соотношения внутренней глубины и объективной реальности повседневной жизни.

«Лоэнгрин»

Итогом последующего развития и решения идейной проблематики стало рождение одной из ключевых концепций Вагнера- убеждение о перворождении мифа, впоследствии ставшего основой для появления религиозных воззрений.

Романтическая концепция двоемирия в религиозно-мистической опере «Лоэнгрин» трансформируется в противостояние двух граней человеческой природы: темы любви и божественности (Эльза и Лоэнгрин) противопоставляются темам мирской низменности и мраку человеческой души (Ортруда и Фридрих). Драматический синергизм приобретает на сцене масштабное воплощение: речитативы не дробят музыкальные номера, а становятся значимыми участниками действия, замещая главную роль привычных арий и дуэтов; сцены являются законченными и проработанными по смысловому содержанию, филигранно встраиваясь в трехактную композицию оперы. Тональные структуры музыкального текста становятся полноправными персонажами, обретающими свой голос.

Мистический символизм является оплотом идейного замысла «Лоэнгрина», во многом, благодаря философии Иоганна Фихте и ЛюдвиГ. Фейербаха, оказавших значительное влияние на создание художественных концепций первых романтиков [Фейербах, 1955, Т. 2]. Однако, сопоставление своих собственных представлений об универсуме и тезисных идеях Фейербаха о любви, как о новой религии и исцеляющей силе, Вагнер начнет изучать уже после премьеры оперы, во время работы над своей тетралогией «Кольцо Нибелунга». На начальном же этапе формирования системы интерпретации сюжетов прослеживается определенное и первостепенное влияние Новалиса, ставшего своеобразным маяком в творческих поисках композитора, в основном, благодаря схожему пониманию философии Фихте.

«Лоэнгрин» считается самой меланхоличной оперой Вагнера-действие пронизано неизбежностью и фатумом, бессмысленной борьбой с судьбой, а главный герой является воплощением того самого недостижимого романтического Абсолюта, познание которого приравнивается к выходу за рамки существующей действительности и остается недосягаемым романтическим стремлением.

Выводы

Будучи последователем романтизма, Вагнер, тем не менее, приходит к своему собственному понимаю бытия, идущего, в определенной мере, в разрез с основополагающими догмами первых романтиков. Так, на место религиозного мистицизма Вагнера восходит абсолютнейший атеизм, повлиявший на последующее развитие эстетических взглядов композитора.

Мир, в понимании Вагнера, не возник вследствие великой идеи некоего верховного божественного существа. Высший замысел, воплощенный в передаче воли и божественной миссии и вовсе отсутствует- как мир был порожден эволюционной Нуждой, так и вера была продиктована религиозной Необходимостью. Понимание и осознание своей самости, а, следовательно, и бытия, является отражением опыта познания о природе, являющимся наиболее приближённым понятием в определении божественности. Как мир не обладает волей и смыслом, так и любое религиозное направление становится иллюзорным воплощением Универсума, придавая особый знаковый смысл детерминизму[Бондс, 2019, 189–205].

Перенося философский сюжет на окружающую действительность, Вагнер все более убеждается в том, что истинность жизни, со всеми ее проявлениями, заключается в развернутом толковании мифологии, а не в христианской трактовке заимствованных сюжетов. Новейшие музыкально-драматические приемы Вагнера стали поистине революционным отражением тоски по романтической эпохе, оставляющей за собой право на существование подлинного и человеческого- того, что так отчаянно пытался выразить в своем творчестве Рихард Вагнер.

Литература

1. Берковский Н. Я. Литературная теория немецкого романтизма. — М.: ЁЁ Медиа, 1978. — 332 с.
2. Бондс М. Э. Абсолютная музыка. История идеи. — М.: ДЕЛО, 2019—473 с.
3. Лиштанберже А. Вагнер как поэт и мыслитель. — М.: Алгоритм, 1997. — 477 с.
4. Левик Б. Рихард. Вагнер. — М.: Музыка, 1978. — 448 с. 67–112, 246–297
5. Произведение искусства будущего // Вагнер Р. Избранные работы / сост. и ком. И. А. Барсовой и С. А. Ошерова; вступит. ст. А. Ф. Лосева. -М.: Искусство, 1978.-696 с.
6. Никифорова А. С. Идея синтеза искусств в культуре немецкого романтизма (от И. Г. Гердера до Р. Вагнера) // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. — 2015. — № 3. — С. 68–82.
7. Шеллинг Ф. В.Й Система трансцендентального идеализма — М.: Мысль, 1966. — 484 с.
8. Шеллинг Ф. В. Й. Философия искусства.- М.: Мысль, 1966.- 524 с.
9. Шлегель Ф.-М.: Искусство, 1983.- 479 с.
10. Фейербах Л. Основные положения философии будущего // Избранные философские произведения. — М.: 1955. Т. 1,2.-502 с.
11. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. — 2-е изд. — М.: Сов. Энциклопедия, 1989.- 815 стр.
12. Фрагменты// Литературные манифесты западноевропейских романтиков. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 319 с.
13. Фрейд З. Я и Оно — Л.: Академия, 1924. — 62 с.

Anastasia A. Yumatowa[1*]
*anastasia.yumatowa@yandex.ru
[1]*Academy of Russian Ballet named after A. Ya. Vaganova, Saint Petersburg, Russia*

Romanticism in Richard Wagner's oeuvre

Abstract. This article presents Richard Wagner's output in the context of late-German Romanticism. Approaching the subject with a descriptive-analytical research method, we intertwine the action-structure of Wagner's musical dramas with the ideological views and dogmas of the main exponents of the German Romantic movement, tracing a direct influence of the latter on the former. Selected as primary objects of study are Wagner's operas of his so-called 'pre-Lohengrin period'. This paper is based on fundamental literary works by representatives of the Romantic era, researchers of this movement in the 20th century, as well as specialists on Richard Wagner, revealing the usual and well-known Romantic boundaries more widely.

Keywords: Wagner, Romanticism, myth, music, philosophy.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ. КУЛЬТУРА КАК ПАЛИМПСЕСТ

УДК 791.4

Сатомская Софья Евгеньевна[1*]
*sonasatomskaa7307@gmail.com
Научный руководитель: Антонян Карина Георгиевна[1], кандидат культурологии
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Метамодернистский взгляд на кино позднего постмодернизма: на примере кинокартины "Zoolander"

Аннотация: Начало 2000-х годов — время позднего постмодернизма и перехода к новым культурным парадигмам. В кинематографе этого периода наблюдается интересное явление — сосуществование постмодернистской иронии и зарождающейся метамодернистской искренности. Фильм «Образцовый самец» (2001) Бена Стиллера ярко демонстрирует эту тенденцию.

Метамодернизм характеризуется двойственностью, сочетанием противоположных качеств: иронии и искренности, прагматизма и наивности, китча и высокого искусства. Фильм использует постмодернистские приемы пародии и интертекстуальности, но при этом не лишен искренности и даже наивности. Поколение метамодернизма приходит к заключению, что можно одновременно быть ироничными и искренними, и одно необязательно должно притеснять или исключать другое.

Ключевые слова: метамодернизм, постмодернизм, химбо

В 2001, через две недели после теракта 11 сентября, в кинотеатрах США состоялась премьера фильма «Образцовый самец» (Zoolander). Режиссером и главным актером выступил известный американский комедийный актер и шоумен Бен Стиллер.

Фильм получил множество негативных откликов и разгромных критических рецензий. На Rotten Tomatoes рейтинг одобрения фильма составляет 64% на основе 137 обзоров со средней оценкой 5,9/10. На Metacritic фильм получил 61 оценку из 100 на основе 31 критика, что указывает на «в целом положительные отзывы». Аудитория, опрошенная CinemaScore, поставила фильму среднюю оценку “C +” по шкале от A + до F. Washington Post назвала его «фильмом с одной шуткой», в то время как Time Out написал, что это «комедия тщеславия, которая терпит неудачу на всех уровнях». За первый уик-энд фильм заработал всего 15 млн. долларов, что составляет лишь около половины его производственного бюджета (с рекламой затраты составили 48 млн. долларов). Однако в целом кассовые сборы оказались неплохими, а наибольшее признание фильму принес прокат в других странах и, что совсем нестандартно, выпуск фильма на кассетах и дисках. После этого к фильму стали применяться эпитеты «культовый» и «недооцененный». Благодаря стриминговым сервисам (Paramount+, Sky Cinema, Infinity через Amazon через Apple TV+ или Google Play, Wavve), позволяющих фильмам, выпущенным десятилетия назад, пережить «ренессанс» и обрести новую аудиторию, фильм оказался востребован у молодёжи 2010-х гг.

«Зулендер» смешивает элементы сатиры, комедии и пародии. Главный герой, гламурная модель Дерек Зулендер, воплощает собой дух 2000-х годов. Только с течением времени «Образцовый самец» приобрел культовый статус, особенно среди поколения, выросшего в 2000-е годы. Ностальгия по этому периоду начала проявляться в середине 2010-х, когда стало очевидно, насколько мир изменился под влиянием технологического прогресса и социальных сетей. 2000-е воспринимаются как более простое, беззаботное и оптимистичное время. Марк Фишер обозначил термин «хонтология» для описания тоски по нереализованному будущему, характерной для 2000-х и 2010-х годов. Он обозначил это явление как то, что «может периодически возвращаться, но только в качестве замороженного эстетического стиля и никогда — как жизненный идеал» [3, 23]. Сегодня же наблюдается обратная тенденция: люди всё чаще ностальгируют по прошлому, которого они не застали. Писатель Джон Кениг в своем проекте по словообразованию «The Dictionary of Obscure Sorrows», который направлен на поиск и определение неологизмов для эмоций, еще не описанных в языке [8, 78]. Он вводит понятие «анемойя» — чувство ностальгии по временам, в которых человек никогда не жил. «Никто из них не знал наверняка, что означает эта эпоха, или что это вообще была эпоха с самого начала. В то время их мир был реальным… Тот мир теперь исчез…Таким образом, мы можем притвориться перед самими собой, что узнали хоть что-то о том, кем они были и каково это — жить в другое время».

Исследование GWI, проведенное в 12 странах, выявило интересную закономерность: зумеры и миллениалы чаще погружаются в ностальгические воспоминания, чем старшие поколения. При этом объектом их тоски преимущественно выступают 1990-е и 2000-е годы.

Фильм «Образцовый самец» представляет собой своеобразную капсулу времени, позволяющую погрузиться в эпоху, воспринимаемую как более простая, беззаботная и оптимистичная. Название Zoolander появилось в результате объединения двух различных элементов: “zoo” и “landered”. “Zoo” в фильме иронически представлен миром высокой моды, который сам по себе напоминает зоопарк. Кроме того, индустрия моды часто обращается к образам дикой природы в дизайне (леопардовые принты, узоры из змеиной кожи и т. д.). Вторая часть — “landered”

представляет собой сочетание слов «клевета» и «смехотворный», образуя термин, представляющий собой смесь насмешки и абсурда.

Фамилия главного героя (Дерека Зулендера) становиться названием картины, ему отдано подавляющее количество экранного времени. Второстепенные персонажи раскрываются только в диалогах с Дереком, личного экранного времени у них нет, если оно не имеет связи с главным героем. На раскрытие и подчинение всего времени главному персонажу ориентирован монтаж картины, который строится по принципу интервью: либо два персонажа поочередно появляются лицом прямо к камере, либо видно затылок одного и лицо другого. Монтажные решения не только усиливает характер главного героя, но и позволяет аудитории лучше понять (скорее в достаточной мере почувствовать) героя во время его депрессивных состояний. Замедленные сцены позволяют зрителю сосредоточиться на эмоциях Дерека, увидеть нюансы его мимики и жестов, которые иначе могли бы остаться незамеченными. Крупные планы, в свою очередь, фокусируют внимание на взгляде героя, передавая его мысли и чувства более интенсивно. Эти приемы способствуют созданию более глубокого и многогранного образа Дерека Зулендера.

Дерек Зулендер является кинематографическим воплощением «идиота с добрым сердцем». Он изображен как невероятно глупый, но в то же время добродушный и искренний персонаж, что создает не поверхностный образ, а достаточно сложный и противоречивый. По сути, он воплощает собой образ химбо.

Термин «химбо», введенный в 1988 году кинокритиком Ритой Кемпли в статье для Washington Post, представляет собой производное от слова «бимбо», изначально использовавшегося для обозначения девушек-блондинок с ограниченными интеллектуальными способностями. Любопытно, что сам термин «бимбо» изначально относился к мужчинам, но впоследствии, как отмечают исследователи гендерных стереотипов, был переориентирован на женщин в рамках патриархальных дискурсивных практик.

В своей первоначальной интерпретации, «химбо» представлял собой образ мускулистого, прямолинейного мужчины, типичного героя голливудских боевиков 1980-х годов, таких как Сталлоне, Шварценеггер и Ван Дамм. Эти персонажи отличались физической силой, решительностью и минимальной рефлексией.

К началу 2000-х химбо часто использовался в развлекательных целях, изначально явление получило распространение как «новая порода накачанных пустышек» и заменило женских персонажей-бимбо со многих телевизионных. В десятых годах происходит рост стереотипа химбо и его «декоративной мужественности», в начале 2020-х годов термин отошел от исключительно негативной коннотации и получил положительную эмоциональную окраску в глазах зрителей, так начали формироваться положительные атрибуты стереотипа химбо, такие как эмоциональный интеллект и верность.

«Химбо» — это архетип персонажа, отличающегося следующими основными характеристиками:

* Физическая сила и привлекательность: химбо обладает развитой мускулатурой, атлетическим телосложением и традиционно мужественной внешностью. Это отражает культурные стандарты мужской красоты и связь между физической силой и маскулинностью [6]

* Ограниченный интеллект и наивность: химбо часто изображается как не слишком умный, наивный и легковерный персонаж. Это может проявляться в его простодушных высказываниях, неспособности понять сложные концепции или склонности к импульсивным действиям.

* Доброта и отзывчивость: несмотря на свой ограниченный интеллект, химбо обычно характеризуется добрым сердцем, искренностью и желанием помочь другим. Он часто становится объектом насмешек, но его позитивный настрой и отсутствие злобы вызывают симпатию

В современной популярной культуре существует ряд персонажей, которые соответствуют архетипу «химбо». Среди наиболее часто упоминаемых примеров можно выделить Кронка из мультфильма «Похождения императора», Геркулеса из одноименного диснеевского мультфильма и Фреда из франшизы «Скуби-Ду». Эти персонажи демонстрируют классические черты химбо: развитую мускулатуру, добродушие, верность и не слишком высокий интеллект.

Тем не менее, спектр персонажей, подпадающих под данный архетип, гораздо шире. Так, Кристофф из мультфильма «Холодное сердце» также может быть отнесен к категории химбо, точно также образ Тора, сыгранный Крисом Хемсвортом в кинематографической вселенной Marvel, сочетает в себе впечатляющую внешность, силу и некоторую наивность.

В послдение годы набирает популярность наделение личностей химбо-персонажей различными положительными характеристиками. Виральные мемы и шутки, связанные с ними, создают их широкую популярность и узнаваемость. Химбо-персонажи становятся многогранными и сложными — они могут вызывать смех, но также быть объектом восхищения или сопереживания.

Американская философ Джудит Батлер в своей работе «Гендерное беспокойство: феминизм и подрыв идентичности» аргументирует, что гендерные роли не являются биологически детерминированными, а скорее представляют собой социальные конструкты, навязываемые индивидам извне. «Гендерное тело — это не естественный факт, а скорее культурная конструкция, которая создается и воспроизводится посредством ряда действий» [5, 137]. Понятие гетеронормативности описывает систему взглядов, которая позиционирует гетеросексуальность как единственную нормальную и естественную форму сексуальной ориентации и гендерной идентичности [9]. В рамках гетеронормативного дискурса мужчинам и женщинам предписываются определенные социокультурные роли, тесно связанные с их биологическим полом. Эти роли характеризуются фиксированными свойствами и ожиданиями относительно поведения, внешнего вида, интересов и социальных функций. Гетеронормативность ограничивает возможности индивидов в выборе и выражении своей гендерной идентичности, не допуская отклонений от установленных норм и препятствуя самостоятельному определению собственной гендерной роли.

Главный герой — Дерек — обладает «плавающей» гендерной идентичностью, нарушая все предписанные стереотипами каноны классического мужского поведения. Реакция общества на данный режиссерский эксперимент во время выхода картины была негативной и непонимающей. Это было связано с тем, что образ гипермаскулинного, но при этом интеллектуально ограниченного мужчины воспринимался как угроза традиционным гендерным ролям и идеалам маскулинности. В период, когда доминировала гегемонная маскулинность, характеризующаяся силой, властью и рациональностью, образ химбо с его наивностью и несерьезностью казался подрывающим устоявшиеся гендерные нормы [7].

Однако в настоящее время наблюдается сдвиг в восприятии маскулинности. Современное общество становится более толерантным к разнообразию гендерных выражений и отходит от жестких бинарных оппозиций. Это открывает возможности для переосмысления и переоценки таких персонажей, как химбо. Их доброта, эмоциональная открытость и отсутствие токсичной маскулинности становятся все более востребованными качествами в современном мире.

Таким образом, изменение гендерных ролей и рост толерантности к разнообразию маскулинности способствуют тому, что персонажи типа химбо перестают восприниматься как угроза или насмешка и начинают рассматриваться как потенциально позитивные ролевые модели, демонстрирующие альтернативные формы мужского поведения.

Сам фильм сосредотачивает внимание на Дереке Зулендере, и аудитория с удовольствием и без свойственного прежнему зрителю скептицизма интерпретируют образ героя.

Постмодернистский дискурс, пронизанный идеями «конца» — конца искусства, конца истории, завел культуру в тупик. Метамодерн, провозглашая «конец конца», предлагает выход из этого кризиса, стремясь к реконструкции и возрождению дискурса, к поиску глубины и смысла. В метамодернистской парадигме мир и культура представляют собой единый поток смыслов, фрагменты единой истины, где каждый элемент ценен и самодостаточен. Исчезают снобизм и элитизм, стирается граница между высокой и низкой культурой [2].

Современная культурная парадигма — это слияние массового и элитарного, где потребление контента перерастает в переживание опыта. Культура становится «серчинговой», поисковой, требующей от человека умения находить информацию и интерпретировать ее в различных

контекстах. Метамодерн — это не просто набор идей, это структура чувства, особое восприятие социального опыта. В отличие от модерна, устремленного в будущее, и постмодерна, оглядывающегося назад, метамодерн сосредоточен на чувствовании настоящего [1]. Он предоставляет свободу жизненного нарратива, позволяя ощутить полноту и многогранность текущего момента.

В отличие от постмодернистской эстетики, которая характеризуется иронией, цинизмом и деконструкцией, в эпоху которой работа была создана метамодернизм стремится к синтезу различных модальностей, включая искренность, наивность и эмоциональную открытость [4]. В контексте фильма это проявляется в переосмыслении первичного образа Дерека Зулендера, и несмотря на свою комичность и абсурдность, он не становится объектом злой сатиры или насмешек. Зритель сопереживает герою, восхищается его добротой и искренностью, а его недостатки воспринимаются скорее как милые особенности, а не повод для осуждения. Такой подход соответствует ключевым принципам метамодернизма, который призывает к новому осмыслению искренности и наивности, не отказываясь при этом от иронии и критического мышления. Образ химбо в этом контексте становится символом новой маскулинности, лишенной агрессии и токсичности, но при этом сохраняющей силу и уверенность в себе.

Фильм «Образцовый самец» демонстрирует сдвиг от постмодернистской иронии к метамодернистской искренности в восприятии архетипа химбо. Этот сдвиг отражает изменения в культурных ценностях и гендерных ролях, происходящие в современном обществе. Анализ комментариев, рецензий и отзывов на различных форумах и в Тиктоке, позволяет сделать вывод, что образ Дерека воспринимается иначе, чем при выходе фильма в прокат. Если раньше (комментарии 2001–1014 годов, некоторые сразу после премьеры) это был забавный, глупый и нелепый объект зрительских насмешек (насмешек двух видов: злых и не очень), но большинство комментариев вообще практически не рассматривали Зулендера как основную составляющую фильма, делался акцент на касте в целом, на транслируемой пародии на моду, на отсылках и камео, но не на главном элементе этого проекта с современной точки зрения. Теперь Дерек попадает в категорию персонажей класса Literally me (по личным наблюдениям на одном уровне с Кеном Райана Гослинга, да и вообще со всеми персонажами Райана Гослинга и самим Райаном Гослингом), его считают иконой и называют Rizzlander (в значении Rizz — действие демонстрации харизмы). Дерек Зулендер представляет собой реального героя, который проходит путь самооткрытия и самоидентификации. Фильм, таким образом, рассматриваться как проявление стремления к возвращению к человечности и искренности, даже через призму комедийного и сатирического жанров, он представляет собой интересный случай переосмысления характерных черт постмодернизма через призму метамодернизма.

Литература

1. Подледнов Д. Д., Казанцева Е. Д. Тенденции постмодернизма и метамодернизма в зарубежных сериалах 1990-х годов // Международный журнал исследований культуры. 2021. № 2 (44). С. 45–53.
2. Хлыщева Елена Владиславовна Метамодерн как новое мировидение: синтез массового и элитарного // ВЭ. 2021. № 2. С. 12–18.
3. Фишер М. Капиталистический реализм / Марк Фишер; [Пер. с англ. Д. Кралечкина]. — Ультракультура 2.0, 2010. С. 21–23.
4. Akker R., Vermeulen T. Notes on Metamodernism // Journal of Aesthetics and Culture. 2010. Vol. 2. Pp. 1–14.
5. Butler J. Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity. New York: Routledge, 1990. 188 p.
6. Connell R. Masculinities (Second Edition). University of California Press, 2005. 362 p.
7. Connell R., Messerschmidt J. Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. Gender and Society, 2005. Vol. 19, No. 6. Pp. 829–859.
8. Koenig, J. The Dictionary of Obscure Sorrows. New York: Simon and Schuster. 2021. Pp. 78–81.
9. Warner M. Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory. University of Minnesota Press, 1993. 334 p.

Sofia E. Satomskaya[1*]
*sonasatomskaa7307@gmail.com
Research supervisor: Karina G. Antonyan[1],
Candidate of Sciences (Culturology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Metamodern humor in late postmodernism cinema: The case of the film Zoolander

Abstract. The early 2000s are the time of late postmodernism and transition to new cultural paradigms. Interestingly enough, cinema in that period exhibits the coexistence of postmodern irony and an emerging metamodern sincerity. Ben Stiller's *Zoolander* (2001) vividly demonstrates this trend. Metamodernism is characterized by duality and a combination of opposite qualities: irony and sincerity, pragmatism and naivety, as well as kitsch and high art. This film uses postmodernist techniques of parody and intertextuality, but is not devoid of sincerity and even naivety, though. The generation of metamodernism comes to the conclusion that irony and sincerity can go hand in hand without having to oppress or exclude each other.

Keywords: metamodernism, postmodernism, himbo

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ. ТРАНСФОРМАЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ ФОРМ

УДК 130.2, 7.06

Гертье Ксения Владиславовна[1*]
*ksenyagertye@gmail.com
Научный руководитель: Венкова Алина Владимировна[1],
доктор культурологии
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Перформативность и новая искренность в метамодернистских практиках искусства

Аннотация: Статья посвящена анализу художественных практик метамодернизма. Автором предпринята попытка выявить наличие перформативного измерения и феномена «новой искренности» в работах исландского художника Рагнара Кьяртанссона и американского стендап-комика Бо Бёрнема. Обнаружена взаимосвязь перформативности и новой искренности, а также обозначены особенности её проявления в современном искусстве.

Ключевые слова: метамодернизм, перформанс, перформативность, новая искренность, арт-практики

Введение

Одновременно с затуханием постмодернистских тенденций в художественной сфере, первые десятилетия двадцать первого века ознаменованы расцветом эстетического движения- метамодернизма. В условиях доминирования новой культурной парадигмы современное поколение художников обращается к арт-практикам, следующим принципам метамодернистской эстетики. Отказываясь от цинизма и злой иронии, авторы стремятся достичь правдивости, для чего задействуют новые формы искусства. Перформативные механизмы и поворот к откровенности обнаруживают себя во многих художественных произведениях. В этой связи видится необходимым изучение современного искусства на предмет наличия новых тенденций. Целью данного исследования является определение элементов перформативности и новой искренности в художественных практиках метамодернизма.

Методы исследования

В качестве методологической базы исследования выбран индуктивный метод, позволяющий за счет выделения в конкретных работах частных проявлений перформативности и новой искренности установить общие закономерности, характерные для метамодернистских практик искусства. Автор также обратился к анализу, подробно изучив составляющие перформативного искусства Рагнара Кьяртанссона и стендап-комедии Бо Бёрнема.

Результаты и обсуждение

Обращаясь к этимологии слова «перформанс», возможно выделить несколько трактовок: исполнение, действие, представление, выступление. Перформанс не является материальным. Художник посредством перформативного творческого акта создает не конкретный художественный продукт, но ситуацию, ауру, в которую вовлекает реципиента. Зритель через глубинные эмоциональные переживания становится соавтором происходящего. Перформанс нацелен на конструирование новой реальности в процессе взаимодействия его участников. Особую роль для перформанса как произведения искусства играет создание эффекта присутствия.

Распространение перформативных практик в современном искусстве связано с «Перформативным поворотом» 1960-ых гг., повлекшим за собой стирание границ между разными видами искусства. В книге «Эстетика перформативности» немецкая исследовательница театра Эрика-Фишер-Лихте утверждает, что «Перформативность проявляется в сходстве перформативных действий со спектаклем…» [Фишер-Лихте, 2015, с. 50]. С точки зрения философов Джудит Батлер и Джона Остина, перформативные акты имеют ритуальные черты. Для них, как и для ритуальных практик, характерны чувство общности и конструирование новых символических смыслов. Кисеев В. Ю. в своей работе отмечает: «Перформанс, соединив методы театрального искусства и ритуала, призван погрузить зрителя в особое состояние — лиминальное, или пограничное, в результате чего участники действия, подобно участникам ритуала, должны обрести новый опыт, имеющий символическую основу…» [Кисеев, 2021, с. 58].

Метамодернистские художники, стремящиеся к достижению максимальной художественной свободы, задействуют перформативные механизмы в своих работах. Для увеличения количества информационных слоев и продолжения перформанса в видеоработах авторы используют различные медиумы, создавая новые гибридные пространства между реальным и виртуальным мирами.

Американский писатель Дэвид Фостер Уоллес одним из первых ощутил кризис постмодернистских установок в искусстве. В эссе 1993 года «E Unibus Pluram». Телевидение и американская литература» он призвал молодых авторов к искренности: «Будущие литературные бунтари могут появиться в виде странной группы антибунтарей, которые будут внимательно смотреть вокруг и в результате откажутся от ироничного наблюдения; которые будут обладать достаточным детским нахальством, чтобы поддерживать настоящие недвусмысленные ценности. Они будут относиться к старым, немодным человеческим проблемам и эмоциям в американской жизни с почтением и убежденностью…» [Wallace, 1993, p. 192–193]. Новая искренность, воплотившаяся в реакции на постмодернистское мировоззрение, стала впоследствии ведущим принципом для современных художников. Отходя от иронического отрицания и цинизма, эта концепция, будучи одной из основополагающих идей метамодернизма, взывает к честности, сентиментальному детскому простодушию, эмпатии, транслированию подлинных эмоций, общечеловеческих ценностей и обращению к экзистенциальной проблематике в искусстве.

Новая искренность в метамодернистских арт-практиках выстраивается на готовности художника саморефлексировать, оголить свое настоящее «Я» перед зрителем, не боясь оказаться уязвимым и наивным. Она преодолевает барьер между автором художественного произведения и реципиентом, способствуя сопереживанию. Новая искренность проявляется в тяге к сентиментальности и аффектам (оппозиция-меланхолия/эйфория).

Исландский художник Рагнар Кьяртанссон совмещает в своей перформативной практике все виды искусства: кино, музыку, литературу и пр. Его перформансы длительного действия,

сочетающие в себе трагикомические элементы, направлены на установление глубинного взаимодействия со зрителем. Перформанс «A lot of sorrow» (Много печали), впервые показанный в 2013 году в Нью Йорке, создан художником в коллаборации с американской инди-рок-группой «The national» и представляет собой музыкальный лайв-концерт. Музыканты исполняют трехминутную песню «sorrow» (печаль) 108 раз на протяжении шести часов. Исследователь Патрик Никлесон отмечает, что репетативность и длительная продолжительность этой музыкальной композиции способствуют возникновению особого звуко-скульптурного пространства, для обозначения которого он использует термин «sonic-sculptural space» [Nickleson, 2015, p. 138]. Повторное воспроизведение одной песни создает ощущение коллективно проживаемого иммерсивного опыта, наталкивает реципиентов, наблюдающих за происходящим, на осмысление печали и мировой скорби как неотъемлемых составляющих человеческого существования. Без капли иронии музыканты произносят знакомые слова вновь и вновь. Фраза: «Sorrow found me when I was young, Sorrow waited, sorrow won…» (Печаль пришла, когда я был молод, печаль ожидала, печаль одержала победу) пробуждает в зрителях клубок ассоциаций и личных воспоминаний, овеянных меланхолией. Строки песни, превращаются в мантру, оставляющую отпечаток в памяти, а перформативное измерение открывает возможность исследования окружающего мира и темных уголков человеческих эмоций как для реципиентов, так и для самих исполнителей. В данной работе нет места насмешке, есть лишь желание посмотреть правде в глаза и принять факт существования грусти, тоски в жизни каждого человека.

Американский стендап-комик Бо Бёрнем в своей практике обращается к музыкально-визуальному перформансу, в котором задействует различные медиа. Его работы, напоминающие моноспектакль, воплощены в «Stand-up-special» (Стэнтап-спэшл), т. е. в форме видеозаписи комедийных выступлений, смонтированной целиком самим автором.

Его музыкальное шоу «Inside» (Взаперти), вышедшее на платформе Netflix в 2021 году, записано в одной комнате во время пандемии коронавируса. Бо Бёрнем выступил автором, сценаристом, режиссером и исполнителем перформанса. Его уникальность состоит в отсутствии живых зрителей, которых заменяет объектив камеры. Данная работа-это экспериментальный художественный продукт, «клаустрофобический шедевр», сотканный из стэндап-монологов, музыкальных фрагментов и метакомментариев. Центральной составляющей «Взаперти» становится встроенный в само произведение рассказ стендап-комика о его создании, цель которого — исследовать границу между художественной правдой и вымыслом. Постоянное размышление над собственной ролью в этом мире проходит красной нитью сквозь всю работу. В песне «Comedy» (Комедия) раскрываются искренние намерения комика «вылечить мир комедией», которые внезапно сменяются неуверенностью в собственных силах: «And I wanna help to leave this world better than I found it, and I fear that comedy won't help and the fear is not unfounded» (Я хочу сделать мир лучше, чем он был прежде. Боюсь, что комедия тут не поможет, и страх этот не безоснователен).

В гипнотизирующем перформансе Бо Бёрнема слышны сентиментальные ноты, а сам комик срывает с себя маску равнодушного циника, становится ранимым и чувствительным. На первый взгляд, человек на экране в незатейливой форме обличает пороки общества, рассуждает о депрессии, климатическом кризисе, современной поверхностной культуре. Шуточное настроение сменяется меланхоличным, когда комик затрагивает тему пандемии. Перформанс становится осмыслением еще недавней реальности-изоляции, в которой обычный человек тщетно пытается обрести равновесие. Бо Бёрнем, вынужденный сидеть взаперти, признается, что на протяжении года его съедают одиночество и тоска.

В песне «All eyes on me» (Весь взгляд на меня) Бо Бернем призывает зрителя задержать на нем взгляд, задает вопросы, дает указания. Комик предлагает вымышленной публике встать с мест, устремить взгляд на него. Он намерен освободить зрителей от страхов и стеснения. Задача исполнителя-сблизиться с реципиентом, сделать его активным участником происходящего. Очередной припев песни обрывается монологом артиста. Обращаясь напрямую к аудитории, стендап-комик называет истинную причину записи своего шоу и отказа от живых выступлений: «Five years ago, I quit performing live comedy Because I was beginning to have, uh,

severe panic attacks while on stage» (пять лет назад я прекратил живые комедийные выступления, потому что испытывал панические атаки на сцене). Открыто говоря о боязни выхода на сцену из-за продолжительных приступов тревоги, Бо Бёрнем вызывает в зрителях по ту сторону экрана эмпатию и сопереживание. Он не прибегает к защитному механизму-насмешке и иронии, но проживает момент уязвимости, оставаясь правдивым настолько, насколько это возможно. Готовность высказаться на табуированную в социуме тему и честно признаться в психических проблемах способствует душевному отклику у аудитории. Пропитанные фатализмом строки помещают стендап-комика и зрителей в одну «комнату», из которой нет выхода. Коллективный ужас перед лицом глобальной катастрофы обладает сближающим эффектом. Размышляя о бренности бытия, комик с улыбкой на лице принимает неизбежный финал. В момент отчаяния Бо Бёрнем находит в себе силы в шуточной форме сообщить зрителям о надвигающейся опасности: «You say the whole world's ending. Honey, it already did» (Говоришь, приближается конец света. Дорогая, он уже настал), «You're not gonna slow it, Heaven knows you tried» (Ты не сможешь замедлить его, но Небеса знают, что ты пытался). Под конец исполнения музыкальной композиции Бо Бёрнем берет в руки камеру и продолжает движение с ней по комнате, что создает эффект присутствия. На протяжении всего перформанса исполнитель удерживает внимание зрителя, заражая его «забавным чувством», которое является предвестником конца света. Человечеству остается лишь смириться с горькой правдой. По мнению исследовательницы Кармен Бонасера, зритель, наблюдая за происходящим на экране, начинает идентифицировать себя с героем, потому что тот помещен в похожие обстоятельства. Реципиент с удивлением обнаруживает, что текст песни обращен к его повседневности, к общему для людей негативному опыту, связанному с болью и страданием [Bonasera, 2022, p. 109–110].

«Взаперти» представляет собой одновременно искусство перформанса и документальный фильм о личных переживаниях. Это попытка отыскать ответы на общечеловеческие вопросы. Данная работа погружает зрителя в состояние между надеждой и отчаянием, радостью и непреодолимой грустью, оголяет живой нерв и взывает к искренности. Она нацелена найти точки соприкосновения и объединить людей, ибо в одиночестве вынести жизненные испытания не представляется возможным.

Выводы

Новая искренность тесно связана с перформативным искусством, ибо оно открывает безграничное пространство для самовыражения, предполагает эмоциональное включение и соучастие зрителей. В своих арт-практиках современное поколение художников стремится пробудить в реципиентах настоящие чувства. Новая искренность в искусстве призвана восстановить утерянные между людьми связи, раскрыть глубинные смыслы. Оставаясь верными правде, метамодернистские художники соединяют в своих работах всевозможные виды искусства и «бесконечно ищут истину, которую никогда не ожидают найти». [Vermeulen T., van den Akker R., 2010, p. 76]

Литература

1. Кисеев, В. Ю. Особенности осмысления понятий «перформативность», «перформанс» в современной отечественной и зарубежной науке / В. Ю. Кисеев, Е. В. Кисеева // Проблемы музыкальной науки. — 2021. — № 3. — С. 52–62. — DOI 10.33779/2587–6341.2021.3.052–062.
2. Фишер-Лихте Э. Эстетика перформативности / Пер. с нем. Н. Кандинской. М.: МТА «Play&Play» — Изд. «Канон+», 2015. 376 с.
3. Bonasera C. Estrangement, Performativity, and Empathy in Bo Burnham's Inside (2021) // Between. — 2022. — № 12 (23). — P. 109–110.
4. Nickleson P. On Repetition in Ragnar Kjartansson and The National's A Lot of Sorrow // Performance research. – 2015. — № 20 (5). — P. 138–140.
5. Vermeulen T., van den Akker R. Notes on metamodernism // Journal of AESTHETICS & CULTURE. – 2010. — № 2 (1). — P. 56–77. – DOI: 10.3402/jac.v2i0.5677.
6. Wallace D. F. E Unibus Pluram: Television and U. S. Fiction // Review of Contemporary Fiction. – 1993. — № 13 (2). — P. 151–194.

Kseniia V. Gerte[1*]
*ksenyagertye@gmail.com
Research supervisor: Alina V. Venkova[1], Doctor of Sciences (Culturology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Performativity and new sincerity in metamodern art practices

Abstract. This article analyzes metamodern art practices. We attempt to identify the presence of a performative dimension and the phenomenon of 'new sincerity' in the works of the Icelandic artist Ragnar Kjartansson and the American stand-up comedian Bo Burnham. We have managed to discover the interconnection between performativity and new sincerity as well as its specific manifestations in contemporary art.

Keywords: metamodernism, performance, performativity, new sincerity, art practices.

ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ

УДК 792.8

Дралина Анастасия Сергеевна[1*]
*dralina-as@yandex.ru
Научный руководитель: Романова Наталья Васильевна[1]
[1]*МГИК, Московская область, Россия*

Участие юных исполнителей в балетном спектакле как часть образовательного процесса

Аннотация: Привлечение воспитанников хореографических училищ к участию в балетных спектаклях оказывает значительное воздействие на исполнительские качества будущих артистов. Цель работы — обосновать взаимосвязь сценической практики и уровня профессиональной подготовки обучающихся. Проблема заключается в необходимости эффективного использования полученных знаний. Анализ методических и исторических источников, опрос, сравнение педагогических методов предыдущих столетий доказали положительное влияние сценического опыта на профессиональный уровень исполнителя. В результате исследования выявлено положительное влияние сценической практики и описаны ее особенности, как самостоятельной дисциплины. Полученные данные представляют возможности использования сценической деятельности в процессе обучения.

Ключевые слова: хореографическое искусство, балетный спектакль, педагогика балета, сценическая практика, хореография, балет, дети в балете.

Введение

«Балет воспринимается прежде всего глазом» [Карпенко В. Н., 2020, 137 с.]. Это обуславливает высокие профессиональные требования к исполнителям. В связи с этим обучение мастерству будущие артисты начинают с детства. Ежедневно, на протяжении 8 лет учащиеся осваивают и совершенствуют свои исполнительские навыки. «Танцовщики — это инструменты, как пианино, на котором играет хореограф» [Филановская Т. А., 216, 27 с.]. Соответственно, важнейшие критерии профессиональной деятельности артиста балета — умение управлять главным инструментом — собственным телом и основным выразительным средством — движением.

Таким образом, главная задача педагога в процессе обучения хореографическому мастерству — сформировать физические умения и навыки у учащегося, необходимые для его профессиональной деятельности. Систематическое повторение изученных элементов направлено на образование новых мышечных структур и их укрепление. Постоянное преодоление степеней

свободы тела способствует приобретению специальных координационных способностей (уровень развития координации, регулирующей решение двигательных задач повышенной сложности и имеющий ключевое значение для профессиональной деятельности артиста балета). В условиях регулярного грамотного исполнения формируется мышечная память (набор миоядер, накопленных в результате регулярной работы мышцы и отвечающих за закрепление конкретной двигательной задачи). Преимущество мышечной памяти заключается в возможности снижения энергозатрат на исполнение. В таком случае танцовщик может сместить фокус своего внимания с физических показателей и наделить движение дополнительными свойствами (такими, как характер, образность, эмоциональность, музыкальность и т. д.).

Танец является значимым для общества уже не одно столетие, в том числе, благодаря обилию жанров и возможности адаптации под современные тенденции и актуальные запросы зрителя. Невозможно отрицать взаимосвязь хореографического искусства и общества, так как успех театрального действия напрямую зависит от впечатления, производимого на публику. В связи с этим, первостепенное значение для артиста балета приобретает умение владеть эффективными средствами воздействия на зрителя.

Методы исследования

Проанализирована деятельность профессиональных учебных учреждений хореографического образования, изучен и обобщен педагогический опыт применения сценической практики. Сравнительный анализ учебного процесса в области хореографического искусства с XVII по XXI в. позволил выявить положительное влияние дисциплины на исполнительское мастерство артистов балета. По результатам опроса проведен анализ факторов, влияющих на успех сценического действия. После изучения методической литературы дано описание особенностей сценической практики, как самостоятельной дисциплины.

Результаты и обсуждение

Хореография — искусство синтетическое, то есть гармонично сочетающее в себе помимо танца несколько других жанров: музыку, драматургию, живопись. Таким образом балетный спектакль — это:

1) конкретный сюжет, доступный для понимания целевой аудитории и несущий в себе определенную мораль;

2) музыкальное сопровождение, согласующееся с драматическим действием и усиливающее его экспрессию;

3) сценическое оформление, воссоздающее окружающую обстановку в соответствии с эпохой и конкретной ситуацией;

4) актерское мастерство, передающее эмоциональное состояние действующего лица и его взаимоотношение с другими персонажами;

5) хореографическая лексика, отражающая поступки и характер героя.

Исходя из этого можно заключить, что для успешной профессиональной деятельности артисту балета недостаточно владеть только техникой исполнения. Для гармоничного существования в балетном спектакле, танцовщик должен не только грамотно исполнять комбинации, но и создавать образ, посредством эмоциональной выразительности; уметь ориентироваться в сценическом пространстве и, при необходимости, работать с реквизитом; действовать в согласии с музыкой и сюжетной линией героя.

Хореографическая лексика — это лишь одна грань из целого спектра критериев для танцовщика. Взаимодействие с духовным человеческим началом, побуждение к созерцанию и размышлению через призму индивидуального эмоционального восприятия — одна из важнейших составляющих не только хореографии, но и искусства в целом. В этом и заключается особенность русского балета, который притягивает множество взглядов и удостаивается бесчисленного количества восторженных отзывов — не только пластические идеалы, но и эмоциональное содержание. Рассмотрим пример: представим артиста балета, который с точки зрения технического наполнения идеально исполнил свою партию, но на этом ограничился, пренебрег

иными составляющими в погоне за техническим совершенством. Помимо того, что такой танцовщик привносит дисгармонию в сценическое действие, он не может донести мысль, которую вкладывал балетмейстер в произведение. В таком случае хореографическое искусство превращается в физическое упражнение и теряет свою ценность. Невозможно пробудить в сознании зрителя сопереживание, посредством использования исключительно хореографической лексики, так как ни один костюм, декорация, даже музыка не способны превзойти по силе воздействия живых человеческих чувств.

Чтобы выяснить, какая из составляющих балетного спектакля имеет наибольшее значение для публики, я провела опрос (рис. 1). Проанализировав результаты, можно заключить что, невозможно исключить ни один компонент сценического действия, в противном случае определенная группа людей останется с негативным впечатлением. Нужно помнить, что театральное искусство напрямую зависит от зрителя и его запроса, соответственно спектакль нельзя назвать успешным, при наличии отрицательной оценки публики.



Рис. 1. Результаты опроса

В процессе обучения хореографическому искусству наибольшее внимание уделяется техническим навыкам учащихся, поскольку свобода в исполнении возможна лишь при условии отсутствия ограничений со стороны физических возможностей. В профессиональных учебных учреждениях по мере овладения основами танцевального мастерства, появляются дисциплины, на которых учащиеся получают знания в области актерского мастерства, музыкальной грамотности и сценического движения. На данном этапе актуальным становится вопрос отработки полученных знаний и приобретение сценического опыта.

Специфика устройства сцены задает определенные нормы поведения, к которым необходимо адаптироваться, чтобы органически существовать в данном пространстве. Попадая под пристальные взгляды сотней глаз, артист оказывается в особой среде, которую в определенной степени можно рассматривать, как ограничивающий фактор. Далеко не каждый человек без волнения сможет появиться перед публикой и представить результат своего труда. Танцовщик должен не растеряться, и за кратчайший промежуток времени установить взаимосвязь с аудиторией и показать личный максимум. Необходимо помнить, что, чем позже случается первая встреча со зрителем, тем сложнее перебороть страх перед выходом. Следовательно, для гармоничного вступления в профессиональную деятельность, танцовщик с раннего возраста должен знакомиться и привыкать к сценическому пространству, чтобы оно не порождало панику и мандраж, а было привычным местом демонстрации своих умений. В таком ракурсе сценическая практика, доказывает свою необходимость, так как ориентирована на успешную деятельность после завершения обучения.

Традиция привлекать учащихся к участию в балетных спектаклях существовала с самого начала становления хореографического образования. По инициативе французского танцовщика Жана-Батиста Ланде 4 мая 1738 года в России была создана первая танцевальная школа Ее Императорского Величества. Учащиеся осваивали мастерство танца в течение трех лет, и уже на втором году обучения участие в балетных спектаклях было обязательным условием. То есть

уже на первых этапах формирования системы обучения танцевальному искусству, для педагогов была очевидна необходимость сценической практики для учащихся. Но юных исполнителей негативно воспринимали рецензенты XVIII века; определяли их выходы, как неинтересные танцы с незамысловатым сюжетом и скудной хореографией. В этом не было вины танцовщиков. Обратившись к истории и проанализировав доступные источники, становится понятно социальное положение детей. Отдельной категории не существовало, это были «маленькие люди», которые обладали ограниченным набором умений и прав, в связи с этим и не считались значимыми для общества и не вызывали особенного интереса. В связи с этим, до определенного периода дети редко появлялись на сценическом пространстве. В более выгодных условиях были воспитанники, чьи педагоги, помимо преподавательской деятельности вели постановочную работу в театре. Благодаря их усилиям, юные исполнители хотя бы изредка имели возможность выходить на сцену с профессиональными артистами и принимать участие балетных спектаклях, практикуя полученные в школьных стенах навыки.

К середине XIX века, с изменением отношения и подхода к воспитанию, начали поощрять выходы детей на сцену. В исторической хронике сохранилось упоминание о трехактном балете «Гитана», который после безоговорочного успеха в 1838 г. поставили на воспитанников Театрального училища [Красовская В. М., 1958, 41 с.]. Примечательно, что этот спектакль посетила царская семья. Из дневников юного князя Константина Николаевича известно, что в антракте он познакомился с некоторыми исполнительницами, после чего они были приглашены в ложу. Многие знаменитые балерины этого столетия (М. Ф. Кшесинская, Т. П. Карсавина и др.) вспоминали опыт участия в балетном спектакле с особенной теплотой. Не стоит забывать, что важным компонентом успешного обучения является личная мотивация и высокая заинтересованность учащегося, поэтому сценическая практика призвана, помимо приобретения опыта, разнообразить учебную деятельность и подарить ребенку заряд положительных эмоций и впечатлений. Участие в полноценном балетном спектакле, который создавался с учетом возможностей учащихся, безусловно положительно отражается на профессиональной компетенции будущих артистов. В процессе постановки и репетиций ребенок учится создавать образ и отражать характер в движениях, осваивает новый вид взаимоотношений (не ученик — педагог, а исполнитель — постановщик), развивает навык запоминания хореографической лексики. Для исполнения партии может возникнуть необходимость освоения нового элемента, в таком случае, процесс приобретения новых знаний и умений происходит в условиях ограниченного промежутка времени, что способствует формированию гибких навыков, значимых для профессиональной деятельности. Кроме того, выход на сцену — итог некоего промежутка обучения, который является показательным и для работы педагога, позволяющий выявить сильные и слабые стороны исполнителей.

Постепенно общественность раскрывает потенциал детского исполнительства. В XIX веке учащиеся не только становятся полноправными действующими лицами профессионального балетного действия, для юных танцовщиков начинают создавать полноценные спектакли. Театральный критик А. А. Плещеев писал, что французский танцовщик, педагог-хореограф Шарль Лашук стал первым, кто поставил балетный спектакль специально для своих учеников. Из журнала «Театральный альбом» известно, что все свободное время он посвящал своим воспитанникам и его учительская заботливость не знала предела. Его постановки для детей приводили публику в восторг, но успеху своих учеников он радовался более, чем своему собственному. По словам его воспитанников, он заставил их полюбить искусство, дав им возможность почувствовать всю прелесть, все упоение успеха [Плещеев А. А., 2009, 128 с.]. Так как, в процессе обучения складывается представление и отношение к профессии, то опыт участия в балетном спектакле способствует формированию моделей поведения в рамках специальности и определению эффективных методов достижения наилучшего результата. Внося посильный вклад в общее дело, происходит осознание собственной ценности для профессиональной деятельности и инициация себя, как полноправного артиста.

Новые перспективы открылись для детей в XX веке. Стремление улучшить социально-культурный уровень общества, сделать искусство доступным для широких слоев населения, по-

влекло за собой увеличение спроса на досуговые мероприятия, что напрямую касалось и театрального искусства. Хореография данного периода отличалась поиском новых художественных форм и средств, в котором активно задействовались и юные исполнители.

Известный театровед, в прошлом воспитанница Ленинградского хореографического училища О. Всеволодская-Голушкевич пишет: «Училище было в то время лабораторией балетного театра. Все молодые балетмейстеры проверяли на подмостках школьного театра свои творческие замыслы» [Сизова Л. В., 1988, 10 с.]. Действительно, В. И. Вайнонен, Л. В. Якобсон, М. С. Шалютин, которые впоследствии стали известными на весь мир, впервые показали свои балетмейстерские наброски на сцене школьного театра.

Участие в экспериментальных работах, ценно для учащихся возможностью освоить нетипичные упражнения и разрушить привычные паттерны движений. Так формируются новые нейронные связи, которые положительно отражаются на координации и скорости реакции. Получая опыт работы со специфическим материалом, спектр исполнительских возможностей юных танцовщиков становится шире, соответственно повышается конкурентоспособность будущих артистов. Задача образовательного процесса в специальных хореографических учреждениях — не только обучить технике танца, но и дать представление о возможностях использования музыкальной выразительности, актерского мастерства, воспроизведении образа через призму накопленного опыта, ориентируясь в исполнительстве на непосредственность самовыражения. Артист балета по своему существу — в первую очередь артист, поэтому должен иметь в своем арсенале ряд эффективных методов воздействия на зрителя. Сценическая практика объединяет все танцевальные жанры и профильные дисциплины, является областью, в которой учащийся может предельно раскрыть творческий потенциал и продемонстрировать полный комплекс умений, следовательно, — есть важнейшая часть процесса освоения хореографического мастерства. Кроме того, участие воспитанников училища в репертуаре театра способствует органическому соприкосновению основного источника кадров с местом их дальнейшего трудоустройства. В результате такого сотрудничества у учащихся формируется представление о профессии вне стен учебного заведения; они осваивают приемы работы и следят за профессиональными тенденциями.

Чтобы определить значение сценической практики в настоящее время, я опросила педагогов и студентов нескольких ВУЗов и ССУЗов. По его результатам 100% участников определяют сценическую практику, как необходимый компонент эффективного усвоения знаний. Большинство опрошенных схожи во мнении, что, в первую очередь, это возможность учащихся почувствовать себя полноправным артистом и продемонстрировать полученные навыки.

В настоящее время во многих образовательных учреждениях в области хореографического искусства сценическая практика существует, как самостоятельная дисциплина. Отдельные организации определяют ее роль, как ведущую в вопросе самоопределения учащегося в рамках специальности. Для успешной реализации программы, необходимо при ее введении в образовательный процесс соблюдать ряд критериев. Сценическая практика должна не ограничивать и указывать, а ориентировать и направлять, поэтому наибольшую эффективность покажет дисциплина с гибким планом, варьирующимся в зависимости от возможностей учащихся (как физических, так и актерских). Тем не менее программа должна согласовываться с другими профильными предметами, предоставлять возможность закрепить полученные знания и дополнить их. Необходима четко выстроенная закономерность: систематическое появление на сценическом пространстве, так как навык в условиях отсутствия постоянной тренировки утрачивается. Безусловно, подбор репертуара для учащихся — непростая задача для педагога, в силу некоторых ограничений и со стороны физического строения ребенка, и со стороны особенностей развития психики. Так же необходимо понимать специфику постановочной и репетиционной работы с детьми. Не каждому балетмейстеру эта задача под силу. Но в этом и заключается суть педагогической деятельности: показать простое в сложном, подвести ученика к успеху поэтапно, принимая во внимание не количество, а качество усвоения знаний.

Выводы

Стремление к техническому совершенству — некий ориентир на профессиональном пути танцовщика, поскольку достижение полной координации всех движений человеческого тела заставляет в дальнейшем воодушевлять это движение мыслью, на что, главным образом, и нацелена деятельность артиста. Определение особенностей поведения на сцене и формирование специальных профессиональных навыков — многогранный сложный процесс, который требует постоянного совершенствования. Сценическая практика призвана помочь в этом вопросе будущему артисту балета. Педагогическое сообщество на протяжении всего периода развития хореографического образования определяло выход учащихся на сцену, как неотъемлемую составляющую образовательного процесса. Сейчас нет глобальных ограничений для реализации программы, масштаб использования зависит исключительно от возможностей учреждения. Особенности исполнительской деятельности и развития учащихся, неизбежно отражаются на критериях грамотного использования, но ориентируясь на конкурентоспособность будущих профессиональных танцовщиков, принимая во внимание специфику дисциплины и сохраняя традиции предыдущих поколений, сценическая практика оправдает возложенные на нее ожидания и сыграет свою роль в становлении большого артиста.

Литература

1. Зотов Р. М. Петербургские театры // Северная пчела. 1846. № 37. 14 февр. С. 147.
2. Зотов Р. М. Театральная хроника / Пчёлка // Северная пчела. 1851. № 98. 3 мая. С. 389.
3. Карл Лашук // Театральный альбом. Тетрадь 2. 1842. [б. с.]. Красовская В. М. Русский балетный театр начала XX века. Хореографы. СПб.: «Лань»; «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2009. 656 с.
4. Карпенко В. Н., Артемова Е. С. психологические особенности восприятия хореографического произведения // Культурная жизнь Юга России. 2020. № 1 (76). С. 136–139.
5. Красовская В. М. Танцовщица Надежда Богданова // Ученые записки Государственного научно-исследовательского института театра и музыки. М. 1958. 98 с.
6. Плещеев А. А. Наш балет (1673–1899). Балет в России до начала XIX столетия и балет в Санкт-Петербурге до 1899 года. СПб.: «Лань»; «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2009. 576 с.
7. Рыжкова А. С. Балетный спектакль для детей на сцене Большого театра в постановках Московского хореографического училища периода 1930–60-х годов: эстетика, художественные средства, техника исполнения: дис. канд. искусствоведения. М. 2014. 217 с.
8. Сизова Л. В. Детские балеты советских композиторов в системе жанров музыки для детей: дис. канд. искусствоведения. М. 1988. 217 с.
9. Филановская Т. А. История хореографического образования в России. СПб.: «Лань»; «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2016. 320 с.
10. Худеков С. Н. История танцев. Ч. 4. П г.: типография «Петроградской газеты», 1918. 309 с.

Anastasia S. Dralina[1*]

*dralina-as@yandex.ru

Research supervisor: Natalia V. Romanova[1], Associate Professor

[1]MGIK, Moscow Region, Russia

Participation of young performers in a ballet performance as part of the educational process

Abstract. Engaging pupils of choreographic schools in ballet performances has a significant impact on the performing qualities of the future artists. The purpose of this research is to substantiate the relationship between stage practice and the level of students' professional training. The problem lies in the need for an effective use of the acquired knowledge. An analysis of methodological and historical sources, a survey and a comparison of pedagogical methods from previous centuries proved the positive impact of stage experience on the professional level of the performer. Our study highlighted the positive influence of stage practice, describing its features as an independent discipline. The data obtained represent the possibilities of using stage activities in the learning process.

Keywords: choreographic art, ballet performance, ballet pedagogy, stage practice, choreography, ballet, children in ballet.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ

УДК 94(4)

Астраускас Максим Витаутасович[1*]
*maksimastrauskas@gmail.com
Научный руководитель: Земляницин Владимир Александрович[1],
кандидат исторических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Влияние социальных конфликтов на внешнюю политику папства в период понтификата Сикста IV

Аннотация: В рамках статьи будет рассмотрено влияние конфликтов между социальными группами в Папской области на внешнеполитический курс папской Курии. В результате проведённого анализа фактов и материалов источников автор приходит к выводу, что социальные конфликты в папском государстве оказывали на внешнюю политику Святого престола значительное влияние, так как от них во многих аспектах зависела степень контроля папства над своими людскими и экономическими ресурсами. Помимо этого, необходимость папской Курии участвовать в этих конфликтах заставляла её пользоваться дипломатическими и военными средствами для укрепления позиций высшего духовенства и его союзников внутри страны.

Ключевые слова: папа Римский, Папская область, социальные конфликты, Курия, аристократия, непотизм, война.

Введение

Папская область является одним из наиболее специфически устроенных итальянских государств Средневековья. Одной из особенностей его являются регулярные, частые и острые конфликты между и в рамках различных слоёв общества. Конфликты эти, так или иначе, оказывали влияние на внешнюю политику пап Римских. События, происходившие во времена понтификата Сикста IV, длившегося с 1471 по 1484 год, не являются наиболее показательным примером такого влияния, однако для Папской области они были предвестием того, что будет происходить во время Итальянских войн. И их связь с внешней политикой папы Сикста является весьма любопытной.

Методы исследования

Использованный для исследования материал представляет собой научно-исследовательскую литературу, как отечественных, так и иностранную, а также сведения, содержащие непосредственно в источниках. Прежде чем говорить о социальных конфликтах в Папской области с 1471 по 1484 год, следует обозначить основные социальные группы, между которыми происходили конфликты, причины этих конфликтов и их формы..

Результаты и обсуждение

XV век для Рима был ознаменован значительным ослаблением коммуны, бывшей до того активным участником междоусобий в городе. Римская коммуна, представлявшая интересы горожан, в период «авиньонского пленения» играла роль единственного серьёзного противовеса городской аристократии. Во время пребывания в Риме Колы ди Риенцо коммуна даже

показала себя достаточно боеспособной, чтобы противостоять знати на поле боя [Гуковский, 1990, с. 157–158]. Однако ко времени окончания Великой западной схизмы город, ввиду частых вторжений, грабежей и внутренних распрей, оказался в значительном упадке. Когда избранный на Констанцском соборе 1415 года папа Мартин V въехал в город, что произошло в 1420 году, он застал город разорённым и опустошённым [Гуковский, 1990, с. 380]. Стефано Инфессура, римский чиновник, кратко описывая историю папской столицы, упоминает, что Рим к приезду папы Мартина «совершенно одичал и полон был разбойников» [Инфессура, 1939, с. 41]. Это может быть преувеличением, однако, по меньшей мере, упадок города имел место. В разорённом Риме коммуна, сила которой заключается в богатстве горожан, не могла уже быть такой же серьёзной силой, как раньше. Со временем город был восстановлен, но прежних успехов римская коммуна так никогда и не достигнет, предпочитая всё больше ориентироваться на папский двор. После восстаний первой половины XV века, показавших слабость коммунального правления, римские горожане всё больше предпочитали крепкую власть понтификов новым попыткам восстановления республиканских традиций [Гуковский, 1990, с. 385–386].

Из-за этого в столице папства оставались две крупные социальные группы, способные бороться за власть: папский двор, который медиевист Жак Эрс называет Курией в широком смысле слова [Эрс, 2007, с. 20], и аристократические семейства. Первая группа представляла собой специфическое образование. С одной стороны, это было ближайшее окружение понтификов, что в Средние века было де-факто равносильно аппарату государственного управления для Папской области. Однако, с другой стороны, Курия же была и администрацией церкви, из-за чего она представляла собой верхушку католической духовенства, определяемую, впрочем, не столько местом в церковной иерархии, сколько возможностью влиять на решения, принимаемые главой церкви. Жак Эрс писал, что «двор [папы] представляет собой не пирамиду, а некую общность, общество, основанное на преданности и зависимости» [Эрс, 2007, с. 21]. Можно сказать, что двор понтификов одновременно был и высшим слоем духовенства как сословия, и своего рода чиновничьим аппаратом в папском государстве.

Аристократические же семьи Рима являлись конгломератом кланов, которые были объединены между собой скорее единым социальным положением в городе, чем общими интересами. Эти семейства действовали сообща, как правило, лишь во время усиления общего врага, коммуны, однако даже в борьбе с ней не всегда удавалось сохранять единство в социальной группе. Так, во время борьбы римских аристократов с горожанами, возглавляемыми Кола ди Риенцо, один из наиболее могущественных родов в папской столице, Орсини, не вошёл в союз знати [Гуковский, 1990, с. 157–158]. Находясь же вне общей опасности, аристократические кланы в Риме часто враждовали между собой, разделяя город на своеобразные сферы влияния [Эрс, 2007, с. 108–109]. Свои дома аристократы старались превращать в крепости, чем создавали из них опорные пункты. Борьба часто шла за античные здания, такие как Колизей, бывший яблоком раздора между родами Аннибальдески и Франджипани [Эрс, 2007, с. 109]. Некоторые кланы даже достигали такого могущества, что становились полноценными феодалами, имевшими замки вне Рима, в Папской области. Можно сказать, что единства среди городской аристократии де-факто не было, а все объединения кланов носили лишь временный характер. При этом надо упомянуть, что члены римской аристократии часто оказывались в папской Курии. Так как при папском дворе могли оказаться представители враждующих семейств, это вносило некоторый разлад и в папскую Курию.

Помимо этих «столичных» социальных групп можно выделить ещё множество вне столицы государства. Для удобства конгломерат городских и феодальных группировок в рамках рассматриваемой темы можно объединить в одну общность: горожане и феодалы Папской области. Разумеется, необходимо помнить, что это значительное обобщение, однако в данном случае множество социальных групп можно объединить ввиду их общего противодействия папской Курии. При этом, разумеется, эти группы действовали порознь, из-за чего называть горожан и феодалов Папской области единой социальной группой вне конфликта с папским двором некорректно.

Именно этот поздний эпизод, однако, может помочь раскрыть связь между внешней политикой папства и социальными конфликтами. Активное участие в атаке на Колонна принимал

племянник папы Сикста, Джироламо Риарио, который в дневниках Инфессуры часто называется графом. Однако графом этот человек стал в результате политики непотизма, которую проводили понтифики той эпохи.

Если смотреть на окружавшие пап Римских обстоятельства, включая постоянные распри между кланами в Риме, необходимость подавлять восстания, соперничество группировок при дворе, то можно прийти к выводу, что, вероятнее всего, для понтификов непотизм был не столько способом помочь родственникам, сколько способом составить прочую, лояльную себе группу при дворе, которая будет им надёжной опорой. Однако это не избавляло от проблем с аристократией в Риме и с феодалами в Папской области. Имелась также и малозаметная проблема с армией папского государства: на протяжении всей предшествовавшей части XV века армия папства возглавлялась людьми, которым понтифики не могли доверять в полной мере. Так, кардинал Вителлески при Евгении IV пользовался своим положением главнокомандующего войсками церковного государства для личного обогащения и укрепления лично своих политических позиций в Папской области [Гуковский, 1990, с. 388]. Ограниченные возможности противостоять подобным военачальникам, например, сложности с формированием и наймом новой армии, превращали таких полководцев в крайне опасные для верховной власти фигуры. Эти проблемы всё ещё ставили папскую Курию в проигрышное положение в любом социальном конфликте, равно как и в конфликте межгосударственном.

Сикст IV и его двор для успешного участия в социальных конфликтах использовали непотизм по-новому. Непотизм в руках нового папы Римского стал способом конструирования нового феодального рода, династии, которая могла бы послужить опорой Сиксту IV не только в рамках Курии, но и в феодальных кругах. Именно поэтому папа Сикст и его придворные, в число которых также входили его родственники-кардиналы, прикладывали много усилий для поиска земельных наделов для представителей своего семейства. Так, Джованни делла Ровере, племянник папы, с помощью своего дяди получил во владение Сенигалию и Мондавио [Hollingsworth, 2011, p. 90]. Также Сикст IV организовал свадьбу Джованни и дочери одного из сильнейших своих феодалов, герцого Урбино Федериго да Монтафельтро, что позволило в дальнейшем представителям рода делла Ровере стать герцогами Урбино. Светский статус, между тем, позволял использовать родственных папе герцогов и графов в качестве полководцев войска церковного государства, в каковом качестве граф Джироламо Риарио и принимал участие в разгроме рода Колонна [Инфессура, 1939, с. 70–87]. Такие полководцы для Курии были гораздо надёжнее, чем де-факто независимые кондотьеры или кардиналы, не принадлежащие к роду понтифика и, следовательно, преследующие исключительно свои интересы.

Однако у Сикста IV далеко не всегда была возможность заполучить владения для родственников на территории Папской области: ввиду того, что понтифики только начали практиковать создание светских династий для подкрепления своей власти, силовые возможности Святого престола были ограничены, ввиду указанных выше проблем с контролем над нижестоящими социальными группами и армией. Поэтому для решения задачи укрепления положения папских родственников Курии приходилось применять и дипломатические методы, из-за чего в известной мере внешняя политика двора Сикста IV была ориентирована на нужды представителей рода делла Ровере, родственников папы Сикста по линии брата, и рода Риарио, родственников по линии сестры, в расширении владений.

Яркий пример этого — деятельность Сикста IV по приобретению владений для упомянутого выше Джироламо Риарио. Первым владением молодого папского непота стал город Имола, который, впрочем, находился во владении миланского герцога. Для приобретения города понтифику пришлось организовывать свадьбу между Джироламо и внебрачной дочерью герцого Милана, Катериной Сфорца, а также выплачивать 40000 дукатов [Pasolini, 1913, p. 24–25].

Упомянутый эпизод, между прочим, стал одной из первых причин конфликта между правившим во Флоренции родом Медичи и папой Сикстом. Положенные по договору миланскому герцогу 40 000 дукатов понтифик хотел взять в долг у банка Медичи, но глава семейства, Лоренцо Медичи, имел планы по присоединению Имолы к Флоренции, а потому тянул время с выдачей займа. По этой причине Курия решила взять указанную сумму в банке семейства

Пацци, соперников Медичи, что стало началом более тесного сотрудничества папского двора с этим родом [Hibbert, 1975, p. 129].

Конфликт с Медичи, между прочим, в целом является достаточно яркой демонстрацией влияния конфликтов внутри Папской области на внешнюю политику Курии. Для вражды между Сикстом IV и Лоренцо Медичи был и более веский повод, чем препятствие приобретению Имолы. В 1474 году против власти Святого престола взбунтовалось несколько городов, такие как Сполето и Читта-ди-Кастелло [Макьявелли, 1987, с. 301]. Если покорение первого города трудностей не вызвало, то во втором городе, находящемся на границе с владениями Флорентийской республики, у власти находился Никколо Вителли, являвшийся другом Медичи. Флоренция даже выдвинула 6-тысячное войско для помощи мятежному городу, которое, впрочем, не вступило в сражение. Несмотря на то, что папские войска всё же взяли город, в Курии запомнили враждебный поступок Медичи, что во многом привело к активному участию Святого престола в заговоре Пацци, который был направлен на свержение власти Медичи во Флоренции, и последовавшей за ним войне с республикой.

Описанный эпизод иллюстрирует также конфликт между провинциальными социальными группами и Курией в Папской области. Пример Никколо Вителли, который не мог оставаться во главе Читта-ди-Кастелло долгое время без помощи влиятельных городских семейств или иного слоя населения города, показывает, что часть населения городов Папской области иногда предпочитала ориентироваться на интересы иностранного государства, чем на интересы Курии. И это обстоятельство заставляло Святой престол вступать в конфликты с соседними государствами за контроль над этими городами.

Сказанное выше относилось, в основе своей, к влиянию социальных конфликтов на цели внешней политики папства. Однако раздоры между социальными группами существенно влияли и на методы этой политики. Прежде всего вражда аристократических кланов, восстания городов и прочие столкновения различных слоёв общества с папской Курией и её союзниками ограничивали возможность использовать людские и экономические ресурсы Папской области. Бои в Риме между столичной знатью сокращали население города и наносили ущерб его экономике, а восстания феодалов и городов за пределами столицы сокращали количество получаемых папским двором денег и солдат, которые могли бы выставить эти феодалы и города для войны. В подтверждение тому, что феодальный набор войск в Папской области ещё практиковался, можно привести пример из более позднего периода: в походе армии понтифика Юлия II в 1506 году участвовали конные латники, выставленные правителем Перуджи, Джанпаоло Бальони, маркизом Мантуанским, герцогом Феррарским и Маркантонио Колонна [Гвиччардини, 2019, с. 424]. Следовательно, по меньшей мере, численность папской конницы зависела от преданности вассальных городов и знати.

Из указанного выше следует, что социальные конфликты ослабляли экономическую и военную мощь папского государства. Из-за этого Святому престолу для войн с сильным противником приходилось искать союзников, чтобы компенсировать за их счёт слабость своего государства. Также иногда Курии приходилось из-за собственной слабости менять внешнеполитический курс, чтобы обезопасить себя.

Наглядной демонстрацией данных утверждений является Феррарская война, длившаяся с 1482 по 1484 год. Начавшаяся в 1478 году по результатам заговора Пацци война Флоренции с рядом итальянских государств, включавшим в себя Неаполитанское королевство, де-факто была завершена сепаратным миром между неаполитанским королём Ферранте и Лоренцо Медичи в 1480 году. Случившееся вследствие этого сближение Флоренции и Неаполитанского королевства угрожало интересам папства, что привело к разрыву союза между Святым престолом и Неаполем [Макьявелли, 1987, с. 330]. Возможные враги теперь окружали папские владения и с севера, и с юга, что заставило двор Сикста IV искать нового союзника. Таковым оказалась Венеция, которую также не устраивал сепаратный мир Медичи с неаполитанцами. Новообразованный союз начал войну против Феррары, герцог которой приходился зятем короля Ферранте и, следовательно, союзником Неаполя [Норвич, 2009, с. 468–469]. Однако наступление флорентийцев, которые вновь вернули Читта-ди-Кастелло Никколо Вителли, и неаполитанцев, которые разоряли окрест-

ности Рима и были с большим трудом отброшены в кровопролитной битве, вынудило Сикста IV сменить в войне сторону и согласиться на войну против Венеции [Макьявелли, 1987, с. 334–336]. В обмен на это Медичи прекратили поддержку Никколо Вителли, который после этого согласился на мир с понтификом [Макьявелли, 1987, с. 338–339].

Здесь стоит отметить, что непосредственные предпосылки для расправы над родом Колонна в 1484 году появились именно во время Феррарской войны. Стефано Инфессура пишет, что перед войной папский двор старался вернуть находившихся на неаполитанской службе синьоров из Папской области [Инфессура, 1939, с. 61]. Однако, по его словам и по словам Макиавелли, Колонна отказались возвращаться на службу к понтифику и остались на стороне Ферранте Неаполитанского. Это значительно ослабило силы Святого престола. При этом, владения Орсини в Неаполитанском королевстве были захвачены и переданы королём Ферранте роду Колонна, из-за чего прекращение войны между Сикстом IV и Неаполем привело к обострению конфликтов между старыми и новыми владельцами [Макьявелли, 1987, с. 339]. Таким образом, можно видеть и обратное влияние внешней политики папской Курии на социальные конфликты в церковном государстве.

Выводы

Из всего описанного выше можно сделать вывод, что социальные конфликты в Папской области и внешнеполитический курс папской Курии взаимно оказывали друг на друга влияние. Однако именно политика папского двора в период понтификата Сикста IV достаточно наглядно показывает, что именно желание создать социальную опору среди знати, необходимую для борьбы за власть в церковном государстве, опосредованно привела Курию к серии взаимосвязанных друг с другом войн. Более того, методы ведения этих войн двором Сикста IV зависели от возможности использовать ресурсы государства, которая, в свою очередь, была ограничена конфликтами знати в Риме и Курии с «провинциальными» городами и феодалами. Следовательно, влияние социальных конфликтов на внешнюю политику папства было весьма значительным, хоть и зачастую опосредованным.

Литература

1. Гвиччардини Ф. История Италии. В двух томах. / Пер. с итал. и подготовка издания М. А. Юсима. Т. 1. М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2019. 744 с.
2. Гуковский М. А. Итальянское Возрождение. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1990. 618 с.
3. Инфессура С., Бурхард И. Дневники. Москва : ГАИЗ, 1939. 244 с.
4. Макьявелли Н. История Флоренции / Пер. Н. Я. Рыковой. М.: Наука, 1987. 446 с.
5. Норвич Дж. История Венецианской республики / Пер. с англ. И. ЛетберГ. Н. Омельянович, Ю. Федоренко. М.: АСТ, 2009. 862 с.
4. Эрс Ж. Повседневная жизнь папского двора времен Борджиа и Медичи. 1420–1520 / Пер. с фр. И. А. Бессоновой. М.: Молодая гвардия, 2007. 264 с.
5. Hibbert, C. The House of Medici: its rise and fall. New York : Morrow, 1975. p. 358.
6. Hollingsworth M. The Borgias: History's Most Notorious Dynasty. — London : Quercus, 2011. p. 338.
7. Pasolini, P. D. Caterina Sforza. Firenze: G. Barbèra, 1913. p. 415.

Maxim V. Astrauskas[1*]
*maksimastrauskas@gmail.com
Research supervisor: Vladimir A. Zemlyanitsyn[1],
Candidate of Sciences (History)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The influence of social conflicts on papal foreign policy during the pontificate of Sixtus IV

Abstract. The article explores the impact of internal social conflicts within the Papal States on the foreign policy of the Papal Curia during the pontificate of Sixtus IV. Through the analysis of

historical events and primary sources, the author demonstrates that these conflicts profoundly shaped the Holy See's foreign relations. The degree of papal control over both human and economic resources was directly affected by the internal social dynamics. Furthermore, the Papal Curia's involvement in domestic disputes necessitated the use of diplomatic and military strategies to secure the interests of the high clergy and their allies within the Papal States.

Keywords: pope, Sixtus IV, Papal States, social conflicts, Papal Curia, aristocracy, nepotism, military intervention

УДК 94

Клюкин Владимир Анатольевич[1*]
*Tele47tm@gmail.com
Научный руководитель: Кудрявцева Татьяна Владимировна[1],
доктор исторических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Рим XII века глазами паломников

Аннотация: В статье анализируется образ Рима, каким его видели христианские паломники в XII веке. Поклонение реликвиям и святым местам, которыми богат Рим как центр Католической церкви, обуславливалось необходимостью для паломников ориентироваться не только между городами Европы, но и в самом городском пространстве Рима, учитывая его знаковые достопримечательности как христианские, так и языческие. Сочиненные с этой целью итинерарии Mirabilia urbis Romae, Narratio de mirabilibus urbis Romae и Graphia aureae urbis вызывают значительный интерес с точки зрения восприятия античного наследия Рима и формирования городских легенд.

Ключевые слова: Рим, магистр Григорий, паломник, mirabilia, античный.

К эпохе Высокого Средневековья Рим прошёл многовековой путь от античной столицы до духовного центра христианского мира. Образовавшийся в городе культ апостолов и мучеников вызывал неиссякаемый интерес у паломников, вследствие чего, они стали описывать свои маршруты, называвшиеся итинерариями. Однако несмотря на обилие святынь, «Вечный город» не мог скрыть и обширное античное наследие. В XII столетии, вслед за возрождением древнего института сената, родились «среда очарования древними руинами» и иллюзия воплощения прошлого в жизнь [*Wickham, 2015, p. 1–2; Valentini, Zucchetti, 1946, p. 3–7*]. Вместе с этим итинерарии стали насыщаться преданиями о памятниках Рима, не имевших ничего общего с христианством. В результате этого рождается новый жанр трактатов, буквально подразумевающих собой собрание «чудес города Рима». В рамках статьи нам следует задать вопросы: как паломники воспринимали античное наследие, что на это могло повлиять и каким был Рим XII века в сравнении с его античным прошлым? В рамках исследования мы обратимся к трём основным римским мирабилиям XII века: Narratio de mirabilibus urbis Romae, Mirabilia urbis Romae и Graphia aureae urbis.

Автор «Narratio» Магистр Григорий известен нам как образованный английский путешественник [*Huygens, 1970, p. 5–8*]. Цель своего сочинения он лаконично формулирует: «Мы упоминаем об этих чудесах, ибо они воистину удивительны» *(Magister Gregorius, 11)*. Первым он представляет конную статую Марка Аврелия у Латеранской базилики, чьё «чудо» заключалось в спорной личности всадника. Глядя на него, у горожан возникала ассоциация с императором Константином Великим, по всей видимости, из-за близости с базиликой и баптистерием, основанными по его велению [*Lauer, 1911, p. 144*] (*Liber Pontif calis, CXL, 6*). «Чужеземцы» думали, что у Латерана стоит памятник остготскому королю Теодориху, а римская курия вовсе разделилась на два лагеря по этому вопросу. Одни считали, что всадником был «воин по имени Марк», якобы спасший Рим от мезенского царя, а другие — легендарный «правитель мира и господин Рима» Квинт Квирин, ценой своей жизни избавивший «трусливых граждан» от явившегося мора *(Magister Gregorius, 4–5)*. Аналогично мыслил и автор Mirabilia, приняв

всадника за безымянного спасителя Рима (*Mirabilia, 15*). Споры продолжались и до XV в., когда флорентийский гуманист Поджо Браччолини приписал статую императору Септимию Северу (*Poggio Bracciolini, De varietate fortunae I, 250–251*).

Также у Латерана Григорий обратил своё внимание на статую юноши, вынимавшего шип. Автор счёл фигуру «весьма забавной» и назвал его Приапом, откровенно заверив читателя: «если тайком взглянешь на Приапа снизу, то увидишь огромного размера фаллос» *(Magister Gregorius, 7)*. Однако описанные Григорием нескромные детали, как подтвердил английский археолог Гордон Рашфорт, «не серьёзны и не обоснованы, хотя отношение к подобным вещам характерно для средневекового народа» [*Rushforth, 1919, p. 24*]. Вместе с тем обнажённые изображения могли вызвать не только неловкое смущение, но и «охватывать колдовским наваждением». Из числа таких была статуя Венеры, казавшаяся живой благодаря телесному оттенку мрамора. Среди «покорённых сердец» Магистр Григорий не был исключением: тот испытывал гордость за то, что преодолевал по две стадии ради того, чтобы насладиться красотой статуи (*Magister Gregorius, 12*).

Следующим «чудом» окрестностей Латерана стали термы, которые, якобы Аполлон Бианский навечно растопил при помощи серы и чёрной соли. Легенда о «серном» происхождении бань могла объяснить наличие там сернистой воды, целительные свойства которой знал современник магистра Григория поэт Петр Эболийский (*Petrus de Ebulo, Nomina et virtutes balneorum seu de Balneis Puteolorum et Baiarum, Sulfutara*). Однако Григорий не оценил достоинства терм из-за невыносимого запаха серы, вследствие чего, вопреки предвкушениям, некоторые из «чудес» Рима могли и разочаровать путников (*Magister Gregorius, 10*). Не исключено, что переписчик рукописи принял за Аполлона имя римского мыслителя Аполлония Тианского, прежде заработавшего репутацию чародея [*Кувшинская, 2020, с. 52*].

Термы и другие монументальные постройки, включая Колизей, назывались дворцами (palatium), так как Григорий не мог отличить истинное предназначение огромных руин. Их подробного описания автор избегает, дополняя: «кто может описать словами все дворцы города Рима, если, полагаю, никто не в силах их обойти?». Впрочем, руины могли как разрушаться, так и осваиваться. К примеру, весь мрамор дворца «божественного Августа» ушёл на строительство новой базилики, а в сохранившихся стенах храма Паллады римские кардиналы устроили амбар (*Magister Gregorius, 10; 15–17; 19; 31*).

Затрагивая триумфальные арки и колонны, на основе их барельефов и надписей Григорий пытается изложить биографии тех, в честь кого они были установлены. Так мы можем определить, что для англичанина XII века примерами добродетелей Рима являлись, прежде всего, Гней Помпей, Октавиан Август, Сципион Африканский и Гай Фабриций Лусцин (Ibid, 22–24; 26). Об арке Помпея не сохранилось ни одного свидетельства. Остаётся полагать, что она находилась среди прочих зданий, возведённых Помпеем на Марсовом Поле. С Октавианом отождествлена ныне не сохранившаяся арка Благочестия. В последний раз Арка Сципиона упоминается у Тита Ливия, что не исключает подозрение, что Григорий вольно интерпретировал другой монумент. В свою очередь путешественник принял сюжеты на барельефах колонны Антонина за деяния Фабриция [*Кувшинская, 2020, с. 61–62; Rushforth, 1919, p. 40*].

О «чудесах» Ватикана Григорий нам передаёт в двух интерпретациях: собственной и т. н. «ложной» паломников. Противопоставление двух взглядов ярко выражается в рассказах о Ватиканском обелиске и mēta Rōmulī. Григорий с авторами остальных сочинений считали, что на вершине обелиска установлена сфера с прахом Гая Юлия Цезаря, а монумент стоит именно на том месте, где римскому диктатору доложили о «кознях заговорщиков». В Mirabilia же цитируется эпиграмма у сферы: «Цезарь, был ты велик: миру подобен, ныне скрывает тебя малая урна». Тем временем паломники «называют [обелиск] «Иглой святого Петра» […] и лгут, что тот, кто вскарабкается на камень, может очиститься от греха и освободиться от истинного покаяния». В свою очередь mēta Rōmulī интерпретировалась Григорием как гробница Ромула, а паломниками — как груда зерна Св. Петра, окаменевшая с тех пор, когда апостола схватил император Нерон (*Magister Gregorius, 26; 29; Mirablila, 18; 20; Graphia, 25).* Григорий попытался критически подойти к изучению легенды о волчице, спасшей Ромула и Рема. Слово lupa автор перевёл не как волчицу, а имя женщины, свойственной «вызывать в мужчинах любовную

страсть своей красой и чарами». В заключении Григорий признаётся, что несмотря на свою образованность, он не понимал древнеримских эпиграмм. Соответственно, его попытки перевода буквально оборвала «Narratio» заключительной фразой: «Я долго читал эти надписи на доске, но мало что понял» (*Magister Gregorius, 32–33*).

Остальные рассматриваемые сочинения Mirabilia urbis Romae и Graphia aurea urbis обладают общей структурой за исключением того, что Graphia представляет собой комбинацию из трёх независимых текстов, включая историю основания Рима и обновлённую «Книгу о церемониях императорского двора». Иначе говоря, оба сочинения одновременно заполняют пропуски друг друга и имеют собственные дополнения.

Как в Mirabilia, так и в Graphia содержится перечень святынь Рима — мест, интерпретируемых авторами как задействованные в деяниях Святых. Для паломников Аппиевы ворота, прежде всего, были местом казни Св. Сикста. В этом случае Mirabilia дополняет, что там же Св. Пётр, обращаясь к Богу, произнес: «Domine, quo vadis». Паломники называли район между Колизеем и Большим цирком «Inter duos ludos» (между двух игрищ), где в Большую Клоаку сбросили тело Св. Себастьяна. Как можно заметить, в Средние века названия античных памятников Рима стали заменять просторечными топонимами: один из пролётов акведука Марция назвали капающей аркой, район Velabrum стал Velum aureum (Золотой покров), а цирк Калигулы — кольцом (*Mirabilia, 9*).

Во многом итинерарии представляют собой труды по истории Древнего Рима. Их источниками послужили такие античные авторы, как Овидий, Св. Иероним, Вегеций и Исидор Севильский. Косвенно привлечены Вергилий и Тит Ливий, комментированные Мавром Сервием Гонoратом и Павлом Диаконом соответственно. На достоверные источники наслаивался и Константинов Дар — сфабрикованный в VIII веке указ Константина Великого. Результат такого синтеза, например, мог привести паломников к убеждению, что император Веспасиан, вместе со своим сыном Титом спрятали Ковчег Завета в храме Мира (Graphia, 20). Описание событий систематизируется не по хронологии их происшествия, а по местоположению. Вслед за любым сооружением или его деталью рассказ подводит к тому, что было на его месте или что привело к его основанию в древности.

В заключение статьи мы приходим к нескольким выводам. Во-первых, мы можем утверждать, что в XII веке паломники, посещавшие Рим, могли не скрывать свой искренний интерес к античным памятникам. Как следует из описания, те в разной степени сохранились до прежних дней: от разрушенных терм, неотличимых от дворцов, до опознаваемых арок, статуй и загруженных сеном храмов. Более того, подобные места заключали в себе поистине «чудесные рассказы», убедительные в силу веры паломников. Не следует упускать, что несогласные с общим мнением относительно «чудес Рима», выдвигали и собственные интерпретации. Во-вторых, на сложившийся образ Рима повлиял как определённый круг исторических источников, так и мутация коллективной памяти. Наконец интерес паломников к «античным осколкам» Рима мог следовать из того, что те стали местами деяний святых или их захоронений. И, наконец, в-третьих, всего два века отделяло этот средневековый Рим от появления идей Возрождения, которые впервые восклицал Петрарка в середины XIV века (Petrarch, Fam. VI, 6–291). Однако мы видим, что на этом пути, в историческом сознании римлян XII века стала возникать преемственность с величественным античным прошлым. Это подчёркивает реконструкция образа древнего Рима. Мысль о том, что «сколь прекрасны храмы и дворцы императоров могли быть, украшенные золотом и серебром, бронзой, слоновой костью и драгоценными камнями» (Mirabilia, 32), сопровождается пессимизмом и сожалением о том, что единственными следами утраченного богатства Рима стали баснословные «чудеса», заключённые в скульптуры и руины.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

Источники

1. Воссозданный Рим / Пер. с лат. *И. В. Кушинской*. М.: Издательство Францисканцев, 2020. — 480 с.
2. *Франческо Петрарка*. Эстетические фрагменты / Пер. с ит. В. В. Бибихина. М.: Искусство, 1982. — 368 с.

3. *Bracciolini P*. De varietate fortunae / Ed. by O. Merisalo. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia, 1993. — 320 p.
4. Codice Topografico della Città di Roma. T. III / Ed. by *R. Valentini, G. Zucchetti*. Rome: Tipografia del Senato, 1946. — 500 p.
5. Le Liber Pontificalis. T. II. / Texte, introduction et commentaire par *L. Duchesne*. Paris: Ernest Thorin, 1892. — 730 p.
6. *Petrus de Ebulo*. Nomina et virtutes balneorum seu de Balneis Puteolorum et Baiarum. *Пётр Эболийский*. Названия и достоинства целебных источников Поццуоли и Бай / Пер. *А. Ю. Виноградова* // *Воскобойников О. С*. Душа мира: Наука, искусство и политика при дворе Фридриха II (1200–1250). М.: РОССПЭН, 2008. — 559 с.

Литература

1. Lauer P. Le palais de Latran: étude historique et archéologique. Paris, Leroux, 1911. — 650 p.
2. *Magister Gregorius*. Narracio de mirabilibus urbis Romae / Ed. R. B. C. Huygens. Leiden: Brill, 1970.
3. *Rushforth G. M.* Magister Gregorius de mirabilibus urbis Romae: A New Description of Rome in the Twelfth Century // The Journal of Roman Studies, 1919. Vol. 9. P. 14–58.
4. Wickham C. Medieval Rome. Stability and Crisis of the City, 900–1150. Oxford: Oxford University Press, 2015. — 501 p.

Vladimir A. Klyukin[1*]
*Tele47tm@gmail.com
Research supervisor: Tatyana V. Kudryavceva[1],
Doctor of Sciences (History)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The 12th-century Rome through the eyes of Christian pilgrims

Abstract. The article examines the perception of Rome as seen by 12th-century Christian pilgrims. Pilgrims developed veneration of relics and sacred sites, central to Rome's identity as the heart of the Catholic Church, as they navigated the cities of Europe and the urban landscape of Rome itself rich in both Christian and pagan landmarks. Their journeys were guided by itineraries such as Mirabilia urbis Romae, Narratio de mirabilibus urbis Romae, and Graphia aureae urbis. These texts provide valuable insight into the pilgrims' understanding of Rome's ancient heritage and the development of urban legends surrounding the city.

Keywords: Rome, Master Gregory, pilgrim, Mirabilia urbis Romae, ancient.

УДК 93/94

Максимов Андрей Александрович[1*]
*catplutarh@yandex.ru
Научный руководитель: Райкова Вера Алексеевна[1],
кандидат исторических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Американская медицинская ассоциация и ее влияние на политику США в области здравоохранения в 1940–1950-е гг.

Аннотация: в статье рассматривается деятельность Американской медицинской ассоциации и ее влияние на политику США в области здравоохранения в 1940–1950-е гг. Реформа здравоохранения, которую всеми силами пытались провести в этот период представители демократической администрации, постоянно наталкивалась на беспрецедентное ответное давление со стороны консервативной оппозиции. В авангарде этой оппозиции находилась Американская медицинская ассоциация, которая смогла мобилизовать на борьбу с реформой огромные финансовые и медийные ресурсы, сыграв тем самым одну из главенствующих ролей в блокировании медицинских законопроектов. Деятельность этой организации значи-

тельным образом повалила на американский политический ландшафт 1940–1950-х годов и характер развития американской политики во второй половине XX века.
Ключевые слова: США, администрация Трумэна, реформа здравоохранения, консервативная.

Одним из важнейших столпов американской истории является индивидуализм и опора на собственные силы, как в частной жизни, так и в государственной политике. Любые попытки социальных реформ крайне настороженно воспринимались в американском обществе, трактовались не просто как уход от индивидуализма, но как попытку превратить капиталистический «град на холме» в социалистическую антиутопию.

Одним из ярких представителей такой «консервативной оппозиции» стала Американская медицинская ассоциация (далее — AMA). AMA возникла еще в 1847 г. и была объединением физических и юридических лиц, предоставляющих частные медицинские услуги. Организация занималась множеством проблем, имеющих отношение к медицине и врачебному делу [AMA History]. В целом, ее роль в истории США можно оценить как положительную, так как AMA внесла огромный вклад в медицинское просвещение, медицинские исследования, врачебное дело и медицинскую индустрию. Однако, кроме всего вышеописанного, данная организация отстаивала интересы частной медицинской практики как единственно возможного пути развития для США. Именно поэтому AMA решительно протестовала против введения государственного медицинского страхования и занимала откровенно антиреформистскую позицию.

Попытки провести комплексную реформу системы здравоохранения неоднократно предпринимались в США, начиная с эпохи Нового курса Ф. Рузвельта. В этой связи можно упомянуть, например, законопроект Вагнера-Мюррея-Дингелла, по которому в США планировалось ввести национальное медицинское страхование [Does the United States, 1943, p. 418].

В 1940-х годах, со стороны AMA в авангарде оппозиции находился Национальный комитет врачей по расширению медицинского обслуживания. Это была марионеточная организация, созданная AMA для дискредитации реформаторских начинаний в медицинской отрасли. Это агентство являлось результатом сотрудничества между AMA и Фрэнком Ганнеттом – известным консервативным лоббистом, создателем Комитета за свободное предпринимательство в медицине. Ганнетт привлек к своему движению известных членов AMA и вместе с ними занялся пропагандой против внедрения социальной медицины. [Максимов А. А., Райкова В.А, 2023] Одним словом, это была мощная правая коалиция, имеющая свой медиаресурс, деньги и власть [Organized Medicine, 1944].

Эта коалиция организовала настоящую войну государственной медицине. Консерваторы запустили масштабное распространение брошюр, осуждающих законопроект Вагнера-Мюррея-Дингелла как шаг к тоталитарной диктатуре, коммунизму, фашизму и всеобщему регулированию. Было распространено более 15 000 000 памфлетов на эту тему — по одному на каждого десятого мужчину, женщину и ребенка. В целом, только на брошюры было потрачено почти миллион долларов [Byrd, 2002, p. 246]. Была организована сеть ораторов, призывающих обратиться к членам конгресса с петицией об отмене законопроекта [Byrd, 2002, p. 246].

AMA и Национальный комитет врачей по расширению медицинского обслуживания занималась пропагандой против национальной системы здравоохранения все 1940-е гг. Члены организации влияли на американских граждан всеми возможными способами, в том числе через религиозные организации. Например, в 1949 г. через священнослужителя Дена Гилберта организация смогла внедрить оппозиционную повестку в религиозную прессу. В церковный бюллетень попала информация о том, что национальная система здравоохранения приведет к «искусственной регуляции рождаемости, по примеру того, как Министерство сельского хозяйства регулирует объём урожая». Сама реформа называлась «антихристианской» и «сатанинской» [Byrd, 2002, p. 247].

Против законопроекта так же выступили объединения розничных фармацевтов, находящихся под влиянием AMA, так как государственное вмешательство в предоставление медицинских услуг закономерно повлекло бы за собой и вмешательство в фармацевтический бизнес [Phisicains Forum, 1943].

Таким образом, на излете Нового курса президента Рузвельта, AMA удалось сыграть значимую роль в блокировании законодательных инициатив, направленных на реформирование медицинского законодательства.

Когда на первые роли в американской политике стал выходить Гарри Трумэн, AMA начала активно прощупывать его намерения относительно системы здравоохранения. 9 января 1945 г. даже состоялась встреча Трумэна, занимавшего тогда пост вице-президента с представителями организации [Poen, 1979, p. 54]. Происходящее на этом собрании прекрасно описано в письме, которое один из участников позже написал Трумэну: «Я хочу, чтобы вы знали, как высоко каждый из врачей, присутствовавших на вашей конференции несколько недель назад, оценил возможность услышать ваше мнение и высказать свое. Вы ставите вопрос прямо, и поднимаете проблему здравоохранения на самый высокий уровень» [Poen, 1979, p. 54]. В своем ответе Трумэн сообщил, что ему понравилась встреча: «Я пытался произвести на них впечатление, что многое в реформировании зависит от них самих, от их позиции» [Poen, 1979, p. 54]. Однако, обманываться столь благожелательным тоном не стоит, это был разговор пока еще вице-президента с представителями организации, с которой он пока не имел никаких дел.

С приходом к власти Трумэна политические баталии вокруг медицинского страхования разгорелись еще ярче. Трумэн однозначно дал понять, что является сторонником всеобщего медицинского страхования и AMA объявила новому президенту войну [Poen, 1979, p. 54].

В это же время Роберт Ф. Вагнер — один из наиболее известных социальных реформаторов, пригласил секретаря AMA на встречу, чтобы тот мог предложить свое видение изменений в медицинской сфере. Секретарь тут же от такой возможности отказался и предложение отверг [The Wagner-Murray-Dingel Bill, 1945, p. 364–365]. Несмотря на попытку «примирения», журнал AMA вскоре яростно атаковал реформистские начинания Вагнера и его сторонников, при этом утверждая, что с ассоциацией никто не консультировался [The Wagner-Murray-Dingel Bill, 1945, p. 365–366]. Вагнер попытался опровергнуть заявление редакции AMA и написал собственную заметку для журнала. Морис Фишбейн — главный редактор AMA назвал письмо сенатора «риторической чушью», заявив при этом, что несмотря на позицию Вагнера реформаторы продемонстрировали отсутствие всякого желания идти на уступки [Organization Section, 1945, p. 672–675].

При этом Американская медицинская ассоциация последовала старому политическому принципу «критикуешь — предлагай» и в июле 1945 г. на страницах своего журнала выдвинула «Конструктивную программу медицинского обслуживания». Ее суть заключалась в расширении существующих планов частного медицинского страхования и отсрочке «революционных изменений» в сфере здравоохранения. Очевидно, что таким образом организация стремилась отвлечь внимание от законопроектов, исходящих от демократической администрации [Organization Section, 1945, p. 672–675]. Эта программа не стала законодательной инициативой, делать ее таковой никто скорее всего и не собирался. Данный документ лишь очередной раз постулировал уже знакомую позицию AMA.

В 1950-е гг. AMA сблизилась с консалтинговой компанией Whitaker and Baxter, занимающейся преимущественно информационным сопровождением консервативных политических инициатив. Супруги-основатели этой компании использовали многие передовые на тот момент методы пропаганды. Они покупали политическую рекламу в изданиях, занимались массовой почтовой рассылкой, одним словом, использовали те инструменты политической борьбы, которые сейчас уже кажутся нам совершенно обыденными [Poen, 1979, p. 143]. Конкретно в борьбе против введения национальной системы медицинского страхования компания ставила перед собой целью нарушить планы администрации Трумэна путем распространения миллионов брошюр, использования прессы и радио, мобилизации дополнительных групп давления, написания писем конгрессменам и организации ораторов по всей стране [Poen, 1979, p. 144].

Представители Whitaker and Baxter разослали миллион брошюр под названием «Обязательное медицинское страхование — плохая медицина для Америки». На обложке брошюры была

помещена картина британского художника Люка Филдса «Доктор». Она показывала все сложности медицинской профессии, врачи постоянно имеют дело с вопросами жизни и смерти. Подпись под картиной гласила «Держите политику подальше от этой картины» [Your Medical Program, 1950].

Вскоре последовали и другие брошюры, наиболее известной из которых стала «Добровольный путь — это американский путь». Мотив уже известный и ставший в итоге главной темой пропагандистской компании AMA. В этой брошюре излагались обвинения в форме вопросов и ответов [40 Questions, 1950].

Для пропагандистских брошюр AMA характерен высокий пафос, оппозиция поднимала вопрос до по-настоящему экзистенциального уровня: «этот план, который был заблокирован волной общественного протеста в 1949 году, является самой масштабной попыткой, когда-либо предпринятой в этой стране, установить централизованный контроль над личной жизнью американцев» [40 Questions, 1950]. Другими словами, все выставлялось таким образом, будто речь идет не просто о медицинской страховке, но о свободе и гражданственности. Реформа была подана как безальтернативная обязаловка, бьющая по карману как работника, так и работодателя. В брошюре отмечалось, что в результате реформы потребовалось бы полтора миллиона гражданских служащих «которые выкачивали бы средства из бюджета еще до того, как те поступят к потребителю» [Poen, 1979, p. 146].

В брошюре так же говорилось, что всеобщее страхование — это вовсе не очередной тип «страховки», так как оставляет за государством определенный элемент произвола и невозможность потребителя отстоять свои права и получить ожидаемое количество услуг.

Конечно, AMA не могла обойтись без аналогий с СССР и поэтому в брошюре была приведена ложная цитата Ленина: «Обобществленная медицина — это краеугольный камень в фундаменте социалистического государства» [40 Questions, 1950]. На что сторонники реформы остроумно заметили: «является ли Ленин авторитетом для AMA? Мы точно не знаем, но он точно не наш авторитет» [Poen, 1979, p. 152].

Характерным так же является следующее замечание из брошюры: «Если медицинская профессия должна быть социализирована, потому что людям нужны врачи, почему не молочная промышленность? Безусловно, в молоке каждый день нуждается больше людей, чем во врачах. Исходя из той же ошибочной посылки, почему бы не национализировать продуктовый магазин на углу? Правильное питание — основа хорошего здоровья. Почему бы не национализировать юристов, шахтеров, бизнесменов, фермеров? Германия сделала это, Россия сделала, Англия находится в процессе» [40 Questions, 1950].

Всего только за первый год совместной работы AMA и Witaker and Baxter по США распространилось более 55 миллионов экземпляров подобной литературы и на это были потрачены огромные средства. Сотрудничество AMA и Witaker and Baxter стало по-настоящему серьезным, медицинская ассоциация тратила на эту организацию огромные деньги, что в итоге стало ее слабым местом в общественной дискуссии. На это не раз резонно обращали внимание сторонники реформы, недоумевающие, что организация, которая должна была заниматься развитием медицины тратит огромные средства на политическую пропаганду [Building America’s Health, 1952, p. 194].

Незадолго до президентских выборов 1952 г. AMA объявила о прекращении национальной образовательной компании Witaker and Baxter, которую сторонники реформы называли не иначе как «пропагандистской». Вскоре стало известно, что Witaker and Baxter теперь занимаются предвыборной компанией Эйзенхауэра. Это позволило заявить Труману, что медицинское лобби теперь буквально идет к власти [Poen, 1979, p. 152].

Таким образом, в своей бескомпромиссной борьбе с национальным медицинским страхованием AMA не жалела сил и средств. В ход шла апелляция к философским основаниям США, политическая пропаганда, спекуляция на теме холодной войны. При этом несмотря на то, что в середине 1960-х годов произошли масштабные реформы медицинского страхования — хорошо известные программы Medicare и Medicaid, нельзя сказать, что в историче-

ской перспективе эта организация проиграла реформаторам. Как покажет история, медицинская страховка останется проблемным местом американского государства вплоть до наших дней, а частный сектор в медицинском страхований Соединенных Штатов до сих пор играет важнейшую роль.

Литература

1. Максимов А. А., Райкова В. А. Билль Вагнера-Мюррея-Дингелла и причины его провала // Американистика на Дальнем Востоке. 2023. № 2. С. 131–135.
2. 40 Questions and 40 Answers on Health Insurance. American Medical Association, 1950. 16 p.
3. AMA History. [Электронный ресурс] URL: https://www.ama-assn.org/about/ama-history/ama-history#:~:text=Founding%20of%20the%20AMA,-An%201845%20resolution&text=Nathan%20S.,the%20goals%20of%20the%20AMA. (дата обращения 04.03.2024)
4. Building America's Health. A Report to the President by the President's Commission on the Health Needs of the Nation. Washington: US Government Printing Office, 1952. 521 p.
5. Byrd M. W., Clayton L. A. An American Health Dilemma: Race, Medicine, and Health Care in the United States 1900–2000. New York: Routledge, 2002. 926 p.
6. Congress Gets Security Bill Adaption Beveridge Plan // The New York Times. 1943. June 4.
7. Constructive Program for Medical Care // The Journal of the American Medical Association. 1945.128, 21 July P. 880.
8. Does the United States Need a Medical Revolution? The Wagner-Murray-Dingell Bill // The Journal of the American Medical Association. 1943. № 123 (7). P. 418.
9. The Wagner-Murray-Dingel Bill (S. 1050 OF 1945) // The Journal of the American Medical Association. 1945. № 128, 2 June.
10. Poen M. Harry S. Truman Versus the Medical Lobby: The Genesis of Medicare. Missouri: University of Missouri Press, 1979. 272 p.
11. Organization Section and Editorial // The Journal of the American Medical Association. 1945. № 128. P. 672–675.
12. Organized Medicine and Gannett Group Swear Wagner Health Bill // US Congressional Record. 1944. Vol. 90.
13. Phisicains Forum Backs Health Bill // The New York Times. 1943. December 24.
14. Social Security // US Congressional Record. 1943. Vol. 89.
15. Your Medical Program... Compulsory? or Voluntary? American Medical Association, 1950.

Andrey *A.* Maximov[1*]

*catplutarh@yandex.ru

Research supervisor: Vera A. Raikova[1],

Candidate of Sciences (History), Associate Professor

[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The American Medical Association and its influence on US health policy in the 1940s and 1950s

Abstract. The article analyses the role of the American Medical Association (AMA) and its impact on US health policy during the 1940 and 1950s. Efforts by the Democratic administration to implement health care reform faced intense opposition from conservative factions, with the AMA playing a central role in resisting the push for 'socialized medicine'. By mobilizing substantial financial and media resources, the AMA was instrumental in thwarting key health care legislation during this period. The association had a profound effect on the political landscape of the 1940s and 1950s, influencing the trajectory of American politics well into the second half of the 20th century.

Keywords: USA, Truman administration, conservatism in the USA, health care reform.

УДК 94.73

Поляков Даниил Михайлович[1*]
*soldatik76@mail.ru
Научный руководитель: Михеев Дмитрий Владимирович[1],
кандидат исторических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Революционные волнения в Массачусетсе 1760–1770-х гг. глазами англичанки Энн Халтон

Аннотация: Статья призвана рассмотреть несколько аспектов. Во-первых, в исследовании поднят вопрос: можно ли считать Э. Халтон лоялисткой? Во-вторых, в статье описан террор со стороны организации «Сыны свободы», так как автор писем обращала на данную проблему особое внимание и входила в число пострадавших. В-третьих, в работе раскрыта проблема напряженности и настороженности в колонии Массачусетс при помощи деталей, указанных в письмах.

Ключевые слова: Американская революция, лоялисты, Массачусетс, «Сыны Свободы».

Введение

Для большинства людей Американская революция — исключительно славное дело. Тем не менее важно помнить, что любые социально-политические волнения обычно несут за собой страх, насилие и неопределенность. Борьба за независимость тринадцати североамериканских колоний не является исключением.

На данный момент в отечественной американистике создано недостаточное количество работ, посвященных взглядам тех, кто отстаивал идею единства Великобритании и Америки. Обычно эти исследования носят общий характер, однако в США и Канаде в последние годы вышло множество работ, демонстрирующих с различных ракурсов проблемы лоялизма и британского взгляда на Войну за независимость. И это не удивительно, так как сохранилось значительное количество источников, особенно личного происхождения, раскрывающих вышеуказанную проблематику.

Интересный взгляд на разгорающийся конфликт между колониями и метрополией раскрывают письма уроженки окрестностей Ливерпуля Энн Халтон, оказавшейся в центре американского мятежа — Бостоне. Ее письма адресованы в Ливерпуль некой миссис Лайтбоди, в которых детально раскрываются различные аспекты ее проживания в бунтующем уголке Британской империи.

Эпистолярное наследие Э. Халтон, как и многие другие источники личного происхождения, принадлежавшие перу подданных Британской Короны из среднего класса, оказавшихся в бурном круговороте чуждой и непонятной для них Американской революции, могут по-новому раскрыть природу тех событий.

Методы исследования

При создании статьи мы использовали метод истории повседневности, так как постарались детально при помощи писем мисс Э. Халтон проанализировать не только ее отношение к Американской революции и к колонистам. Мы обратили внимание на ряд локальных аспектов, которые затронули семейство Халтонов во время их проживания в Массачусетсе в те неспокойные годы. Кроме того, в нашей статье мы старались показать, как эти локальные факторы в последствии влияли на характер дальнейшего содержания источников.

Также при написании исследования нами был использован метод контент-анализа, который помог дополнительно подчеркнуть взгляды Э. Халтон на революционные потресения в Бостоне, в колонии Массачусетс и в Америке в целом.

Помимо этого, мы обращали тщательное внимание на то, как мисс Халтон описывала происходящие вокруг нее события. Последнее необходимо для современных исторических исследова-

ний, так как подобного рода детали помогают еще лучше понять историку не только анализируемые источники и их авторов, но и лучше прочувствовать атмосферу изучаемых событий.

Все вышеуказанное помогло нам показать историю «маленького человека», оказавшегося волей судеб в центре политически чуждого и непонятного революционного процесса.

Чтобы правильно понять содержание писем Э. Халтон, необходимо ответить на вопрос: можно ли ее считать лоялисткой? Патриоты дали лоялистам следующее пренебрежительное определение: «тори — существо, голова которого находится в Англии, а тело в Америке, и его шея должна быть вытянута» [Van Tyne, 1902, p. 192]. Но можно ли так сказать об Э. Халтон?

Известно, что Э. Халтон была уроженкой метрополии и, судя из письма от 4 сентября 1767 г. предположительно была родом из населенного пункта Уилластон, который расположен близ Ливерпуля. В указанном письме она оповещает некую миссис Лайтбоди о своем скором отъезде в Бостон, т.к. ее брата назначили начальником таможни в столице Массачусетса [Hulton, 1971, p. 3–4]. Исходя из содержания писем, Э. Халтон собиралась отправиться в Новый Свет, чтобы помочь брату и его супруге в воспитании племянников. Например, из письма от августа 1772 г. мы узнаем, что мисс Халтон ухаживает за племянниками, пострадавшими на тот момент от кори [Ibid., p. 49]. Но нас интересует другое: связывала ли Э. Халтон свое будущее с Америкой?

Именно этот факт во многом поможет ответить на первый вопрос, т.к. некоторых уроженцев метрополии, прибывших в Америку даже позже Э. Халтон, можно смело называть лоялистами. Например, легендарную якобитку Флору Макдональд, которая отплыла ранней осенью 1774 г. от берегов родного Ская в Сев. Каролину с ожиданием начать новую жизнь [Douglas, 1994, 183–186].

Другим примером является англиканский пастор Джонатан Буше, который довольно-таки позитивно воспринимал свой переезд в Виргинию в 1759 г., где он смог жить своим пером, занявшись преподавательской карьерой [Boucher, 1925, p. 23–25]. Однако Дж. Буше сразу заметил, что находится в другой ментальной среде. Так, преподобный Буше писал, что «манеры, стремления и образ жизни были для меня такими же новыми и странными, как климат». Но, несмотря на это, он считал, что его характер сможет привыкнуть к этой среде [Ibid., 1925, p. 23–25]. И пастору действительно удалось приспособиться к местной жизни и до революции быть в приятельских отношениях с Дж. Вашингтоном, обучая его пасынка [Ibid., 1925, p. 23–25].

Судя из содержания писем, у мисс Халтон ожидания подобного рода отсутствовали. Еще в Уилластоне она писала, что уйдет из жизни с тяжелым сердцем, если не сохранит тайную надежду возвращения на Родину [Hulton, 1971, p. 7]. В последствии Э. Халтон в своих письмах будет жаловаться миссис Лайтбоди на свою жизнь в Бостоне. В письме от 20 марта 1771 г. Э. Халтон описала свою ностальгию по английской весне, находясь в окружении глубокого снега и сильного холода [Ibid., p. 33]. Помимо этого, из письма мисс Халтон мы узнаем, что жизнь в Массачусетсе не такая дешевая, как воображали некоторые в Англии [Ibid., p. 36]. В письме от 28 февраля 1772 г. мисс Халтон писала, что ей с братом нравится слушать проповеди англиканского священника по фамилии Гордон, и ее очень удивляло, что такой талантливый проповедник уехал из Британии в Америку [Ibid., p. 44].

Далее важно отметить, что понятие лоялист является очень расплывчатым. Как правильно отметил канадский историк Уоллес Браун: «По сей день лоялисты остаются загадочной группой, широко интерпретируемой, но мало понятной, где можно найти всех, от самых благородных до самых низменных» [Brawn, 1984, p. 3]. Исходя из ранее указанной информации, можно с уверенностью сказать, что Э. Халтон полностью принадлежала туманному Альбиону и не являлась лоялисткой. Хотя это не означает, что недавно прибывший житель метрополии не мог входить в число лоялистов. Для большей убедительности достаточно привести в пример Томаса Брауна из Йоркшира, прибывшего в 1774 г. в Джорджию и мечтавшего обрести жизнь плантатора. Но в 1775 г. он подвергся физическому и психологическому насилию со стороны местной ячейки «Сынов Свободы» в результате чего снискал славу одного из самых жестоких командиров тори [Jasanoff, 2011, p. 23–24].

От действий членов организации «Сыны Свободы» пострадали и Халтоны. Когда мисс Халтон находилась в Лондоне и готовилась к отплытию, она получила письмо от брата, при-

бывшего в Бостон 5 ноября 1767 г. В своем письме от 17 декабря того же года к миссис Лайтбоди Э. Халтон пересказывает письмо брата, назвавшего день своего прибытия буйным. Далее мы узнаем, что в тот день толпа провела по улицам столицы Массачусетса 20 человек с табличками на груди «Свобода, собственность и никаких комиссий» [Hulton, 1971, p. 8].

Первый день в Бостоне для Э. Халтон тоже не был спокойным, т.к. из-за повышенной активности «Сынов Беззакония», как она их называла в письме от 30 июня 1768 г., ей пришлось укрываться на борту военного корабля «Ромни» стоявшего в бостонской гавани. Ее удивляло, что никто не осмеливался остановить их бесчинства. Также она отметила, что правительство в Массачусетсе фактически уничтожено и в колонии царит анархия. А самое главное то, что английская пресса неверно представляла «Сынов Свободы» как вымирающую группировку [Ibid., p. 11–13].

Вышеуказанные наблюдения мисс Халтон являются вполне обоснованными. По мнению американского историка Клода Холстеда Ван Тайна, у американских лоялистов отсутствовала какая-либо политическая линия, и они в большинстве своем пассивно наблюдали, как развивалось восстание [Van Tyne, 1902, p. 87]. Современный канадский исследователь Кристофер Мур считает, что патриоты с самого начала прочно контролировали ситуацию в колонии Массачусетс и во всей Новой Англии [Moore, 1994, p. 58]. Но как отметил отечественный американист Владимир Александрович Ушаков, в Массачусетсе, как и в Нью-Йорке, было немало лидеров и теоретиков лоялистского движения [Ушаков, 1989, с. 69].

Несмотря на все надежды о спокойном проживании в Бостоне [Hulton, 1971, p. 17]. Э. Халтон и ее родственников ждали новые испытания. В письме от 25 июля 1770 г. мы узнаем, что их дом подвергся ночному нападению 19 июня того же года. К ним ворвались неизвестные с дубинами в руках, при помощи которых нападавшие нанесли несколько ударов по голове ее брату. После этого случая Халтоны стали носить с собой пистолеты и на время перебрались в Касл-Айленд, который располагался неподалеку от Бостона. Помимо этого, она отметила бездействие местных властей, а также то, что в городе царила неразбериха. По ее наблюдениям, бостонцы яростно спорили из-за импорта и экспорта, хотя торговля, по ее словам, фактически была разрушена [Ibid., p. 22–27].

Из письма от 21 декабря 1770 г. мы узнаем, что Халтоны вернулись в тот дом после 5 месяцев изгнания, и та ночная сцена с того момента воспринималась мисс Халтон как сон. Но при этом она отмечала в письме к миссис Лайтбоди, что наступившая безопасность призрачна [Ibid., p. 28]. И это неудивительно, так как королевские чиновники от колониального правительства до простых таможенников, а также их близкие были основной мишенью для «Сынов Свободы» [Brawn, 1969, p. 44]. Однако важно отметить, что Халтонам еще повезло, так как «Сыны Свободы» применяли и более жесткие методы. Обычно они выгоняли приверженцев Короны посреди ночи и вымазывали дегтем, а после посыпали перьями [Calhoon, 1973, p. 282].

Но откуда взялась такая жестокость? Одним из источников насилия Э. Халтон считала проповеди священников, конгрегационалистов и деятельность революционных комитетов по переписке, которые, по ее словам, «разжигают умы невежественных жителей» [Hulton, 1971, p. 74]. Также Э. Халтон отмечала, что в Бостоне к 1772 г. существовало 12 независимых и непохожих друг на друга религиозных конгрегаций, разжигавших народ своими проповедями против правительства [Ibid., p. 39]. Этот аспект указывает, что в Американской революции присутствовали отголоски гражданской войны в Англии XVII в., в которой, как известно, религиозный фактор играл важную роль. Но ненужно считать, что все секты были агрессивны. Многие сектанты внесли большой вклад, чтобы сохранить частичку человечности в «пожаре» Американской революции. Например, филадельфийский квакер Мозес Браун и его филантропическое общество «Друзья Новой Англии» оказали помощь более чем 5 тыс. обездоленных из Бостона [Calhoon, 1973, p. 335]. Также известен случай, когда община шейкеров из Олбани укрывала лоялиста из Вермонта Зейдока Райта. В последствии З. Райт стал шейкером и авторитетным проповедником [Ibid., p. 334].

Далее необходимо отметить, что ранее указанный факт из письма мисс Халтон о многообразии сект в Новой Англии действительно имел место. Это многообразие является следствием

Великого пробуждения, произошедшего в колониях в середине XVIII в. Как верно отметил американский историк Роберт Макклюр Кэлхун: «Великое пробуждение раскололо церкви и деноминации, но продолжило создавать сильное чувство нового единения среди церквей Америки» [Ibid., p. 114]. Разумеется, данный религиозный и очень глубокий с точки зрения ментальности процесс был чужд для миссис Халтон как и Америка в целом.

В письме от 10 ноября 1776 г. мисс Халтон писала миссис Лайтбоди из английского города Честер, граничащего с Уэльсом, что ее впечатления от Америки не могут быть стерты. Ей казалось странным, что она снова в Англии и может спать без опасений и просыпаться без тревожных мыслей, видеть вместо пустых улиц изобильные рынки и непринужденные выражения лиц прохожих [Hulton, 1971, p. 91–92]. Из письма ее брата Генри Халтона к миссис Лайтбоди от 13 января 1779 г. мы узнаем, что его сестра ушла из жизни, пережив множество душевных переживаний в последние годы [Ibid., p. 93–94].

Суммируя все вышеуказанное, нельзя не согласиться с мнением современного американского исследователя из Гарвардского университета Майи Ясанофф о том, что борьба тринадцати колоний за независимость была прежде всего чередой испытаний, а не войной политических идеалов [Jasanoff, 2011, p. 23]. Эту мысль очень ярко демонстрирует история Э. Халтон и многих других «маленьких» людей, оказавшихся в круговороте тех событий.

Выводы

Таким образом, можно придти к следующему выводу: то, что отечественной американистике необходимо во многом поменять свой взгляд на события Американской революции, опираясь на материалы малоизвестных источников. Особенно хорошо это позволяет сделать изучение явления лоялизма в период тех событий.

Литература

1. Ушаков В. А. Американский лоялизм: Консерватив. движение и идеология в США в 1760–1780-е гг. / Отв. ред. А. А. Фурсенко; АН СССР, Ин-т истории СССР, Ленингр. отд-ние. — М.: Наука, 1989. 221 с.
2. Brawn W. The Good Americans: The Loyalists in the American Revolution. New York: William Morrow and Company, 1969. 302 p.
3. Brawn W. Victorious in Defeat: The Loyalists in Canada. Toronto: Methuen, 1984. 230 p.
4. Calhoon R. M. The Loyalists in Revolutionary America. 1760–1781. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1973. 580 p.
5. Douglas H. Flora MacDonald: The Most Loyal Rebel. London: Mandarin, 1994. 348 p.
6. Jasanoff M. Liberty's Exiles: American Loyalists in the Revolutionary Word. New York: Alfred A. Knopf, 2011. 480 p.
7. Letters of a Loyal Lady. Ann Hulton. New York: The New York Times & Arno Press, 1971. 106 p.
8. Moore Chr. The Loyalists: Revolution, Exile, Settlement. Toronto: McClelland & Stewart, 1994. 280 p.
9. Reminiscences of a American loyalist, 1738–1789, Being the Autobiography of the Revd. Jonathan Boucher, Rector of Annapolis in Maryland and Afterwards Vicar of Epson, Surrey, England. Boston, 1925. 201 p.
10. Van Tyne Cl. H. The Loyalists in the American Revolution. New York: Macmillan Company, 1902. 360 p.

Daniil M. Polyakov[1*]
*soldatik76@mail.ru
Research supervisor: Dmitry V. Mikheev[1],
Candidate of Sciences (History)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Revolutionary unrest in Massachusetts in the 1760s and 1770s: The perspective of Englishwoman Ann Hulton

Abstract. This article explores several key aspects of Ann Hulton's experiences in Massachusetts during the revolutionary unrest of the 1760s and 1770s. First, it examines whether Hulton can be

classified as a loyalist in the context of the American Revolution. Second, the article discusses the fear and intimidation faced by Hulton and others from the Sons of Liberty, a group she specifically mentions as a source of terror and to which she was personally subjected. Lastly, the study highlights the atmosphere of tension and suspicion in the Massachusetts colony, as revealed through the details in Hulton's letters.

Keywords: American Revolution, loyalists, Massachusetts, Sons of Liberty.

УДК 93/94

Фадеев Владислав Павлович[1]*
*fadeevlad606@gmail.com
Научный руководитель: Райкова Вера Алексеевна[1],
кандидат исторических наук, доцент
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Мексика в восприятии советских ученых (1920–1930-е гг.)

Аннотация: в статье проанализированы работы советских ученых, проводивших научные изыскания в Мексике в 1920–1930-е гг. К их числу относятся географ Б. Ф. Добрынин, биолог С. М. Букасов и Н. И. Вавилов. Опубликованные ими по итогам экспедиций научные труды носили прикладной характер и были направлены на то, чтобы использовать мексиканский опыт в советском народном хозяйстве. Основной акцент в статье сделан на выявлении особенностей восприятия советскими учеными культуры и истории Мексики, её биологического и географического разнообразия. Реалии Мексики воспринимались представителями советской науки сквозь призму своей культуры и собственных представлений, которые были сформированы их предыдущим опытом.

Ключевые слова: советско-мексиканские отношения, Б. Ф. Добрынин, С. М. Букасов, Н. И. Вавилов.

Мексика воспринималась жителями Российской империи, СССР, России на протяжении долгого времени как нечто загадочное, необычное. Легенды об индейских племенах, населявших территорию Мексики, до сих пор будоражат воображение. Расшифровка письменности майя выдающимся ученым Юрием Кнорозовым считалась достижением всей советской науки.

В 1890 г. между Мексикой и Российской империей были установлены полноценные дипломатические связи, заключены договоры о судоходстве и торговле [Райнхардт, 2020, с. 86]. Взаимный интерес в первой трети XX в. был обусловлен тем, что революционные события происходили практически одновременно в России и Мексике. Как писал Э. Сапата: «Дело, за которое борются революционная Мексика и недавно освободившаяся Россия — это общее дело всего человечества, в котором заинтересованы все угнетенные народы» [Визгунова, 2010, с. 48]. Несомненно, мексиканцы с интересом следили за ходом русской революции, главным итогом которой стало появление нового государства и нового общественно-политического строя. Россия и Мексика, по сути, находились в схожем внутриполитическом и внешнеполитическом положении: необходимо было в кратчайшие сроки решать внутренние проблемы, защищать свои рубежи от внутренней агрессии. Мексика была интересна для Советской России еще и тем, что в ней складывалась коммунистическая партия марксистско-ленинского толка, с харизматичными Диего Риверой, Фридой Кало и Давидом Сикейросом в ее составе [Буйнова, 2017, с. 53].

Необходимо отметить, что Мексика стала единственной страной Латинской Америки, которая после октябрьской революции 1917 г. в России не разорвала, а лишь приостановила отношения с новой властью. Советская власть рассматривала Мексику, в том числе и как возможность иметь отношения с США, оказывать влияние на политические процессы в данном регионе [Хейфец, 2017, с. 60]. Самой Мексике была необходима поддержка в борьбе против США, которые настаивали на отмене ряда статей мексиканской конституции 1917 г. [Сизоненко, 2007, с. 31].

4 августа 1924 г. Мексика стала первой страной Латинской Америки, которая установила дипломатические отношения с Советской Россией. Это событие получило широкий международный резонанс. Как отмечала известная отечественная исследовательница Мексики В. Н. Кутейщикова: «Признавая официально русский коммунизм, Мексика противопоставляет себя мощной идеологической силе, управляющей миром» [Кутейщикова, 2000, с. 44–45]. После установления дипломатических отношений состоялись первые советские научные экспедиции в Мексику. Для Советского государства они были важны еще и тем, что показывали всему миру, что страна справилась с последствиями революции и гражданской войны. Опубликованные Б. Ф. Добрыниным, С. М. Букасовым и Н. И. Вавиловым научные труды носили прикладной характер, были направлены на использование мексиканского опыта в советском народной хозяйстве, при этом в них можно обнаружить немало фактов о самой Мексике и мексиканцах.

Борис Федорович Добрынин (1885–1951 гг.) ко времени своего путешествия в Мексику являлся известным географом. Им были совершены продолжительные путешествия по территории СССР и Западной Европы, в 1916 г. защищена магистерская диссертация. Во второй половине 1925 г. при помощи Государственного географического общества СССР Б. Ф. Добрынин на корабле из Гамбурга прибыл в Веракрус. По прибытии в Мексику он сразу начал свою исследовательскую работу, о которой он сам отозвался так: «В Мексике я имел возможность пробыть менее двух месяцев, что, конечно, очень немного для такой сложной и интереснейшей страны, у нас почти неизвестной… пришлось ограничиться несколькими интересными пересечениями по железной дороге и рядом пешеходных экскурсий небольшого масштаба» [Добрынин, Мексика, т. 1/2, с. 38]. Основная деятельность Б. Ф. Добрынина развернулась в столичных библиотеках и архивах. После возвращения в СССР в 1926 г. он подготовил и опубликовал работу под названием «Мексика. Географический этюд», основанную на его впечатлениях и изученной научной литературе. В главе «Народности и расы Мексики» Б. Ф. Добрынин отмечал, что неравномерная плотность населения на территории Мексики, связана не только с природно-климатическими особенностями, но и с наличием воинственных и диких индейских племен: майя восточного Юкатана, навахи, апачи, сэри и калифорнийских индейцев [Добрынин, Мексика, т. 1/2, с. 51]. Из 15 млн. человек, населяющих Мексику, чистокровные индейцы составляли около 9 млн. человек, метисы — 5 млн. человек. Исследователь отмечал, что и индейская Америка неоднородна и сложна в расовом, культурном и этническом составе, ее история малоизученна и имеет ряд больших лакун: «… пестрота индейских национальностей в Мексике поразительна, немного есть на земле стран со столь сложным и мало изученным этническим составом» [Добрынин, Мексика, т. 1/2, с. 57]. Сложность распределения этнического состава была определена многочисленными передвижениями различных народов, их смешением.

В ноябре 1925 г. из Ленинграда в Мексику приехала экспедиция ВИПБ (Всесоюзного Института прикладной ботаники) под руководством профессора Юрия Николаевича Воронова (1874–1931), биолога, члена Русского географического общества. Перед экспедицией стояла задача собрать и изучить в странах Латинской Америки, в том числе и в Мексике, образцы культурных растений и их диких сородичей, особое внимание уделить каучуконосам. Важно было решить, что из собранного может быть применено для селекции в СССР [Сизоненко, 2007, с. 40]. В состав экспедиции входил Сергей Михайлович Букасов (1891–1983), ботаник, селекционер, специалист в области картофелеводства, доктор биологических и сельскохозяйственных наук, профессор, академик ВАСХНИЛ. По итогам поездки в 1930 г. С. М. Букасов опубликовал научную работу «Возделываемые растения Мексики, Гватемалы и Колумбии».

В своей работе автор делал обзор различных южноамериканских стран, в том числе и в Мексике, с точки зрения орографии, климата, населения, выделял особые земледельческие районы. Анализ данного обзора дает возможность сделать следующие выводы. С. М. Букасов отмечал важность растений, завезенных из Южной Америки, которые прочно вошли в сельскохозяйственный оборот нашей страны: картофель, фасоль, кукуруза, табак, тыква, подсолнечник, томат, перец [Букасов, 1930, с. 3]. Как и Б. Ф. Добрынин, С. М. Букасов подчеркивал, что большую часть населения Мексики составляют индейцы и метисы — потомки индейцев и испанцев, что является главным отличием от «англосаксонской колонизации Северной Америки»

[Букасов, 1930, с. 24]. Интересным является утверждение автора об индейцах, которые, в особенности майя, являются одаренными народностями.

Рынок в Мексике был важнейшим элементом торговли, являясь показателем земледелия того или иного района, сосредоточием его земледельческих продуктов. С. М. Букасов признавал, что рынок всегда был богатым источником для сбора биологического материала [Букасов, 1930, с. 55–56]. Посетив рынок в столице Мексики, ученый был потрясен тем, что в современном здании в большом количестве находились «лавченки» знахарей, продающих «… всевозможные медицинские травы от всех болезней, амулеты от дурного глаза, «привораживающие» средства, высохших морских рыб и черепах, и тому подобные неведомые снадобья. Цены на все эти медицинские средства крайне высоки… лечебные растения пользуются широкой популярностью среди всех слоев населения. В голодные годы ими торговал предприимчивый профессор ботаники здешнего университета… для большего успеха под польской фамилией…» [Букасов, 1930, с. 57].

После посещение гасиенды Карбонеры, одной из латифундии — распространенной в Мексике системы землевладения, С. М. Букасов сделал вывод, что она является пережитком колониального периода, так как ее хозяин живет в Испании, а главным человеком в ней является назначенный управляющий [Букасов, 1930, с. 71].

Николай Иванович Вавилов (1887–1943) — выдающийся советский ученый. Его две поездки в Латинскую Америку и в Мексику были связаны с работами по уточнению мировых центров происхождения культурных растений и по сбору семян сельскохозяйственных культур для пополнения семенного фонда и селекционной работы в СССР. Особенно важным он считал анализ и исследование выращивания картофеля, каучуконосов, хинного дерева, хлопчатника, зерновых.

После возвращения из первой поездки Н. И. Вавилов в марте 1931 г. на сессии Академии наук СССР представил доклад «Мексика и Центральная Америка как основной центр происхождения культурных растений Нового Света». В Мексике ученый знакомился не только с растениями и сельским хозяйством страны, но также с большим интересом изучал древнюю культуру, её историю, проявив себя здесь и внимательным наблюдателем, и тонким знатоком. Он отмечал, что современные исследователи открывают по развалинам замечательные памятники искусства: «Перед нами встают из руин замечательные сооружения, астрономические обсерватории, необыкновенное знание календаря, оригинальная письменность майя... Знойный Юкатан ныне привлекает внимание археологов всего мира и каждый год вскрывает новые следы гения первобытных обитателей Мексики и Центральной Америки» [Вавилов, 1967, с. 267].

Вторая поездка Н. И. Вавилова в Латинскую Америку и в Мексику состоялась в 1932 г. А. И. Сизоненко отмечал, что она остается наименее известной, что связано с исчезновением документов ученого после ареста и практически недоступностью источников в Латинской Америки [Сизоненко, 2003, с. 46]. Машинистке-стенографистке Н. И. Вавилова А. С. Мишиной удалось сохранить ряд глав, вышедших позже под названием «Пять континентов». Из сохранившегося плана предполагалась, что вторая ее часть должна была быть посвящена экспедициям 1930 и 1932 гг. [Вавилов, 1987].

Н. И. Вавиловым подходил с практической точки зрения к фактам, которые ему удалось выяснить, они преломляются под восприятием ученого, который встраивает полученную информацию в свою научную теорию. Мексика в его восприятии как исследователя культурных растений является «пеклом творения» [Вавилов, 1967, с. 259]. Интересным является наблюдение Н. И. Вавилова об индейских племенах, которые обладали высокой культурой для своей степени развития: ацтеки, майя, сапотеки (у Н. И. Вавилова — цапотеки), чей ореол обитания он связывает с теми районами, которые являлись исходными источниками питания в Америке, в том числе и в Мексике [Вавилов, 1967, с. 266–267].

В Мексике 1930-х гг. Н. И. Вавилов зафиксировал использование примитивных способ обработки: ручная расчистка каменистых почв, посев при помощи деревянной палки, с ее помощью проделывали углубления, после чего в сделанные углубления сажали семена различных

растений [Вавилов, 1967, с. 281]. Также им в Мексике были обнаружены примитивные сельскохозяйственные орудия, в том числе камнетерки для приготовления муки. Многие поля в Мексике представляли своеобразный симбиоз культурных растений: фасоль вьется по кукурузе, а между ними растут тыквы. Такое ведение хозяйство, превалирующее в 1930-х гг., было господствующим среди древних индейских культур Мексики [Вавилов, 1967, с. 285].

Главный вывод, сделанный Н. И. Вавиловым заключался в том, что в Новом Свете появился самостоятельный очаг земледельческой культуры, который охватил Южную Мексику, страны Центральной Америки, а также горные районы на севере Южноамериканского континента.

Таким образом, исследователи, побывавшие в Мексике в 1920–1930-х гг. отмечают, что в Мексике индейцами была создана цивилизация, обладающая высокой культурой. Причины они выделяли разные. Б. Ф. Добрынин рассматривал теорию, что ольмеки оказались на территории Мексики с «обломков затонувшего материка Атлантиды, последние остатки которого могли служить ареной атлантской цивилизации…» [Добрынин, Мексика, т. 3/4, с. 64]. С. М. Букасов считал, что это удалось им, так «индейцы ацтекских племен и особенно майя представляют… народности одаренные… быть может, уступающие только наиболее развитым европейским расам» [Букасов, 1930, с. 26].

Научные задачи экспедиций были выполнены. Б. Ф. Добрынин составил географический очерк о Мексике. Биологическими экспедициями был собран большой материал для дальнейших исследований. Собранные образцы картофеля, каучука и других культур помогли ученым вывести новые более морозостойкие и плодородные сорта. За границей существовало мнение, что картофель открыт был дважды: первый раз, когда ввезен в европейские страны из Южной Америки, во второй — советскими экспедициями [Букасов, 1936, с. 33]. Н. И. Вавилов опытным путем установил, что в Мексике появился самостоятельный очаг земледельческой культуры, что совпадало с центрами возникновения мировых цивилизаций.

Работы, опубликованные учеными, служили популяризации Мексики, ее истории и культуры в СССР. При этом реалии этой страны воспринимались советскими учеными через призму своей культуры, собственных представлений, которые были сформированы их предыдущим опытом. Мексика для них по-прежнему оставалась удивительной и далекой страной, которую необходимо всесторонне знать и изучать для понимания исторических процессов.

Литература

1. Буйнова К. Р. Русские путешественники в Латинской Америке в XIX-начале XX в. М.: МГИМО-Университет, 2017. 266 с.
2. Букасов С. М. Возделываемые растения Мексики, Гватемалы и Колумбии. Л.: Издание Института растениеводства ВАСХНИЛ, 1930. 554 с.
3. Букасов С. М. Новые материалы по селекции картофеля // Сельское хозяйство СССР. Ежегодник 1935. М.: Государственное издательство колхозной и совхозной литературы «Сельхозгиз», 1936. С. 33–38.
4. Вавилов Н. И. Великие земледельческие культуры доколумбовой Америки и их взаимоотношения // Вавилов Н. И. Избранные произведения в двух томах. Т. 1. Л.: Издательство «Наука» Ленинградское отделение, 1967. С. 276–302.
5. Вавилов Н. И. Мексика и Центральная Америка как основной центр происхождения культурных растений Нового света (предварительное сообщение о результатах экспедиции в Северную Америку в 1930 г.) // Вавилов Н. И. Избранные произведения в двух томах. Т. 1. Л.: Издательство «Наука» Ленинградское отделение, 1967. С. 248–275.
6. Вавилов Н. И. Пять континентов. М.: Мысль, 1987. 348 с.
7. Визгунова Ю. И. К 120-летию дипломатических отношений России и Мексики. Юбилей через призму знаменательных дат // Латинская Америка. 2010. № 12. С. 46–56.
8. Добрынин Б. Ф. Мексика. Географический этюд // Землеведение. Т. 1/2. 1926. С. 35–56.
9. Добрынин Б. Ф. Мексика. Географический этюд // Землеведение. Т. 3/4. 1926. С. 45–66.
10. Кутейщикова В. Н. Москва-Мехико-Москва. Дорога длинною в жизнь. М.: Академический Проект, 2000. 384 с.
11. Райнхардт Р. О. Россия и Мексика: 130 лет отношений сквозь призму дипломатии и русской поэзии // Ибероамериканские тетради. 2020. № 8(1). С. 84–96.

12. Сизоненко А. И. Дипломатические портреты. М.: МГИМО-Университет, 2007. 168 с.
13. Сизоненко А. И. Основоположник советско-латинских научных связей // Николай Иванович Вавилов: научное наследие в письмах: международная переписка в 6 томах. T.VI: 1938–1940. М.: Наука, 2003. С. 42–53.
14. Хейфец Л. С., Андреев А. С. Латинская Америка во внешней политике СССР в 1920–1930-е годы (по материалам протоколов заседаний Политбюро ЦК ВКП(б)) // Новейшая история России. 2017. № 4. С. 56–68.

Vladislav P. Fadeev[1]*
*fadeevlad606@gmail.com
Research supervisor: Vera A. Raikova[1],
Candidate of Sciences (History), Associate Professor
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Mexico in the perception of Soviet scientists (1920–1930s)

Abstract. This article analyzes the scientific works of Soviet researchers who conducted studies in Mexico during the 1920s and 1930s, including geographer B. F. Dobrynin and biologists S. M. Bukasov and N. I. Vavilov. Their publications, stemming from their expeditions, sought to apply the Mexican experience to the Soviet national economy. The study focuses on the ways Soviet scientists perceived Mexico's culture, history, and biological and geographical diversity. Their perceptions of Mexico were filtered through the lens of Soviet cultural frameworks and their prior experiences and general background.

Keywords: Soviet-Mexican relations, B. F. Dobrynin, S. M. Bukasov, N. I. Vavilov.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ РОССИИ

УДК 93/94

Бурканова Марина Евгеньевна[1]*
*marina.burkanova.02@mail.ru
Научный руководитель: Зайцева Светлана Валентиновна[1],
кандидат исторических наук
[1]ЛГУ им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия

Повседневная жизнь детей с нарушением слуха в Российской империи в XIX – начале XX века

Аннотация: данная статья посвящена одному из малоизученных вопросов отечественной исторической науки, являющейся частью более широкого направления исследований — истории повседневности. Период XIX — начала XX века в Российской империи отмечен значительными социокультурными и социально-экономическими изменениями, в контексте которых происходила и трансформация постановки вопроса оказания социальной помощи людям с ограниченными возможностями здоровья. В исследовании освящены следующие аспекты темы: социальное взаимодействие и стереотипы, медицинская помощь, а также образовательные возможности и профессиональные ориентации. Делается вывод о том, что повседневная жизнь детей с нарушением слуха определялась социальной средой, в которой находился ребенок.

Ключевые слова: история детства, повседневная жизнь, глухонемые, врожденная и приобретенная глухонемота, стереотипы, Санкт-Петербургское училище глухонемых.

Введение

На протяжении последних двух столетий вопросы обеспечения равных прав и возможностей для людей с особыми потребностями оставались одними из важнейших аспектов социальной

деятельности общества. На протяжении этого времени менялись взгляды, оценки и механизмы действия общества в рассматриваемом вопросе. На сегодняшний день социальная адаптация людей с нарушением слуха является одной из приоритетных задач в области социальной политики. Однако существующие проблемы в этом вопросе побуждают общественность обращать на них внимание, активно включаться в попытки их решения. В данном случае, всегда интересно в исторической ретроспективе увидеть, что вещи, которые на первый взгляд кажутся новшествами, существовали в прошлом. Так же как и мы сегодня, в XIX веке люди обсуждали существовавшие общественные проблемы, предлагали способы по улучшению повседневной жизни людей с ограниченными возможностями, организуя для этого оказание различной социальной помощи, соответствующей своему историческому времени. Исходя из этого, актуальность темы исследования обусловлена рассмотрением опыта предшествующих поколений по развитию системы оказания социальной помощи детям, страдающим нарушением слуха, которая предопределила изменения, связанные с условиями организации их внутренней жизни, в условиях современного российского общества.

Первые обращения к вопросам, связанным с положением глухих и глухонемых в российском обществе, в рамках которых затрагивались вопросы, связанные с условиями жизни людей с нарушением слуха, относятся к дореволюционному периоду историографии. В данном случае, можно отметить следующих авторов: М. В. Богданова-Березовского, Е. С. Боришпольского, С. С. Преображенского, однако, сегодня работы данных авторов интересны с точки зрения их источниковедческого анализа. Большая часть авторов рассматривала данный вопрос исключительно в контексте деятельности Попечительства о глухонемых, разделяя существование в России профессиональной помощи глухонемым на два периода до 1898 года, характеризующийся, по мнению исследователей, отсутствием должного внимания к этому вопросу со стороны общественности, и после, связанный с всесторонним подходом к вопросу положения глухонемых в обществе. Говоря о советском периоде историографии, то он характеризуется практически полным отсутствием работ, посвященных системе благотворительности, которая в исследуемый период была основным источником помощи глухонемым. Те же, кто обращался к вопросу изучения глухонемых в обществе в XIX — начале XX века, опираясь на марксистскую методологию, приходили к выводу о ничтожном социальном статусе данной группы населения, а также отсутствии в дореволюционный период в их отношении какой-либо эффективной помощи. Современная литература, затрагивающая вопросы оказания социальной помощи людям с ограниченными возможностями здоровья достаточно разнообразна. Разные аспекты благотворительности как государственной, так и частной, становятся объектами исследований, которые представлены работами как фрагментарного характера, так и тех, в которых данное направление научного исследования рассматривается в рамках самостоятельного исторического явления. В связи с этим можно отметить следующих авторов: А. А. Хитрова, А. Р. Соколова и И. В. Зимина. Вопросы, которые касаются повседневной жизни детей с нарушением слуха в российской империи, рассматриваются в контексте изучения специализированных-учебно-воспитательных учреждений, в основном, затрагивая аспекты методического характера.

Научная новизна работы заключается в том, что автором предпринята попытка комплексного освещения вопросов, связанных с факторами, которые влияли на организацию повседневной жизни глухих и глухонемых детей, что также позволит дополнить исследования такими малоизученными сюжетами как: характеристика общего дела призрения детей с нарушением слуха в Российской империи в указанный период, которая позволит судить в целом о положении данной группы общества, досуговую повседневность в учреждениях, предназначенных для их обучения, воспитания и призрения.

Методы исследования

Методы работы, используемые в работе, включают как общенаучные: логические методы, анализ и синтез, позволившие обобщить и систематизировать полученную информацию, так и специальные методы исторической науки: историко-системный, компаративный, а также

историко-динамический методы, благодаря которым удалось определить и сравнить изменения, связанные с организацией повседневной жизни детей с нарушением слуха в XIX — начале XX века. Особенность изучения истории детства предполагает не только использование междисциплинарных методов исследования, но и необходимость постоянного обращения как к микросреде детей, так и обществу в целом. Однако даже такой подход не способен всесторонне освятить повседневную жизнь глухих и глухонемых детей, так как в отличие от сверстников, в большинстве случаев, они не могли свободно выражать мысли, и даже уже во взрослом возрасте написать свою автобиографию, именно поэтому, культура этих особенных детей будет раскрываться через призму их взаимоотношений с взрослыми.

Результаты и обсуждение

Хронологические рамки исследования достаточно обширны, выбор их обусловлен рядом факторов: нижняя граница связана с началом профессиональной постановки организации помощи детям с нарушением слуха (открытие в 1806 году Опытного училища глухонемых в Павловске), то есть данная категория населения стала объектом общественной заботы; верхняя — с кардинальными изменениями, произошедшими в России в начале XX века, в том числе и социальной сфере, затрагивающей взаимоотношения власти и уязвимых слоев населения. Исходя из этого, исследуемый нами вопрос достаточно обширен, поскольку включает много аспектов, направлений исторической науки — это вопросы общей системы благотворительности, истории повседневности, затрагивается и область истории специального образования в России. В настоящее время в отечественной науке активно развивается направление — история детства. История же детей с ограниченными возможностями здоровья долгое время рассматривалась в контексте категории «недоразвития», что, в целом, накладывало отпечаток на восприятие данной группы населения [Моск. гор. Арнольдо-Третьк. уч-ще глухонемых, 1911, с. 318].

Рассматривая историю развития вопроса о положении глухонемых в России, мы встречаем лишь единичные факты, когда отдельные личности пытались привлечь общественность к данной проблеме. На протяжении веков по отношению к людям с нарушением слуха, в силу различных обстоятельств: на почве общего непонимания и невозможности взаимного общения, росло враждебное отношение [Андреев, 1913, с. 7]. В народе существовало поверье — будто глухонемые способны навлекать на селения различные бедствия [Богданов-Березовский, 1901, с. 6]. В XIX веке подобные стереотипы продолжали существовать, многие авторы, занимавшиеся изучением вопросов глухоты, отмечали, бытовавшие в общественном сознании мнения: странная походка, особенности в строении черепа, а вследствие отсутствия деятельности органов речи, помимо уклонений в развитии гортани, у глухонемых якобы был мало развитый нос, некоторые даже уверяли, что лица глухонемых были похожи на различных животных и птиц [Колесников, 1897, с. 65]. Е. С. Боришпольский — доктор медицины, работавший с воспитанниками Санкт-Петербургского училища глухонемых, отмечал: «Глухонемые подобно всем аномальным членам общества, являются чрезвычайной обузой для окружающих и ложатся тяжелым бременем на семью, общины и государство, требуя специального ухода и особого содержания» [Боришпольский, 1900, с. 22]. Такой подход по отношению к глухим и глухонемым приводил к их социальной маргинализации. В семьях, особенно крестьянских, когда у неграмотных родителей появлялись глухие дети, в большинстве случаев, они оставались предоставленными сами себе, поскольку, чтобы сделать из такого ребенка человека со средним уровнем развития, требовалось наличие специальных знаний и опыта [Богданов-Березовский, 1901, с. 7]. При отсутствии специального образования люди, имевшие проблемы со слухом, ставились в один ряд с идиотами и умалишенными, вследствие чего были поставлены законодательством в исключительное положение [Преображенский, 1901, с. 8] — по законом Российской империи глухонемые состояли под опекой до 21 года, и по достижении совершеннолетия оставались под опекой до тех пор, пока, по освидетельствованию во врачебной управе в присутствии губернских должностных лиц им не предоставлялось право свободно управлять и распоряжаться своим имуществом наравне с другими [тип. Второго отделения Собственной

е.и.в. Канцелярии, 1857, с. 72]. Если это были глухие от рождения или лишившиеся слуха в детском возрасте, в силу специфики развития психики детей, когда нет сомнений в том, что они не получили никаких понятий об обязанностях, законе, процедура наделения дееспособностью была затруднена.

На основании характеристики законодательства в отношении глухонемых, обращает на себя обстоятельство, что часто во внимание ставился факт определения причин, которые привели к нарушению слуха, а также обращалось внимание на тот факт — являлась глухота врожденной или приобретенной. В связи с чем, важно отметить, каковы же были их причины. На основании анализа литературы конца XIX века, когда изучение данного вопроса было вызвано развитием медицины, а также изменениями в подходах к организации учебного пространства в учреждениях для детей с нарушением слуха, нами были выделены наиболее встречающие причины глухоты, которые выделяли исследователи (табл. 1).

Таблица 1

Причины глухоты

Составлено по: Список воспитанников и воспитанниц устного и мимического отделения С.-Петербургского училища глухонемых за 1895–1896 гг. СПб.: тип. Спб. уч-ща глухонемых, 1897. С. 3–20; Колесников, М. Ф. Глухонемота в судебно-медицинском отношении / М. Ф. Колесников. СПб.: тип. Имп. Ун-та св. Владимира Н. Т. Корчак-Новицкого, 1897. С. 18–25; Преображенский, С. С. О глухонемоте и глухонемых / С. С. Преображенский. М.: Типография моск. гор. Арнольдо-Третьяковск. Учил. глухон., Донская, соб. д., 1901. С. 7.

Врожденная глухота	Приобретенная глухота
Наследственность	Наружные повреждения
Алкоголизм родителей	Эмоциональные потрясения
Большая разница в возрасте родителей	Различного рода болезни: тиф, скарлатина, дифтерит, простудные заболевания, воспаление мозговых оболочек, горячка, оспа, корь, родимчик и припадок
Половые пороки	
Религиозные склонности	
Переживания во время беременности	
Дурные экономические и социальные условия	

На основании приведенной таблицы можно сделать вывод о том, что зачастую врожденная глухота воспринималась как следствие порочного образа жизни родителей такого ребенка. Данное обстоятельство, несомненно, накладывало отпечаток на восприятие общественностью таких детей, однако, необходимо отметить, что такой подход в организации взаимодействия семьи и глухого ребенка, был более характерен для крестьянской среды. Между тем, наибольшее количество глухонемых приходилось именно на крестьянские земледельческие губернии или те, в которых было наибольшее количество инородцев, то есть на всех этих территориях правовые, бытовые и материальные условия жизни населения были наиболее тяжелыми [Нихинсон, 1938, с. 19–20]. Всего же по переписи 1897 года, которая впервые позволила получить общероссийские данные по количеству глухонемых в стране, всего в стране людей с нарушением слуха насчитывалось 124 513 человека, из которых число детей от рождения до 9 лет оказалось 14 667 человек, с 10 до 19 лет — 34192 человека [Андреев, 1913, с. 40]. Данное обстоятельство указывает на то, что основная масса детей с нарушением слуха в Российской империи проживала в достаточно трудных социально-бытовых условиях, что и сказывалось на развитии целого ряда аномалий психической сферы у данных детей, развивающихся как результат неблагоприятной моральной обстановки, заброшенности [Моск. гор. Арноль-Третьяк. уч-ще глухонемых, 1911, с. 319].

Наравне с этим выделялась относительно небольшая группа детей с нарушением слуха, которая призревалась в учебно-воспитательных учреждениях, предназначенных для глухонемых, к 1907 году их насчитывалось всего 2200 человек [1. Андреев с. 40]. С 1806 по 1898 год на территории Российской империи было открыто 36 учебно-воспитательных заведений для глу-

хонемых детей [Лаговский, 1903, с. 15–16]. Необходимо отметить, что на первых этапах развития данного дела, подобное учреждения существовали относительно недолго. В большинстве случаев объясняется это тем, что инициаторами их открытия являлись частные лица, но из-за нехватки денежных средств у последних, приходилось закрывать только что открывшиеся учреждения [Лаговский, 1903, с. 16]. Только лишь, когда в дело вступало государство, выделяя денежные средства, вопрос призрения детей с нарушением слуха удавалось поставить на новый уровень, как это было с Санкт-Петербургским училищем глухонемых, которое находилось в составе Ведомства учреждений императрицы Марии, и имело в своем распоряжении финансовые средства для реализации целей своего существования [РГИА. Ф. 765. Оп. 1. Д. 86. Л. 1]. Если говорить про все крупные училища для глухонемых, таких как: Санкт-Петербургское, Арнольдо-Третьяковское, Казанское, Харьковское и другие, организация жизни воспитанников в них, в целом, была идентична, поэтому, в исследовании автор представил результаты изучения организации повседневной жизни детей в столичном училище, которое обладало исключительным статусом не только в силу положения первого подобного учреждения в России, но и потому, что оно являлось передовым не только в вопросах методики обучения глухонемых, но и выработки новых подходов к оказанию социальной помощи людям с нарушением слуха.

В течение всего XIX века, с момента основания опытного училища в г. Павловск и на протяжении более чем столетнего существования Санкт-Петербургского училища глухонемых, перед организаторами училища, а также педагогическим коллективом стояли совершенно разные задачи в вопросе оказания профессиональной помощи детям с нарушением слуха. Изначально ключевым был вопрос актуальности существования такого учреждения, целесообразности финансирования его деятельности. Удачный опыт, который демонстрировали воспитанники и преподаватели, в конечном счете, поставил дело обучения и воспитания глухонемых на новый уровень. Характеризуя оказание социальной помощи детям с нарушением слуха в Санкт-Петербургском училище глухонемых в течение XIX — начале XX века, можно выделить несколько направлений его деятельности. Во-первых, создание учебно-воспитательного пространства для реализации цели своего существования — общее и ремесленное обучение и воспитание глухонемых. Помимо непосредственного преподавания уроков, трудового воспитания, к данному направлению деятельности относится и организация отдыха, тематические поездки и походы, которые имели как образовательное, так и развлекательное значение. Здание училища было представлено трехэтажным каменным домом с двумя надворными каменными флигелями, вмещавшими всех учителей, служащих с их семьями и прислугу. Штат сотрудников, взаимодействовавших с детьми, был достаточно обширный и включал: директора училища, инспектора, старшую надзирательницу, почетных блюстителей, старшего наставника, старшую наставницу, наставников и наставниц, заведующих мастерскими, учителей и учительниц, врачей по общим и ушным болезням [Лаговский, 1903, с. 38.]. Соответственно, по своему типу училище носило характер закрытого учебно-воспитательного учреждения, дети в нем пребывали на постоянной основе. Покидать училище разрешалось только в определенных случаях, заранее оговоренных и согласованных с педагогическим персоналом [Инструкция по воспитанию и обучению глухонемых, 1911, с. 4.]. Для самих детей ключевой фигурой в училище был наставник, который совмещал в себе обязанности воспитателя и преподавателя. Именно он наполнял день своих подопечных различными занятиями: учил играть в игры, подбирая их в соответствии с возрастом и особенностями развития детей с нарушением слуха, рекомендовало книги, обсуждал с детьми прочитанное. Помимо этого воспитательный персонал становился для детей своего рода старшими товарищами, с которыми дети могли обсудить волнующие их вопросы, в том числе политико-социального характера. На внеклассные мероприятия выносились отдельные темы для бесед [Лаговский, 1910, с. 483]. С 1866 года в училище была организована собственная библиотека и кабинет наглядных пособий. Появление их объяснялось необходимостью наглядного обучения детей с нарушением слуха, для которых зрение являлось ведущим органом чувства в процессе их ориентирования в общественной жизни. Утро в училище посвящалось учебным занятиям в полном составе, что составляло три часа. После уроков наступало время обеда, до двух часов было свободное от занятий время, затем начинались

занятия в мастерских и рукодельных классах [Лаговский, 1910, с. 459]. На основании данных исследования, проведенного в Санкт-Петербургском училище глухонемых с 1895 по 1896 годы, доктором Колесниковым при исследовании им учащихся, составления их истории болезни, а также уровня их развития, выяснилось, что самыми распространенными специальностями, осваиваемыми детьми были: столяр, слесарь, переплетчик, наборщик и специалист по картонажному мастерству [Колесников, 1897, с. 157–204]. Девочки обучались различным видам рукоделия. Для тех же, кто своими знаниями и способами выделялся среди остальных, продолжались занятия в обычных классах [ЦГИА СПб. Ф. 316. Оп. 1. Д. 1570. Л. 26]. Как и в любом учебном заведении, отдельно выделялись те, кто проявлял заинтересованность или успехи к каким-либо занятиям. В целом, училище старалось предоставить таким детям возможность развиваться в интересующей сфере. Они направлялись обучаться в рисовальные школы [Лаговский, 1910, с. 387], в качестве подмастерьев к литографам, чертежникам, иконописцам, граверам [ЦГИА СПб. Ф. 316. Оп. 1. Д. 2203. Л. 4], некоторые из них, обучавшиеся в старших классах, проходили бесплатное обучение прямо на производственных заведениях [ЦГИА СПб. Ф. 316. Оп. 1. Д. 2203. Л. 5].Во второй половине XIX — начале XX века вопрос постановки правильной организации детского отдыха получил широкое распространение. Прогулки на свежем воздухе занимали важное место в условиях постоянного пребывания воспитанников в здании учебно-воспитательного учреждения, для этих целей при здании училища находилась площадка для прогулок и игр на воздухе. Для летнего пребывания воспитанников училище располагало дачей, на которой они занимались ведением собственного хозяйства [ЦГИА СПб. Ф. 316. Оп. 1. Д. 1830. Л. 2]. Нередкой формой организации досуга становились образовательные прогулки, которые к концу XIX века приобрели большую популярность [ЦГИА СПб. Ф. 316. Оп. 1. Д. 2805. Л. 1]. Известны поездки воспитанников в Петергоф, Кронштадт, Киев [Андреев, 1913, с. 41].

Во-вторых, медицинское сопровождение проживавших в училище, постановка данного вопроса на профессиональный уровень с начала XX века. Однако если говорить о медицинской помощи людям с ушными заболеваниями, то дело здесь обстояло значительно хуже, если сравнивать в том же отношении с оказанием педагогической помощи. Единственная существовавшая в стране кафедра болезней уха, горла и носа находилась в Военно-Медицинской Академии, созданная в 1892 году [Вишняков, 2014, с. 7]. В 1901 году при Санкт-Петербургском училище для глухонемых была открыта амбулатория для приходящих, однако в период с 1 января 1904 по 1 января 1905 год было принято 1237 человек, что было несоизмеримо в масштабах всей страны [Уманец, 1907, с. 86]. Во вновь появлявшихся учебно-воспитательных учебных заведениях для детей, страдавших нарушением слуха, открывались специальные лазареты, однако, там оказывали лишь общемедицинскую помощь, поэтому амбулатория при Императорском училище для глухонемых на протяжении длительного периода была центральным учреждением, где не только оказывали специальную медицинскую помощь, но также активно разрабатывали проблему поиска причин ушных заболеваний, а также делались попытки восстановления слуха, поскольку это направление деятельности было более актуальным в условиях учебно-воспитательного учреждения, куда попадали дети с различными заболеваниями, а также различной степенью нарушения слуха [изд. Императорского училища глухонемых, 1912, с. 49].

Немало важно будет отметить, что выпускники Императорского училища глухонемых в сравнении с учащимися других учебных заведений для людей, страдающих нарушением слуха, обладали определенными льготами, например, воспитанники дворянского происхождения Санкт-Петербургского училища глухонемых могли поступать в Департаменты и канцелярии Министерства и отдельных Управлений [тип. Второго отделения Собственной е.и.в. Канцелярии, 1857, с. 82]. Помимо этого: «Право на производство в первый классный чин без испытания имеют воспитанники С.-Петербургского училища глухонемых с обучающимися в уездных училищах Министерства Народного Просвещения. Этим же правом пользуются и окончившие с успехом полный курс в Арнольдовском училище глухонемых [тип. Второго отделения Собственной е.и.в. Канцелярии, 1857, с. 333]. Однако даже окончание столичных учебных заведений не давало гарантий на дальнейшее трудоустройство и хорошую жизнь. В Российском го-

сударственном историческом архиве в Ф. 765 (Попечительство Марии Федоровны о глухонемых) сохранились прошения бывших воспитанников об оказании им помощи различного характера, начиная от материальных средств на приобретение одежды, инструментов для занятия собственным делом [РГИА. Ф. 765. Оп. 1. Д. 2850. Л. 8], до просьбы приобрести билет для возвращения домой [ЦГИА СПб. Ф. 316. Оп. 1. Д. 1351. Л. 12].

Таким образом, рассмотрев организацию жизни воспитанников Санкт-Петербургского училища глухонемых, можно сделать вывод о том, что условия их пребывания в специализированном учебном заведении отличались достаточно налаженной системой взаимодействия педагогического и детского коллективов.

Выводы

Подводя итог, необходимо сказать о том, что на протяжении XIX — начала XX века, несмотря на значительные изменения, которые происходили не только в системе государственного устройства, но и в общественном сознании, отношение к людям, имевшим физические ограничения, особенно, если они носили врожденный характер, как и столетия назад, сопровождалось различными суевериями, в первую очередь проявлялось это в крестьянской среде. В виду этого, дети с нарушением слуха стакивались не только с трудностями, вытекавшими из особенностей их здоровья, но и социальной изоляцией. Можно сказать о том, что их быт и образование зависели от общественных представлений о таких детях и имеющихся ресурсов, которые были бы способны обеспечить им условия для развития. С другой стороны, именно на рассматриваемый период приходится становление профессиональной помощи детям с нарушением слуха, то есть можно говорить о том, что данному вопросу была дана общественная огласка — показана не только возможность обучения глухонемых детей, но и необходимость их включения в социальную среду. Данное обстоятельство, несомненно, сказывалось на организации их повседневной жизни, характерной для пребывания в учебно-воспитательном учреждении закрытого типа, однако даже в начале XX века лишь небольшая часть глухих и глухонемых детей имела возможность обучаться в специализированных училищах и школах. Таким образом, на основании источников и литературы автор приходит к выводу о том, что повседневная жизнь детей с нарушением слуха определялась социальной средой, в которой находился ребенок, и которая была способна обеспечить условия для социальной интеграции глухих и глухонемых.

Литература

1. Андреев, А. П. Глухонемые и их обучение. Тифлис: изд. Закавказского отдела Попечительства Государыни императрицы Марии Федоровны о глухонемых, 1913. 62 с.
2. Богданов-Березовский, М. В. Положение глухонемых в России: С обзором соврем. состояния вопроса о восстановлении слуха у глухонемых. СПб.: Попечительство государыни имп. Марии Федоровны о глухонемых, 1901. 293 с.
3. Боришпольский, Е. С. Глухонемой и его душевный мир. СПб.: тип. Училища глухонемых, 1900. 25 с.
4. Вишняков В. В. Оториноларингология. М.: ГЭОТАР — Медиа, 2014. 328 с.
5. Императорское училище глухонемых. Отчет по учебной части за 1911 и 1912 г. СПб.: изд. Императорского училища Глухонемых, 1912. 96 с.
6. Инструкция по воспитанию и обучению глухонемых. СПб.: тип. Императорского уч. глухонемых, 1911. 96 с.
7. Колесников, М. Ф. Глухонемота в судебно-медицинском отношении. Киев: тип. Имп. Ун-та св. Владимира Н. Т. Корчак-Новицкого, 1897. 207 с.
8. Лаговский, М. В. Санкт-Петербургское училище глухонемых. (1810–1910): Ист. очерк. СПб.: тип. Уч-ща глухонемых, 1910. 590 с.
9. Лаговский, Н. М. Учебно-воспитательные и благотворительные учреждения для глухонемых в России: Спр. кн. Попечит. гос. имп. Марии Федоровны о глухонемых. СПб.: изд. Попечительства гос. имп. Марии Федоровны о глухонемых, 1903. 118 с.
10. Нихинсон, А. Г. В борьбе с глухонемотой: Положение глухонемых в дореволюционной России и в СССР: Этиология, диагностика, лечение и профилактика глухонемоты: Для сурдопедагогов и врачей. М.: Типография им. В. И. Ленина, 1938. 103 с.

11. Преображенский, С. С. О глухонемоте и глухонемых. М.: Типография моск.гор.Арнольдо-Третьяковск. Учил. глухон., Донская, соб.д., 1901. 54 с.
12. РГИА. Ф. 765. Оп. 1. Д. 86. Л. 1.
13. РГИА. Ф. 765. Оп. 1. Д. 2850. Л. 8.
14. Свод Законов Российской империи (Св. Зак.). Т. III, Т. X. СПб.: тип. Второго отделения Собственной е.и.в. Канцелярии / Гос. тип., 1857. 1416 + 604 с.
15. Список воспитанников и воспитанниц устного и мимического отделения С.-Петербургского училища глухонемых за 1895–96. СПб.: изд. Императорского училища глухонемых, 1897. 21 с.
16. Труды Всероссийского съезда деятелей по воспитанию, обучению и призрению глухонемых, состоявшегося в Москве с 27 по 31 декабря 1912 года. М.: Моск. гор. Арнольдо-Третьяк. уч-ще глухонемых, 1911. 369 с.
17. Уманец, С. И. О призрении глухонемых // Общественное и частное призрение в России / Главное управление по делам местного хозяйства. СПб.: Тип. Императорской Акад. Наук, 1907. С. 84–90.
18. ЦГИА СПб. Ф. 316. Оп. 1. Д. 1351. Л. 12
19. ЦГИА СПб. Ф. 316. Оп. 1. Д. 1570. Л. 26.
20. ЦГИА СПб. Ф. 316. Оп. 1. Д. 1830. Л. 2.
21. ЦГИА СПб. Ф. 316. Оп. 1. Д. 2203. Л. 4.
22. ЦГИА СПб. Ф. 316. Оп. 1. Д. 2203. Л. 5.
23. ЦГИА СПб. Ф. 316. Оп. 1. Д. 2805. Л. 1.

Marina E. Burkanova[1*]
*marina.burkanova.02@mail.ru
Research supervisor: Svetlana V. Zaitseva[1],
Candidate of Sciences (History)
[1]Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russia

Daily life of children with hearing impairment in the Russian Empire during the 19th and early 20th century

Abstract. This article addresses a largely underexplored topic in Russian historical studies, situated within the broader field of the history of everyday life. The 19th and early 20th centuries in the Russian Empire were marked by significant socio-cultural and socio-economic transformations, during which attitudes toward the care of individuals with disabilities, including children with hearing impairments, evolved. The study examines key aspects of their daily lives, including social interactions and prevailing stereotypes, medical care, educational opportunities, and professional orientations. The findings suggest that the everyday experiences of children with hearing impairments were largely shaped by the social environment in which they lived.

Keywords: history of childhood, daily life, deaf-mutes, congenital and acquired deaf-mutism, stereotype, Saint Petersburg School for the Deaf and Dumb

УДК 93/94

Васильева Надежда Дмитриевна[1*]
*nadiapskov@yandex.ru
Научный руководитель: Алиева Людмила Владимировна[1],
кандидат исторических наук
[1]Псковский государственный университет, Псков, Россия

Браки и разводы в купеческих семьях Псковской губернии во второй половине XIX – нач. XX вв.

Аннотация: в настоящее время тема традиционных семейных ценностей в России стала популярна в связи с построением правительством курса внутренней политики страны. В этой связи появилась необходимость изучить исторический контекст семейных традиций России.

В данном исследовании анализируются главные характеристики семьи — браки и разводы на примере купечества Псковской губернии второй половины XIX — нач. XX вв. Оригинальность исследования заключается в его фокусе на архивные источники с информацией о купеческих семьях Псковской губернии, которые введены в научный оборот впервые. Купечество было значимым социальным слоем в Российской империи, и изучение их браков и разводов позволяет увидеть особенности данной социальной группы. Благодаря чему можно прийти к новым выводам о семейной жизни и социальных отношениях в купеческой среде.
Ключевые слова: браки, разводы, бракоразводные процессы, частная жизнь, купечество, Псковская губерния.

Введение

Актуальность данного исследования заключается в необходимости понимания традиций и ценностей купеческой среды в России, особенно в контексте укрепления семейных ценностей в современном обществе. Изучение браков и разводов купцов позволит расширить наше представление о семейной жизни и социальных отношениях на псковской земле в исторической перспективе, что является важным в контексте современных дебатов о семье и браке.

В советской и современной российской историографии существует недостаток научных исследований, посвященных вопросам брака и развода в купеческой среде. Жирнова Г. В. выделила ряд особенностей брака в купеческой среде с конца XIX до начала XX века, включая предпочтение выбора брачного партнера из своей социальной группы, значительную разницу в возрасте супругов и в проведении «показа невесты», который проводился с большим размахом. [Жирнова Г. В., 1980, с. 150] Изучение купеческой семьи важно для понимания истории России. Миронов Б. Н. исследовал динамику демографических показателей, таких как средний возраст вступления в брак, уровень брачности, рождаемость и смертность, для сельского и городского населения. Автор выявил влияние занятий на возраст вступления в брак и типы семей. [Миронов Б. Н., 2003, с. 547] Первым исследованием частной жизни провинциального купечества стала диссертация Лернер Л. А., основанная на материалах Курской губернии. Анализ структуры первых, вторых и третьих браков в регионе позволил сделать вывод о быстром вступлении купеческих мужчин в повторный брак после овдовения. [Лернер Л. А., 2003, с. 170–175]

Региональное изучение по вопросу браков и разводов в семьях купеческого сословия Псковской губернии второй половины XIX – нач. XX вв. напрямую не проводилось никогда. Фрагментарно данные аспекты встречаются в городских газетных статьях Алексея Николаевича Ефимова, который, например, приводит биографические факты о П. Д. Батове и его жене Е. В. Батовой-Хмелинской. [Ефимов А. Н., 2000, с. 5] В краеведческих исследованиях особенно популярно составление генеалогий привилегированных сословий, где параллельно приводится информация о венчании, его месте и времени проведения. В 2013 г. под редакцией Л. В. Гавриловой, А. В. Кондратеней, Л. А. Мясниковой вышла брошюра, посвящённая опочецкому роду купцов Порозовых.[Гаврилова Л. В., Кондрятеня А. В., Мясникова Л. А., 2013, с. 7–15]

Методы исследования

Изучение браков и разводов в купеческих семьях Псковской губернии второй половины XIX — нач. XX вв. производилось с помощью метода восстановления истории семьи на базе таких источников, как ревизские сказки и переписные листы первой всеобщей переписи населения 1897 г. С помощью этнометодологии изучался процесс взаимодействия внутри семьи. Он в свою очередь выражается во взаимоотношениях между супругами, их детей и родственников. Задействованы статистические методы, позволяющие дать количественный анализ показателей брачности в купеческих семьях.

Результаты и обсуждение

В XIX веке в России институт брака регулировался первой книгой Свода законов гражданских под названием «О правах и обязанностях семейных» (1832 г.). Этот документ устанавливал основные положения брачно-семейного права того времени, но большее внимание уделялось

условиям и порядку заключения брака. Права и обязанности супругов, детей и родителей, а также процесс развода и его последствия продолжали регулироваться законами XVIII века.

С начала второй половины XIX века законодательство о браке претерпело изменения. В это время государство признавало только церковный брак, и нормы церковного права, регулирующие брачные отношения, были внесены в правовую систему государства. Они касались условий, способа и формы заключения брака. В Своде законов гражданских не было определения понятия брака. [Моховая Т. А., 2014, с. 250–253]

Проанализировать всю полноту статистики по заключению браков во второй половине XIX — нач. XX вв. по Псковской губернии не представляется возможным из-за отсутствия необходимого статистического материала. Тем не менее, некоторую тенденцию можно проследить с помощью ревизских сказок за 1850 и 1857 гг. Для сравнительного анализа будут представлены данные сказок сделанные по купеческим семьям г. Пскова. В них отражен состав купеческих семей, кратность браков, возраст каждого члена семьи и характер родственных связей.

Таким образом, за 1850 г. среди псковских гильдийских купцов первый брак был заключен у 47 купцов, второй брак — 8, третий брак — 1. Вдов насчитывается 5 человек. А холостой только 1 купец. [ГАПО. Ф. 58. Оп. 1. Д. 1740] Но все меняется в ревизских сказках за 1857 г. Первый брак у псковских купцов встречается 67 раз, второй — 8, третий — 1. Вдов насчитывается вдвое больше — 12. А холостых — 2. [ГАПО. Ф. 58. Оп. 1. Д. 1808.]

Регулирование заключения брака в контексте нормы церковного права проиллюстрировано в деле об отпадении в раскол купца Прокопия Антонова-Буранова и о жестоком обращении его с женой крестьянкой Феодосией Никифоровной. В нем поднимается вопрос о венчании купца с женой, который поднимается новоржевским мировым судьей. Из дела следует, что Прокофия и Феодосию опросили с целью выяснения обстоятельств их венчания. Оба они утверждали, что были венчаны в погосте Вяз Великолукского уезда в 1860 г. Также в данном деле был задействован священник Иван Алексеев, который подтвердил, что венчание состоялось по православному обряду. Но вместе с тем, в его уведомлении было приписано, что Феодосия подвержена частым оскорблениям со стороны родственников мужа и побоям от самого его. Из-за чего она хотела бы развестись, так как считает Прокофия «полуумным». На что новоржевский мировой судья ответил отказом. [ГАПО. Ф. 39. Оп. 2. Д. 265.]

Вопрос об отпадении в раскол строго регулировался, что отражается в немногочисленных делах, касающихся купеческого сословия. В деле о повенчании сыновей псковского купца Хмелинского Ивана и Семена в единоверческой церкви представлен рапорт священника Свято-Троицкой церкви Георгия Чернышева, в котором представлена информация о том, что Хмелинские женаты на раскольницах. В связи с этим священник просит выслать Новгородскую духовную консисторию подписи присоединенных в той Епархии к Единоверию купецких сыновей Ивана, Семена и их жен. В письме добавленном к делу от священника Единоверческой церкви Новгородской Епархии Афанасия Базареникова имеются сведения от причта Крестицкой Единоверческой Никитской церкви о том, что дети псковского купца Хмелинского действительно повенчаны с соблюдением всех правил. [ГАПО. Ф. 39. Оп. 1. Д. 8096]

Расторжения брака с 1841 года регулировалось Уставом духовных консисторий, решение которой утверждалось архиереем епархии. В фонде Псковской духовной консистории Государственного архива Псковской области хранится дело об отказе островскому купцу 2-й гильдии Василию Николаевичу Чечулину в расторжении брака с женой по причине её прелюбодеяния. [ГАПО. Ф. 39. Оп. 1. Д. 8107] В нём подробно разбирается процесс попытки разъединения брачных уз с женой Марией Семёновной, чтобы купцу была предоставлена возможность второй раз жениться. Разбирательство по этому делу шло два года — с мая 1878 по октябрь 1880 гг. В своём прошении Василий Николаевич кратко излагает условия заключения брака: «15 октября 1874 года я вступил в первый законный брак с псковской купеческой дочерью Марией Семёновной Михайловой. Таинство брака совершено священноцерковным служителем Псковоградского Петропавловского собора в Острове …». Далее В. Н. Чечулин рассказывает обстоятельства дела и причины своего решения. Из его прошения следует, что с женой они проживали два месяца в доме его отца Николая Ивановича, после чего под видом прогулки со

своей матерью Александрой Яковлевной, она тайно уехала в Псков. По словам купца, он поехал к жене и обратился с вопросом о совместном сожительстве, от чего та отказалась и поселилась в доме своей матери, чтобы видеться с купцом Петром Аввакумовичем Махотиным. Указав лица, которые стали свидетелями этого.

Из дела также следует, что священник Псковоградского Петропавловского собора предлагал помириться Марии Семёновне с мужем, на что та заявила, что жить с ним не согласна, так как прошло шесть лет после того, как она с ним разошлась. В рапорте от священника о действиях его в убеждении жены купца Чечулина мы находим задокументированные слова Марии Семёновны, процитированные им и говорящие о принуждении родственников выйти замуж за Василия Николаевича. Также в своём увещании купец ссылается на информацию о незаконных детях. После объявления данного обстоятельства и «приглашения на судоговорение» было приказано на основании статьи 254 устава Духовной Консистории начать следствие.

Следствие проходило на основании допроса свидетелей, которых нашёл сам Чечулин. Перед вопросными пунктами обязательно шло клятвенное обещание, начинающее со слов «Я ниже поименнованный, обещаю и клянусь Всемогущим Богом, Евангелием и Крестом Господним в том, что …». В пунктах было составлено четыре вопроса: «1. ФИО и сколько лет от роду; 2. Какого вероисповедания и ежегодно ли бывает у исповеди и приобщается ли Святому Таинству; 3. Не состоите ли под судом и не были под следствием; 4. Объясните надлежащей подробностью, каким образом сделалось Вам известным о прелюбодеянной жизни жены островского купеческого сына Василия Чечулина Марии Семеновны с купцом Петром Аввакумовичем Махотиным и прижитии с ею незаконно младенца, и где сей младенец крещен?».

С помощью данных вопросных пунктов были опрошены псковские купцы В. М. Кожевников, В. Н. Маховский, И. В. Поляков. Все они подтвердили слова Чечулина, опираясь на слухи прохожих. Чуть позже по данному вопросному листу были приглашены мещанин Николай Фомич и брат Марии Семеновны Гаврила Михайлов, которые подтвердили городские слухи и подозрения купца, рассказав увиденные лично детали жизни его жены по данному делу.

Итогом данного дела стал отказ в расторжении брака на основании Указа Святейшего Синода Преосвященного Епископа Псковского и Порховского Кавалера, который постановил, что из показаний свидетелей не было найдено требуемых доказательств прелюбодеяний 252 статьей Устава Духовной консистории.

Из источников общероссийского масштаба, где можно найти некоторые данные о семейном положении псковского купечества указанного исторического периода, необходимо выделить первую всеобщую перепись населения Российской империи 1897 г. В ней представлены таблицы распределения по сословным группам и семейному состоянию. Из них мы находим важные данные, которые частично помогают проанализировать семейное положение купеческого сословия, так как информация представлена вместе с другими городскими слоями, такими как почетные граждане, мещане и др. В таблице информация разбита на две основные категории анализа данных — место пребывания и семейное состояние сословных групп. На их основе проанализированы пять подкатегорий для оценивания семейного положения, разделённых по гендерным составляющим, –«холостые/ девицы», «состоящие в браке», «вдовые», «разведенные», «не указано семейное состояние». [Первая Всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г., 1904, XVIII, с. 44–45]

Из мест пребывания суммированы данные и выведено общее количество по каждой категории семейного положения всей Псковской губернии, отдельно по городам и отдельно по уездам. Специальными колонками выделены данные по Пскову и Великим Лукам.

Сравнив подсчёты по всем сословиям, необходимо отметить, что разводы не были так распространены среди городского населения Псковской губернии, как среди сельского. Если сравнивать данные внутри категории между городскими сословиями, то мы можем заметить, что холостых мужчин и незамужних женщин приходится больше, чем состоящих в браке. Но, к сожалению, из-за отсутствия разделения данных по отдельным сословиям не предоставляется возможным сделать вывод отдельно по купечеству.

Данные первой всеобщей переписи населения Российской империи 1897 года позволяют сделать общий анализ семейного положения городского населения Псковской губернии.

Таким образом, хотя полная статистика по заключению браков во второй половине XIX — нач. XX вв. по Псковской губернии отсутствует, можно проследить определенную тенденцию на основе данных ревизских сказок за 1850 и 1857 гг. Согласно этим данным, количество первых браков среди псковских купцов увеличилось к 1857 году, вдов стало больше, а количество холостых купцов также немного возросло. Исходя из данных переписи 1897 г., которая представляет информацию о семейном положении купечества и других городских слоев, можно увидеть, что семейное положение купцов анализируется вместе с другими группами населения. Такой подход позволяет более полно оценить семейное положение в данном обществе. Важно отметить, что для более детального анализа нужно использовать данные не только по городам, но и по уездам, для того чтобы понять все нюансы этого вопроса в рамках Псковской губернии.

Литература

1. ГАПО. Ф. 39. Оп. 1. Д. 8096.
2. ГАПО. Ф. 39. Оп. 1. Д. 8107.
3. ГАПО. Ф. 39. Оп. 2. Д. 265.
4. ГАПО. Ф. 58. Оп. 1. Д. 1740.
5. ГАПО. Ф. 58. Оп. 1. Д. 1808.
6. Гаврилова Л. В., Кондрятеня А. В., Мясникова Л. А. Опочецкий купеческий род Порозовых и его потомки. Псков, 2013. 92 с.
7. Ефимов А. Батовы // Новости Пскова. 2000. 10 октября. С. 5.
8. Жирнова Г. В. Брак и свадьба русских горожан в прошлом и настоящем. М.: Наука, 1980. 150 с.
9. Лернер Л. А. Частная жизнь русского провинциального купечества в XIX в. (на примере Курской губернии): диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук. Курск, 2003. 212 с.
10. Миронов Б. Н. Социальная история России периода империи (XVIII — начало XX в.). Т. 1. СПб.: Дмитрий Буланин, 2000. 547 с.
11. Моховая Т. А. Становление и развитие института брака в законодательстве Российской империи XIX века // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 4. С. 250–253.
12. Первая Всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г.: [кн. 1–89] // Российская государственная библиотека. URL: https://www.prlib.ru/item/436671 (дата обращения: 10.03.2024).

Nadezhda D. Vasilyeva[1*]
*nadiapskov@yandex.ru
Research supervisor: Lyudmila V. Alieva[1],
Candidate of Sciences (History)
[1]*Pskov State University, Pskov, Russia*

Marriages and divorces in merchant families of Pskov Province during the second half of the 19th and the early 20th centuries

Abstract. The topic of traditional family values in Russia has gained prominence in recent discussions surrounding the government's domestic policy. This study explores the main aspects of family life — marriages and divorces — focusing on the merchant class in Pskov Province during the second half of the 19th and early 20th centuries. The originality of this research lies in its use of previously unexplored archival sources containing detailed information about merchant families in Pskov Province. The merchant class was a significant social stratum in Imperial Russia. Hence, the focus on their family dynamics offers valuable insights into their functioning as a social class. In turn, by analyzing their marital practices, this study contributes to a more nuanced understanding of family life within this social group.

Keywords: marriages, divorces, marital processes, private life, merchant class, Pskov Province.

УДК 94(47).084.1

Горшков Иван Вениаминович[1*]
*ivan.gorshkov.88@inbox.ru
Научный руководитель: Николаев Андрей Борисович[1],
доктор исторических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Церковно-приходская школа в 1917 году по материалам петроградских церковных газет: реформы и борьба

Аннотация: в статье рассматривается проблема церковно-приходских школ в 1917 году. Временное правительство законом от 20 июня 1917 года передало церковно-приходские школы Министерству народного просвещения, что вызвало реакцию среди представителей церкви. В статье излагаются взгляды на реформу, в первую очередь управления церковно-приходскими школами, которые были опубликованы в петроградских церковных газетах, как до принятия закона, так и после него. В статье представлены мнения частных лиц, а так же опубликованные в петроградской периодической печати постановления Синода и церковных съездов.

Ключевые слова: церковно-приходская школа, церковные газеты, Февральская революция, реформа, Русская Православная Церковь.

Введение

Петроградская периодическая печать живо откликалась на те проблемы, которые волновали общество. В первые дни революции общество жило мечтой о свободе, что отразилось и на страницах столичных церковных газет. Редакция Всероссийского церковно-общественного вестника постановило начать заново нумерацию номеров газеты со дня революции. Иерей Михаил Галкин начал издавать газету «Свободная Церковь». В такой активной общественной обстановке обсуждался вопрос реформы церковно-приходских школ, которая была частью общей реформы Церкви.

Методы исследования

В работе предполагается использовать основополагающие логические и научные методы исследования: хронологический и сравнительный метод. Хронологические границы исследования — от февральской и до октябрьской революции, статьи рассматриваются в той последовательности, в которой они выходили на страницах петроградских газет. В исследовании используется прошедшее время, так как все действия были закончены в прошлом.

Результаты и обсуждение

Первая статья о церковно-приходских школах помещается во 2 номере Всероссийского церковно-общественного вестника, который вышел 8 апреля 1917 года. В ней говорится о заседании училищного совета при Синоде, которое посетил обер-прокурор В. Н. Львов, изложивший свои взгляды на школьную реформу: «При старом порядке, говорил обер-прокурор, никакие реформы не прививались к церковной жизни. Начиная с Петра Великого и кончая бывшим Императором Николаем II, всё делалось к тому, чтобы умертвить основы свободной церковной жизни, и наша бюрократическая церковь умерла» [О реформе ЦПШ, ВЦОВ, 1917, № 2, с. 3]. Поэтому обер-прокурор скептически относился ко всем проектам реформ, которые навязывало государство. Он ратовал за освобождение церкви от бюрократических уз, за народное движение, которое смогло бы воскресить церковную жизнь. В качестве примера была предложена Москва, где народное движение било ключом. В этом народном движении и должно определиться положение церковно-приходской школы, как школы принадлежащей самоуправляющемуся приходу. О передаче церковно-приходских школ в ведение Министерства народного просвещения не должно быть и речи. Задача синодального училищного совета предложить проект реформы церковно-школьного дела, который будет исправлен движением, исходящим

из народных недр. Поэтому, если для реформирования школы, необходимо реформирование и прихода, то необходимо создать параллельную комиссию, которая будет рассматривать устройство прихода.

Далее был разработан план реформы, который имел следующие основные положения: «Церковно-приходская школа должна принадлежать приходу. Приход осуществляет свою власть церковно-школьного управления через приходское собрание, приходской совет и через особый школьный совет, где учреждение такового будет признано необходимым. При замещении учительских должностей должно применяться выборное начало» [О реформе ЦПШ, ВЦОВ, 1917, № 2, с. 3]. Также предполагалось, что если школа получает кредит из казны и соответствует сетевой, то таковая должна контролироваться государством и органами местного самоуправления. Так как школа тесно связана с приходом, то было постановлено ходатайствовать перед Синодом об учреждении комиссии по реформе церковного прихода, чтобы реформационные работы шли параллельно.

3 мая в 19 номере Вестника появилась обширная статья «Церковная школа», которая начинается обсуждением вопроса, кому должны принадлежать церковно-приходские школы. По мнению учительских съездов, школу надо передать в ведение министерства народного просвещения, по мнению церковных организаций и руководства церковно-школьного дела, народная церковная школа должна иметь особый статус. Автор статьи видит, что борьба идёт политическая и если её откинуть, то оснований для споров нет.

Требование передать школу в ведение министерства народного просвещения означает подчинение её административно-учебному контролю министерства вместо духовного ведомства. Отнимать школы никто не собирается, наоборот, обновлённая образовательная ячейка будет ещё больше цениться в свободной России. Далее автор вводит понятие «направления», во имя которого по его мнению и были созданы церковно-приходские школы. Это было одной из мер против «либерального» духа в России: «Духовенство, в качестве руководителя народного образования, представлялось благонадёжной силой, и ему доверили народное образование. При этом предполагалось, что церковная школа будет оказывать особое воспитательное воздействие, противоположное либеральному земству» [Церковная школа, ВЦОВ, 1917, № 19, с. 1]. После революции такого «направления» быть не должно. В новой России можно говорить только о религиозном направлении, о религиозном воспитании, которое может являться основой церковной школы без политических заданий.

Далее отмечается то, что духовенство делало большую ошибку, когда прилежно занималось обучением Закона Божьего в церковной школе, а в земской делало это небрежно. Но задача законоучителя быть прилежным во всех школах, тогда какая разница между школой земской и церковной? Везде учить должны хорошо, знания должны даваться одни и те же. Отличия ранее были только в преподавании Закона Божьего, но это только вредило самой церкви. Поэтому главная задача — поставить во всех школах религиозное обучение на высокий уровень. Правда возникает опасность, что может министерство не дать возможности поставить религиозное образование на нужный уровень, но это зависит от положения церкви в государстве. Поэтому надо всю энергию представителей церкви направлять на упрочнение её роли в государстве. Из этого получается вывод, что «позиция отстаивания особой церковно-приходской школы невыгодна и почти безнадёжна. Отстаивать же роль религии в образовательных программах вообще — задача благодарная и серьёзная» [Церковная школа, ВЦОВ, 1917, № 19, с. 1]. В случае успеха религиозные интересы будут обеспечены более широко.

Из этого вытекает, что управление школами отдельным духовным ведомством нет оснований. Церковно-приходские школы могут быть переданы в министерство народного просвещения без всякого ущерба. По сути своей они так и останутся церковно-приходскими, если их содержателем будет приход. Только от прихода зависит сохранится ли приходская школа, поэтому необходимо возрождение прихода. Возможно приходских школ будет ещё больше и они в обновлённой России будут приходскими в действительности, а не только по названию. Ведь приходское общество лучше одного священника сумеет оградить свою школу от антирелигиозных тенденций и обеспечить должное воспитание.

В качестве вывода звучит тезис, что нечего боятся ни за религию, ни за школу. А учителя в ведении министерства народного просвещения могут рассчитывать на улучшение своего материального и правового положения.

С 8 по 18 мая проходил Синод, который выпустил определение за № 3096 о реформе церковно-приходских школ применительно к новому строю государственной жизни[Церковные ведомости, 1917, № 22–23 с. 141–142]. Заслушав рапорт протоиерея Павла Соколова, председателя синодального училищного совета, о реформе церковно-приходских школ, постановили следующее: «Одной из важнейших задач прихода являются заботы о просвещении и воспитании православного населения в духе Православной церкви. Воспитательно-просветительскую деятельность свою приход может осуществлять главным образом через церковно-приходскую школу» [Церковные ведомости, 1917, № 22–23 с. 141]. Церковно-приходские школы признаются неотъемлемой частью Церкви и прихода. Для создания живой связи между приходом и школой Синод постановил выполнять приходом просвещение и воспитание населения главным образом через свою школу, в которой обязательно должно быть преподавание Закона Божьего, церковного чтения и пения. Обучение Закону Божьему — обязанность приходского священника. Школой заведовать должен приходской совет, возможна, при необходимости, организация школьного совета, который руководится указаниями приходского совета, о чём ранее говорил обер-прокурор Львов.

По поводу школьной реформы вскоре высказался известный в своё время епископ Уфимский Андрей (Ухтомский). Он с радостью описал события, которые произошли в его епархии. Там состоялся собор, который постановил реформировать приход и всё, что с ним связано. Школа становится народной, именно народ должен взять в свои руки управление. Епископ Андрей пишет, что он много раз высказывался за церковно-народную школу, которая будет любима самим народом. Он приводит параграф из вновь принятого устава: «В особенности приход обеспечивает правильную постановку религиозно-нравственного воспитания детей; во всех школах прихода в этих целях приход имеет право участия в избрании учителей из лиц правоспособных, а равно и право представления об устранении их» [Андрей (Ухтомский), ВЦОВ, 1917, № 26, с. 1]. Епископ Андрей отмечает, что устав производит на крестьян великолепное впечатление. Он также высказывает мнение, что «в отношении содержания церковно-народная школа не будет стеснена, так как в земстве будут сидеть те же Микулы Селяниновичи и в финансовых комиссиях будут обще-земские средства распределяться ... по желанию самих земских плательщиков» [Андрей (Ухтомский), ВЦОВ, 1917, № 26, с. 1]. Поэтому всякие опасения за школу напрасны.

Вскоре вновь епископ Андрей опубликовал статью в Церковно-общественном вестнике по поводу преподавания Закона Божьего, где он с беспокойством отмечает, что находятся люди, которые «желают уничтожить церковно-приходские школы и обратить их в казённые, а потом во всех школах уничтожить Закон Божий» [Андрей (Ухтомский), ВЦОВ, 1917, № 33, с. 1]. И всё это делается в тайне от народа, поэтому епископ рекомендует обо всех покушениях на народную жизнь сообщать народу и рассуждать на приходских собраниях.

Владыка пишет, что он всецело приветствует передачу школы в руки церковного народа, о чём он уже высказывался на страницах этой газеты. Но что же значит по его мнению такая передача? Это значит, что нужно добиться того, чтобы народ любил свою школу, чтобы народ доставал на школу необходимые средства. Но он против передачи школы в министерство: «Народ должен действовать через приход! Приходские собрания должны взять в свои руки все приходские дела и главным образом — все школы в своём приходе и хранить эти школы, как лучшее своё достояние» [Андрей (Ухтомский), ВЦОВ, 1917, № 33, с. 1]. А Закон Божий должен быть основным предметом в народной школе, ведь изгонять этот предмет — значит быть безбожниками.

В газете Свободная церковь появляются выдержки прений секции Московского съезда духовенства и мирян о церковно-приходских школах. Большинство ораторов высказывались за финансирование школы государством. Выступавший с речью князь Е. Н. Трубецкой высказался против передачи школы в ведение министерства. Он говорил: «До освобождения нашей

церкви от прежних пут, ... я был убеждённым сторонником передачи церковно-приходских школ в ведение земств, но дни осуществляемой у нас свободы поставили меня на путь защиты этой школы в том смысле, чтобы она была оставлена в ведении церкви» [Церковно-приходская школа, Свободная Церковь, 1917, № 12, с. 2]. Крестьяне же на съезде выступали за передачу школы в ведение министерства народного просвещения, но при обязательном преподавании Закона Божьего. Большинство делегатов высказалось за то, чтобы школы остались в ведении приходских общин, но предлагалось назвать их народными. Финансирование школы должно быть за счёт казны.

В Церковных ведомостях 1 июля было напечатано постановление временного правительства от 20 июня «Об объединении в целях введения всеобщего обучения, учебных заведений разных ведомств в ведомстве министерства народного просвещения» [Церковные ведомости, 1917, № 28, с. 191–192]. Это постановление напрямую затронуло все церковно-приходские школы, которые передавались в ведомство министерства народного просвещения. В первом пункте первого параграфа указывается цель постановления — для действительного и планомерного осуществления всеобщего обучения. Далее указывается то, на кого распространяется постановление — на все начальные училища, на которые выделяются деньги из казны. Отдельно отмечаются православные церковно-приходские школы: «в том числе и церковные начальные ведомства православного исповедания, а также церковно-учительские и второклассные школы» [Церковные ведомости, 1917, № 28, с. 191–192]. Во втором пункте прописывается, что все кредиты, которые отпускаются на нужды образования перечисляются в смету министерства. Также отдельно прописаны церковные школы: начальные, учительские и второклассные.

Во втором параграфе предписывается министру народного просвещения установить порядок передачи церковных школ в ведомство министерства. Третий параграф отменяет пенсионную кассу учителей церковно-приходских школ (законом от 3 июля 1916 года она была учреждена) и предписывает перечислить средства данной кассы в пенсионную кассу народных учителей и учительниц ведомства министерства народного просвещения. Всем учителям предписывалось обязательное участие в пенсионной кассе.

Проходивший в то же время Синод (17–21 июня 1917 года) составил временное положение о приходе, в 42 пункте которого говорится следующее: «Приходской совет заботится о религиозно-нравственном обучении и воспитании подрастающего поколения и принимает ближайшее участие в заведывании церковно-приходскими школами» [Церковные ведомости, 1917, № 28, с. 197]. Основаниями для этого служит определение Синода от 8–18 мая № 3096, которое было вновь напечатано в 28 номере Церковных ведомостей [Церковные ведомости, 1917, № 28, с. 198–199].

Обширная статья «Борьба за приходскую школу» вышла на страницах газеты Свободная церковь. Автор статьи, подписавшийся как Зритель, приветствует решение временного правительства о передаче церковно-приходских школ в ведение министерства народного просвещения. Он критикует решение Синода, который постановил о невозможности передачи школы и предлагает разобраться в этом сложном деле. Он считает, что церковно-приходская школа — явление вредное: «Всем, конечно, известно. Что представляла собой в прошлом ведомственная церковно-приходская школа, этот неудачный продукт Победоносцевского творчества. Пользуясь широким покровительством властей и громадными казёнными субсидиями, она была тем ребёнком, который, сколько его не корми, всегда просил есть и тем дитятей, которое у семи нянек всегда оставалось без глаза» [Зритель, Свободная церковь, 1917, № 14, с. 1]. Автор считает, что преподавание в церковной школе всегда хромало, что выпускники были слабее выпускников земской школы, преподаватели были слабые, из-за малого материального обеспечения и огромного количество разных начальников. Учителя стремились перейти в земскую школу, поэтому в церковной школе наблюдалась частая смена кадров, что негативно влияло на уровень образования, а иногда приводило и к закрытию школы.

Автор данной статьи считает, что преподавание Закона Божьего в церковной школе было поставлено на низком уровне, а священники устремлялись в земские школы, где их труд оплачивался. А само открытие школ происходило не по желанию духовенства и крестьян, а по

желанию владыки, делая приятное всесильному Победоносцеву. На работе школы делали карьеру, получая кресты, звёзды и титулы. В качестве примера приводится один правящий архиерей, который издал приказ, чтобы во всех приходах были немедленно открыты церковно-приходские школы, а через некоторое время поехал с ревизией. «Для временного, на день владычного приезда школьного помещения приспособлялись настоятельские квартиры, брались на прокат ученики школ земских, появлялись своеобразные мёртвые души, которые с недоумением таращили глазёнки на разыгрывающийся водевиль, полный всевозможных превращений, — водевиль, которого все ужасно боялись» [Зритель, Свободная церковь, 1917, № 14, с. 1].

Далее утверждается, что защитники церковной школы смотрят на передачу, как на акт анархический. Ведь, как пишет епископ Андрей, которого цитирует автор, это получается захват чужой собственности, чужих помещений, чужих зданий. И никакого юридического права у министерства нет отбирать церковную собственность. Но автор не согласен с позицией епископа Андрея: «Постановление временного правительства совершенно не говорит о том, что школьное имущество должно быть отобрано от тех, кому оно принадлежит, в данном случае от приходских общин. Постановление имеет в виду не отобрание, а передачу школ ... не собственность, а лишь в заведывание министерства народного просвещения» [Зритель, Свободная церковь, 1917, № 15, с. 2]. И правительство имело право совершить этот акт. Ведь основная часть финансирования шла именно из государственных источников.

Автор с сарказмом замечает, что противники передачи школы думают следующее: «Итак, деньги-то вы нам позвольте. А что касается до обучения — мы сами по себе. Вы сомневаетесь, что духовенство может учить не только Закону Божию, — может учить истории, математике и целому циклу ваших светских наук. Не беспокойтесь. Вы говорите о контроле над обучением?! Не потерпим» [Зритель, Свободная церковь, 1917, № 15, с. 2]. Он напоминает, что государственные средства — это средства народные, поэтому ими должен распоряжаться народ, и не целесообразно финансировать ту школу, которая была создана не для просвещения и освобождения народа, а для его помрачения и задержки освободительных порывов.

Трудности возникают только по школьным зданиям, ведь без согласия общин, они не могут перейти земству. И только приходское собрание может решить судьбу зданий, где помещались церковно-приходские школы. Автор делает несколько предложений: «Собрание может или передать школьное здание со всем его инвентарём народному земству, или устроить в нём содержимую исключительно на приходской счёт народную, приходскую, общеобразовательную школу, находящуюся лишь под контролем министерства народного просвещения. Далее, оно может пожелать создать в этом помещении школу для преподавания религии и христианской морали, наконец, оно может это помещение приспособить для каких-либо иных приходских просветительских нужд» [Зритель, Свободная церковь, 1917, № 15, с. 2]. Это должен решать приход.

Автор вновь пишет о том, что борьба за школу — дело обречённое, а для церкви может иметь и плохие последствия. Но в качестве аргумента против передачи школы, защитники последней выдвигают ещё один — резолюции московского всероссийского съезда, который встал на защиту церковных школ. Но автор, ссылается на товарища председателя съезда профессора А. И. Покровского, который не увидел единодушия на съезде, наоборот, он писал на страницах «Утра России», что секция по церковно-приходской школе работала очень бурно и распалась на два враждебных лагеря. Первая группа состояла в основном из духовенства и епархиальных, столичных и уездных наблюдателей за школой, вторая группа состояла из небольшого количества беспристрастных представителей духовенства и преимущественно из мирян. Именно последняя высказывалась за передачу школы в ведение министерства.

Покровский же предложил примирить эти две позиции: «спросить хозяина спорной школы, т. е. самый церковный народ, и предоставить ему на местах каждому в своём приходе, разрешать этот вопрос так, как находит он лучшим по местным условиям» [Зритель, Свободная церковь, 1917, № 15, с. 2], но это предложение было отвергнуто съездом, мотивируя тем, что правильно организованного прихода ещё нет, поэтому некого спрашивать. Поправку, которую

внёс на съезде князь Е. Н. Трубецкой, профессор Покровский считает неопределённой — передать школу в руки церковного народа. Но именно она и вошла в резолюцию съезда, оппозиции пришлось с ней согласиться.

В качестве резюме своей статьи автор сообщает, что на деле борьба за школу была не долговечной. Синод убедился в необходимости передачи школы в министерство народного просвещения, поэтому церковно-приходская школа уходит в прошлое.

В дальнейшем ареной борьбы за церковно-приходскую школу стал Поместный Собор Русской Православной Церкви на котором был организован отдел, подготовивший доклад, прочитанный протоиереем Павлом Соколовым, о заслугах церкви в области образования: «Если бы не было церковно-приходских школ, не было бы возможности в настоящее время ставить даже вопрос о всеобщем обучении: так много сделано церковными школами в смысле приготовления населения к всеобщему обучению»[Деяния, 1918, с. 99]. Церковная школа — неотъемлемая часть прихода, с особыми задачами, где на первом месте — воспитание души на началах веры и христианской нравственности. В докладе признаётся, что некоторые желают перейти в ведение министерства, но цель — улучшение финансового положения, снятие с прихода тяжкого бремени финансирования школы.

Уровень же в церковно-приходской школе был таков, что они имели большое влияние на школы другого типа, к церковной школе присматривались и подражали в области воспитания. Поэтому уничтожение церковно-приходской школы наносит большой ущерб всему народному просвещению. После доклада состоялись прения, где многие члены Собора высказались в поддержку церковно-приходских школ.

Выводы

Как мы видим, вопрос о церковно-приходской школе волновал умы многих людей в 1917 году. Борьба проходила между противниками и сторонниками передачи церковно-приходских школ в ведение министерства народного просвещения. В печати чаще раздавались голоса в пользу передачи школ в ведение министерства, авторы защищали эту позицию, радовались её осуществлению. Но некоторые представители церкви были против передачи, справедливо опасаясь за будущее религиозного воспитания молодого поколения. Причём в основном авторов газетных статей интересовала реформа управления школой, а не внутреннего её содержания, за исключением Закона Божьего.

Реформа приходской школы была только частью комплекса реформ, который проводился в Русской церкви в 1917 году, и она была неразрывно связана с реформой прихода, на что указывали как авторы статей, так и официальные церковные документы. Интересно, что почти все статьи анонимные.

Литература

1. Андрей (Ухтомский) еп. Прекрасная реформа // Всероссийский Церковно-Общественный Вестник. 1917. № 26. С. 1.
2. Андрей (Ухтомский) еп. Спасайте преподавание Закона Божия // Всероссийский Церковно-Общественный Вестник. 1917. № 33. С. 1.
3. Временное положение о православном приходе // Церковные ведомости. 1917. 1 июля. № 28. С. 193–199.
4. Деяния. Священный Собор Православной Российской Церкви. Книга 2. Выпуск 1. Петроград: Издание Соборного Совета. 1918. 456 с.
5. Зритель. Борьба за приходскую школу // Свободная церковь 1917. 28 июля. № 14. С. 1.
6. Зритель. Борьба за приходскую школу // Свободная церковь. 1917. 13 августа. № 15. С. 2.
7. О реформе церковно-приходской школы // Всероссийский Церковно-Общественный Вестник. 1917. 8 апреля. № 2. С. 3.
8. Определения Святейшего Синода // Церковные ведомости. 1917. 3 июня. № 22–23. С. 141–142.
9. Постановление Временного правительства // Церковные ведомости. 1917. 1 июля. № 28. С. 191–192.
10. Церковно-приходская школа // Свободная Церковь. 1917. 26 июня. № 12. С. 2.
11. Церковная школа // Всероссийский Церковно-Общественный Вестник. 1917. № 19. С. 1.

Ivan V. Gorshkov[1*]
* ivan.gorshkov.88@inbox.ru
Research supervisor: Andrey B. Nikolaev[1],
Doctor of Sciences (History)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Parochial schools in 1917: Reforms and struggles based on the materials of Petrograd church newspapers

Abstract. This article examines the issue of parochial schools in 1917, focusing on the reforms implemented by the Provisional Government. On 20 June 1917, a law transferred the management of parochial schools to the Ministry of Public Education, sparking a significant response from church representatives. The article explores the views on this reform, particularly regarding the administration of parochial schools, as reflected in Petrograd church newspapers both before and after the law's enactment. It analyzes the opinions of individuals, as well as resolutions from the Synod and church congresses, all of which were published in the Petrograd periodical press.

Keywords: parochial school, church newspapers, February Revolution, reform, Russian Orthodox Church.

УДК 94 (470)

Дейдей Мария Станиславовна[1*]
*day10corporation@gmail.com
Научный руководитель: Фруменкова Татьяна Георгиевна[1],
кандидат исторических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Отражение быта и воззрений старообрядцев в лубочных изображениях

Аннотация: доклад посвящён изучению таких исторических источников, как настенные листы и лубочные изображения. В настенных листах и лубках отразились и религиозные воззрения, и особенности повседневной жизни старообрядцев Выговской обители и их последователей. В исследовании будут использованы уникальные настенные листы, представленные на выставке Эрмитажа «Художественное наследие староверов Поморья»

Ключевые слова: лубок, декоративно-прикладное искусство, Выгорецкая обитель, старообрядческое искусство, старообрядчество.

1. Лубочные изображения старообрядцев

Особое место в русском декоративно-прикладном искусстве занимают лубочные изображения. Среди многочисленных работ старообрядческих мастеров, таких как литые иконы — складни, резные кресты и иконы, меньше всего изучены именно настенные листы. Их уникальность заключается в отображении взглядов староверов на религиозную политику государства, на изменения внутри своего объединения. Таким образом, лубок может многое рассказать о мировоззрении старообрядцев XVIII–XIX веков. Некоторые настенные листы из собрания Эрмитажа были опубликованы впервые совсем недавно — для каталога выставки художественное наследие староверов Поморья Что касается литературы, русскому рисованному лубку конца XVIII — начала XX века посвящена монография Е. И. Иткиной. Большая ее часть посвящена старообрядческим листам разных центров. Для освещения воззрений старообрядцев используются знаменитые «Поморские ответы» Андрея Денисова (начало XVIII века). Андрей

Денисов со своим братом Семеном является основателем Выгорецкой пустыни, в которой и зародился старообрядческий лубок [Иткина, 1992, с. 24].

Рассмотрим настенный лист «Бесы радуются неверному крестному знамению» (рис. 1). Изображен христианин с лестовкой в руках, его окружили три беса, причем только у одного из них присутствуют человеческие черты лица, что явно отсылает к реально существовавшему человеку. Можно предположить, что прототипом беса стал ненавистный старообрядцам патриарх Никон. В руках у него лист, содержание которого гласит: «Неистово крестное знамение полагаху». «Неистово» здесь означает «неправильно», то есть не истинное. Известно, что в 1653 г. на неделе, предшествовавшей великому посту патриарх Никон разослал по московским приходам «память», которая неожиданно и самовольно меняла обряд. Протопоп Аввакум писал об этом: «По преданию святых апостол и святых отец не подобает во церкви метания творити по колену, но в пояс бы вам творити поклоны, еще и тремя персты бы есте крестились» [Зеньковский, 1995, с. 207] Вероятно, Никон изображен с этим документом. Есть и портретное сходство с известным портретом Никона работы художника из Фландрии Д. Вухтерса (1660-е гг.). Сам лист создан по мотивам поучения Максима Грека, которого почитали старообрядцы, как защитника двуперстия еще в XVI в. Неслучайно главной апологетической книге старообрядцев «Поморские ответы» Максим Грек именуется преподобным, ему уделено несколько «вопросов и ответов». [Денисов, вторая половина XVIII в, с. 279]

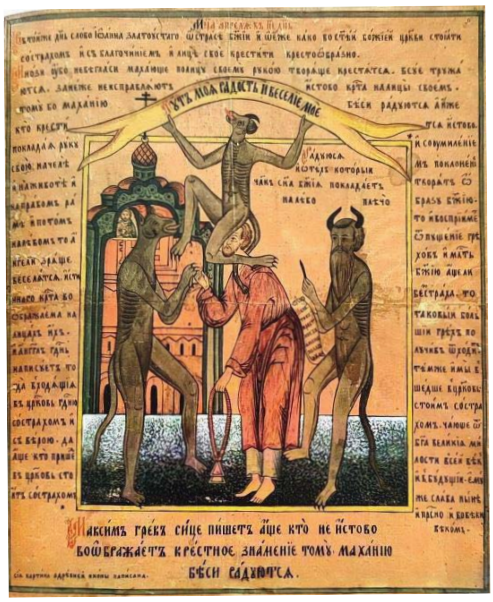


Рис. 1. «Бесы радуются неверному крестному знамению», собрание Эрмитажа

2. Отражение быт и воззрений старообрядцев

Рассмотрим настенный лист «Птица Сирин» (рис. 2)**.** В центре — райская птица, чье происхождение восходит к древнегреческим сиренам, которые пленяют людей своим пением, после чего слушатели погибают. Около лица птицы имеется надпись «Видом и гласом», а черты ее лица наталкивают на мысль о его сходстве с лицом императрицы Елизаветы Петровны. Религиозная императрица, пословам Н. И. Костомарова, «дошла в своей ненависти к расколу до полной нетерпимости. В 1745 году всем вообще раскольникам запрещалось именовать себя староверцами, скитскими, общежительными; обязывали их платить двойной оклад, Самосожжение, которые происходило иногда и прежде, теперь получило, так сказать, эпидемический характер. [Костомаров, 1992, с. 490]

Настенный лист «Сказание о лестовке» (рис. 3) обращен к религиозной атрибутике, ставшей одним из символов старообрядческого движения. Изображенная на ней лестовка (от старославянского лествица, то есть лестница) является видом четок, использовавшихся в русской православной церкви до раскола. Позже она была вытеснена узелковыми четками.



Рис. 2. Настенный лист «Птица Сирин», собрание Эрмитажа

На листе изображена лестовка и надпись, объясняющая, как ее использовать: «Сказание о лестовке. На молитве пред образом божиим, каждому христианину должно навеки дней семь лестовок исправляти. Для воспоминания семи церковных таинств, в которых заключается христианский закон. Первое — крещение, второе — миропомазание, третье — священство, четвертое — причащение, пятое — исповедание, шестое — законный брак, седьмое — елеосвящение. Лестовка имеет в себе 4 лапостка (треугольники на концах ленты, сшитые попарно) в коих исповедуется 4 евангелиста». Это изображение является напоминанием о ежедневной молитве и правилах ее выполнения, а также содержит список церковных таинств. Каждому христианину вменяется ежедневно «исправлять семь лестовок», то семь молитв, что говорит о строгости старой веры и ее обрядов по сравнению с новой.



Рис. 3. Настенный лист «Сказание о лестовке», 1898, собрание Эрмитажа

3. Судьба старообрядческих лубков

Большинство настенных листов в Выговской пустыни было создано в 1790–1830-х гг., в 1840–1850-х их число резко сокращается, так как в последние годы правления император Николай I проводил агрессивную политику относительно инакомыслящих, удар пришелся и на старообрядцев. В 1855 г. Выговское общежительство было закрыто, как и многие другие скиты старообрядцев, например, скиты Великопоженского монастыря, однако лубки продолжали создавать, пусть не в таком объеме, как раньше [Иткина, 1992, с. 8]. В тайных деревенских школах в Поморье вплоть до начала XX века продолжалось обучение детей старообрядцев, переписка рукописных книг и копирование настенных картинок. История рисованного лубка насчитывает всего 100 лет, развитие его началось с отделения от печатного лубка, выходившего большими тиражами, закончилось в начале XX в. с изменением государственной политики веротерпимости при Николае II, когда впервые за несколько веков старообрядцам стало разрешено возводить свои каменные храмы в столице. Немалую роль сыграла урбанизация и новые технологии печати — лубки заменили дешевые печатные листы, производством которых занимались предприниматели, например, И. А. Морозов из старообрядческой семьи [Иткина, 1992, с. 39].

4. Вывод

Таким образом, старообрядческие лубочные изображения служили не только для украшения помещений, главной целью их создания была потребность распространять и передавать сложившиеся религиозные воззрения самым доступным способом. Несмотря на упорную борьбу правительства и Русской православной церкви, до наших дней дошли уникальные изображения, заслуживающие более тщательного исследования.

Литература и источники

1. Андрей Денисов. Поморские ответы — Б. м., Вторая половина XVIII в. — 414 с.
2. Зеньковский С. А. Русское старообрядчество. — М.,: Церковь, 1995. — 526 с.
3. Иткина Е. И. Русский рисованный лубок конца XVIII — начала XX века : Из собрания Государственного Исторического музея, Москва : Альбом. — М.,: Русская книга, 1992. — 254 с.
4. Костомаров Н. И. Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей. — Репр. воспр. изд. (1873–1888 гг.) изд. — 1992. — 350 с.
5. Художественное наследие староверов Поморья в собрании Государственного Эрмитаж: каталог выставки. — СПб.: Изд-во Гос. Эрмитажа, 2023. — 560 с.

Maria S. Deidei[1*]
*day10corporation@gmail.com
Research supervisor: Tatiana G. Frumenkova[1],
Candidate of Sciences (History)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Reflection of Old Believer life and religious views in lubok prints

Abstract. This paper explores the historical lubok prints as sources of insight into the religious views and daily life of the Old Believers, particularly those associated with the Vygovskaya (Vygoretskaya) Monastery and its followers. The evidence for the study is unique lubok prints, displayed at the Hermitage exhibition 'The Artistic Heritage of the Old Believers of Pomerania'.

Keywords: lubok, decorative and applied art, Vygovskaya Monastery, Vygoretskaya Monastery, Old Believer art, Old Believers.

УДК 94(470+571)

Костицин Константин Алексеевич[1*]
*kkosticin9@gmail.com
[1]*ЛГУ им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия*

Предпосылки создания Офицерской артиллерийской школы

Аннотация: В докладе говорится об истории создания Офицерской артиллерийской школы, открытой в 1882 году на базе двух учебных батарей. В результате работы с архивными материалами были выявлены основные причины реогранизации системы обучения и изменения, происходящие в системе подготовки и переподготовки офицерских кадров, а также предпосылки создания базы для исследований артиллерийской стрельбы во второй половине XIX века.

Ключевые слова: Офицерская артиллерийская школа, артиллерийское училище, артиллерия, обучение, подготовка.

Введение

Офицерская артиллерийская школа — одна из трех офицерских школ, которые были созданы для повышения квалификации офицеров русской армии. Это было принципиально новое решение в области подготовки и переподготовки военных кадров, принятое Военным Министерством, так как до этого в России ничего подобного не было, поэтому важно рассмотреть предпосылки создания этой школы.

Данная тема актуальна в первую очередь в контексте военной истории. Создание офицерских школ — это попытка создать более качественный офицерский корпус. Данный шаг можно рассматривать как результат ряда тенденций, происходящих в армии, в том числе меняющаяся тактика боя, которую нужно было срочно доносить до младшего офицерского состава, что было невозможно делать оперативно. Это в дальнейшем должно было положительно сказаться на всей армии и успешности её действий.

Цель: проанализировать предпосылки создания офицерской артиллерийской школы в русской императорской армии.

Задачи:

1. Выделить учебные заведения, которые послужили базой для создания Офицерской артиллерийской школы.
2. Охарактеризовать опыт полевых испытаний, которые проводились до открытия Офицерской артиллерийской школы.
3. Проанализировать значимость появления Офицерской артиллерийской школы.

Изучение историографии показало, что существует ряд работ, в которых рассматриваются вопросы Офицерской артиллерийской школы. С темой исследования работы пересекаются в основном тематически. Стоит выделить три основных этапа изучения данной темы: дореволюционная, советская и современная историографии.

Дореволюционная историография включает исторический очерк, посвященный артиллерийской офицерской школе [Дельвиг, 1909]. В нем авторы поднимают полную историю развития учебного артиллерийского дела: начиная от 1870-ых, заканчивая Первой Мировой войной. В книге разбирается как общая методика обучения уже сформировавшейся школы, так и модернизация этого процесса, включая главу об обучении до создания офицерских школ. Также авторы разбирают ряд инструкций, по которым проходило обучение, что позволяет более полно рассмотреть уровень подготовки артиллерийского офицерского корпуса.

В Советский период изучение подготовки офицерских кадров в XIX веке практически не производилось. Упоминается лишь офицерская артиллерийская школа, в качестве небольшой главы, без предыстории создания [Барсуков, 1948]. В основном говорится только о том, что такие школы существовали, без углубленного изучения.

В настоящее время исследования по истории развития подготовки офицеров в период Российской империи достаточно проработана. Отдельно стоит отметить вклад И. Я. Стрелецкого

[Стрелецкий, 2015]. В своих работах автор рассматривает деятельность офицерских школ. Основным аспектом исследований можно считать изучение стрелковой, артиллерийской и кавалерийской школ, в которых рассматривается подготовка офицеров, а также их участие в развитии армии Российской империи. Впервые был разобран вопрос создания офицерских школ. Г. А. Пилявец и С. И. Дьяков [Пилявец, 2019] рассмотрели историю открытия артиллерийской школы. Однако это не показывает весь путь, проделанный к созданию этой школы.

Таким образом, в настоящее время достаточно широко исследуется проблема офицерских школ, авторы изучают деятельность офицерских школ, уровень подготовки офицерских кадров в них, а также различное влияние на ситуацию в армии в целом.

В основу работы положена идея комплексного анализа разнообразных источников, содержащих информацию об истории создания офицерских школ, о государственной политике, связанной с деятельностью военно-учебных заведений. Источниками по этой проблеме выступают законодательные акты, источники личного происхождения, публицистика и др.

Изучение указов, помещенных в Систематический сборник приказов по Военному ведомству и циркуляров Главного штаба [Сист. сб-к, 1883], дало возможность выявить особенности образования офицерских школ, позволило рассмотреть вопрос о судьбе предыдущих учебных заведений, на базе которых создавались школы, а также учащихся этих заведений.

Другим сборником можно считать Свод военных постановлений [Свод, 1870]. В нем помещены приказы по всем военно-учебным заведениям, существующим в то время, включая такие как военные академии, военные училища, военные гимназии и протогимназии, а также по хозяйственной часть и методам отбора педагогического состава.

В качестве источника периодического издания был использован Артиллерийский журнал [Арт. жур-л, 1883]. В нем публиковались статьи законов и указов Военного министерства, а также отдельные статьи, посвященные, в первую очередь, военному делу, освещались последние нововведения. Также выходили статьи, являвшиеся реакцией и анализом тех или иных событий, мемуары участников, рассказы. Это позволяло в более сжатые сроки решать сложившиеся проблемы, а также освещать деятельность армии и Военного министерства для офицеров Русской армии.

Из источников личного происхождения можно отметить дневники военного министра Д. А. Милютина [Милютин, 2003]. В них он поместил сводки, которые касались основных событий, происходящих в стране, будь то Польское восстание, поездка императора по России и за её пределы. Также в своих воспоминаниях он говорит про реформы российской армии, давая оценку реформам.

Методы исследования

Исследование проводилось с опорой на такой метод как хронологический. В первую очередь рассматривались конкретные исторические условия и обстановка, способствующая принятию решения о создании офицерской артиллерийской школы; объективные закономерности, тенденции, определившие цели офицерской артиллерийской школы.

Результаты и обсуждения

Офицерская артиллерийская школа была основана в 1882 г. и вошла в состав системы офицерских школ, в задачу которых входила переподготовка офицерских кадров армии Российской империи. Однако данная школа, как и все остальные, появилась не сразу, а создавалась постепенно.

После поражения в Крымской войны в 1856 г. русским командованием были выявлены ряд отставаний в вооружении и тактике России от ведущих европейских держав, Англии и Франции, причиной которых являлось в первую очередь непрофессионализм офицерского состава. В начале 1860-х Д. А. Милютин отмечает неудовлетворительное качество подготовки офицерских кадров, малое количество практических занятий и пренебрежительное отношение к службе среди молодых офицеров [Милютин, 2003]. В 1863 г. создается комиссия при Военном министерстве, которая должна была решить проблему качества обучения младшего офицер-

ского состава. В неё входили генерал-лейтенант В. П. Желтухин, генерал-адъютант А. А. Баранцов, генерал-майор М. С. Корсаков и другие. Также была сформирована комиссия, которая должна была поддерживать единство между учебными заведениями, куда входили генерал от артиллерии А. В. Дядин, генерал-лейтенант барон Н. В. Медем, О. П. Резвой, Н. К. Баумгартен, генерал-майор И. М. Гедеонов, тайный советник И. П. Шульгин [Милютин, 2003, с. 382–383].

Уже в год своего основания комиссия принялась за активную работу. Было образовано Артиллерийское училище, которое принимало только тех, кто получил гимназическое образование, также изменились правила поступления в Артиллерийскую академию. Теперь в академию можно было поступить, только отслужив несколько лет в армии после окончания училища [Милютин, 2003, с. 385].

Училище подчинялось Военному Министерству и генерал-фельдцейхмейстеру. Для поступления поступить в училище необходимо было закончить военную гимназию с отличием или физико-математический факультет [Свод, 1870, с. 51–52]. Предметы, которые изучались в училище, можно поделить на несколько направлений. Основным направлением были точные науки: более углубленное изучение математики, физики, химии, механики. Вторым, не менее важным, направлением была воинская артиллерийская подготовка: тактика, изучение устройства артиллерийских орудий, фортификация, изучение военной топографии, артиллерийской администрации, а также черчение (артиллерийское и топографическое). Третьим направлением были предметы, которые входили в общий курс обучения: всеобщая и отечественная история, русский и иностранный языки, закон божий. Срок обучения составлял 3 года, в конце каждого из которых был экзамен и практические занятия в полевых условиях. Курсант, не сдавший экзамены, оставался на второй год [Свод, 1870, с. 55–56]. Выпускники старших курсов делились на три разряда. Первый разряд мог рассчитывать на попадание в гвардейские полки в звании прапорщика, второй — в армейские части в звании прапорщика и корнета, и третий оставался в той же должности, в какой были до поступления в училище [Свод, 1870, с. 59–60].

Все это отчасти решало проблему качества образования, однако это создавало проблему нехватки кадров, которая усугублялась из-за увеличения численности армии.

Такая система существовала в последующие 20 лет. Постепенно открывались дополнительные кадетские и юнкерские школы, однако никаких серьезных шагов в сторону создания принципиально новой системы предпринято не было.

Одной из задач, поставленной перед артиллерийской школой, было развитие артиллерийского дела, однако ещё до создания самой школы были попытки проводить эксперименты в системе подготовки артиллеристов.

Так, например, «начальник учебного полигона Виленского военного округа полковник Моллер» [Дельвиг, 1909, с. 73] в 1875 г. создал учебную команду стрельбы, на опыте которой были составлены инструкции по ведению стрельбы, которые оправдали себя в Русско-турецкой войне 1877–1878 гг. Однако данная инструкция не была обязательной для всех, что не позволяло перевести все батареи Российской армии на неё. Официальная инструкция по стрельбе, составленная полковником В. Н. Шкларевичем, появляется только в 1878 г., а разослана в 1879 г. Данная инструкция полноценно объясняла все те минимумы, которые необходимо было знать каждому артиллеристу: предназначение снарядов, общие правила стрельбы, а также стрельба «гранатой» и «шрапнелью» [Дельвиг, 1909, с. 73–76].

В дальнейшем, после открытия артиллерийской школы, часть исследований в области изучения стрельбы производилась только в ней, что позволяло, во-первых, производить более централизованное изучение, и, во-вторых, быстрее корректировать ошибки в процессе.

Ряд преобразований в системе подготовки офицерских кадров произошел только в 1882 г. В частности, была впервые предложена система, в которой офицеры должны были проходить курсы по переподготовке. Так были открыты три первых офицерских школы: артиллерийская, кавалерийская и стрелковая. Приказ об учреждении офицерских школ был подписан лично императором Александром III [Сист. сб-к, 1883, с. 145]. Основой для создания офицерской

школы послужил опыт зарубежных армий, где практика переподготовки была введена уже давно, и показывала результаты. Офицерская артиллерийская школа была открыта на базе двух учебных батарей (пешей и конной), которые были расформированы незадолго до этого [Сист. сб-к, 1883, с. 143]. Сама школа получала эти батареи и все снаряды, которые числились за ними. Кадры, которые подготавливались на батареях, были переведены в юнкерские и кадетские училища.

1 февраля 1883 г. состоялось открытие курсов Офицерской артиллерийской школы в Царском Селе, в присутствии высшего артиллерийского руководства, а также представителей императорской семьи великих князей Михаила Николаевича и Михаила Михайловича. В 12 часов генерал-майор В.Н Шкларевич произнес длинную речь, на которой обозначил основные задачи школы: подготовка артиллерийских капитанов; развитие в артиллерии искусства стрельбы; разработка способов ведения пристрельной стрельбы [Арт. ж-л, 1883, с. 1]. После этой речи был торжественный банкет, который должен был ознаменовать открытие школы. В конце все высокопоставленные гости, в сопровождении всех чинов школы, отправились к Царскосельскому вокзалу, «оставив неизгладимое впечатление своим к ним вниманием и горячим участием ко всему, касающемуся артиллерии» [Арт. ж-л, 1883, с. 11].

Таким образом, в середине XIX века складывается ситуация, когда учебные заведения, которые существовали, не могли удовлетворить потребности Военного Министерства в качественном офицерском корпусе. Также не существовало единой базы, на которой могли бы постоянно проводиться опыты по применению артиллерии в бою. Артиллерийская офицерская школа изначально создавалась для устранения этих недостатков и необходимостей, что позволило к концу столетия значительно усилить армию и улучшить её эффективность.

Литература

1. Артиллерийский журнал. СПб.: тип. «Арт. журн.». 1883.
2. Барсуков, Е. З. Артиллерия русской армии (1900–1917 гг.). Том IV. М.: Воениздат, 1948. 418 с.
3. ДельвиГ. С. Н., Сарновский, В. И. Исторический очерк деятельности полевого отдела офицерской артиллерийской школы стрельбы с 1883 по 1907 г. СПб.: тип. «Арт. журн.», 1909. 142 с.
4. Милютин, Д. А. Воспоминания генерал-фельдмаршала графа Дмитрия Алексеевича Милютина, 1863–1864. М.: РОССПЭН, 2003. 686 с.
5. Пилявец, Г. А., Дьяков, С. И. История создания офицерской артиллерийской школы // Михайловская военная артиллерийская академия (Санкт-Петербург). 2019. № 1 (49). С. 22–24.
6. Свод военных постановлений: Издание 1869 г. Ч. 4 Военные заведения. СПб.: тип. 2 Отд-ния Собств. е. и. в. канцелярии, 1870. 406 с.
7. Систематический сборник приказов по Военному ведомству и циркуляров Главного штаба за время с 1 января 1869 года по 1 октября 1882 года. СПб.: Типо-лит. Фрейман, 1883. 1335 с.
8. Стрелецкий, И. Я. Подготовка офицерских кадров Российской империи во второй половине XIX века: некоторые аспекты (на примере офицерских школ и курсов) // Поволжский педагогический поиск. 2015. № 4 (14). С. 11–16.

Konstantin A. Kostitsin[1*]

*kkosticin9@gmail.com

[1]*Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russia*

Prerequisites for the establishment of the Artillery Officer School

Abstract. The paper explores the history behind the establishment of the Artillery Officer School, founded in 1882 based on two training batteries. Through the analysis of archival materials, the study identifies the key factors that prompted the reorganization of the officer training system and the changes that occurred in the education and retraining of officers. Additionally, it highlights the circumstances that laid the groundwork for research into artillery firing techniques in the second half of the 19th century.

Keywords: Artillery Officer School, artillery college, artillery, education, training.

УДК 930

Марочко Виталий Викторович[1*]
*slypi@bk.ru
Научный руководитель: Златина Мария Александровна[1],
кандидат исторических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Критика кадетского «Проекта 42-х» в периодической печати других политических партий (1906 г.)

Аннотация: в статье изложены основные положения аграрной реформы кадетов «Проект 42-х» и критика этого проекта в средствах массовой информации других политических течений. Целью работы явилось изучение общественной позиции партий «Союз 17 октября», «Партия социалистов-революционеров», «РСДРП» относительно кадетского проекта по материалам периодической печати. Проанализированы публикации в газетах «Слово» и «Волна», в журнале «Народный вестник», на их основе выявлены различные подходы к критике кадетского проекта. Установлено, что особенности критики определялись идеологией конкретной партии.

Ключевые слова: аграрная реформа кадетов, проект 42-х, периодическая печать, политические партии.

Введение

Государственная дума Российской империи начала свою деятельность 27 апреля 1906 года в условиях масштабного экономического и политического кризиса. Работа Думы проходила в сложной обстановке: острая конфронтация с правительством и внутренние конфликты из-за крайне разнообразного состава парламента. Аграрный вопрос представлялся важнейшим во внутренней политике страны и на нем фокусировали свое внимание представители всех политических течений.

Законопроект кадетской фракции, составлявшей относительное большинство в Думе, получил название «Проект 42-х», так как был подписан сорока двумя членами кадетской фракции. Аграрная реформа, представленная кадетами для обсуждения в Думе, предусматривала создание «государственного земельного фонда» из казенных, монастырских, удельных и части помещичьих земель путем выкупа (принудительного) частных земель с последующей передачей земли в аренду населению на определенный срок за плату, определяемую доходностью земли. В первую очередь должны обеспечиваться малоземельные и безземельные крестьяне. Право собственности на земельный фонд признавалось за государством. Устанавливался максимальный размер частного землевладения.

Кадеты единодушно высказывались за справедливое вознаграждение прежних владельцев земли и стремились найти компромисс между интересами землевладельцев и крестьян. И этот компромисс стал одной из основных причин жесточайшей критики со стороны других политических партий.

Для воздействия на общественное мнение каждое политическое течение использовало свою периодическую печать. Лидеры политических партий придавали огромное значение периодической печати. П. Н. Милюков, например, признавал, что кадетская Речь «сделала больше для популяризации наших взглядов, чем все остальные способы публичной деятельности» [Милюков, 1999, с. 290]. В. И. Ленин еще в ноябре 1905 года писал, что: «Литературное дело должно стать составной частью организованной, планомерной, объединенной социал-демократической партийной работы».

Доносить до широкой публики свою точку зрения посредством газет и журналов помогали некоторые послабления цензуры — 18 марта и 26 апреля 1906 г. правительство издало «временные» цензурные правила [Шингарева, 2014, с. 69]. «Предварительная цензура» (получение разрешения на публикацию до печати тиража) отменялась. Любое издание можно было печатать, если один экземпляр представлялся в цензурное бюро либо одновременно с распространением (для газет), либо за 1–7 дней (для журналов).

В отечественной историографии по изучаемому вопросу следует выделить работу известного исследователя русской партийной прессы профессора Е. В. Ахмадулина, посвященную общему анализу периодических изданий политических партий России начала XX века, в частности партий кадетов и октябристов [Ахмадулин, 2001, с. 44–131]. Заслуживает внимание исследование, в котором проведено изучение аграрной реформы кадетов и отношение кадетов к земельным законопроектам других политических партий [Щербина, 1993, с. 16–17], а также работа, изучавшая газетные публикации конца 19-го — начала 20-го веков по аграрной тематике [Шевлякова, 2012, с. 44–50]. Однако трудов, посвященных критике аграрного проекта кадетов в средствах массовой информации времен Первой Государственной думы в доступной нам литературе обнаружено не было.

Источниковую базу исследования составили материалы периодической печати изучаемого периода. Анализ ряда публикаций в газете «Слово» (печатный орган партии «Союз 17 октября») продемонстрировал критику кадетского проекта представителем партии октябристов. Точка зрения партии социалистов-революционеров (эсеров) определена путем изучения статей в еженедельном общественно-политическом и литературном журнале «Народный вестник», легальном издании этой партии. Позиция большевиков нашла отражение в газете «Волна», которая фактически выступала в качестве центрального печатного органа этой партии и в мае 1906 года редактировалась лично В. И. Лениным.

Методы исследования

При выполнении исследования был использован историко-сравнительный метод. Проведено сравнение реакции средств массовой информации разного политического окраса на аграрный проект партии кадетов.

Результаты и обсуждение

Прямыми оппонентами кадетов в Государственной Думе были октябристы, поэтому в первую очередь мы проанализируем критику «Проекта 42-х» представителями партии «Союз 17 октября». Печатным органом петербургских октябристов была выбрана действующая газета «Слово», которая со дня своего выхода (1 января 1903 года) субсидировалась правительством и позиционировалась как патриотическая [Ахмадулин, 2001, с. 63].

Оценка проекта показана с точки зрения видного октябриста, ученого-экономиста Петра Петровича Мигулина. Проведен анализ статей Мигулина, опубликованных в газете «Слово» в период работы Первой думы: «Страхование посевов от неурожая» (от 06.05.1906 г., № 456); «Из мира фантазий в область действительности» (от 19.05.1906 г., № 467); «Аграрная реформа» (от 02.06.1906 г., № 479). Указанные статьи доступны для ознакомления в сборнике статей профессора Мигулина «Аграрный вопрос», опубликованном в 1906 году.

Профессор Мигулин рассматривал кадетскую реформу комплексно, в контексте социально-экономической и финансовой ситуации России того времени. Серьезной проблемой реформы он считал нарушение принципа частной собственности, что не только противоречило законам Российской империи, но и подрывало экономические основы существующего строя [Мигулин, 1906, с. 158].

Как экономист, профессор Мигулин критиковал отсутствие в кадетском проекте каких-либо экономических подсчётов, будь то стоимость проведения реформы или же стоимость выделяемых из государственного земельного фонда наделов. Принципиальным недостатком проекта он считал отсутствие указаний на источник финансирования реформы [Мигулин, 1906, с. 165]. Не поднимается вопрос страхования урожаев и поддержки голодающих при неурожаях, которые были нередким явлением на территории Российской империи [Мигулин, 1906, с. 139–140]. На страницах своих статей Мигулин обращает внимание читателей на недоработки организационных аспектов реформы, в частности на отсутствие планируемой структуры государственного земельного фонда, призванного управлять землёй.

Проект конституционно-демократической партии с точки зрения ученого Мигулина — ничего не решающий компромисс [Мигулин, 1906, с. 155], попытка удовлетворить как левое, так

и правое крыло в Думе и буржуазию с крестьянством вне Думы. Данная реформа не удовлетворила бы ни тех, ни других. Крестьянство желало землю бесплатно и во владение, вместо выкупа в пользование, а буржуазия и помещики, по понятным причинам, были против отчуждения их земель в пользу государства [Мигулин, 1906, с. 162]. При таком раскладе реализация проекта вызвала бы только больше крестьянских выступлений. Поэтому Мигулин считает, что данный проект — лишь политический шаг кадетов [Мигулин, 1906, с. 163]. Цель проекта — привлечь внимание общественности и набрать абстрактных политических очков, не предполагая его реализацию.

Однако, октябрист Мигулин не только критиковал проект, но и внес предложения по его усовершенствованию. Для финансирования проекта Пётр Петрович предложил создать сельскохозяйственный банк, который бы смог обеспечить сельскохозяйственный кредит [Мигулин, 1906, с. 170]. Отчуждение частной собственности в пользу крестьянских обществ осуществлять только в случае, если оно необходимо для экономического развития данного общества — т. е. для увеличения пахотной земли [Мигулин, 1906, с. 166]. Мигулин предложил снабдить часть крестьянства наделами для предупреждения аграрных волнений и беспорядков, а часть безземельного крестьянства переселить в Сибирь. Для точного размежевания частновладельческих и крестьянских надельных земель на местах необходимо учредить межевые комиссии, находящиеся под контролем губернских и центральных комиссий [Мигулин, 1906, VII]. Проведя финансовые расчеты, Мигулин считал реальной и организацию страхования урожаев, несмотря на возможные трудности [Мигулин, 1906, с. 144–145].

Таким образом, критика кадетского проекта октябристами в лице П. П. Мигулина достаточно конструктивна и практически лишена политической подоплеки. Прослеживается реальная заинтересованность в решении аграрного вопроса, о чем свидетельствуют предложения по доработке проекта кадетов.

На примере статей Виктора Михайловича Чернова, одного из основателей партии социалистов-революционеров и её основного идеолога, рассмотрим критику аграрного «Проекта 42-х» партией эсеров. Проведен анализ серии статей «К аграрному вопросу. Что такое социализация земли?», опубликованных в первых двух номерах журнала «Народный вестник». Этот журнал выходил около 2-х месяцев и на 6-м номере за публикацию статьи М. Энгельгардта «Итоги выборов в Государственную думу» был приостановлен, а редактор-издатель привлечен к суду.

В своих статьях Чернов называет проект кадетов «борьбой на два фронта» [Чернов, 1906, с. 13], критикует финансовую сторону проекта, указывая, что большая часть платежей ляжет на самих крестьян и подчеркивает непонимание кадетами неотложности необходимых преобразований. Следует отметить, что критике кадетской программы, нашедшей отражение на страницах журнала «Народный вестник», предшествует детальное разъяснение преимущества программы эсеров, особенно понятия «социализация» земли [Чернов, 1906, с. 8].

Программа социализации земли — это то, что эсеры предлагают взамен «Проекта 42-х». Социализация земли, по Чернову, это изъятие ее из частной собственности отдельных лиц в общенародное достояние на следующих началах: все земли поступают в заведывание органов народного самоуправления, пользование землей должно быть уравнительно-трудовым, недра земли остаются за государством [Чернов, 1906, с. 23]. Право на землю — общегражданское право, которое должно быть закреплено в конституции. Государство — это только юридический аппарат, центр, координирующий деятельность органов самоуправления [Чернов, 1906, с. 13–14].

Чернов выступал против передачи права собственности на землю государству потому, что в этом случае государство, как юридическое лицо, получит неограниченную власть над землей, а это опасно для гражданской свободы [Чернов, 1906, с. 10–11]. Поэтому, национализация не меняет сущности буржуазных отношений и ничего не решит.

Схожих позиций придерживался ещё один видный член партии эсеров — Пантелеймон Алексеевич Вихляев. Вихляев критиковал аграрную программу кадетов за отсутствие в основе реформы правового (правообразующего) принципа. Земельно-устроительные комиссии будут носит бюрократический характер, «по местным условиям» (написано у кадетов) — т. е., в сущности, по своему усмотрению. Крестьяне превращаются в пассивный объект какой-то

неопределенной благотворительной поземельной политики, реформа не наделяет крестьян определенными правами, которые можно отстаивать в суде. Реформа кадетов приведет к путанице в поземельных отношениях крестьянства. Крестьянин хочет, чтобы новые порядки предстали перед ним не в виде общих принципов, а в виде четких определенных форм.

Выступая в «Народном вестнике» с анализом брошюры П. Вихляева «Аграрный вопрос с правовой точки зрения», В. М. Чернов называет брошюру Вихляева «лучшей критикой реформы кадетов» и рекомендует популяризировать ее в форме, доступной для понимания крестьянами [Чернов, 1906, с. 61–62].

Критика аграрной реформы кадетов в изданиях большевиков принципиально отличается от критики иными политическими партиями. Это не экономический или финансовый анализ аграрной реформы кадетов, а активная антидумская и революционная пропаганда, целью которой было вырвать крестьянство из-под влияния кадетов и привлечь его на свою сторону. В своих работах 1905 -1906 гг. Ленин не раз называет Думу «фальшивкой», «подделкой народного представительства», «полицейской Думой». Проведена оценка трех публикаций Ленина на страницах газеты «Волна» в 1906 году. В газете № 15 от 12 мая 1906 года вышла статья «Вопрос о земле в Думе», в № 16 от 13 мая 1906 года — «Резолюция и революция» и в № 17 от 14 мая 1906 года — «Ни земли, ни воли». Основной лейтмотив статей — невозможность земельной реформы при сохранении старой власти. Решить земельный вопрос можно только революционным путем — свержением царизма и национализацией земли.

Владимир Ильич использует аграрный вопрос исключительно для критики партии кадетов, без рассмотрения его в сущности: «…неустанно разоблачать кадетов, предостерегать от кадетской партии. Это мы и делаем, это и будем делать» [Ленин, 1906, с. 105]. Он критикует партию Милюкова за нерешительность, готовность преклоняться перед царем. Ленин активно использует яркие, образные выражения для характеристики политики кадетов: «ужом вьются между помещиками и крестьянами, между старой властью и народной свободой». Кадеты хотят: «чтобы помещики были сыты и крестьяне были целы» [Ленин, 1906, с. 101]. Аграрный проект в данном контексте упоминается как компромиссный, не отражающий интересов крестьянства [Ленин, 1906, с. 101], которое заставят отрабатывать стоимость земли, что является, в его представлении, сохранением барщины под другим названием [Ленин, 1906, с. 99]. После получения ответа от Совета министров касательно «Проекта 42», в котором заявляется, что решение аграрного вопроса таким образом «безусловно недопустимо», Ленин призывает фракцию трудовиков к самостоятельности и независимости от кадетов и отказу от просьб к правительству [Ленин, 1906, с. 107].

В своих статьях Ленин призывает рабочих активно разъяснять крестьянам важность вопроса выкупа за землю, и, что важнее, какая именно власть будет наделять крестьян землей [Ленин, 1906, с. 102]. Ленин пишет о том, что при сохранении текущей власти решить проблему с землей невозможно, необходимо осуществить революцию, в ходе которой земля будет национализирована [Ленин, 1906, с. 100].

Таким образом, особенности публикуемой критики «Проекта 42-х» определялись идеологией конкретной партии, а некоторое послабление цензуры (введенные в 1906 г. «временные» цензурные правила) позволило партийным изданиям активно продвигать свою идеологию в массы.

Особенности подхода к критике, помимо этого, зависели от конкретной политической задачи каждой партии. Октябристская критика заключалась в исключительно экономическом разгроме проекта, без явной цели перетянуть общественное мнение в свою пользу. Критика эсеров была оформлена как с юридических, так и с идеологических позиций для того, чтобы активно пропагандировать свои взгляды. Большевики же не прикрывали свою критику кадетов ничем: содержание публикаций — это исключительно агитационная пропаганда, критика самого существования Государственной думы и, безусловно, призывы к революции.

Благодарности и финансирование

Автор выражает искреннюю благодарность научному руководителю данного исследования, кандидату исторических наук, доценту Златиной Марии Александровне за ценные советы и поддержку при выполнении работы.

Литература

1. Ахмадулин, Е. В. Пресса политических партий России начала XX века : Издания либералов / Е. В. Ахмадулин. — Ростов-на-Дону : Ростиздат, 2001. — 176 с. — ISBN 5-7509-0628–0. — EDN XQPFJJ.
2. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. Изд. 5. М.: Изд. полит. литер., 1972. Т. 13. С. 99–107.
3. Мигулин П. П. Аграрный вопрос: [сборник статей] / [соч.] П. П. Мигулина. — Харьков: тип. Печатное дело, 1906. — X, 172 с. — Авт. и загл. на рус., фр. яз. — В кн. входят ст., напеч. в газете «Слово» в 1905 и 1906 гг.
4. Милюков П. Н. Воспоминания. М.: Политиздат, 1991. 527 с.
5. Чернов В. М. К аграрному вопросу. Что такое социализация земли? // Народный вестник. — 1906. — № 1. — С. 5–21; — № 2. — С. 6–23.
6. Чернов В. М. Критика и библиография. Анализ брошюры П. Вихляева: Аграрный вопрос с правовой точки зрения. М.: Молодая Россия, 1906. // Народный вестник. — 1906. — № 2. — С. 61–62.
7. Шевлякова В. В. Периодическая печать в конце XIX начале XX в. об аграрном вопросе в России // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2012. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/periodicheskaya-pechat-v-kontse-xix-nachale-xx-v-ob-agrarnom-voprose-v-rossii (дата обращения: 19.04.2024).
8. Шингарева Н. В. Временные правила о печати 1905–1906 гг. и роль Министерства внутренних дел в их реализации // Вестник Московского университета МВД России. 2014. № 12. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vremennye-pravila-o-pechati-1905-1906-gg-i-rol-ministerstva-vnutrennih-del-v-ih-realizatsii (дата обращения: 19.04.2024).
9. Щербина А. В. Аграрная программа конституционно-демократической партии (1905–1914 гг.): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук. Ростов-на-Дону, 1993. 20 с.

Vitalii V. Marochko[1*]
* slypi@bk.ru
Research supervisor: Maria A. Zlatina[1],
Candidate of Sciences (History)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Project 42 by Constitutional Democrats: Critical reviews from periodicals of non-cadet political parties (1906)

Abstract. This article examines the key provisions of the agrarian reform proposed by the Constitutional Democrats (the Cadet Party) in Project 42 and analyzes the criticism of this proposal in the periodicals of other political movements. The study investigates the public responses of parties such as the Octobrist Party, the Socialist Revolutionary Party, and the Russian Social Democratic Labour Party, drawing on materials from such newspapers as Slovo, Volna, and the magazine Narodny Vestnik. Through an analysis of these sources, the article reveals how each party's ideological stance shaped its critique of the Cadet plan. The study concludes that the nature of the criticism was heavily influenced by the distinct political and ideological positions of the opposing parties.

Keywords: agrarian reform, Cadet party, Project 42, periodicals, political parties.

УДК 93/94

Медведева Елена Алексеевна[1*]
*lena.m28@yandex.ru
Научный руководитель: Давыдов Александр Юрьевич[1],
доктор исторических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Сталинские премии в области литературы в поощрительном механизме Советского государства в 1939–1953 гг.

Аннотация: Доклад посвящен анализу Сталинских премий в области литературы как одного из ключевых направлений государственной культурной политики. На основе дело-

производственных документов и материалов периодической печати в работе определена роль награды в поощрительном механизме Советского государства в 1939–1953 гг. Использование мемуаров как исторического источника определяет новизну работы. В докладе выявлены причинно-следственные связи между основными направлениями политики Советского государства конца 1930-х — начала 1950-х гг. и практикой реализации наградных кампаний.
Ключевые слова: Сталинская премия, Союз Советских писателей, культурная политика, лауреаты, поощрительный механизм.

Введение

Государственная культурная политика на протяжении всех лет существования советской власти была явлением, которое получило неоднозначные оценки, как со стороны самих деятелей культуры, так и со стороны авторов исторических исследований. Литераторы, художники, композиторы и режиссеры играли значимую роль в процессе формирования диалога власти и простого народа.

Актуальность исследования обусловлена тем, что интерес общества к поощрительным государственным механизмам не угасает до сих пор. О присвоении наград выдающимся деятелям культуры пишут в газетах, транслируют в новостях на федеральных каналах. Ежегодно редактируются уже существующие и публикуются новые нормативно-правовые акты, посвященные государственным наградам. Не оставляют без внимания эту тему и исследователи. Этой проблематике посвящены работы В. А. Антипиной, П. В. Ахманаева, Г. А. Янковской. Объектом исследования является Сталинская премия, а предметом — функционирование механизма присуждения Сталинских премий в области литературы в 1939–1953 гг.

Методы исследования

Исследование осуществляется на основе принципа историзма, позволившего рассмотреть историю Сталинской премии в контексте государственной культурной политики эпохи сталинизма. Автором применялся принцип объективности, который помог проанализировать особенности премирования советских деятелей культуры и дать оценку сложившимся отношениям между властью и творческой интеллигенцией в 1939–1953 гг.

Помимо общенаучных методов применялись и специально-исторические методы. Историко-генетический метод даёт возможность раскрыть процесс последовательного развития основных механизмов в процессе функционирования наградной политики СССР на примере Сталинской премии, позволяя тем самым продемонстрировать особенности её исторического развития на протяжении трёх периодов: предвоенного, военного и послевоенного. Кроме того, с помощью данного метода оказалось возможным установить причинно-следственные связи между основными направлениями политики Советского государства конца 1930-х — начала 1950-х гг. и практикой реализации наградных кампаний.

Применение историко-сравнительного метода позволило сопоставить внутренние компоненты Сталинской премии: отличительные знаки, практическую деятельность её лауреатов, темы и сюжеты удостоенных наград произведений; что в итоге возникла возможность выявить общее и особенное в процессе премирования, а также определить тенденции конструирования отношений между властью и деятелями культуры.

Результаты и обсуждение

Советская власть с первых лет своего существования пыталась взять под контроль всю общественную жизнь, и сфера культуры не была исключением. Партия реализовывала свою политику в соответствии с чётко выстроенной большевистской культурной моделью, но периодически сталкивалась с явлениями, которые никак не вписывались в рамки социалистической идеологии. Во второй половине 1930 г. она была обеспокоена инакомыслием и формализмом, распространившихся среди деятелей культуры. Так, в 1938 г. заведующий отделом печати и издательств ЦК ВКП(б) А. Е. Никитин направил И. Сталину записку «О положении в союзе советских писателей». В ней он отметил о наличии серьезных проблем в литературной среде,

которые заключались в нездоровых настроения и склоках. Партийные деятели считали, что такое положение могло получиться благодаря «неправильной, небольшевистской организации союза писателей» [Власть и художественная интеллигенция, 1999, с. 405]. Это обстоятельство было одной из причин появления идей о необходимости изменений в процессе организации государственной культурной политики.

20 декабря 1939 г. было принято официальное постановление СНК СССР «Об учреждении премии и стипендий имени Сталина», текст которого на следующий же день был опубликован во всех известных периодических изданиях. Документ провозглашал учреждение 16 премий имени Сталина за выдающиеся работы в области технических, химических и биологических наук, успехи в области музыки, живописи, скульптуры, архитектуры, тетра и кино. Интересно отметить, что в постановлении от 20 декабря 1939 г. не было сказано ни слова о достижениях в сфере литературы. Прояснить ситуацию смогло ещё одно постановление СНК СССР «Об учреждении премий имени Сталина по литературе» в соответствии с которым и выдающиеся литературные произведения были удостоены новой награды [Правда, 1940, с. 1].

В апреле 1940 г. в «Правде» было опубликовано постановление, в котором отмечалось, что при СНК СССР образованы две новые организации: Комитет по Сталинским премиям в области науки, военных знаний и изобретательства и Комитет по Сталинским премиям в области литературы и искусства. Такое деление выглядело рационально, так как каждый Комитет занимался только теми делами, которые были в его ведении. В постановлении была чётко сформулирована их задача: предварительное рассмотрение работ, представляемых на соискание премии имени Сталина. В связи с этим процесс присуждения премии можно охарактеризовать как двухступенчатый. Изначально планировалось, что Комитет осуществляет первичный анализ и решает, будет ли автор литературного произведения выступать в качестве номинанта на Сталинскую премию, а затем своё решение, предварительно ознакомившись с мнениями членов Комитета, должен был выносить СНК СССР [Осеев, Свиньин, 2007, с. 37].

Первый Комитет по Сталинским премиям в области литературы и искусства возглавлял народный артист СССР В. И. Немирович-Данченко, а его заместителями были Р. М. Глиэр, М. А. Шолохов и А. П. Довженко. Интересно заметить, что М. А. Шолохов не присутствовал ни на одном заседании Комитета по причине своей творческой занятости. Начав свою работу, Комитет чётко регламентировал сроки принятия материалов, их рассмотрения и публикацию списка лауреатов. Чаще всего кандидатуры деятелей культуры и их работы попадали на рассмотрение по инициативе многочисленных творческих организаций. Особенно активными в этом отношении был Союз советских писателей и его территориальные отделения.

В. И. Немирович-Данченко отправлял в творческие организации письма с предложением выдвинуть кандидатов на государственную премию. В свою очередь председатели таких объединений, владея информацией о наличии у их членов новых произведений, давали ответ о точном количестве участников [Между молотом и наковальней, 2011, с. 218].

Необъективность стала серьёзным недостатком голосования, так как на одном и том же заседании многие участники просто могли игнорировать обсуждение ряда работ. В качестве примера можно привести голосование членов Комитета, состоявшееся в марте 1943 г. На нём решалась судьба работ, номинированных на Сталинскую премию за 1942 г. По результатам мероприятия было посчитано, что в голосовании по поводу работы А. Н. Толстого под названием «Хождение по мукам» принимало участие 20 человек, в то время как на этом же заседании в голосовании о присуждении премии роману В. Я. Шишкова «Пугачёв» — 9 человек [«Мы предчувствовали полыханье…», 2015, с. 678]. Только в первые годы своего существования Комитет по Сталинским премиям работал с высоким уровнем энтузиазма, а с течением времени его деятельность становилась всё более дезорганизованной. Так, в 1951 г. из 133 рекомендаций Комитета по Сталинским премиям Правительством отклонено 50 и 19 работ премировано дополнительно из числа не выявленных или забаллотированных Комитетом [Власть и художественная интеллигенция, 1999, с. 678]. Причина заключалась в нежелании членов

тщательно изучать и обсуждать присланные им работы. Во-вторых, на низком уровне находился и сам принцип организации заседаний. Эта проблема существовала с самого начала работы Комитета в 1940 г. и на протяжении стольких лет существования так и не была решена. В-третьих, серьёзным препятствием на пути объективной работы стали личные симпатии многих членов Комитета.

Высока была и роль И. В. Сталина в организации деятельности, связанной со Сталинской премией, о чем заметил Д. Т. Шепилов в своих воспоминаниях. Он свидетельствовал о том, что кандидаты и их работы становились объектом обсуждений, разворачивавшихся на заседаниях Политбюро, на которые вождь, в отличие от других участников, приходил всегда подготовленным. И. В. Сталин предварительно знакомился с произведениями большинства лауреатов и заранее давал им собственные оценки [Осеев, Свиньин, 2007, с. 601]. Это отмечали и сами деятели культуры. Зачастую действия вождя были непредсказуемыми. Присуждение премии стало полностью неожиданным событием для В. П. Некрасова, который открыв утром газету, увидел список лауреатов и свою фамилию. По свидетельствам одного из членов Комитета по Сталинским премиям В. В. Вишневского, о присуждении премии В. П. Некрасову за повесть «В окопах Сталинграда» не знал никто, потому что в списках его данные оказались поздним вечером и только Политбюро могло внести изменения. Другие партийные деятели практически не интересовались работами, не владели информацией о достижениях литературы и искусства, поэтому сделать это мог только И. В. Сталин [Сарнов, 2011, с. 741].

Успех премии во многом был только внешний и определялся он культом личности, то есть бесспорным авторитетом вождя, в честь которого она и была создана. Поэтому можно предположить, что если бы с самого начала премия получила другое название, то при такой внутренней организационной структуре она не смогла стать феноменом государственной культурной политики СССР.

Важнейшую роль в процессе популяризации Сталинской премии сыграли периодические печатные издания. После каждого заседания Комитета в газете публиковался большой отчёт, состоящий из информации о его деятельности. Каждую весну, за исключением лет, когда Сталинские премии не присуждались (1942–1944 гг.), на первых страницах «Известий» и «Правды» появлялись яркие заголовки, напечатанные крупным шрифтом и повествующие о присуждении Сталинских премий.

Одним из дискуссионных вопросов в исторической литературе является количество Сталинских премий у писателей. Почему М. А. Шолохову, который являлся заместителем председателя Комитета по Сталинским премиям, удалось получить всего одну премию за роман «Тихий Дон», а К. М. Симонов смог стать настоящим рекордсменом и обладателем шести премий. В своих размышлениях К. М. Симонов отмечал, что не всегда понимал причину такого отношения к себе со стороны вождя. И до конца жизни так и не смог разгадать эту загадку. И получение Сталинской премии, несмотря на свою уверенность в литературных работах, порой для него было настоящей неожиданностью [Симонов, 2005, с. 395]. Проанализировав основные достижения выдающихся писателей-лауреатов, можно заметить, что в их заслугах можно выявить и ряд сходств, при этом число наград у всех разное.

Противоречивой в советской литературе стала и личность А. Т. Твардовского. С одной стороны — выдающийся литератор, автор знаменитого «Василия Тёркина», а с другой — фигура, чьё творчество не вызывало интереса И. В. Сталина и практически не получило профессионального осмысления и поддержки в литературной среде, поскольку многие коллеги отмечали, что его работы характеризуются отсутствием чувственного опыта и идейности. Но А. Т. Твардовский часто критиковал и сам. Принимая в послевоенные годы активное участие в работе Союза писателей, он был тесно связан с тем направлением в деятельности организации, которая занималась выдвижением кандидатов на соискание Сталинской премии. Знакомясь с произведениями лично и тщательным образом, он всегда аргументированно, но сурово выдавал свои заключения по поводу качества и достоинства тех или иных работ. В 1946 г. А. Т. Твардовский и сам получил долгожданную премию первой степени за поэму «Василий Теркин». Работа долгое время оставалась без внимания вождя, но любима советским народом. Писатель

понимал, что это была специально созданная кампания по его дискредитации, которая была обусловлена простой причиной: в работе была показана слишком жестокая правда войны, при этом не упоминался И. В. Сталин и его роль. Было понятно, что поэма просто не устраивала власть. Но к самому А. Т. Твардовскому у И. В. Сталина было вполне обычное отношение, с писателем у него не было личных встреч. Стать трёхкратным обладателем Сталинской премии помогло А. Т. Твардовскому только признание народа, партия понимала, насколько сильное впечатление производили его работы на советских солдат, что было крайне важно в условиях войны.

Поэтому наиболее оптимальными критериями сравнения заслуг лауреатов Сталинской премии можно считать следующие: характер взаимоотношений с И. В. Сталиным; идеологическое значение работ и признание литературных произведений советскими гражданами. Так, именно последний критерий помог А. Т. Твардовскому получить Сталинскую премию первой степени, поскольку «Василий Тёркин» имел огромное народное значение.

Несомненно, что на художественный талант И. В. Сталин обращал внимание, но зачастую этот критерий играл роль второго плана. Сами лауреаты прекрасно понимали это, но всё же надеялись, что их литературный потенциал не останется в стороне.

Некоторые литераторы были, по их мнению, полностью недооценены и в этом отношении показательным является письмо Б. Л. Пастернака А. С. Щербакову в 1943 г., в котором отправитель делился своими переживаниями: «Мне кажется, я сделал не настолько меньше нынешних лауреатов и орденоносцев, чтобы меня ставили в положение низшее по отношению к ним» [Сарнов, 2011, с. 978].

Выводы

Проанализировав специфику взаимоотношений И. В. Сталина и писателей, результатом которых стало пополнение списка лауреатов Сталинской премии в области литературы, хочется подвести некий итого Литература действительно смогла стать той областью, где наиболее масштабно была реализована государственная культурная политика. Поэтому список кандидатов практически полностью составлялся под воздействием личных, а, следовательно, и государственных интересов вождя. Однако с противоречивым характером этих интересов поспорить крайне сложно. В этой связи, пожалуй, может возникнуть один вопрос: в чём был секрет успеха некоторых лауреатов Сталинской премии? Ведь кому-то удалось получить её всего лишь раз, а кому-то стать настоящим рекордсменом. Несмотря на то, что в ходе анализа были выявлены определённые закономерности и установлены общие критерии, нельзя поспорить с тем, что у И. В. Сталина было своё внутреннее видение как грани между политической и художественной значимостью того или иного литературного произведения, так и тех личностных качеств, которые должны быть присущи «инженеру человеческих душ» и это видение порой не поддавалось объяснению.

Литература

1. Власть и художественная интеллигенция: док. ЦК РКП(б) — ВКП(б), ВЧК — ОГПУ — НКВД о культурной политике. 1917–1953 / Сост.: А. Н. Артизов, О. В. Наумов. М.: Демократия, 1999. 868 с.
2. Между молотом и наковальней. Союз советских писателей СССР. Документы и комментарии. Т. 1: 1925-июнь 1941 г. / Сост. З. К. Водопьянова. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), Фонд «Президентский центр Б. Н. Ельцина», 2011. 1023 с.
3. «Мы предчувствовали полыханье...» Союз советских писателей СССР в годы Великой Отечественной войны. Июнь 1941-сентябрь 1945 г.: Документы и комментарии. Т. 2 . Кн. 1. 22 июня 1941–1943 г. М.: РОССПЭН, 2015. 766 с.
4. Осеев К. А., Свиньин В. Ф. Сталинские премии: две стороны одной медали: сб. документов и художественно-публицистических материалов. Новосибирск: Изд-во «Свиньин и сыновья», 2007. 880 с.
5. Правда. 1940. 2 февраля. № 32.
6. Сарнов Б. М. Сталин и писатели. Кн. четвёртая. М.: Эксмо, 2011. 1184 с.
7. Симонов К. М. Истории тяжёлая вода. М.: Вагриус, 2005. 505 с.

Elena A. Medvedeva[1*]
*lena.m28@yandex.ru
Research supervisor: Alexandr Yu. Davydov[1],
Doctor of Sciences (History)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The Stalin Prize in literature as an incentive mechanism of the Soviet State in 1939–1953

Abstract. This paper analyzes the Stalin Prize in literature as a key component of Soviet state cultural policy. Drawing on official documents and periodical press, the study explores the role of this award in the state's system of incentives between 1939 and 1953. The novel use of fiction as a historical source contributes to the originality of this work. The paper examines the causal relationships between the primary directions of Soviet state policy in the late 1930s and early 1950s and the practices surrounding award campaigns.

Keywords: Stalin Prize, the Union of Soviet Writers, cultural policy, laureates, incentive mechanism.

УДК 94(47).073, 94(57)

Носырева Полина Михайловна[1*]
*nosyreva2005@mail.ru
Научный руководитель: Соловьев Константин Анатольевич[1],
доктор исторических наук
[1]*МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия*

Декабристы о состоянии и перспективах развития социально-экономической сферы Восточной Сибири

Аннотация: сегодня наблюдается активное развитие Восточной Сибири. Изучая историю России, можно сказать, что декабристы являются одними из тех, кто внес свой вклад в развитие Восточной Сибири еще в XIX в. Цель работы: обозначить подходы декабристов, отбывавших в Сибири каторгу и ссылку, к оценке состояния и перспектив развития социально-экономической сферы Восточной Сибири. В ходе исследования выявлено, что у декабристов было два подхода к оценке социально-экономических возможностей развития Восточной Сибири. В одном из них главное внимание уделялось факторам, препятствующим развитию. Сторонники другого подхода обозначили условия и факторы, способствующие экономическому и социальному развитию региона. Сделан вывод о том, что вне зависимости от взглядов на перспективы развития Восточной Сибири, декабристы много работали на благо местного населения.

Ключевые слова: декабристы, экономическое пространство, развитие Восточной Сибири, перспективы, преимущества и недостатки региона

В задачи данной стати входит выявление представлений участников движения декабристов, сосланных в Восточную Сибирь, о том, каковы возможности развития этого региона, как единого экономического пространства и оценка их личных усилий в этом направлении. Под понятием «экономическое пространство» подразумевается определенная территория, которая наделена такими элементами хозяйственной жизни, как **населенные пункты**, которые являются основными точками, внутри которых происходит «экономическая жизнь». Это и **население** этих пунктов, которое представляет из себя экономически трудоспособное население, рабочую силу, которая готова работать и производить блага, необходимые для развития экономики. Также важным элементом экономического пространства является расположение полезных ископаемых на территории и их добыча. **Полезные ископаемые** являются благом, которое приносит существенный доход и известность, как государству, так и местности, которая в него

входит. **Развитие транспортных сетей** — один из важнейших элементов для развития экономики государства. Это и **развитие торговых отношений**, которые происходят через территорию, посредством обмена товарами между местностью и граничащим с ней другим государством, а также обмен товарами между регионами страны.

Понятие «экономическое пространство» дает широкое представление об экономическом состоянии определенной территории. Анализируя развитие социально-экономической сферы Забайкалья, следует рассмотреть каждый из этих хозяйственных элементов, чтобы оценить, каким было это пространство, когда декабристы отбывали каторгу в этом регионе. Социально-экономическое состояние Забайкальского края можно проследить в оценке самих деятелей декабристского движения, которые пребывали там в период своей ссылки.

Говоря о декабристах, важно знать, что до восстания 14 декабря 1825 года они принадлежали к высшему, привилегированному сословию и являлись очень образованными людьми, которые окончили лучшие учебные заведения Москвы и Санкт-Петербурга того периода времени. Они побывали в странах Европы, где познакомились с просветительскими идеями, имели широкий кругозор, занимались науками и ремёслами, были поэтами, владели несколькими иностранными языки, занимались военным и морским делом, медициной.

Прибыв на каторгу, они не только не утратили свою любовь к знаниям, а наоборот, расширили сферу своих интересов и своей деятельности. Несмотря на разлуку с семьей, на те неблагоприятные условия жизни, в которых они оказались, декабристы не пали духом. а продолжили заниматься самообразованием или передавать накопленные знания и опыт *своим* сокамерникам, создав, таким образом, каторжную «Академию» [Розен, 1870]. Огромный вклад внесли ссыльные декабристы в изучение региона, в который они прибыли и, несомненно, способствовали развитию его социально-экономической сферы.

Находясь в Забайкалье того времени, каждый из декабристов воспринимал и оценивал этот край по-своему. Кто-то не видел благоприятных условий для жизни и развития в этом регионе, но большая часть из них была уверена в больших перспективах социально-экономического подъёма земли за Байкалом. Важно учитывать каждую из оценок.

Декабрист П. Н. Свистунов, например, относился к тем, кто не видел перспектив развития Забайкалья. В. Д. Юшковский, анализируя то, что писал П. Н. Свистунов о Сибири, отметил, что «П. Н. Свистунов видел Сибирь мертвым, застывшим в оцепенении краем, холодным по климату и внутренней жизни. Сравнивая европейскую часть страны с азиатской, он отдавал предпочтение первой, где происходит «движение, шум, оживление», тогда как по ту сторону Уральских гор — «покой и тишина, как в могиле. Богатства Сибири, о которых ходят легенды, ее изобилие, — писал он, служат источником обогащения отдельных людей и не работают на общий экономический подъем» [Юшковский, 2009, с. 86]. Понятно, что сравнение декабриста оказалось не в пользу изучаемой нами части России, к тому же он видел многие недостатки региона, которые тормозили его преобразование.

Еще одним декабристом, который не видел перспектив развития социально-экономической сферы для местного населения Забайкалья, был П. А. Муханов. В своих заметках о народах *Восточной Сибири*, он отмечал «недостаток предприимчивости, сведений, закоснелость смелых мнений, недостаток мелочных торговых цен, необыкновенная скупость, робость в расчетах и оборотах» [Муханов, 1991, с. 162]. Он был возмущен тем, что жители этого региона не умели выгодно распорядиться природными богатствами и почти даром отдавали их.

Другие декабристы придерживались противоположного мнения. Так, например, сосланный на каторгу декабрист Н. В. Басаргин в своих воспоминаниях о Сибири писал: «Чем далее мы подвигались в Сибири, тем более она выигрывала в глазах моих. Простой народ казался мне гораздо свободнее, смышленее, даже и образованнее наших русских крестьян и в особенности помещичьих» [Басаргин, 1988, с. 116–117]. Н. В. Басаргину понравилась природа Забайкалья, его жители, он открыл новый для себя регион и увидел в нём большое будущее. Изучая экономическую сферу, Н. В. Басаргин отмечал цены на товары, которые его поразила «дешевизна съестных припасов и овощей в это время была необыкновенная» [Басаргин, 1988, с. 116–117]. Действительно, продукты собственного производства стоили в здешних местах довольно

дешево, однако товары, завезенные из другой части страны, стоили в *Забайкалье* дорого. Над этим вопросом долгое время размышляли многие декабристы, в том числе декабрист Д. И. Завалишин, который обращал внимание на то, что, благодаря, их присутствию «огромная масса денег, пущенная нами в оборот, привлекла со всех сторон торговцев и при свободной конкуренции произвела изобилие и дешевизну» [Завалишин, 1904, с. 131].

Дмитрий Иринархович Завалишин является значимой личностью в жизни *Сибири*, в особенности — Забайкалья. Этот край стал для него местом, в котором он видел перспективы развития и во благо которого он трудился совместно с остальными ссыльными декабристами. В письме Е. П. Оболенскому о состоянии Читы он писал, что с приездом декабристов, она постепенно превращалась из деревни в важный населенный пункт [Письмо Завалишина Оболенскому, 1850]. Автор письма отмечал, что благодаря их усилиям, знаниям и умениям, повысился урожай на этой земле. Тот вклад, который внесли декабристы в развитие региона, оживил Забайкалье. Д. И. Завалишин писал, что к 1842 году произошли следующие изменения в сфере экономики Забайкалья: начался усиленный вывоз кожи, вырос спрос на мясо, лошадей и овес, торговые отношения развивались, и при этом отмечался рост заработной платы, чего никогда не видели местные жители, Чита постепенно восстанавливалась и расцветала, пишет декабрист в том же письме к Е. П. Оболенскому [Письмо Завалишина Оболенскому, 1850] .

В своей работе «По поводу статьей об Амуре» Д. И. Завалишин разоблачал местных чиновников, которые обманывали крестьян, заранее договариваясь о высокой цене с купцами, и те продавали товары по высоким ценам. Но и сами купцы нередко подвергались обману со стороны иностранных торговцев, причиной этому было их незнание языков. Дмитрий Иринархович, владея иностранными языками, начал изучать торговые документы, постепенно выявляя недостатки, которые необходимо было устранять [Коваль, 1975].

Изучая Забайкальский край, декабристы установили, какими полезными ископаемыми богата данная территория: медь, золото, железная руда. Преимуществами также были большие территории, изобилие полезных трав, эти же земли позволяли заниматься земледелием, сельским хозяйством. Забайкалье славится богатой флорой и фауной, полезными водами, которые и сегодня ничем не уступают известным кавказским минеральным водам. В качестве еще одного преимущества этой территории декабристы отмечали её выгодное географическое положение, благодаря которому можно вести активную торговлю со странами Азии, но для этого нужно было развивать транспорт и пути сообщения.

Говоря о необходимости развития путей сообщения, Н. В. Басаргин в своих записках рассуждал: «Пути сообщения необходимы для Сибири более, нежели где-либо. При разнообразии ее климата, местностей и произведений внутренняя и внешняя торговля ее не иначе может получить успешное развитие, как при удобствах сообщения» [Сергеев, 1977]. То есть, отсутствие в Сибири активных путей сообщения, в целом тормозило развитие торговых отношений, а купцам и крестьянам приходилось продавать товары по самой низкой цене, чтобы получить хоть какую-то прибыль.

Изучая социальную сферу, нередко декабристы и их жены отмечали, что в Сибири очень гостеприимный народ. По их мнению, крестьяне, жившие в сибирских регионах, отличались от крестьян, которые жили в центральной части страны. На эту тему Н. В. Басаргин писал: «В Сибири крестьянство гораздо смышленее, гораздо зажиточнее, гораздо выше в общественном значении, нежели крестьяне русские» [Сергеев, 1977]. Н. В. Басаргин видел как «плюсы», так и «минусы» в жизни сибирских крестьян. Положительным, по его мнению, было то, что в их жизни не было помещиков, которые в любой момент могли забрать у крестьянина все, что он имел. Сибирские крестьяне чувствовали «свободу», чего не было у крестьян центральной России. Отрицательным моментом он считал тот факт, что «это «свободное» положение лишает Сибирь некоторого общественного надзора за действиями должностных лиц и позволяет последним прибегать к произволу и уклоняться от правосудия и законности, не имея над собою, так сказать, постоянного косвенного контроля» [Сергеев, 1977]. В своих воспоминаниях многие декабристы и их жены отмечали, что местные чиновники зачастую злоупотребляли своим положением и брали взятки.

Таким образом, мы можем отметить, что декабристы, в своих трудах, записках, письмах, воспоминаниях о Забайкалье, высказывали разные точки зрения на будущее этого региона. Среди ссыльных декабристов существовали два разных подхода к оценке социально-экономических перспектив развития этой территории: одни считали, что у Забайкалья есть все возможности для движения вперёд, другие же, в свою очередь не видели будущего региона и его жителей.

Те, кто негативно относился к Сибири, подчеркивали следующие её черты: сильная отдаленность от центра страны, холодный климат, непригодный для ведения земледелия и скотоводства, нежелание местной сибирской власти способствовать развитию региона, её бездеятельность, беспомощность и неумение рационально и выгодно распорядиться богатыми природными ресурсами.

А те, кто видел возможности развития Забайкалья, указывали следующие преимущества: огромные территории, богатые большим количеством природных ресурсов, выгодное географическое расположение края, позволявшее увеличивать торговлю со странами Азии, обилие водных ресурсов, богатые недра, нравственно образованное население. Забайкалье действительно обладает большим хозяйственным потенциалом и ресурсами для поднятия экономики. Однако для подъёма и развития были необходимы большие усилия со стороны государства.

Декабристы стали одними из первых, кто оценил положительные стороны этого богатой территории, ресурсы которой можно разумно использовать на благо этого края. Ссыльные понимали, что Забайкалье необходимо развивать, и сами приложили к тому немалые усилия, славно потрудились и внесли неоценимый вклад в развитие этой территории. Несмотря на разные взгляды декабристов по поводу будущего Сибири, экономическая и социальная сферы Забайкалья начали постепенно и неуклонно развиваться, идти вперёд, благодаря деятельности ссыльнокаторжных декабристов.

Важнейшем вкладом декабристов в развитие Забайкалья стала их просветительская деятельность. Получить образование в Сибири было трудно, сфера образования была плохо развита. И. Н. Мамкина в своей статье пишет, что существовали приходские гимназии, но «качество образования было крайне низким, учебные программы были сокращенными, преимущественным было годичное обучение, дети привлекались к сельхозработам — все это не давало им возможность усвоить учебную программу» [Мамкина, 2015, с. 76]. Можно сделать вывод, что если и были желающие получить образование, то им просто негде было это сделать, да и учить их было некому. Забайкалье того времени очень нуждалось в образованных людях, однако большая часть населения не имела образования, даже самого начального. После того, как декабристы дали толчок начальному развитию сферы образования в Сибири, население этого региона (дети, молодежь, взрослые) смогло получать необходимые знания, которые помогали людям развиваться, грамотно заниматься хозяйственными и торговыми делами, а главное — это способствовало развитию региона в целом.

В настоящее время мы располагаем множеством разнообразных воспоминаний, писем, записок декабристов и их жён, подтверждающих их стремление к самообразованию и передаче знаний другим людям. Анализируя эти первоисточники, можно сделать вывод, что все они избегают рассказывать о своих страданиях и каторжном труде. Однако с удовольствием и подробностями заключенные рассказывают о своих научных трудах и литературных увлечениях, о просветительских кружках, в которых они участвовали либо в качестве докладчиков, либо слушателей лекций своих сокамерников.

В своих записках декабрист Н. В. Басаргин писал: «Каждый из нас более или менее старался заниматься чем-нибудь» [Сергеев, 1977]. Декабристы не теряли ни минуты, чтобы учиться, читать, жить активной духовной жизнью. Среди них были учёные, военные специалисты, знатоки отдельных наук, ремёсел, литературы. Они просвещали друг друга чтением лекций по астрономии, физике, химии, анатомии, философии, военному и морскому делу, литературе, истории. Многие декабристы начали изучать иностранные языки, заниматься переводами книг на русский язык. Забайкалью не хватало образованных людей, которые могли бы влиять на успешное развитие края. Об этом писали многие декабристы, в частности, Н. В. Басаргин в своих заметках писал, что образованные люди необходимы Сибири, потому что именно там

ощущался «недостаток в образованных, а тем более в дельных специальных людях, <…> иногда самые выгодные для страны и для частных лиц предприятия, для которых найдутся и капиталы, и желающие заняться ими, потому только не могут состояться, что нет людей, способных привести их в исполнение» [Сергеев, 1977]. Н. В. Басаргин отмечал нехватку людей, которые смогли бы повлиять на развитие региона, кто мог бы вывести его из изоляции. Понимая это, декабристы начинают заниматься просветительской деятельностью среди местного населения. Об этом же пишет Е. И. Глазкова: «Велики заслуги декабристов в области просвещения в Сибири. <…> Будучи образованнейшими людьми своего времени, они считали, что учить народ, — значит, способствовать преобразованию общества на лучших, более справедливых общественных началах» [Глазкова, 2015, с. 320].

Петр Иванович Першин-Караксарский, уроженец Забайкальского края и ученик декабристов, в своих воспоминаниях писал: «Общение с ними тогдашней сибирской молодежи приносило величайшую пользу в просветительном отношении» [Коваль, 1975]. Читая его воспоминания, можно отметить, что в Восточной Сибири не было учебных заведений, поэтому общение с декабристами для жителей региона было действительно ценной возможностью получить знания.

Также П. А. Першин-Караксарский пишет, что, получая образование у декабристов, некоторые из учеников уезжали учиться в лучшие учебные заведения страны [Коваль, 1975]. Так, например, С. Д. Старцев, ученик декабриста М. А. Бестужева, получив образование, уехал в Москву и поступил в университет. Еще одним примером является ученик И. И. Горбачевского Илья Степанович Елин, который, пройдя обучение у декабриста, поступил в Московский университет и получил медицинское образование. Вскоре И. С. Елина заметил известный врач С. П. Боткин и предложил ему стать его ассистентом.

Результатом просветительской деятельности декабристов стало то, что дети, молодежь, взрослые, которые обучались у них, получив нужные знания, смогли применить их во благо социально-экономического развития своего региона. Некоторые из учеников продолжили свое обучение уже в передовых учебных заведениях страны, а некоторые были замечены известными деятелями того времени. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что просветительская деятельность декабристов оказалась успешной. Ссыльные на каторгу декабристы способствовали развитию образовательной сферы Забайкалья. Жители сибирских регионов смогли получить образование и применить свои знания для развития и процветания своего родного края.

Декабристы, которые уже в те далёкие времена сумели увидеть особенные преимущества Забайкалья и поверили в его будущее, оказались правы. Забайкальский край, ныне субъект Российской Федерации, успешно развивается и устремлён в будущее, при этом он чтит свою историю и поныне с большой благодарностью помнит и ценит вклад декабристов.

Литература

1. Басаргин Н. В. Воспоминания, рассказы, статьи. Восточно-Сибирское книжное издательство, 1988. 542 с.
2. Глазкова Е. И. «Вклад декабристов в развитие культуры и промышленности Сибири» // Мир Большого Алтая, 2015. № 1. С. 319–325.
3. Записки декабриста Д. И. Завалишина. Мюнхен, 1904. 488 с.
4. Коваль С. Ф. «Дум высокое стремленье»// Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1975. URL: https://wysotsky.com/0009/104.htm#07 (Дата обращения: 20.01.2024)
5. Мамкина И. Н. «Развитие системы начального образования в Забайкальской области в XIX — начале XX века. По архивным материалам и опубликованным источникам» // Гуманитарный вектор, 2015. № 3 (43). С. 74–82.
6. Муханов П. А. Сочинения, письма // Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1991. 496 с.
7. Памяти декабристов сборник материалов «Письмо Д. И. Завалишина из Читы к Е. П. Оболенскому, 1850» // Л.: Издательство академии наук СССР, 1926. URL: http://az.lib.ru/z/zawalishin_d_i/text_1849_pisma_iz_chity_oldorfo.shtml (Дата обращения 20.01.2024)
8. Розен А. Е. Записки Декабриста, 1870. URL: http://az.lib.ru/r/rozen_a_e/text_1870_zapiski_dekabrista.shtml (Дата обращения: 03.02.2024)

9. Сергеев М. Д. «Своей судьбой гордимся мы» // Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1977. URL: https://wysotsky.com/0009/103.htm#04 (Дата обращения: 21.01.2024)
10. Юшковский В. Д. «Модернизация «общественного хозяйства» Сибири в середине XIX в: к вопросу об экономических воззрениях ссыльных декабристов» // Вестник Томского государственного университета, 2009. № 4 (8). С. 85–91.

Polina M. Nosyreva[1*]
*nosyreva2005@mail.ru
Research supervisor: Konstantin A. Solovev[1],
Doctor of Sciences (History)
[1]*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*

Decembrists' views on the current state and development prospects of Eastern Siberia's socio-economic sector

Abstract. The development of Eastern Siberia is gaining momentum. Back in the 19th century, as retrospective analysis reveals, regional progress was largely driven by Decembrists. This study aims to explore the Decembrists' perspectives on the socio-economic conditions and future development of Eastern Siberia, based on their experiences of hard labor and exile in the region. The research identifies two contrasting approaches among the Decembrists: one group focused on the obstacles to development, while the other highlighted the conditions and factors that could promote social and economic growth. The study concludes that, regardless of their differing views on the region's future, the Decembrists contributed significantly to the welfare of the local population through their labor and efforts.

Keywords: Decembrists, economic space, development of Eastern Siberia, prospects, regional advantages and disadvantages.

УДК 930.25

Черниченко Лидия Дмитриевна[1*]
[*]lidia.tchernichenko@yandex.ru
Научный руководитель: Захаров Александр Михайлович[1],
кандидат исторических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Фольклорные экспедиции ИРЛИ РАН 1930-х – 1950-х гг.: вклад в формирование советской культуры

Аннотация: руководство СССР нуждалось в собственной пролетарской культуре, формирование которой шло с помощью переосмысления народного фольклора. Для его сбора были организованы специальные экспедиции, часть из которых проходила под контролем ИРЛИ РАН как одного из «институтов по формированию новой культуры». Данная статья посвящена обзору причин участия Пушкинского Дома в данном проекте и итогах этой работы в 1930-х — 1950-х гг.

Ключевые слова: Пушкинский Дом, ИРЛИ РАН, фольклор, фольклорные экспедиции, культура.

Введение

Необходимость формирования новой культуры, в которую были бы интегрированы традиционные культурные элементы, встала пред руководством СССР в 1930-е гг. Нельзя сказать, что эта задача была неожиданной: если в 1920-е гг. в стране не было особых ресурсов для реализации масштабной программы по формированию новой пролетарской культуры, то в новом десятилетии не было необходимости отстаивать право своей партии на монополию власти, восстанавливать экономику после тяжелых военных потрясений.

Культура — необходимое условие развития государства. Это та самая база, на которой строится государственная идеология, обеспечивающая стабильность в обществе. О необходимости смены буржуазной культуры, все еще господствующей на территории СССР, писала и сама Н. К. Крупская: «Русский пролетариат ясно сознал, что буржуазия эксплуатирует его; он сбросил ее господство; он ломает все формы старой власти… Он ломает старое, ломает старую, буржуазную культуру, но своей, пролетарской культуры он еще не создал, он только приступает еще к ее строительству» [Крупская, 1959, с. 10, 11, 12.]. Культура — зеркало эпохи, именно поэтому нужно модернизировать устаревшие элементы. Через культуру прививаются определенные идеалы. Если оставить хоть малейшее влияние буржуазных ценностей, то это неосторожное действие вполне способно подорвать все успехи революции.

Результаты

Основным источником передачи культурной традиции оставалась книга (тем более в век борьбы с неграмотностью), поэтому Максим Горький как главный советский писатель всячески поддерживал идею о создании особого класса литературы. Акцент должен был появиться на классовой борьбе, активными членами которой оказывались многие писатели: всеми известные А. С. Пушкин, Н. В. Гоголь, Л. Н. Толстой. Все они поддерживали крестьянство, обличали зверства помещиков и все ужасы крепостного строя [Горький, 1949, с. 106–107.]. В эти же годы он, Максим Горький, являлся директором Пушкинского Дома, сотрудники которого как раз и занимались формированием нового взгляда на литературу (все 1930 — е гг. происходит активное причисление поэтов и писателей к новым политическим реалиям, акцент делается именно на растиражированных классиках). Видно, как своеобразное подчинение науки государству обеспечило его расцвет в 1930-е гг.

Именно по этой причине в 1939 году, после небольшой реструктуризации АН в составе ИРЛИ АН СССР появляется Отдел народного творчества, возникший вокруг Фольклорной Комиссии [Петрова, 2006, с. 248.]. Так с 1939 года начали свою работу фольклорные экспедиции. Руководителями первой экспедиции (август 1939 года) были назначены Кирилл Васильевич Чистов, на тот момент являвшийся студентом филологического факультета ЛГУ, и Иван Иванович Кравченко. Для проведения экспедиции были выбраны Сталинградская, Ростовская, Ворошиловградская и Ленинградская области [Баскаков, 1982, с. 299]. По итогам этой работы И. И. Кравченко издал монографию «Народное творчество Калмыкии» [Кравченко, 1940], куда вошли песни, лирика, сказки и легенды данного региона. Также стоит отметить некоторые особенности работы членов экспедиции: в основном акцент делался на поиске мотивов социального неравенства и борьбе крестьян против него [Савушкина, 1974, с. 15]. Это в принципе было в духе того времени, ведь пока вся культурная база строилась только на победе социализма в отдельно взятой стране. Это явление было молодое, окончательно не сплотившее все слои населения (это и отголоски тяжелого опыта Гражданской войны, и свежая память о НЭПе, усугубившем социальное расслоение). Для преодоления этой цели и требовалось создание нового «культа героев», причем доступных основному читателю -крестьянину. Ему нужно было показать и доказать глубинность процессов Великой Октябрьской революции, проще всего было это сделать через народное творчество, такое простое и понятное. Из-за этого «ненужные» фрагменты подлинных текстов отделялись и выбрасывались, что нарушало целостность восприятия и интерпретации источника, однако позволяло включить собранный материал в новую картину мира, что было намного важнее, для руководства в первую очередь.

Интерес к фольклору возникает в пер. пол. XVIII в.: для изучения к нему обращаются М. В. Ломоносов («Фольклор. Древнерусская литература. Русская литература XVIII века»), В. Н. Татищев (упоминание былин в работе «История государства Российского»), В. К. Тредиаковский (анализ фольклора в сочинении «Новый и краткий способ к сложению российских стихов»). Формирование фольклористики как научной дисциплины можно отнести к пер. пол. XIX в., с 1870 — х гг. происходит ее обособление. Особый вклад в формирование российской школы изучения фольклора внесли А. Н. Афанасьев («Поэтические воззрения славян на природу»), В. И. Даль («Пословицы русского народа»), Ф. И. Буслаев («Исторические очерки

русской народной словесности и искусства»), В. Ф. Миллер (ученый фольклорист и этнограф, особое место в его научных трудах занимает изучение эпических произведений. Примером одной из работ по теме является сборник «Очерки русской народной словесности. Былины. Том II») и др. Благодаря их работе по сбору и анализу фольклора зародилась мифологическая школа, на основании которой шло дальнейшее развитие науки. Далее на основании сформированного просветителями интереса к данной теме стал появляться научный интерес: начался поиск «истоков» народного фольклора, что позволило более детально изучать культуру народов России. После прихода к власти большевиков, основой для советской фольклористики стало ленинское учение о культуре, народе, социальной борьбе [Советский фольклор…, 1939, с. 9]. Это и определяет ряд сюжетов, встающих в основу изучения советских фольклористов. То есть к началу XX в. можно говорить о наличии уже сформированной школы изучения фольклора, поэтому перед советскими исследователями стояла задача адаптации имеющихся научных знаний к современным реалиям.

Вообще можно отметить, что годы сталинских пятилеток оказали большое влияние на развитие фольклористики, ведь именно в этот период возникают отделения, занимающиеся сбором и изучением материалов по данной теме, что позволяет говорить о развитии этой отрасли научного знания. В 1939 году фольклорная комиссия АН СССР выпускает 6 сборник статей и материалов про советский фольклор [Советский фольклор…, 1939], где отдельный акцент делается на изучении рабочего фольклора — материала нового времени, продиктованного социальными изменениями и порождающего их, изменения, все в большем объеме. Чтобы приблизить эти исследования к народу, рассматривается роль фольклора в речах Ленина и Сталина, а их образ постепенно внедряется в сюжет народных песен и сказаний, о чем свидетельствует масса работ подобного рода, которые выпущены в конце 1930-х гг. [Бинкевич, 1940]. Все это помогает сделать фигуры вождей ближе к народу, даже просто народными лидерами. Это создает базу для формирования культа личности, тем самым сплотив народную массу воедино, создав единый советский народ — единый, в первую очередь благодаря новому, общему культурному контексту.

Также звучат призывы все больше и больше внедрять фольклор в массовую культуру, они исходят от высшего руководства — Сталина, Горького, что прибавляет этим словам веса. Начинается активное внедрение фольклора в культуру, правда со специфическими чертами и особыми целями. Подобная тактика помогает осветить необходимые для руководства вопросы, сформировать правильную историческую память.

Поэтому имеющихся материалов для формирования исследовательской базы, которая могла бы удовлетворить потребности для выполнения поставленных государством задач, было недостаточно. Понятно, что работа по сбору фольклора не прекращалась во время Великой Отечественной войны, однако ИРЛИ возродил практику проведения экспедиций лишь с 1946 года, причем стоит отметить, что на этот раз район проведения работ был локализован Печорским районом Псковской области (руководители: Н. Л. Котикова, А. Г. Кудышкина) [Баскаков, 1982, с. 299]. Это может быть связано как с кадровым голодом, наступившем из-за войны, так и с финансовыми ограничениями. Однако работа могла быть проведена более качественно из-за отсутствия необходимости охватить как можно больше населенных пунктов в ограниченные сроки. Уже в следующем году география значительно расширилась — в работу были включены Печерский, Полновский, Пушкиногорский районы Псковской области (руководители: Н. Л. Котикова, С. Д. Магид) [Баскаков, 1982, с. 299]. В 1949 г. была организована разведывательная экспедиция Котиковой и Магид в район Великолукской области, по итогам которой был составлен «Сборник песен Великолукской области», куда уже входили песни ВОВ (помимо традиционного фольклора), что показывает масштаб событий прошлых лет и их особый вклад в формирование культуры послевоенного мира.

Стоит отметить, что Наталья Львовна Котикова никогда не работала в ИРЛИ, но при этом тесно сотрудничала с секциями, занимающимися в первую очередь сбором этнической музыки. Но такое сотрудничество продлилось до 1949 года (Пустошкинский, Опочецкий, Пореченский, Пеновский, Великолукский районы Великолукской области [Баскаков, 1982, с. 300]),

потому что экспедиции для сбора музыкального фольклора переходят к Музфонду СССР [Якубовская, 2013, с. 540, 545]. Такое детальное деление экспедиций между отделами может свидетельствовать о росте значимости этой работы для правительства, потому что такая реструктуризация могла помочь в контроле за работой отдельных секций экспедиций и их результатами по направлениям. Также это могло влиять на более грамотное перераспределение бюджета, что всегда является актуальной задачей.

В 1955–1956 гг. были организованы экспедиции на Печору, в 1958 г. — на Мезень, также инициированные Котиковой. На Печере были обследованы Усть-Цильма и селения, расположенные по среднему течению Печоры и ее притокам Пижме и Цильме, в 1956 г, экспедиция работала в низовьях Печоры [Астахова, 1961, с. 6]. Начальником был назначен руководитель музфонда ИРЛИ РАН Ф. В. Соколов. Также участие принимали В. В. Коргузалов (музыковед), З. И. Власова (аспирант ИРЛИ РАН, секретарь экспедиции) и другие [Иванова, 2011, с. 356–357]. В сборник материалов по итогам экспедиции вошли былины в основном про Илью Муромца, Добрыню Никитича (Усть-Цилемский район, 1955 г.), по итогам работы в Нарьян-Марском районе были собраны былины про указанных выше богатырей и Василия Буслаева.

В июле — августе 1958 г. состоялась экспедиция в районы нижнего и среднего течения Мезени (Н. П. Колпакова, В. В. Митрофанова, З. И. Власова, Ф. В. Соколов, Ф. Дробленкова и др.), по итогам который были записаны сказания региона хоть это и не являлось основной задачей экспедиции [Зверева, 1961, с. 269].

Можно заметить, как смещается фокус внимания членов экспедиции: если в 1930-е гг. «народные» сюжеты не представляли особой ценности и не подвергались изучению, то в 1950-е гг. формируется новое восприятие культуры, не такое завязанное на марксистско-ленинской парадигме. Это может быть связано с реализацией целей сталинского периода: фигуры В. И. Ленина и самого И. В. Сталина уже были приближены к народу, став частью массовой культуры. Уже сформированная культурная среда позволяла исследователем обращаться к истокам, правда не без их адаптирования под повестку тех лет. Так на место вождей и мотивов социальной борьбы пришли былинные богатыри, которые также боролись за мир и справедливость. Тем самым круг изучаемых проблем не сильно изменился, что можно считать преемственностью режимов и научных школ по изучению фольклора.

Выводы

Так, приобщение Пушкинского Дома к таким масштабным государственным проектам — показатель его веса в научном мире, что обеспечило сохранение его институциональной независимости.

Развитие фольклористики в 1930-е гг. заложило основу для ее расцвета уже в период руководства Н. С. Хрущева, что было обусловлено целым комплексом причин. Это и появление средств для проведения работы подобного рода, и появление необходимых специалистов, решивших проблему кадрового голода. Но самая важная причина — изменение парадигмы советской идеологии, связанной с развенчанием культа личности И. В. Сталина, что породило необходимость восполнить возникшие пробелы. Созданием нового культа это было сделать невозможно, хотя было бы намного проще. Тогда на помощь приходит бескрайняя тема народных сюжетов. Тем более образ «народного руководителя» Хрущева способствовал их органичному внедрению в массовое сознание.

Литература

1. Бинкевич Е. Р. Устное творчество народов СССР. М.: Типография «Известий Советов депутатов трудящихся СССР», 1940. 101 с.
2. Былины Печоры и Зимнего берега. / Изд. Подгот. А. М. Астахова [и др.]. М.; Л.: Изд-во Акад. наук СССР. [Ленингр. отд-ние], 1961. 606 с.
3. Горький Максим. О литературе. Т. 25. М.: Гослитиздат, 1949. 238 с.
4. Иванова Т. Г. Об экспедициях прошлых лет. Поездка Пушкинского Дома на Печору в 1955 г. // Русский фольклор. Материалы и исследования. 2011. № 34. С. 356–369.

5. Кравченко И. И. Народное творчество Калмыкии. Сталинград.: Сталингр. кн-во, 1940. 316 с.
6. Крупская Н. К. О пролетарской культуре. Т. 7. М.: Изд-во Акад. пед. Наук, 1959. 758 с.
7. Петрова Л. И. Из истории собирательской и издательской работы ленинградских фольклористов (по материалам протоколов, отчетов, писем 30-х годов XX в.). // Из истории русской фольклористики. 2006. № 6. С. 248–262.
8. Пушкинский Дом. Статьи. Документы. Библиография. / ред. Баскаков В. Н. Л.: АН СССР, 1982. 320 с.
9. Савушкина Н. И. О собирании фольклора: Учеб. пособие для студентов-заочников филол. фак. гос. ун-тов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974. 82 с.
10. Советский фольклор. Сборник статей и материалов. Л.: Гослитиздат, 1939. 312 с.
11. Зверева Я. В. Мезенские сказки в записях экспедиций Отдела фольклора Пушкинского Дома 1958—1961 гг. // Из истории русской фольклористики. 2013. № 8. С. 267–302.
12. Якубовская Е. И. Страницы биографии Натальи Львовны Котиковой // Из истории русской фольклористики. 2013. № 8. С. 512–584.

Lidia D. Chernichenko[1*]
*lidia.tchernichenko@yandex.ru
Research supervisor: Alexander M. Zakharov[1],
Candidate of Sciences (History)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

The 1930s– 1950s folklore expeditions of the Institute of Russian Literature of the Russian Academy of Sciences: Contributions to the formation of Soviet culture

Abstract. The USSR needed a distinct proletarian culture. Its development, among other things, was achieved through the reinterpretation of folk traditions. To facilitate this, special expeditions were organized to collect and document folklore. Some of these initiatives were overseen by the Institute of Russian Literature of the Russian Academy of Sciences (IRL RAS), who was in charge of fostering a 'new culture'. This article provides an overview of the reasons behind the IRL RAS involvement in these folklore expeditions and examines the outcomes of their efforts in the 1930s– 1950s, highlighting their contributions to the formation of Soviet culture.

Keywords: Pushkin House, Institute of Russian Literature of the Russian Academy of Sciences, folklore, folklore expeditions, culture.

УДК 94

Ющенко Андрей Владимирович[1*]
*andrey.iushenko750@yandex.ru
Научный руководитель: Бажанов Денис Александрович[1],
кандидат исторических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Особенности строительства узкоколейных военных дорог, на примере Макинской железной дороги

Аннотация: в данной статье рассматриваются проблемы, связанные со строительством Макинской военной узкоколейной железной дороги. Кроме экономических сложностей, связанных с ведением войны на несколько фронтов, и удаленности от основных магистралей снабжения, главной проблемой оставался горный характер местности. Автор рассматривает пути решения вышеуказанных проблем на основе архивных материалов, мемуаров служащих дороги и их современников. В статье приводятся сведения об этапах проектирования и постройки Макинской железной дороги, особенности географии данной дороги, а также различные оценки использования военно-полевых узкоколейных дорог.

Ключевые слова: Макинская железная дорога, Кавказский театр военных действий, Закавказская железная дорога, Первая мировая война.

Введение

Макинская военная железная дорога стала первой узкоколейной дорогой на Кавказском фронте во время Первой мировой войны. Ее строительство началось 15 декабря 1915 г. и движение по ней началось уже в июне 1916 г. С ее возведением связаны некоторые проблемы, решение которых автор и будет рассматривать в данной статье. Основные факторы, тормозящие строительство дороги — это экономический аспект и география региона.

Макинская военная железная дорога проходила по территории трех государств: Персии, Российской Империи и Османской империи. Маршрут начинался со станции Шахтахты, проходил через города Маку, Баязет, Алашкерт. От станции Баязет началось строительство дополнительной линии к Ванскому озеру.

Методы исследования

Методологической основой данной статьи являются принципы историзма и объективности, которые в совокупности позволяют изучить процессы и явления в их развитии, то есть выяснить как они возникли, менялись и оказались нынешними, а также изучить эти процессы и явления так, как они существуют в реальности.

В данной работе использованы различные методы исследования, как общенаучные, так и специально-научные. Среди общенаучных методов автором использовались анализ и синтез в работе с различными историческими источниками, методы индукции и дедукции на основе которых происходило обобщение информации, а также выведение тенденций. Кроме общенаучных применялись специализированные методы, такие как историко-генетический метод, позволяющий проследить происходившие события в их развитии, историко-системный метод, благодаря которому мы может установить причинно-следственные связи между происходившими событиями на Кавказском фронте, и каким образом фактор железных дорог влиял на состояние дел на Кавказском театре военных действий.

Результаты и обсуждение

О необходимости строительства дополнительных путей снабжения на Кавказском фронте впервые заговорили уже осенью 1914 года, русский консул в Маку в телеграмме к главнокомандующему Кавказской армии писал о чрезвычайной важности постройки железной дороги от Шахтахты до Баязета [Свищевский, 1928, с. 7]. Зимой 1915 г. проект был признан заманчивым, но военное руководство Кавказского фронта считало, что постройка дороги займет значительное время, а война, по их мнению, может уже подойти к концу [Свищевский, 1928, с. 8]. Ситуация на фронте в 1915 г. способствовала принятию положительного решения о начале строительства, и инженеры приступили к разведке и прокладке оптимального маршрута.

Топографически Закавказье представляет собой труднопроходимые горные цепи и высокогорные долины, и прокладка кратчайшего пути от долины р. Ефрат до Ванского озера была невозможна. Карсская область, так и Эриванская губерния отделены от Баязетской равнины горными хребтами, являющимися большим препятствием для ускоренного строительства железной дороги. Трасса Макинской дороги проектировалась в обход горных хребтов южнее г. Арарат от ст. Шахтахты, а не от ст. Улуханлу, Эчмиадзин или Аракс, как намечалось ранее [Сагратян, 1970, с. 158]. Проектировщики были вынуждены разработать маршрут, который был в два раза длиннее, чем по прямой (110 верст против 65), однако у него были и очевидные преимущества. Инженер Д. Д. Свищевский, который впоследствии возглавил эту железную дорогу, в своих мемуарах пишет о том, что прямой маршрут (65 верст) при реальной постройке был бы не меньше 90 верст и требовалось бы сооружение дополнительных земляных и скальных работ [Свищевский, 1919, с. 11–12].

И если сложности рельефа преодолевались грамотными инженерными решениями, то экономические проблемы были гораздо сложнее. В условиях войны и удаленности от основных

театров военных действий, Кавказский фронт считался второстепенным. И хотя обстановка требовала скорейшего сооружения железной дороги, на практике первые составы с фуражом и боеприпасами начали ходить спустя полгода, 15 июля 1916 г. от ст. Шахтахты до ст. Баязет (110 верст) [Сагратян, 1970, с. 159]. Для железных дорог введение дороги в эксплуатацию участками стало новшеством, оно диктовалось условиями войны. Из Эчмиадзина склады были передислоцированы в Баязет. что сократило расстояние подвоза грузов на 70 верст. Второй участок от ст. Баязет до ст. Каракалисса Алашкертская был введен в эксплуатацию зимой 1917 г. Однако земляные работы продолжались и после ввода в эксплуатацию этого участка [РГВИА. Ф. 2168. Оп. 1. Д. 154. Л. 62].

Если обратиться к карте (рис. 1), то Макинская железная дорога шла параллельно фронту, однако успешное наступление русской армии требовало постройки дополнительной ветви по направлению к фронту. Согласно донесению от 8 апреля 1917 г. военному министру А. И. Гучкову Кавказский фронт нуждался в 75 тысячах пудов в день, а существующие маршруты могли обеспечить только 15 тысяч пудов в день [РГВИА. Ф. 2168. Оп. 1. Д. 27. Л. 5]. На 16 марта 1917 г. по направлению к Ванскому озеру было уложено 23 версты главного пути, земляные работы закончены до 44 версты [РГВИА. Ф. 2168. Оп. 1. Д. 154. Л. 62 об.].



Рис. 1. Российские военно-полевые железные дороги в Закавказье

Строительство данной дороги можно назвать интенсивным, по сообщению Д. Д. Свищевского если бы не двухмесячная задержка укладочного материала, то скорость укладки путей достигла бы 1 км в день [Свищевский, 1928, с. 11–12]. Укладочным материалом служила

Вологодско-Архангельская узкоколейная дорога (1067 мм), которая во время войны была перешита на широкую колею. Такое решение решало сразу две проблемы: во-первых, удешевлялось строительство дороги, а во-вторых, обеспечивало дорогу богатым подвижным составом.

Что касается финансовой стороны вопроса, то постройка Макинской железной дороги вместе с начатой веткой до озера Ван обошлось казне в 15 000 000 рублей, при том, что первоначальная стоимость версты в 40000 рублей была пересмотрена в большую сторону, т. к. при расчетах использовалась стандартная узкая колея (750 мм) и составляла 50 000 рублей за версту [РГВИА. Ф. 9141. Оп. 1. Д. 11. Л. 38]. По расчетам, приведенным Д. Д. Свищевским, строительство и эксплуатация Макинской железной дороги обошлись казне в 20 000 000 рублей, при этом за все время ее эксплуатации было перевезено более 2 миллиардов пудоверст, при этом, если бы транспортировка производилась не по железной дороге, то казне бы это обошлось в 60 000 000 рублей [Свищевский, 1928, с. 27].

И если экономические показатели говорят об эффективности дороги, однако в военном министерстве мнения касательно постройки узкоколейных дорог было различным. Общее отношение министерства путей сообщения к постройке военных узкоколеек было скорее отрицательным, потому что военные железные дороги — временные. Поэтому МПС не выделяло достаточного количества рельсов, способных выдерживать перевозимые военные грузы, что уменьшало перевозочную способность дороги. Именно поэтому оценки эффективности военных узкоколеек среди военных Кавказского фронта были противоположенные — некоторые военные, такие как генерал-майор Е. В. Масловский, считали, что наличие железнодорожного пути сообщения способствовало быстрому передвижению войск и вооружений [Масловский, 2015, с. 135]. Но другие военные, такие как генерал от инфантерии Ф. Ф. Палицын, считали, что узкоколейные железные дороги неэффективны, потому что они не могут перевезти требуемый Кавказскому фронту объём грузов [Палицын, 2014, с. 289].

Однако тезис о временном характере Макинской дороги можно опровергнуть тем фактом, что кроме строительства путей, обустраивалась инфраструктура: станции, склады, депо и мастерские, а также дома для служащих дороги и прочие постройки. И строились они преимущественно каменными, а те, что строились временно из дерева, постепенно заменялись на каменные постройки, что позволяет сделать вывод о дальнейших планах эксплуатации Макинской железной дороги. Так же железная дорога на некоторых участках имела водопровод и телеграф. По мнению некоторых советских армянских исследователей эту дорогу планировалось использовать для послевоенной колонизации территории Западной Армении русскими переселенцами, чтобы армяне не представляли в данной области большинства [Акопян, 1967, с. 174]. Политические мотивы, безусловно, присутствовали при постройке дороги, однако экономические факторы могли иметь гораздо большее значение, поскольку дорога проходила по богатой на полезные ископаемые местности, а в Араратской долине успешно занимались земледелием. Включение этих областей в общую железнодорожную сеть Закавказья могло положительно сказаться на развитии экономики в области Западной Армении.

Выводы

Макинская военная железная дорога продемонстрировала потенциал использования узкоколейных дорог во время войны. Несмотря на недостаточное снабжение войск, о котором сообщали командующие войсками, отсутствие железной дороги усилило бы недостаток снарядов и фуража. Также строительство Макинской дороги в непростых топографических условиях дало опыт для проектирования и строительства других военно-полевых железных дорог в регионе.

Литература

1. Акопян С. М. Западная Армения в планах империалистических держав в период первой мировой войны. Ереван: изд-во АН Арм. ССР, 1967. 261 с.
2. Масловский Е. В. Великая война на Кавказском фронте, 1914–1917 гг. М.: Вече, 2015. 544 с.
3. Палицын Ф. Ф. Записки. Т. 1: Северо-Западный фронт и Кавказ, (1914–1916) / Подгот. текста С. М. Артюхов и др.; примеч. А. А. Литвин; пер. с фр. Д. Белановский. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2014. 318 с.

4. РГВИА. Ф. 2168. Оп. 1. Д. 27.
5. РГВИА. Ф. 2168. Оп. 1. Д. 154.
6. РГВИА. Ф. 9141. Оп. 1. Д. 11.
7. Сагратян А. Т. История железных дорог Закавказья 1856–1921. Ереван: изд-во Айастан, 1970. 254 с.
8. Свищевский Д. Д. Макинская военная железная дорога на Кавказском театре военных действий в войну 1914–1918 гг. // Война и Техника. № 11–12. 1928. С. 1–44.
9. Свищевский Д. Д. Макинская железная дорога 1915–1918. I. Шахтахты — Маку — Баязет — Каракилисса Алашкерская. II. Баязет — Софали — Ванское озеро. Батум: Б/и, 1919. 44 с.

Andrey V. Iushenko[1*]
*andrey.iushenko750@yandex.ru
Research supervisor: Denis A. Bazhanov[1],
Candidate of Sciences (History)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The construction of military narrow-gauge railways: The case of the Maku Railway

Abstract. The article examines the challenges associated with the construction of the military narrow-gauge Maku Railway, focusing on economic difficulties caused by the war's multiple fronts, and the remoteness from primary supply routes. The most significant obstacle, however, was the mountainous terrain of the region. Drawing on archival materials and memoirs of railway workers and contemporaries, the author explores the strategies used to address these challenges. The article outlines the design and construction stages of the Maku Railway, its geographical context, and various assessments of the role of narrow-gauge railways in military logistics.

Keywords: Maku Railway, Caucasian Theater of Operations, Transcaucasian Railway, World War I.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

УДК 37.02

Голосов Денис Алексеевич[1], Чуриков Даниил Сергеевич[1]*
*daniil-churicov@yandex.ru
Научный руководитель: Соболева Ольга Борисовна[1],
кандидат педагогических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Реализация профилактики правонарушений несовершеннолетних посредством использования проектной деятельности на уроке обществознания

Аннотация: в статье рассматриваются возможности использования проектной деятельности в качестве метода профилактики противоправного поведения среди несовершеннолетних. Авторы, опираясь на статистические данные и научные работы педагогов и криминологов, констатируют рост противоправного поведения среди подростов, на основании которого делается вывод о том, что на рост данных правонарушений влияют многие факторы, в том числе среда обитания человека. Авторы считают педагогически целесообразным осуществление профилактики неправомерного поведения с помощью активной деятельности обучающихся в процессе обучения обществознанию. Способствовать реализации данной задачи

призван разработанный авторами проект, нацеленный на демонстрацию влияния среды обитания человека на рост правонарушений.
Ключевые слова: профилактика правонарушений, проектная деятельность в обучении обществознанию, среда обитания человека, архитектура.

Проблема противоправного поведения среди несовершеннолетних не нова, однако победить ее, на сегодняшний день, так и не удалось. Особенно сильно ученых и законодателей терзает вопрос: как спасти ребенка от столкновения с уголовной средой, при этом не упуская воспитательного компонента. Посему не теряют актуальность различного рода психолого-педагогические мероприятия, поскольку те показывают свою эффективность и как меры профилактические, и как меры исправительные.

Согласно статистике, опубликованной Комитетом по вопросам законности, правопорядка и безопасности при Правительстве Санкт-Петербурга общее количество зарегистрированных преступлений, совершенных несовершеннолетними в январе – июне 2023 года в сравнении с январем — июнем 2022 года увеличилось на 6%. Помимо этого, в этот же время увеличилось на 31,6% число групповых преступлений, совершенных несовершеннолетними [Санкт-Петербургский информационно-аналитический центр, 2023].

Глядя на статистику, мы задаемся вопросом, что становится причиной роста противоправного поведения среди несовершеннолетних? Существует множество факторов, которые становятся катализаторами или провокаторами преступности в обществе [Абзалова Х. М, 2022, с. 16, № 4(91)]: экономический фактор, средовой фактор, общее состояние культуры, психологический фон. На сегодняшний у исследователей нет однозначного ответа, какой из этих факторов должен рассматриваться как главный (или главные). Известный российский криминолог Я. И. Гилинский указывает, что генезис подростково-молодежной преступности подчиняется общим закономерностям. Нет каких-то специальных, своеобразных причин преступности подростков и молодого поколения. Однако меньший акцент при этом необходимо делать на социально-экономическом неравенстве [Гилинский, Я. И., 2014, с. 84, № 2].

О факторе среды как о важном компоненте социализации личности писали практически все педагоги, начиная от Я. А. Каменского, заканчивая именитыми отечественными учеными — А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинским, М. В. Крупениной, П. П. Блонским, А. Г. Калашниковым и т. д. Недооцененным остается исследование влияния архитектурной среды, а между тем, глупо надеяться, что шаблоны, в которых мы буквально проживаем каждый день не оставляют следов в нашем сознании. Ученые криминологи уже давно пришли к выводу, что высотный мегаполис, как это не парадоксально, стал отличным местом активной деятельности маргинальных элементов [Матвеева А. А., 2022, с. 70, № 6]. Причину находят в широком спектре криминогенных факторов: анонимность общения, ослабление социальных связей между людьми, обезличенный и преимущественно функциональный характер взаимоотношений, закрытый характер проживания и как следствие — ослабленный социальный контроль при толерантности к разнообразным формам поведения.

Но причем здесь архитектура? Современная архитектура, в частности, российская градостроительная политика стала идеальной средой для возникновения преступности. Новостройки с их высотной застройкой, широкими дворами-пустырями, монотонным внешним видом, перенаселением и бедной инфраструктурой как раз провоцируют среди жителей анонимность [Кадырова, Н. Н., 2020, с. 22, № 2], отчужденность, разрушают социальные связи, а также пагубно влияют на здоровье [Никонов Никита, 2023].

В наши дни мы уже можем наблюдать губительное влияние спальных районов на жителей; там, где, как нам известно, не может себя комфортно чувствовать человек возникает почва для различных отклонений (девиаций). Особо ярко это бросается в глаза в крупных городах, где главным типом жилого сооружения являются многоэтажные микрорайоны. Так, по статистике самыми опасными районами Санкт-Петербурга признаются т.н. окраины; к примеру большая часть тяжких преступлений характерна для таких спальных районов как Московский, Кировский, Фрунзенский; лидируют по количеству совершаемых краж Кировский и Красносельский

районы, для которых характерна высотная застройка и пустые пространства в виде парков, пустырей и дворов [Исаева Алина, 2019]. В целом статистика Санкт-Петербурга наглядно демонстрирует что «криминальными лидерами» являются зоны многоэтажной микрорайонной застройки — Невский, Калининский, Выборгский, Красносельский, Приморский, а самые благополучными зоны малоэтажной застройки — Кронштадский, Курортный, Петродворцовый, Петроградский и Колпинский.

Кроме этого, похожие тенденции наблюдаются в Ленинградской области. Большое беспокойство вызывает Всеволожский район, в котором в данный момент развернуто массовое (высотное) жилищное строительство (в первую очередь, речь идет о городах Мурино и Кудрово, а также о посёлке Бугры). По информации районного УМВД здесь совершается, в среднем, по 3–4 преступления в день [Александров Артем, 2018]. Если рассматривать темпы прироста повторных преступлений зарегистрированы в Кировском (+75,5%, 402), Выборгском (+66,5%; 561), Всеволожском (+36,7%; 678) районах [КПБ ЛО, 2022].

Как мы видим, ситуация со спальными районами довольно печальная. В среде высотной жилой застройки люди вынуждены растить своих детей, что пагубно может влиять на социальное развитие последних, что приводит в свою очередь к увеличению преступности несовершеннолетних.

Полностью искоренить делинквентное поведение подростков невозможно. Несмотря на это, на взгляд авторов работы, необходимо проводить профилактику правонарушений несовершеннолетних, потому что они являются будущим нашего общества. Предупреждение правонарушений помогает избежать возможных негативных последствий, связанных с нарушением закона, а также способствует развитию у подростков навыков уважения к социальным нормам. Также, профилактика дает возможность выявить проблемы на ранней стадии и предложить поддержку и помощь, чтобы помочь молодым людям стать ответственными членами общества.

По мнению С. А. Морозовой, для достижения положительных результатов профилактической работы со школьниками необходимо использовать в процессе обучения учебно-правовые ситуации — особый дидактический прием, позволяющий формировать осознанное правомерное поведение учащихся [Морозова С. А., 2018, с. 79, № 4].

По мнению авторов работы, важно использовать деятельностный подход, при котором обучающееся активно участвуют в учебном процессе. Реализовать это можно с помощью проектной деятельности на базе повторительно — обещающего урока по обществознанию. Повторительно-обобщающий урок может помочь также систематизировать наиболее существенные вопросы из ранее пройденного материала, способствовать восполнению имеющихся пробелов в знаниях учащихся, а также раскрыть важнейшие идеи изучаемого обществоведческого курса.

В ходе исследования авторы работы разработали профилактическое задание-проект, который актуализирует не классических причины противоправного поведения, а направленная на акцентирование внимания на влиянии жилой среды на увеличение количества правонарушений. Авторы работы убеждены, что дискуссии о криминогенной архитектуре вооружают детей знаниями и активным мышлением, позволяющими выбирать или же — в случае выбора соответствующей профессии — создавать более безопасную среду и принимать обоснованные решения, касающиеся личной безопасности в жилой зоне.

Для успешного внедрения разработанного задания рекомендуется включать в структуру урока дополнительный материал, который знакомит обучающихся с архитектурной криминологией, с критериями комфортной и некомфортной архитектуры (этажность, человеческий масштаб, застройка, дворы и т. д.). Кроме того, необходимо включить в структуру урока вводный материал, посвященный самому проекту по формуле: «Что делать? Как делать? Как представить»?

До повторительно-обещающего урока авторы работы предложили десятиклассникам принять участие в анкетировании на тему «Ваш дом — ваша крепость», в котором предлагалось ответить на вопросы: «В доме какой этажности вы проживаете?» «Вам комфортно (было бы) жить в многоквартирном доме?», «Как Вы думаете, с чем связано массовое распространение вы-

сотной застройки в спальных районах российских городов?», «По какой причине жилая застройка может стать фактором, провоцирующим рост преступности в конкретном районе или городе?», «Какие предложения Вы бы хотели реализовать с целью улучшить Вашу жилую среду?». В анкетировании приняло участие 34 человека. В итоге были получены следующие результаты: большинство опрошенных проживают в многоэтажных зданиях (от 7 этажей), им некомфортно жить зданиях большой этажности, они хотели бы сменить место жительство на малоэтажный дом или таунхаус. Участники также считают, что массовое высотное строительство в России связано с низкими доходами населения и недальновидной градостроительной политикой государства. Важно отметить, что подавляющее большинство опрошенных (82,4%) видит причинно-следственную связь между характером застройки и совершением правонарушений.

Сущность проекта под названием «Безопасен ли мой район: ответит ревизорро», который предлагают авторы, состоит в следующем. Обучающемся 10-го класса необходимо разделится на подгруппы по 3–4 человека, каждая из которых должна представить совместный проект по анализу района или жилого комплекса. Распределение на данные группы происходит заблаговременно.

Каждой группе-комиссии необходимо в указанный временной период подготовить доклад с презентацией или иным творческим продуктом (картотекой, буклетом, макетом и т. д.) и представить свой объект с последующими рекомендациями, которые они могут направить коллективно в органы местного самоуправления. В ходе доклада обучающиеся должны рассказать о жилом объекте и сформулировать конкретные достоинства и недостатки. Обучающимся обязательно нужно опираться на рекомендации, которые были им предварительно на уроке учителем. Педагогом составляется примерный шаблон оценки объекта с точки зрения комфорта и безопасности городской среды и отправляет его командам; обучающиеся могут опираться на него, но также могут дополнить критерии. Учитель просматривает проекты и делает замечания по необходимости.

Авторы работы смогли реализовать свой проект в ходе педагогической практики и получить следующие результаты. В качестве аудитории выступали ученики двух 10-х классов: «а», «б» (34 человека) ГБОУ лицея № 408 Пушкинского района Санкт-Петербурга. Работы обучающихся отражали общественный запрос на комфортную городскую среду, которую можно организовать без вмешательства в конструкцию домов (при явном осознании губительности многоэтажных домов). Большинство обучающихся считают, что путем сотрудничества с местным самоуправлением необходимо создавать: зеленые зоны и общественные пространства вместо стихийных парковок — большинство учащихся считает, что наиболее правильная и удобная парковка-параллельная, а парковку на тротуаре опрошенные считают неуместной, что не может не радовать. Кроме того, участники проекта выдвинули идею запретить сносить исторические дома путем соответствующих мер от органов местного самоуправления. В качестве мер по борьбе с криминогенностью обучающиеся предложили вернуть сквозные проходы в домах там, где они были убраны, прозрачные двери для подъездов, а также, по возможности, предоставить жителям первых этажей право распоряжаться (при некоторых условиях) придомовой территорией.

Архитектурная среда — важная составляющая жизни человека. В ней протекает наша жизнь и глупо было бы предполагать, что жилая среда не способна оказать на нас существенного влияния. Еще в 1960–70-ых года криминологи заметили, что строительные шаблоны (детали проектировки, особенности конструкции) являются отличными помощниками, если не прямыми провокаторами противоправного поведения. Этот тезис актуален и в наши дни, так как в современной России наблюдается феномен массового высотного строительства. Высотная среда российских новостроек является отличной средой для развития преступности в городах. Она провоцирует атомизацию жителей, разрушает или не дает сформироваться прочным социальным (добрососедским) связям, оказывает гнетущее влияние на психику.

Таким образом, авторы работы вывели актуальную, но мало освященную тему для профилактики противоправного поведения среди несовершеннолетних: дать возможность подрастающему поколению увидеть эти опасные паттерны жилой среды и лучше подготовиться к жизни в этих суровых реалиях, а также показать молодым людям всю абсурдность и нера-

циональность такого типа застройки. С помощью повторительно-обобщающего урока, который предполагает создания обучающимися продукта — проекта, молодые умы не только смогут активизировать свою познавательную активность и увидеть потенциальную криминогенность окружающей обстановки, но и создать в будущем соответствующий общественный запрос на комфортную и безопасную среду.

Литература

1. Абзалова, Х. М. Преступление и причины его возникновения / Х. М. Абзалова, К. А. о. Тохтабакиев // Universum: экономика и юриспруденция. — 2022. — № 4(91). — С. 16.
2. Александров Артем. Названы самые криминальные районы Ленинградской области / Александров Артем // ivbg.ru. — 2018. — [Электронный ресурс] Режим доступа: https://ivbg.ru/ 7882034-nazvany-samye-kriminalnye-rajony-leningradskoj-oblasti.html
3. Гилинский, Я. И. Преступность несовершеннолетних: криминологический анализ / Я. И. Гилинский // КриминалистЪ. — 2014. — № 2. — С. 84.
4. Исаева Алина. Красная Зона: исследуем бандитский Петербург // Исаева Алина / Royal Cheese, — 30 сентября 2019. — [Электронный ресурс] Режим доступа: https://royalcheese.ru/city/krasnaya-zona-issleduem-banditskij-peterburg
5. Кадырова, Н. Н. Влияние особенностей архитектуры на формирование преступности в отдельных районах Челябинска / Н. Н. Кадырова, Е. С. Шумилова // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Право. — 2020. — Т. 5, № 2. — С. 22.
6. Матвеева, А. А. Мегаполис как среда криминальной деятельности (на примере преступного нарушения санитарно-эпидемиологических правил) / А. А. Матвеева, Р. Ш. Мустафазаде // Вестник Московского университета. Серия 11: Право. — 2022. — № 6. — С. 58–70.
7. Морозова, И. В. Высотная застройка и преступность: к вопросу о влиянии архитектурной среды на криминогенную обстановку / И. В. Морозова, Д. А. Голосов, Д. С. Чуриков // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. — 2023. — Т. 8, № 1(15). — С. 42.
8. Морозова, С. А. Профилактика на уроках права правонарушений и аддиктивного поведения подростков / С. А. Морозова// Преподавание истории и обществознания в школе. — Москва, 2018. — № 4. — С. 79.
9. Никонов Никита. Россиянам назвали опасные последствия жизни на нижних и верхних этажах / Никонов Никита // https://life.ru, 3 марта 2023 г. — [Электронный ресурс]. − Режим доступа: https://life.ru/p/ 1562582 (дата обращения: 12.01.2024).
10. Преступность несовершеннолетних и факторы, влияющие на криминальную ситуацию в молодежной среде // Санкт-Петербургский информационно-аналитический центр. — 2023. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://zakon.gov.spb.ru/media/uploads/userfiles/ 2023/10/09/Преступность_несовершеннолетних_по_итогам_ 2_квартала_ 2023_года.pdf (дата обращения: 12.01.2024).
11. Результаты мониторинга в сфере профилактики правонарушений на территории Ленинградской области в 2022 году // safety.lenobl.ru. — 2022. — [Электронный ресурс] Режим доступа: https://safety.lenobl.ru/media/uploads/userfiles/ 2023/05/10/Результаты_ 2022_году.pdf

Denis A. Golosov[1], Daniil S. Churikov[1]*

* Daniil-Churicov@yandex.ru

Research supervisor: Olga B. Soboleva[1],
Candidate of Sciences (Education Studies)

[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Preventing juvenile delinquency through project-based activities at classes in social studies

Abstract. The article discusses the potential of project-based learning as a method for preventing juvenile delinquency. Drawing on statistical data and scholarship of educators and criminologists, the authors highlight the rising rates of illegal behavior among minors, emphasizing the role of various influencing factors, including the social environment and human habitat. The authors argue that engaging students actively in social studies lessons through project work can be an effective educational approach to prevent such misconduct. A specific project developed by the present

authors, which demonstrates the impact of the human environment on delinquency, is presented as a tool to address this issue.
Keywords: crime prevention, project-based learning, social studies, human habitat, architecture.

УДК 37.02

Филоненко Евгений Алексеевич[1*]
*filonenko1998ea@mail.ru
Научный руководитель: Кузин Дмитрий Владимирович[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Французские и польские наработки и опыты использования компьютерных игр на уроках истории и обществознания

Аннотация: в статье анализируются французские и польские опыты использования компьютерных игр на уроках истории и обществознания. Французский опыт — в лице аспиранта Университета Сорбонна Париж Север, а также преподавателя истории и географии в Коллеж Европы (Шелль) Ромена Винсента по играм «Assassin's Creed", "Valiant Hearts: The Great War" и "Stronghold". Польский опыт — в лице кандидата гуманитарных наук, а также преподавателя польского языка, литературы и этики в Школе Коммуникации им. Ипполита Цегельского (Познань) Илоной Старостой по игре „This War of Mine".
Ключевые слова: компьютерные игры, геймификация, обучение истории, обучение обществознанию, цифровизация, игры по истории, игры по обществознанию.

Введение

Ранее, в рамках статьи для конференции «Студент-Исследователь-Учитель» [Филоненко, 2023, с. 476], мы говорили о дискуссионных проблемах вокруг компьютерных игр как общественного феномена в России, в том числе затрагивая проблему внедрения компьютерных игр в процесс обучения обществознанию [Филоненко, 2023, с. 480]. Одной из заявленных тогда главных проблем был вопрос экономической целесообразности и поиска рынков сбыта для продажи игр целевой аудитории в России [Филоненко, 2023, с. 476]. Отечественные чиновники не только это понимали, но начали действовать в данном направлении на фоне заметного роста рынка игровой индустрии в период 2015–2019 гг. [Седых, 2020, с. 15–17]. В период 2022–2023 гг. со стороны государства начались шаги по популяризации истории и культуры памяти через компьютерные игры в рамках молодежной политики: это видно как по выходящим продуктам под патронажем государства [ТАСС, 2024], так и по мнению ключевых официальных лиц государства [ТАСС, 2023]. Интерес государства в использовании компьютерных игр сформулирован обывателю прямо — новый рынок сбыта, способствующий как пополнению госбюджета, так и реализации политики патриотического воспитания среди молодежи [ТАСС, 2023].

Вышеуказанное обстоятельство позволяет нам воспользоваться ситуацией и обратить внимание на еще одно возможное поле инвестирования разработки компьютерных игр в рамках молодежной политики — образовательное. Данная практика не нова: многие страны — особенно среди лидеров производителей компьютерных игр на мировом рынке (США, Япония и часть Западной Европы) [Седых, 2020, с. 22–25] — финансируют компьютерные игры не только в целях выручки прибыли, но также в целях образовательных и культурно-просветительских. Более того, на примере систем образования Польши и Франции [Vincent, 2019, p. 69–70] есть случаи поощрения деятельности учителей-госслужащих по использованию даже коммерческих игр в учебных и просветительских целях.

На сегодняшний момент представляется важным изучение опыта иностранных коллег-учителей в данном направлении. Во-первых, их опыт уже осмыслен, имеет свою методическую

логику и нюансы, позволяющих нам проанализировать их эффективность и продуктивность как ориентир для создания собственных методических рекомендаций. Во-вторых, данные наработки и опыты опробованы среди разных возрастных групп обучающихся, позволяющих нам проследить психические особенности и мотивы последних играть на уроке — как от самых младших подростков среднего звена [Vincent, 2023, p. 71–75], так и среди старших подростков старшей школы [Starosta, 2021] — снова как ориентир для создания собственных методических рекомендаций и наработок.

Методы исследования

Анализ как один из методов научного исследования необходим для разбора французских и польских кейсов использования компьютерных игр на уроках в следующих аспектах: 1) место игры на уроке; 2) роль игры на уроке; 3) формируемые ценности; 4) формируемые умения; 5) методические наработки.

Сравнение как один из методов научного исследования нужен для нахождения схожих и противоположных подходов в понимании места и роли компьютерной игры на уроках французских и польских коллег-учителей.

Анализ прилагаемой литературы в данной статьей важен в целях нахождения примеров использования компьютерных игр на уроках польских и французских учителей и их теоретического осмысления.

Обобщение как один из методов научного исследования позволяет вычленить из проанализированных аспектов использования компьютерных игр на уроках французских и польских коллег-учителей их общие и противоположные черты. Последние позволяют нам увидеть как положительные, так и отрицательные нюансы авторских разработок учителей.

Результаты и обсуждение

В результате исследовательской работы были переведены статьи с французского языка и методическая брошюра с польского языка на русский язык. Они важны с точки зрения понимания сущности педагогического подхода к месту и роли компьютерной игры на уроках.

Французские опыт и наработки. Методический опыт и наработки Винсента Ромена и его французских коллег базируются на классической для французской педагогической школы методики обучения истории [Vincent, 2021, p. 184.] и научной школе Жиля Бружера — наставника Винсета Ромена — доктора педагогических наук и профессора в области влияния игр и игровой культуры на воспитание, социализацию и образование дошкольников и младших школьников.

В своей первой научной статье Винсент анализирует возможности использования видеоигр в контексте обучения истории на примере игры „Valiant Hearts: The Great War“. Винсент описывает содержание игры: ее сюжет в контексте Первой Мировой Войны на Западном фронте, игровые механики головоломок, а также потенциальные педагогические составляющие в лице исторических справок о событиях исторической эпохи [Vincent, 2019, p. 66–69]. Далее на примере пяти учительских кейсов исследователь показывает, как игра используется в контекстах уроков истории, философии, французского языка как иностранного языка и для обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Vincent, 2019, p. 71].

На примере кейса первого историка-педагога, Жульена, мы видим, что игра используется непосредственно на уроке самим учителем или одним из учеников. Учитель выбирает необходимый ему для урока отрывок игры. Затем либо сам учитель, либо один из обучающихся играет в данную игру, а остальные обучающие наблюдают за игровым процессом и фиксируют для себя исторические факты, отображенные в игре [Vincent, 2019, p. 72].

Далее следует пример Николаса, второго педагога-историка, который предлагает играть в игру в классе не одному ученику, а всему классу. Проходя игру на планшетах, обучающиеся должны ответить на заданные в рамках темы урока вопросы, частично касающиеся содержания игры [Vincent, 2019, p. 72].

Кейс Алексис, педагога французского языка как иностранного языка, как пример демонстрирует аналогичный примеру Николаса способ применения игры на уроке. На уроке играет либо один ученик, либо весь класс, но учебная деятельность с игрой построена вокруг отработки языковых правил прошедшего времени французского языка [Vincent, 2019, p. 72–73].

Кейс Дамьена, библиотекаря коллежа и руководителя библиотечного дискуссионного клуба, представляет игру как инструмент для организации дискуссии по схеме: 1) либо сам Дамьен, либо один из учеников играет в игру, 2) по ходу игры собираются исторические факты и дискуссионные темы из содержания игры и 3) проводится рефлексивная и одновременная критическая дискуссия на тему изученного содержания игры [Vincent, 2019, p. 73].

Последний кейс — педагога медико-социального учреждения Тьерри — представляет игру как инструмент, с одной стороны, для формирования умений у обучающихся с ОВЗ, так и, с другой стороны, инструментом социализации. На уроке играет один из учеников, тогда как остальные наблюдают за игрой. В конце занятия проводиться рефлексия и в рамках домашнего задания предлагается написать эссе от лица солдата войны [Vincent, 2019, p. 73].

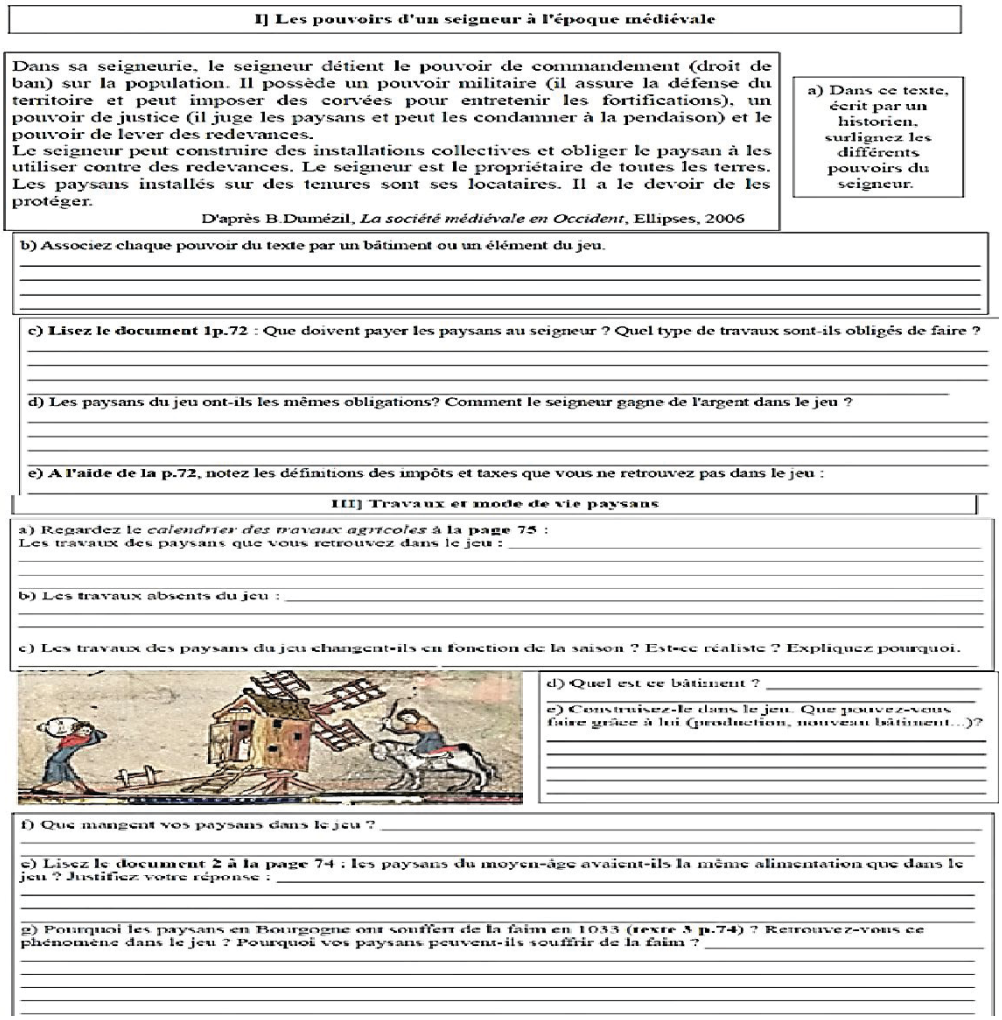
В ходе заключения статьи Винсент с позиции историка-педагога констатирует, что игровой процесс в большинстве кейсов лишен, с одной стороны, необходимого для обучения акцента на рефлексию полученного игрового опыта, а также, с другой стороны, элементов технологий критического мышления по схеме «Опыт → Размышление → Обучение». Его наличие позволяло бы обучающимся сформировать критический взгляд на содержание игры и не просто играть в игру на уроке, но вырабатывать предметные умения по ходу игры [Vincent, 2019, p. 74–75].

Эти соображения развиваются в следующей статье, где на примере игры „Assassin's Creed Unity" Винсент предлагает превратить компьютерную игру в интерактивный рабочий документ, который в ходе урока подвергается критическому анализу и деконструкции на предмет истина/ложь исторических фактов [Vincent, 2021, p. 183–184]. Анализируя повествовательное [Vincent, 2021, p. 185–186], игровое [Vincent, 2021, p. 186–187], медийное [Vincent, 2021, p. 187–189] и образовательное [Vincent, 2021, p. 189–191] измерения выбранной игры, Винсент констатирует педагогический потенциал игры в контекстах: 1) инструмента наглядности, 2) предмета для критического анализа и 3) мотивации обучения [Vincent, 2021, p. 190].

На примере кейса Камиллы исследователь показывает принцип ранее упомянутого подхода. Ученики на уроке смотрят трейлер игры, отвечают на относящиеся к нему вопросы репродуктивного и продуктивного характера, а после заполняют пробелы в названиях мест на розданных до начала урока неполных копиях карты Парижа того времени и читают исторический источник того же периода, что заканчивается написанием эссе в контексте домашнего задания [Vincent, 2021, p. 191–192]. Такой подход не идеален: во время работы с содержанием игры часть обучающихся воспринимает игру как игру, из-за чего учитель корректирует поведение учеников [Vincent, 2021, p. 193–194]. Но благодаря такому принципу обучающиеся способны отделять аспекты истина/ложь фактологии, деконструировать и реконструировать вымысел игрового нарратива в реальный исторический нарратив, апеллируя к умениям критического анализа в изучении исторических фактов [Vincent, 2021, p. 194–196].

Третья из наиболее важных статей Винсента относится к организации процесса обучения с использованием компьютерных игр по темам Средневековья. Именно здесь можно увидеть, какого вида и формы раздаточные материалы присутствуют на уроке (рис. 1), но, к сожалению, из-за объемов статьи мы демонстрируем их не полностью.

Пример с кейсом игры „Elder Scrolls: Skyrim" показывается в контексте деконструкции игрового нарратива и предмета наглядности. В ходе занятия учитель играет в игру сам и комментирует свои действия и посещаемые по ходу игры места. Задачей обучающихся в этот момент является заполнение в тетрадях структуры средневекового города в виде рисунка или схемы, благодаря чему одновременно происходит и формирование представления о средневековом городе как таковом, и формирование критического анализа [Vincent, 2023б].



I] Les pouvoirs d'un seigneur à l'époque médiévale

Dans sa seigneurie, le seigneur détient le pouvoir de commandement (droit de ban) sur la population. Il possède un pouvoir militaire (il assure la défense du territoire et peut imposer des corvées pour entretenir les fortifications), un pouvoir de justice (il juge les paysans et peut les condamner à la pendaison) et le pouvoir de lever des redevances.
Le seigneur peut construire des installations collectives et obliger le paysan à les utiliser contre des redevances. Le seigneur est le propriétaire de toutes les terres. Les paysans installés sur des tenures sont ses locataires. Il a le devoir de les protéger.

D'après B.Dumézil, *La société médiévale en Occident*, Ellipses, 2006

a) Dans ce texte, écrit par un historien, surlignez les différents pouvoirs du seigneur.

b) Associez chaque pouvoir du texte par un bâtiment ou un élément du jeu.

c) **Lisez le document 1p.72** : Que doivent payer les paysans au seigneur ? Quel type de travaux sont-ils obligés de faire ?

d) Les paysans du jeu ont-ils les mêmes obligations? Comment le seigneur gagne de l'argent dans le jeu ?

e) **A l'aide de la p.72**, notez les définitions des impôts et taxes que vous ne retrouvez pas dans le jeu :

III] Travaux et mode de vie paysans

a) Regardez le *calendrier des travaux agricoles* à **la page 75** :
Les travaux des paysans que vous retrouvez dans le jeu :

b) Les travaux absents du jeu :

c) Les travaux des paysans du jeu changent-ils en fonction de la saison ? Est-ce réaliste ? Expliquez pourquoi.

d) Quel est ce bâtiment ?

e) Construisez-le dans le jeu. Que pouvez-vous faire grâce à lui (production, nouveau bâtiment…)?

f) Que mangent vos paysans dans le jeu ?

e) Lisez **le document 2 à la page 74** : les paysans du moyen-âge avaient-ils la même alimentation que dans le jeu ? Justifiez votre réponse :

g) Pourquoi les paysans en Bourgogne ont souffert de la faim en 1033 **(texte 3 p.74)** ? Retrouvez-vous ce phénomène dans le jeu ? Pourquoi vos paysans peuvent-ils souffrir de la faim ?

Рис. 1. Раздаточный материал на уроке истории для работы с игрой «Stronghold»

На примере кейса с использованием игры „Stronghold“ демонстрируется по аналогичному принципу работа по сравнению и критическому анализу содержания игры с реальными историческими фактами. Но теперь уже не учитель, а сами ученики играют в данную игру парами. Помимо игрового процесса перед обучающимися ставиться задачи репродуктивного и продуктивного характера, частично представленные нами выше в лице раздаточного материала (рис. 1). С помощью игры, учебника и исторического источника обучающимся требуется сравнить быт фермера Средневековья, возможности сюзерена, а также принципы налогообложения [Vincent, 2023б].

Кейс с использованием игры „Crusader Kings II“ пытается указанным выше аналогичным образом сформировать представления о вассальной системе у обучающихся в сложном, а не упрощенном виде. В этом кейсе педагог дал обучающимся полную свободу действий в рамках игры. По ходу игры на уроке обучающиеся в большинстве случае объявляли войны компьютерному игроку или пытались сохранить свои владения в том виде, каком они достались им с начала игры. По итогу данного кейса не все обучающиеся смогли понять, что такое вассальная система в ее сложном виде, а только укрепили представление о вассальной системе в ее упрощенном виде. Также для обучающихся вассальная система была тесно связана с военными действиями, а их понимание ограничилось тем, что вассал только должен отправлять войска своему сюзерену [Vincent, 2023б].

Последняя из взятых для анализа статей Винсента является важной для нас. Она раскрывает не только разницу игровой культуры среди учителей и учеников обычных и престижных школ, но отражает половую разницу игровой культуры среди учеников [Vincent, 2023a, p. 69–70].

Так Винсент на примере учительского кейса педагога-историка Махауты замечает, что содержание ряда игр может вызывать в классе вражду на национальной почве [Vincent, 2023a, p. 72].

Приводимый далее учительский кейс Хлои показывает, что игра может выполнять рефлексивную функцию для обучающихся и активирует процесс самоанализа в целях преодоления жизненных трудностей в обычной жизни [Vincent, 2023a, p. 74–75].

Учительский кейс педагога философии Пьера с играми „Papers, Please“ и „City Skylines“ демонстрируется в контексте рассмотрения компьютерной игры как феномена культуры, который обучающиеся по ходу урока изучают вместе с учителем и дискутируют на темы ее содержимого по выбранной учителем проблематике [Vincent, 2023a, p. 75–77].

Далее Винсент указывает на разницу учителей в вопросе использования игровой культуры обучающихся в контексте урока. Одни учителя используют игровую культуру обучающихся в контексте проведения урока, а другие учителя игровую культуру игнорируют и дистанцируются от нее [Vincent, 2023a, p. 77–79]. При этом автор отдельно выделяет пример учительницы Эстель и обучающегося Армана, своей игровой культурой направляющего своих неопытных одноклассников проходить игру продуктивно в контексте заявленной на уроке темы [Vincent, 2023a, P. 79–80].

Винсент выделяет доминацию игровой культуры обучающихся мужского пола над женским полом. Мальчики-игроки в ходе урока могут не только перехватить инициативу у девочек-игроков, но и обвинить их в том, что они играют неправильно или не умеют играть в целом, из-за чего проблема различий игровой культуры перерастает в проблему взаимоотношений среди обучающихся по половому признаку [Vincent, 2023a, p. 80–82].

Таким образом французские наработки и опыт Винсента Ромена и ряда его коллег позволяют нам выделять ключевые для их подхода положения по использованию компьютерных игр на уроке. Игра и ее содержание должны: 1) быть подвергнуты деконструкции и реконструкции на предмет истина/ложь приводимой в игре фактологии, 2) быть подвергнуты критическому анализу с помощью исторических источников, 3) выполнять рефлексивную функцию для обобщения полученного в целях понимания сути принципа историзма и разницы истина/ложь фактологии.

Польский опыт и наработки. В отличие от французских коллег, польские опыт и наработки представлены в контексте уроков польского языка, обществознания и этики в лице Илоны Старосты, кандидата гуманитарных наук и одновременно преподавателя польского языка и литературы, а также этики. Судя по новостным ресурсам, Староста была первой среди польских учителей, рискнувших использовать компьютерную игру „This War of Mine“ вместо обычного литературного текста [Starosta, 2021]. Ценность польского опыта заключается в методической брошюре, представленной на сайте правительства Республики Польша.

В рамках данной статьи рассмотрим часть методической брошюры, относящейся к обществознанию и переведенной нами с польского языка на русский (рис. 2).

В ходе урока перед обучающимся ставится задача проанализировать и сравнить положения документов ООН о правах человека в военное время. Игра „This War of Mine“ выступает в качестве наглядной демонстрации того, как положения документов ООН в контексте военного конфликта функционируют. Игра присутствует в качестве самостоятельного средства обучения на уроке, а также как часть домашнего задания. На уроке обучающиеся играют в игру в течение 20–30 минут и далее должны представить ответы на поставленные учителем вопросы репродуктивного и продуктивного характера, связанными с документами ООН. Более того, учитель в ходе урока не только формирует у обучающихся умения работать с источником, но и старается обращать внимание на эмоциональное состояние обучающихся по ходу игры. Им задаются вопросы рефлексивного характера, предполагающие осмыслить феномен войны во время игры за персонажей, уже погруженных в этот контекст.

Таким образом польский опыт и наработки использования компьютерных игр на уроке обществознания позволяют констатировать, что игра и ее содержание на уроке должны: 1) наглядно помогать обучающимся понять обсуждаемый феномен глубже за счет эффекта погру-



Группа I	Группа II
1. Какую роль играют сегодня права человека? Ответ: Они являются основой справедливого правового, политического и социального порядка. В своем популярном приеме они дополняли идеи естественного права и общественного договора.	1. Что означает термин jus an bellum? Ответ: «Закон на войне». Это современное международное гуманитарное право вооруженных конфликтов.
2. Каковы наиболее важные особенности прав человека? Обсудите важность трех выбранных законов. Ответ: всеобщие, неотъемлемые, неотчуждаемые, неприкосновенные, естественные и неделимые. Пример: • Универсальные – применяется во всем мире и распространяется на всех людей. • Врожденные – навсегда закрепляются за каждым человеком. • Не подлежит отказу – отказ от участия невозможен. Их ограничение допускается только в исключительных случаях (например, ограничение права на свободу на основании решения суда). • Неприкосновенные – существуют независимо от власти. • Естественные – применяются независимо от их подтверждения государственным органом. • Неделимые – они составляют единое и взаимозависимое целое.	2. Каковы три основных условия ведения военных действий? Представьте и обсудите одно из них на примере. • Ответ: условие минимума силы для достижения намеченной цели, условие соразмерности средств, условие дифференциации. • Пример: условие дифференциации требует проведения военных действий (и в более широком смысле: насилия) только против противостоящей воюющей стороны (включая солдат, партизан, агрессоров). Невозможно, чтобы нападения были нацелены на людей, не принимающих участия в боевых действиях.
3. Что означает понятие «достоинство» для прав человека? • Это оправдание и источник прав человека. Ввиду тесной связи с последним это понятие не может быть исключено из нормативных текстов. Концепция «человеческого достоинства и ценности» также встречается в международных документах (например, Уставе Организации Объединенных Наций и Всеобщей декларации прав человека).	3. Существует ли один нормативный акт, регулирующий вопросы прав человека во время войны? • Не существует единого нормативного акта, который бы регулировал вопросы прав человека во время войны. Полный набор правил – каталог прав – создает множество соглашений, конвенций, пактов и деклараций.
4. Есть ли какой-то нормативный акт, который бы регулировал вопросы прав человека во время войны?	4. Какова основная предпосылка международного гуманитарного права?

Имя/профессия	Предпринятые действия	Пережитый опыт войны и ужасов войны	Пример нарушения стандартов прав человека и норм гуманитарного права или их прямого нарушения
Катя – репортер	Пыталась купить продукты в местном супермаркете.	Спасла ресурсы от вооруженных бандитов	Нарушение гуманитарного права
Марко – пожарный	Искал расходных материалов	Снайперы, убивающие мирных жителей, пытающихся перейти на другую сторону улицы. Рядом лежат тела погибших людей.	Нарушение принципа уважения права на жизнь; Нарушение предписания об оказании медицинской помощи пострадавшему; Нарушение гуманитарного права
Бруно – владелец ресторана и ведущий телешоу «Кухня Бруно».	Получил информацию по радио	Информация об артиллерийском обстреле в ближайшем районе	Вероятность нарушения принципа пропорциональности при нападении
Антон – учёный, Злата – студентка медицинского факультета	Пытались сохранить убежище, который нашли	Ночные нападения вооруженных мародеров	Преступные деяния, сопровождающие военные действия (например, кража, грабеж, убийство), несут в себе реальную угрозу потери здоровья или жизни (и, следовательно, нарушают основные права человека).
Марин – разнорабочий	Обыскивал убежище	Голод и болезни	Нарушение запрета на голодание (из-за отрезания поставки припасов осаждающими город) Нарушение доступа к медицинской помощи (опасная для жизни ситуация)
Роман – солдат-доброволец (по сюжету игры: дезертир)	Информация из биографии: отряд повстанцев занял один из районов города.	Оккупация ключевых территорий военизированными формированиями или вооруженными силами. Облавы на	Нарушение прав личной свободы Совершение военных преступлений (убийство беззащитных,

Рис. 2. Раздаточный материал на уроке обществознания с игрой «This War of Mine»

жения, 2) способствовать формированию умений самоанализа и рефлексии в ходе прохождения игры и 3) служить наглядной демонстрацией де-факто, а не де-юре работы документов.

Заключение. Французские и польские опыты и наработки использования компьютерных игр представляют методическую ценность. Если адаптировать указанные выше наработки на реалии российской школы, мы можем углубить методическое осмысление использования компьютерных игр на уроках социально-гуманитарных наук и составлять собственные методические рекомендации и брошюры, создав свои методические подходы по использованию отечественных компьютерных игр на уроках истории и обществознания.

Литература

1. Историческая компьютерная игра «Смута» выходит в VK Play // ТАСС. 2024. 3 апреля.
2. Путин: РФ должна иметь свои компьютерные игры с уважительным отношением к ее истории // ТАСС. 2023. 18 декабря.
3. Седых И. А. Индустрия компьютерных игр 2020 / Центр развития // Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики 2020. 74 с.
4. Филоненко Е. А. Компьютерные игры This War of Mine и Frostpunk как средства обучения на уроке обществознания // «Студент — Исследователь — Учитель» : Материалы 24-й Межвузовской студенческой научной конференции [Электронный ресурс] / ред. кол.: К. Г. Антонян, Н. И. Верба, Т. С. Вологова и др. — Санкт-Петербург, Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. с. 475–481;
5. Starosta I. Zagraj w to jeszcze raz // Filozofuj.eu. URL: https://filozofuj.eu/ilona-starosta-zagraj-w-to-jeszcze-raz/ (дата обращения: 07.04.2024);
6. Vincent R. Apprendre la Grande Guerre avec Soldats Inconnus? Mécaniques ludo-pédagogiques et introduction en milieu scolaire / José-Louis de Miras // Essais. 2019. № 15. P. 65–76. DOI: https://doi.org/ 10.4000/essais. 1498;
7. Vincent R. Du jeu vidéo au document de travail: la scolarisation d'Assassin's Creed // Le Temps des medias. 2021a, № 37(2). P. 183–199. DOI: https://doi.org/ 10.3917/tdm. 037.0183;
8. Vincent R. Faire entrer le jeu vidéo en classe: les cultures ludiques juvéniles au prisme des pratiques enseignantes // Éducation et sociétés. 2023a, № 50. P. 69–85. DOI: https://doi.org/ 10.3917/es. 050.0069;

9. Vincent R. Médiévalisme et jeux vidéo. Jouer au Moyen Âge à l'école / Aurell M., Besson F., Breton J., Malbos L. // Les médiévistes face aux médiévalismes. Rennes: Presses universitaires de Rennes. 2023б. p. 127–138.

Evgenij A. Filonenko[1*]
*filonenko1998ea@mail.ru
Research supervisor: Dmitrij V. Kuzin[1],
Candidate of Sciences (Education Studies)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

French and Polish approaches to using computer games in teaching history and social studies

Abstract. The article analyzes French and Polish experiences of incorporating computer games in history and social studies lessons. The French case is represented through the work of Romain Vincent, a graduate student at Sorbonne Paris Nord and a history and geography teacher at Collège de l'Europe (Chelles), who utilizes games such as Assassin's Creed, Valiant Hearts: The Great War, and Stronghold. The Polish perspective is provided by Dr. Ilona Starosta, a teacher of Polish language, literature, and ethics at the Hipolit Cegielski Communication School (Poznan), who uses the game This War of Mine in her lessons.

Keywords: computer games, gamification, history teaching, social studies teaching, digitalization, historical games, social studies games

УДК 316

Яковлев Вадим Ярославович[1*]
*vyayakovlev@edu.hse.ru
Научный руководитель: Козина Ирина Марксовна[1],
кандидат социологических наук
[1]НИУ ВШЭ, Москва, Россия

Поведенческие стратегии учителей истории и обществознания на фоне образовательных реформ 2022–2024 годов

Аннотация: сегодня особое внимание со стороны государства уделяется социально-гуманитарному образованию, задачей которого является не только изучение исторических событий и общественных процессов, но и воспитание патриотизма и духовно-нравственных ценностей. Цель работы: выявление существующих поведенческих стратегий, применяя которые, учителя истории и обществознания осуществляют свою профессиональную деятельность. В ходе исследования было проведено 10 полуструктурированных интервью с московскими учителями истории и обществознания. Результат работы состоит в выявлении различий проявления конформизма как наиболее распространенной стратегии поведения среди учителей. С одной стороны, «внутренние» конформисты в целом одобряют процесс реформирования и, поддерживая проводимую политику государства, готовы отвечать на политические вопросы учеников. С другой стороны, «внешние» конформисты скептически воспринимают проводимые реформы в образовании, стараются сохранять свои убеждения, но не готовы вступать в открытые дискуссии не только с учениками, но и с коллегами.

Ключевые слова: социология образования, преподавание истории и обществознания, учительство, поведенческие стратегии, конформизм.

Введение

Ситуация трансформации роли учителя и образовательного пространства далеко не новая проблема для многих учителей, переживших кризисные 1990-е годы, заставших и новую образовательную политику 2000-х и 2010-х с появлением ОГЭ и ЕГЭ, постепенной информати-

зацией и компьютеризацией особенно в последние годы (Попов и др., 2023). Учителя постоянно сталкиваются с новыми вызовами и необходимостью их преодолевать, используя предлагаемые ресурсы со стороны администрации и свои собственные силы. Сразу после пережитой пандемии Covid- 19 российская система образования с 2022 года на фоне внешнеполитических событий начала вновь претерпевать серьезные изменения. Только в течение двух последних лет Россия вышла из Болонской системы, был создан единый учебник истории для старших классов, в школах появился новый урок «Разговоры о важном», был принят законопроект, закрепляющий воспитание патриотизма и следование традиционным ценностям в системе образования. Параллельно с уже введенными новшествами на уровне публичного дискурса продолжаются как разговоры о важности исторического образования, появляются призывы пересмотреть учебный план и убрать из него обществознание и пр. В контексте происходящих реформ неизбежным изменениям подвергаются роли школы и учителя, трансформирующиеся идеологически (Левинсон А. г., Стучевская О. И., 2006). При этом в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» по-прежнему декларируется, что преподавание является свободной деятельностью, учитель имеет право самостоятельно конструировать учебный план, выбирать основные и дополнительные учебные пособия, воплощать различные творческие идеи в реальность (Статья 47. Закон об Образовании). В связи со стремительными изменениями многие преподаватели социальных наук вынуждены подстраиваться под новые реалии, где-то изменяя свои привычные учебные планы, разрабатывая новые задания и подходы для объяснения материала (Радаев, 2023). Некоторые учителя истории и обществознания положительно восприняли нововведения и уже начали преподавать по новым стандартам. Однако, возрастающие требования к учителям как к «инженерам душ» и «проводникам идей государства» не всегда вызывает одобрительный отклик со стороны педагогического состава. С нарастающим противоречием между двумя крайностями учительской профессии, появляется потребность в выявлении поведенческих стратегий, с помощью которых учителя социально-гуманитарных специальностей адаптируются к нововведениям. Понимание процесса адаптации учителей позволяет не только давать оценку проводимым реформам, но и получать обратную связь со стороны профессионального сообщества педагогов, чьи мнения часто остаются незамеченными при разработке и внедрении новых образовательных подходов и процессов.

В рамках проведения исследования было сконструировано комплексное понимание «поведенческой стратегии», к которой относятся различные аспекты и практики преподавательской деятельности, начиная от мотивов прихода в учительскую профессию и представлениях о ролях и задачах современного педагога и заканчивая перспективами продолжения осуществления профессиональной деятельности. В настоящей статье будут рассмотрены лишь несколько элементов поведенческих стратегий, по которым существуют наиболее выраженные различия (отношение к образовательным реформам, обсуждение политических вопросов в школе, отстаивание собственной позиции).

Методы исследования

Исследование носит качественный характер, поскольку качественные методы предоставляют возможность обратиться к индивидуальному опыту. Основным методом исследования является проведение индивидуальных полуструктурированных интервью. Важно отметить, что дополнительно проводились наблюдения с учителями при их согласии присутствия на уроках в качестве наблюдателя. Проведение наблюдений позволило провести триангуляцию данных, полученных в ходе интервью, с реальным поведением учителя во время обычного урока истории или обществознания. Потребность в такой методике связана со стремлением преодолеть неизбежную субъективность метода интервью, в котором могут проявляться социально-одобряемые ответы, и с целью повышения достоверности, устойчивости результатов.

Эмпирической базой исследования стали материалы 10 интервью с преподавателями истории и обществознания в возрасте от 25 до 68 лет, работающими в высокорейтинговых московских школах. Поскольку доступ в школу сегодня представляется затруднительной задачей для

полевого исследователя из-за повышенных мер безопасности, выборка носит «удобный» характер (Patton M., 1990, 169–186), то есть информантами стали знакомые педагоги из нескольких школ. С точки зрения выявленных поведенческих стратегий мы имеем дело скорее с однородной выборкой.

Результаты и обсуждение

В любом обществе наиболее распространенным типом поведения является конформизм (Merton R., 1938). Согласно теоретическим представлениям, конформистами являются люди, одобряющие культурные цели и институализированные средства, направленные на достижение этих целей (Merton R., 1938). Следовательно, перенося эту концепцию на наше исследование, мы имеем представление о том, что учитель-конформист склонен поддерживать образовательные реформы и использовать новые инструменты, направленные на развитие патриотизма и духовно-нравственных ценностей.

Понимание концепций конформизма представляет серьезную проблему с точки зрения использования этого термина не только в научной сфере, но и в публичном дискурсе. С одной стороны, некоторые авторы указывают на прямое сходства конформизма с «приспособленчеством» (Кон И., 2014, с. 83). То есть индивид вынужден подстраиваться под определенную позицию, сохраняя свои связи, социальный статус и наработанный капитал, что чаще происходит во время кризисных ситуаций при возрастании потребности в групповой солидарности (Ядов В., 1994). С другой стороны, исходя из типологии индивидуального приспособления Мертона, приспособленчество больше напоминает ритуализм, при котором соблюдаются требуемые сообществом действия, однако внутренне декларируемая цель остается отвергнутой. Такой конформизм носит «внешний» характер. В ситуации же одобрения новой культурной цели индивид не вынуждает самого себя приспосабливаться к новым правилами, чтобы группа думала о нем «хорошо», он изначально соглашается с новшествами и использует конкретные средства для достижения этой цели. Мы обозначаем этот тип поведения как «внутренний» конформизм.

Большинство опрошенных учителей истории и обществознания совмещают в своих нарративах конформистские паттерны, выражающиеся в отношении ко многим аспектам, связанных со своей профессиональной деятельности, помимо бинарного сопоставления цели и средств. В ходе интервью учителям задавалось множество вопросов, направленных на выявление различий поведения. Для этой статьи будут перечислены лишь основные и наиболее яркие выявленные различия, поскольку даже принадлежность к конформистам или новаторам, ритуалистам, мятежникам и ретритистам (иные типы поведения, описанные Мертоном) не означает одинакового повторения действий.

Что касается обозначенных в ходе интервью образовательных реформ, под которыми мы договорились с информантами понимать «разговоры о важном», новый учебник истории под редакцией Мединского и Торкунова, закон о закреплении традиционных ценностях в образовании», торжественные линейки с поднятием флага и исполнением гимна, то информанты с разной долей энтузиазма поддержали эти новшества. Например, присоединяясь к публичному дискурсу вокруг нового учебника истории, учителя по-разному оценили его реализацию. С одной стороны, при ознакомлении с новым учебным пособием информанты, в основном, дали ему довольно высокую оценку, с другой же стороны, нашлись преподаватели, считающие изложенный в учебнике подход недопустимо субъективным. Здесь важно заметить, что относительно одного из средств, направленных на развитие патриотизма, возникает разделение взглядов об его эффективности.

«Сначала, когда ребята их получили, они начали возмущаться: «как можно так писать». Потом, когда мы начали уже его читать, мы пришли к выводу о том, что написано это все скромно, спокойно» (Информант_ 6, жен., 61 год)

«Когда Мединский выпустил свою линию истории, и когда он однозначно выносит свое мнение, что это хорошо, что это плохо, причем безапелляционно, вот здесь в данном случае я, наверное, не согласен» (Информант_ 3, муж., 60 лет)

Разные или отсутствие единого мнения означают, что учителя по-разному подходят к трактовке одного и того же текста, а, следовательно, по-разному могут расставлять акценты при объяснении одной и той же темы. Первый пример больше характеризует конформистское поведение в его привычном понимании, в то время как второй случай демонстрирует готовность в случае несогласия с чем-либо если не открыто заявить о своей позиции, то хотя бы избежать выполнения той или иной степени рекомендации. Развитие этой мысли позволяет сделать обобщение, что практика отстаивания своей точки зрения идет скорее вразрез с моделью конформизма. Преподаватели вновь по-разному объясняют, стоит ли бороться за свои взгляды и убеждения, если они противоречат некой общей принятой линии.

«У меня в характере нет устраивать там какую-то вот, типа, сейчас наведу суеты, что-нибудь напишу, но я с учителями обсуждала вопрос ЦДЗ (цифровое домашнее задание), я просто помню, как это увидела... В общем, я не знаю, я обсуждала, я как-то не нашла отклика, но возможно всех учителей, с которыми я это обсуждала, мотивирует факт того, что за это платят» (Информант_ 1, жен., 25 лет)

«Мы продвигаем свою позицию (активно-лоялистскую — примеч.) в том числе через социальные сети, через обсуждения, дискуссии и доносим эту позицию. Возможности есть» (Информант_ 7, муж. 28 лет)

Эти два примера отражают различные мнения молодых преподавателей, при этом наиболее характерной особенностью конформистского поведения является не столько изначальное отстаивание своей позиции или отсутствие такого желания, сколько вынужденность реализации тех мер, с которыми преподаватель может быть не согласен.

«Понимаешь, когда вот эти вот все новшества, нововведения, мы уже столько этих новшеств прошли, что мы знаем, что это очень много проблем у нас возникает. Понимаешь, ту же самую историю мне приходится переучивать откровенно… То, что я преподавала 20 лет назад и сейчас, большая разница. А уж то, что я 50 лет назад преподавала, и сейчас — это вообще небо и земля» (Информант_ 2, жен., 68 лет)

Еще одним обнаруженным различием в поведении учителей социо-гуманитарных дисциплин является реакция на политические вопросы, которые задают ученики во время или после уроков. Судя по интервью, этот аспект крайне актуален для современной российской школы.

«И кроме того, что я даю им уроки, мне приходилось переменами разговаривать. Полгода мы делали что только и разговаривали. Все учителя, кого я знаю, мне говорят: “мы просто уже замучились”. Потому что дети требуют понимания этой операции (СВО — примеч.). И соответственно, мы, учителя истории, давали им это понимание. Они приходили, говорят: “пытались мы прийти к литераторам, пытались прийти к математикам. Но они не могут сказать то, что говорите вы, историки, учителя истории”» (Информант_ 3, муж., 60 лет)

«Дети задают вопросы к событиям, происходящими в жизни тем людям, которым они доверяют, это не связано никак с предметом. Это называется «социально-значимый взрослый». Вот тут я очень осторожна. Не в плане того, что я за что-то беспокоюсь. Осторожно, потому что это ребёнок. И здесь очень важно не сформировать того, чего не надо формировать. Поэтому, когда мы говорим о контексте современном, политическом, например, они когда приходят ко мне, я позволяю сказать свою позицию. Если у меня есть какая-то серьёзная контраргументация, я приведу пример» (Информант_ 5, *жен*., 26 *лет)*

На фоне спроса со стороны учеников к обсуждению политики учителя по-разному подходят к выбору стратегии. Перед ними встает вопрос относительно трансляции личных взглядов, мнений, поэтому среди опрошенных учителей существует довольно заметное деление на два лагеря. В то время как «внешние» конформисты, стараются избегать обсуждения политики из-за того, что они, или сами не одобряют так называемую «генеральную линию партии» и вследствие чего опасаются возможных негативных санкций, в том числе, со стороны коллег или родителей, «внутренние» конформисты готовы открыто дискутировать со своими учениками, поскольку сами изначально одобряют проводимую политику и поэтому не бояться озвучивать ее в школе.

«В прошлом году у нас была интересная ситуация. Один преподаватель на своем уроке показал какой-то ролик. Да ничего такого острого даже не было. Родитель написал в прокуратуру и сказал, что его ребенка заставляют учить и ему пропагандируют вот это, это типа того, что чуть ли не аморально. То есть это клевета. И на самом деле я вам хочу сказать, что учитель истории в этом плане очень уязвимый» (Информант_ 10, жен., 59 *лет)*

«Я не вижу никаких препятствий или запретных тем. Абсолютно никаких... Я готова слушать. Другой вопрос, что у меня есть своя точка зрения, но если мы обсуждаем что-то, то я выслушиваю, свою точку зрения, конечно, тоже высказываю» (Информант_ 8, жен. 52 года)

Приведенные различия являются лишь малой долей относительно множества других линий сравнения, выявленных в ходе исследования. Однако в рамках данной статьи было важно очертить общую тенденцию, заключающуюся, с одной стороны, в одобрении одними учителями истории и обществознания повышенного внимания государства к воспитанию патриотизма, с другой стороны, сомнениями относительно эффективности принимаемых мер и возможности реализации желаемой со стороны власти программы исторического образования.

«Мне надо сказать, что, конечно, это нам свойственно, мы стыдимся быть патриотами. Ну что тут такого, что ввели по понедельникам поднимание флага и гимн? Мы начинаем неделю с гордости» (Информант_ 4, жен., 62 года)

«Мне тоже кажется, что это просто что-то, чего сделать нельзя, по крайней мере таким образом. Никто никогда в жизни ни у кого не воспитал патриотизм, читая нудные лекции...» (Информант_ 9, муж., 35 лет)

Выводы

Проведенное исследование, часть результатов которого представлена в статье, направлено на изучение процесса реформирования школьного образования в новых условиях. Со стороны государства возрастает потребность в воспитании патриотизма и приверженности традиционным ценностям у нового поколения. И реализация этого замысла ложится в том числе и на плечи учителей социо-гуманитарных предметов. Не удивительно, что наиболее выраженной стратегией поведения является конформизм, в проявлении которого порой встречаются оттенки и ритуализма, т. е. выполнения своих профессиональных функций без энтузиазма, а значит и без особой эффективности, и новаторства, когда приходится время от времени разрабатывать собственные технологии, позволяющие добиться поставленных целей, или ретритизма — потери смысла оставаться в этой системе. Отметим, что прошедший 2023 год «педагога и наставника» стал рекордным за последние 7 лет по оттоку преподавателей из школ (Мысова В., 2024). Само же проявление учительского конформизма в контексте проводимых образовательных реформ может сводиться к либо к внешнему конформизму — необходимости вынужденно «подстраиваться» под новые реалии, стараясь избегать любых даже гипотетических конфликтов на фоне возможных разногласий с социально-одобряемым большинством, либо к «внутреннему» конформизму, представители которого искренне одобряют происходящие изменения, даже если ранее могли реализовать иные стратегии поведения. Выявленные конформистские поведенческие стратегии могут быть полезны для улучшения качества исторического образования и разработки мер, способствующих поддержки учительского сообщества в новых реалиях.

Литература

1. Кон И. С. Социология личности. Москва: Рипол Классик, 2014. 383 с.
2. Левинсон А. г., Стучевская О. И. Школа и ее реструктуризация // Вопросы образования. 2006. № 3. С. 254–267.
3. Мысова В. Урока не будет: почему российские учителя массово уходят из школ и что делать // fintolk.pro. Электронный ресурс. URL: https://fintolk.pro/uroka-ne-budet-pochemu-rossijskie-uchitelya-massovo-uhodyat-iz-shkol-i-chto-delat/ (Дата обращения: 05.05.2024)
4. Попов Д. С., Стрельникова А. В., Григорьева Е. А. Учителя в условиях «кризисной цифровизации»: на пороге «нового луддизма»? // Социологический журнал. 2023. Т. 29, № 1. С. 55–77.

5. Радаев В. В. Преподавание в кризисе. Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2023. 200 с.
6. Статья 47. Закона об Образовании. Правовой статус педагогических работников. Права и свободы педагогических работников, гарантии их реализации // consultant-mos.ru. Электронный ресурс. URL: https://consultant-mos.ru/zakony/zoob/glava-5-zoob-rf/statya-47-zoob-rf.html?ysclid=lst 9tzea9i7 32631384 (Дата обращения: 20.03.2024)
7. Ядов В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. 1994. № 1. С. 35–52.
8. Patton M. Evaluation and Research Methods. Newbury Park: Sage Publications. 1990.
9. Robert K. Merton // American Sociological Review. 1938. 3 (5). pp. 672–682.

Vadim Ya. Yakovlev[1*]
* vyayakovlev@edu.hse.ru
Research supervisor: Irina M. Kozina[1],
Candidate of Sciences (Sociology)
[1]*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia*

Behavioral strategies of history and social studies teachers amid educational reforms of 2022–2024

Abstract. In recent years, the state has placed significant emphasis on social and humanitarian education, aiming not only to promote the study of historical events and social processes but also to foster patriotism and traditional values. This article seeks to identify the behavioral strategies employed by history and social studies teachers as they navigate these reforms. The study is based on 10 semi-structured interviews with history and social studies teachers in Moscow. The results reveal two main forms of conformism as prevalent behavioral strategies. 'Internal' conformists generally support the reforms and align with current state policies, actively engaging with students on political issues. In contrast, 'external' conformists are skeptical of the ongoing educational reforms, maintain their personal beliefs, and avoid open discussions, both with students and colleagues.

Keywords: sociology of education, teaching history and social studies, teacher behavior, behavioral strategies, conformism.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЛИТОЛОГИИ

УДК 327

Любарский Артемий Павлович[1*], **Черевков Игнатий Владимирович**[1]
*alyubarskiy-22@edu.ranepa.ru
Научный руководитель: Смирнов Петр Александрович[1],
кандидат политических наук
[1]*СЗИУ РАНХиГС, Санкт-Петербург, Россия*

Политика памяти в постсоциалистической Словакии

Аннотация: В статье рассматривается роль государственной символической политики в процессах формирования стереотипов мышления в Словакии в период с 1990 года по настоящее время. Анализу подвергаются группы причин, приведших к изменению отношения к символам социалистической эпохи в государстве, — как политические, так и социальные. Было уделено внимание географическому фактору в процессах формирования символической политики государства, который выражен в близости Словакии к государствам-членам НАТО, влияние которых могло привести к радикализации символической политики Словацкой

Республики. Также были рассмотрены теоретические основы символической политики и прослежено её развитие в течение указанного промежутка времени.
Ключевые слова: политика памяти, памятники культуры, постсоциалистический период;

Введение

Проблема политики памяти является достаточно актуальной в современном мире. Её использование позволяет правительству или различным политическим группам, стремящимся к реализации своих властных амбиций и целей, «перенаправить» ценностные ориентации людей на выгодную правительству сторону или же создать «идолов» для населения. Ещё одним важным аспектом политики памяти является то, что она также позволяет иностранным акторам влиять на различные процессы внутри других стран, особенно в случае, если эти государства состоят в одном военном блоке. Словакия, как член НАТО, не является исключением. Однако, народу и политическим элитам этой страны удалось сохранить свою самобытность и выстроить сотрудничество с Западом без предательства памяти бывших союзников и отрицания собственной истории.

Методы исследования

В работе использовались несколько методов исследования. Основным методом является исторический анализ, а также аналоговый анализ, подразумевающий изучение политики и отношения государств к памятникам культуры постсоциалистического периода Словацкой Республики. Также рассматривались символические аспекты в России и Словакии, а также исследованы межгосударственные культурные взаимодействия.

Результаты и обсуждение

В начале основной части необходимо разобраться с тем, чем на самом деле является политика памяти. Для понимания данного вопроса необходимо ознакомиться с таким понятием как, «символическая политика». Данный термин был введён Мюрреем Эдельманом в 1964 году в своей книге «Символическое использование политики». Одной из главных идей его исследования то, как политика может влиять на желания и установки населения. В своей книга Эдельман также отмечал, что политические формы занимаются защитой и продвижением интересов масс, однако они также обеспечивают и власть узких групп. Достаточно сильно выделяется определение С. П. Поцелуева: «символическая политика — это особый род политической коммуникации, нацеленной не на рациональное осмысление, а на внушение устойчивых смыслов посредством инсценирования визуальных эффектов.» [Поцелуев, С. П. «Символическая политика»: к истории концепта]

Теперь же перейдём к рассмотрению именно политики памяти и того, чем она является:

В работе Титова В. В. «Политика памяти и формирование национально-государственной идентичности: российский опыт и новые тенденции» — «государственная политика идентичности — целенаправленная деятельность государства, а также тесно связанных с ним структур (негосударственных организаций, СМИ, социальных медиа) по формированию национально-государственной идентичности как полномасштабного конструкта, целостного образа «мы» во всех его измерениях»[Титов В. В. Политика памяти и формирование национально-государственной идентичности : российский опыт и новые тенденции].

Также в работе Титова приводится определение «политики памяти» — это совокупность мероприятий, направленных на формирование и/или воспроизведение идентичностей, в первую очередь — национальных и этнических.

Углубленно говоря о различии политики памяти и исторической политики, можно предложить определение государственной исторической политики, выработанное Титовым В. В. и Бушуевым В. В. – «Систематизированная, целенаправленная деятельность национальных политических элит, управляемых ими политико-административных структур, сотрудничающих с государством общественных организаций по формированию (конструированию) и поддержанию определенных исторических представлений в обществе и на внешнеполитической

арене».[Титов В.В.,Политика памяти и формирование национально-государственной идентичности : российский опыт и новые тенденции].

Государственная политика памяти же может зайти ещё дальше, так как она занимается не только сохранением определённых памятников и монументов, относящихся к прошлому того или иного государства, но также занимается изменением восприятия населения тех или иных эмоциональных и моральных аспектах их прошлого.

В 1993 году, а именно 1 января, Словакия обретает независимость после разделения Чехословакии на две отдельные республики: Словакию и Чехию. Молодой республик предстояло определить свой внешнеполитический курс, который в условиях коллапса биполярной системы виделся весьма предсказуемым: евроинтеграция. Тем не менее, от отношений с РФ Братислава не отказывалась, и первым событием 1990-х годов в российско-словацком диалоге стало обсуждение нового соглашения, которое бы заменило договор о союзничестве между СССР и Чехословакией 1970 года. Итогом данных переговоров стало подписание Договора о дружественных отношениях и сотрудничестве между Российской Федерацией и Словацкой Республикой 26 августа 1993 года.

Первой инициативой, «подвязывающей» Словацкую республику к НАТО, а также показывающей достаточно сильную её переориентацию на западный блок, стала инициатива «Партнерство во имя мира», разработанная США под эгидой НАТО. Словакия подписала данную инициативу 9 февраля 1994 года. Суть этой программы заключалась в создании двустороннего военного сотрудничества Северо-Атлантического альянса со странами, которые не являются его частью. Она включает в себя помощь в проведении военных реформ, создание эффективных военных институтов и т. д.

А уже в 1995 году Республика Словакия одной из первых бывших советских республик заключает ассоциационное соглашение с Европейским союзом и ставит себе цель — вступление в ЕС. Важно отметить, что курс на сотрудничество с Западом разделяли все парламентские партии. Однако ЕС решил, что страна пока не соответствует требованиям, предъявляемым к государству-члену. В Республике, по мнению европейских держав, пока еще не были сформированы демократические институты, отсутствовала стабильность и верховенство права, не соблюдались права человека и национальных меньшинств, а также не было честной политической конкуренции и в парламенте главенствовала ХЗДС — партия Владимира Мечьяра, бывшего премьером республики до 1998 г.

После принятия программы ПРМ Словакия также приняла программу индивидуального партнёрства, которая и заложила фундамент для дальнейшего развития отношений Словацкой республики и НАТО. А уже в июне 1999 года Братислава утвердила программу по подготовке к вступлению в альянс. В итоге, Словакия вступила в НАТО 24 марта 2004 года, а спустя два месяца стала членом ЕС. В 2007 государство входит в Шенгенскую зону, а в 2009 в Еврозону. В 2014 году Словакия вводит евро в качестве национальной валюты.

Исходя из перечня приведённых соглашений и инициатив, которые подписала Словацкая Республика, можно сделать вывод о том, что новое демократическое правительство сильно стремилось к западным странам, однако также были устойчивы настроения по параллельному построению отношений с Россией. Политическая элита видела своё государство не как «линию фронта новой Европы», а «мостом, соединяющим Россию и западные страны» [М.О. Копытина: Россия — Словакия: десятилетие межгосударственных отношений], о чем свидетельствуют визиты президента Шустера в Москву в 2001 г. и премьера Дзуринды в 2003 г., более того, были проведены в Москве Дни словацкой культуры, а в Словакии планировалось провести дни российской культуры.

Первым событием, показывающим отношения России и Словакии в 2010-х годах, автор хотел бы выбрать заявление Д. А. Медведева словацкой газете «Правда». В данной статье Медведев выразил признательность Словакии за сохранение памяти об освобождении советскими войсками территорий Словакии и уважение к общему прошлому двух государств. Данная статья была посвящена 65-ой годовщине освобождению Братиславы от фашистских захватчиков. Несмотря на фигуру президента словацкий народ сохраняет некоторое постоянство

и не спешит менять свою идентичность согласно европейским и иным тенденциям. Словацкие граждане ухаживают за памятниками, состоят в неправительственных организациях. Вот лишь некоторые из них: «Союз русских в Словакии», «Европейский фонд славянской письменности и культуры», в стране даже существует «Словацкий союз антифашистских борцов», который активно ведет свою работу. До сих пор гордятся и отмечают словаки День Словацкого национального восстания, когда 29 августа 1944 года народ начал восстание против нацистов. Помнят словаки и русских классиков, посвящая им конкурсы и образовательные проекты. Народ Республики регулярно отмечает праздники, устраивает дни памяти, успевает налаживать сотрудничество с другими такими же организациями из других стран.

Также достаточно интересно восприятие словацким обществом и политическими элитами крымского вопроса. Мнения политиков по данной проблеме довольно сильно разделились, например, в партийной сфере доминировала крупнейшая партия — СМЕР, которая полностью поддерживает политику ЕС и НАТО по отношению к России, однако даже в ней есть представители, которые выступают на стороне России по вопросу Крыма и российской политики по отношению к Украине. Здесь можно выделить председателя парламентского комитета по вопросам европейской интеграции Любомира Блаха, который подчёркивает роль радикальных группировок в украинской политике после 2014 года, а также указывает на причастность запада к перевороту на Украине. В вопросе Крыма, он также делает упор именно на то, что население полуострова имело право на своё волеизъявление, а потому Крым стал российским абсолютно законно.

Ещё одним показателем того, что словацкое руководство считает Крым российской территорией, можно считать и заявление главы словацкой делегации в Крым в 2018 году, когда депутат Национального Совета Словакии Петер Марчек заявил, что «…Крым для меня был, есть и будет всегда русский.». Пусть это и мнение конкретного депутата, однако оно вполне способно передать мысли и некоторых других членов правительства Словацкой Республики.

Отношение к СВО, как и отношение к Крыму, в Словакии достаточно сильно разнится от политика к политику и от социального слоя к социальному слою, например, даже в парламенте мнения разделяются. В качестве примера можно привести высказывание вице-спикера парламента Андрея Данко, который, кстати, являлся одним из кандидатов в президенты Словакии. РИА Новости цитируют его высказывание по поводу того, что Россия на Украине защищает свои интересы, а также он отмечает, то Россия не является агрессором. Данко отмечает также, что Россия 24 февраля пришла на Украину с желанием помочь своему народу, который подвергается атакам с украинской стороны.

Со стороны премьер-министра также необходимо отметить, что Словакия придерживается относительно нейтральной позиции, которая удовлетворяет позицию НАТО по отношению к России. Роберт Фицо, действующий премьер-министр Словацкой Республики заявляет о том, что Словакия готова помогать Украине всем, кроме оружия, по сути, он говорит о том, что Словацкая республика готова помочь Украине, в соответствии с официальной позицией европейских стран, но при этом Словацкое руководство также старается найти компромисс в вопросе конфликта между Россией и Украиной. Однако в западном дискурсе Роберт Фицо является противоречивой фигурой, которую, согласно статье The guardian, не очень удобен западному обществу, так как во время своего пребывания на посту премьер-министра, он не чурается обвинения запада в разжигании войны на Украине. Также интересно мнение, которое выражает заместитель председателя партии СМЕР — социал-демократы. Любош (Любомир) Блаха озвучил такую позицию, что данный военный конфликт является не как чисто вооруженное столкновение за территории, а скорее, как «культурную войну», войну США против Российской культуры, национальной идентичности от «либеральной мании на западе».

Нынешний президент Зузана Чапутова, вступившая в должность в 2019 году, в мае 2022 года записывает обращение к российским солдатам, в котором обвиняет их в военных преступлениях, а именно насилии над женщинами на территориях присутствия войск РФ.

При этом, Словакия является первым государством, состоящим в НАТО, которое выслало истребители Украине, однако население Словакии на 50% считает, что США представляют

угрозу безопасности Словацкой Республики, а только 40% словаков считает, что Россия несёт ответственность за войну на Украине, что является самым низким процентом в центральной и восточной Европе.

Таким образом можно прийти к выводу о том, что политика Словакии в период с 1990-х по 2020-е переживала различные перепады из либеральной крайности в более правую позицию в периоды правления Фицо (2006–2010, 2012–2018 годы). Большого влияния вступление Словакии в НАТО или в ЕС на политику замечено не было. Именно политические элиты так или иначе «лавировали» между либеральным западом и правыми настроениями самого населения государства, пытаясь найти свой государственный путь, который удовлетворил бы и экономические потребности в виде экспорта словацких товаров в том числе и в Россию, но при этом также ориентируясь на военную и экономическую помощь от НАТО и Евросоюза. Поэтому, возможно, можно сделать вывод о том, что Словакия таким образом, пытается получить максимальную выгоду от либеральных преобразований, также стараясь сохранить экономические связи с Россией.

Восприятие и изменение отношения словаков к памятникам культуры постсоциалистического периода.

Вспоминая обращение Д. А. Медведева газете «Правда» в Словакии по поводу 65-о годовщины освобождения Братиславы от фашистских захватчиков, что показывает хорошее отношение со стороны Словацкой Республики к памятникам социалистического периода существования государства. Также об уважении к своему прошлому может говорить факт открытия нового мемориального захоронения воинов Красной Армии в городе Крупина 23 февраля. На открытие данного памятника, посвященного освобождению города и павшим воинам Красной Армии, власти города пригласили Посла России И. Б. Братчикова.

Однако всё не так хорошо, как это кажется, например, в 2022 году в ночь со второго на третье марта памятник в честь советских воинов-освободителей в Братиславе был выкрашен в синий и желтый цвета, а спустя несколько дней в ночь с восьмого на девятое марта было осквернено Мемориальное кладбище Советских солдат в городе Свидник. Однако достаточно сложно собрать полную картину по вопросу отношения словацкого населения к памятникам культуры. Можно сказать, что сами словацкие элиты не пытаются играть на чувствах населения посредством памятников социалистического периода развития государства. Случае вандализма можно в Словакии можно отнести скорее к стихийному явлению от русофобски настроенной части общества, составляющей меньшую часть населения, чем, например, в странах Прибалтики.

Первой причиной вдумчивой и аккуратной политики по отношению к советской символике можно назвать большое количество политических парти для такой небольшой страны. Острая конкурентная борьба не давала им времени задуматься о внедрении ревизионистских смыслов. Еще одной причиной можно назвать запоздалый приход прогрессивных политиков, которые стали появляться на внутреннем политическом поле только к ближе настоящему времени и своими действиями повлиять на массовое сознание людей ещё не успели. Немаловажным аспектом является активная работа неправительственных организаций. Они координируют работу не только в стране, но и за рубежом. НПО играют важную роль в поддержке политики памяти на территории Словакии.

Словакия является достаточно интересным прецедентом даже на постсоциалистическом пространстве. Словацкая Республика с момента своего основания в 1993 году постоянно балансирует между Западом и Россией, пытаясь играть роль некоторого «коридора» между двумя политическими полюсами. Периоды политических ориентаций меняют друг друга с завидной периодичностью, то направляя свой взор на Запад, то возвращаясь назад к сотрудничеству с Россией, вспоминая, например, инициативу входа в НАТО с российским оружием. Словакия не является примером государства, которое стремиться полностью разорвать свои связи с Россией, всё ещё присутствуют политики, которые видят ценность в отношениях с Россией, не стремятся к уничтожению памяти о ней на своих территориях, а даже открывают новые памятники. Также необходимо отметить, что в Словакии всё ещё открыт и ведет свою деятель-

ность Дом Русской культуры и науки, что можно трактовать, как желание сохранить определённый уровень связи между государствами.

По мнению автора, большая часть русофобского населения Чехословакии осталась преимущественно в Чехии, в то время как в Словакии большая часть населения если не поддерживает Россию, то как минимум придерживается определенного нейтралитета в вопросе общей социалистической культуры. По крайней мере, при власти правительства Роберта Фицо.

Литература

1. Копытина М. О. Россия — Словакия: десятилетие межгосударственных отношений / М. О. Копытина // Страны Восточной Европы и Россия: Взаимоотношения в начале XXI века : Сб. статей, обзоров, рефератов / Центр науч.-информ. исслед. глобал. и регион. пробл.; Редколл.: Игрицкий Ю. И. (отв. ред), Шаншиева Л. Н. (отв. ред) и др.. — Москва, 2005. — С. 51–74. — EDN NTTJLD.
2. Денисенко В. А. Политико-экономическое сотрудничество России и Словацкой Республики: возможные сценарии развития / В. А. Денисенко, Н. А. Мальчушкин // Управленческое консультирование. — 2020. — № 8(140). — С. 145–156. — DOI 10.22394/1726–1139–2020–8-145–156. — EDN YMDTOC.
3. Титов В. В. Политика памяти и формирование национально-государственной идентичности : российский опыт и новые тенденции / В. В. Титов. — Москва : Ваш формат, 2017. — 184 с. — ISBN 978–5-9500300–8-6. — EDN YTLWVN.
4. Сакович О. М. Некоммерческие юридические лица в законодательстве Чехии и Словакии / О. М. Сакович // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. — 2016. — № 1(56). — С. 53–59. — DOI 10.12737/18184. — EDN VTOCUX.
5. Щербакова Ю. А. Непростой путь Словацкой Республики в Европейский союз / Ю. А. Щербакова // Актуальные проблемы Европы. — 2019. — № 3. — С. 53–72. — DOI 10.31249/ape/ 2019.03.03. — EDN PFQGRR.
6. Поцелуев С. П. «Символическая политика»: к истории концепта / С. П. Поцелуев // Символическая политика: Сборник научных трудов / Центр социальных научно-информационных исследований Отделение политических науки; Ответственный редактор: Малинова О. Ю. Том Выпуск 1. — Москва : Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2012. — С. 17–53. — EDN PJPQUJ.
7. Marusiak, Juraj. (2017). Slovakia and Russia after the events in Crimea 2014 — between national interests and identity (In Russian: СЛОВАКИЯ И РОССИЯ: МЕЖДУ НАЦИОНАЛЬНЫМИ ИНТЕРЕСАМИ И ИДЕНТИЧНОСТЬЮ). Sovremennaya Evropa. 18. 10.15211/soveurope.
8. Джон Кампфер Одним махом Словакия вскоре может стать новым союзником России. The Guardian.
9. Edelman, Murray J. The Symbolic Uses of Politics. — Urbana: University of Illinois Press, 1964. — 201 c.

Artemy P. Liubarskiy[1*], Ignatius V. Cherevkov[1]
*alyubarskiy-22@edu.ranepa.ru
Research supervisor: Petr A. Smirnov[1],
Candidate of Sciences (Politics)
[1]RANEPA St. Petersburg, Saint Petersburg, Russia

The politics of memory in post-socialist Slovakia

Abstract. This article examines the role of state symbolic politics in shaping collective memory and the formation of societal stereotypes in Slovakia from 1990 to the present. The study analyzes the political and social factors that contributed to changing attitudes toward symbols of the socialist era. A special attention is given to the geographical context of Slovakia, particularly its proximity to NATO member states, whose influence may have played a significant role in the radicalization of Slovakia's symbolic politics. The article also examines the theoretical foundations of symbolic politics and traces its evolution over the specified period.

Keywords: politics of memory, cultural monuments, post-socialist period

УДК 323.2

Никитин Александр Игоревич[1*]
*ivi03govik@gmail.com
Научный руководитель: Фролова Юлия Николаевна[1],
кандидат политических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Инструменты политического маркетинга в формировании общественного мнения

Аннотация: современная глобальная ситуация находится в состоянии нестабильности и увеличения количества мировых конфликтов. В работе сосредотачивается внимание на инструментах политического маркетинга, позволяющих конструировать политическую реальность через классические концепции общественного мнения Уолтера Липпмана и Эдварда Бернейса. Идеи этих авторов по сей день вызывают интерес в научных кругах социологов, политологов, психологов. На основе разработанных ими универсальных моделей социального поведения общества строились дальнейшие концепции изучения индивидов и групп в государстве, система которого всегда стремилась к сохранению легитимности. Результатом работы стала комплексная картина, демонстрирующая не только актуальность основополагающих идей, но и особенность каждого инструмента маркетинга как источника трансляции политической ситуации.

Ключевые слова: Общественное мнение, политический маркетинг, общество, инструменты маркетинга, транслирование, Уолтер Липпман, Эдвард Бернейс.

Введение

Человеку свойственно постоянное взаимодействие со средой, но так как окружающая среда, по словам американского писателя и журналиста Уолтера Липпмана является «слишком сложным и изменяющимся образованием, чтобы можно было познавать её напрямую», любое поведение человека изначально является реакцией на псевдосреду — поле, находящееся между человеком и средой. Последствия человеческой реакции отражаются уже в реальной среде. [Липпман, 2004, с. 38]

Поэтому очень важно понимать, что публичное освещение какого-либо истинного или ложного факта, транслируемого через средства массовой информации и рекламу, изначально помещается в псевдосреду, в которой находится реакция общества. Иными словами, индивиду свойственно реагировать на информацию, а только потом рационально подходить к её осмыслению.

Такая позиция является краеугольным камнем любой трансляции необходимой информации, способной подстроить мнение человека под систему, под «ментальность» политики. Следовательно, настроить гражданина «за» или «против» существующего порядка; предоставить ему знание или оставить в неведении; изменить своё мнение или нет. Можно сказать, что именно эмоциональный или аффективный компонент [Фролова, 2021, с. 15], превалирующий в процессе формирования общественного мнения, позволил исследователям говорить о новой технологии манипулирования интересами: инструментах политического маркетинга.

Уолтер Липпман сосредотачивал научный интерес вокруг феномена общественного мнения через развитие институтов демократии. Во многом на взгляды исследователя повлияла работа в предвыборном штабе экс-президента Соединённых Штатов Америки, представителя Прогрессивной партии Теодора Рузвельта, а затем активная мировая пропаганда времён Первой Мировой войны. Организованная в дальнейшем международная организация ЛиГ. Наций под патронажем Версальско-Вашингтонской системы международных отношений зиждилась на конвенции, в разработке которой Уолтер Липпман принимал участие. Совокупность событий привела исследователя к комплексному осмыслению общественного мнения, рассмотрением которого Липпман занялся с самых разных сторон.

Помимо упомянутого Уолтера Липпмана «пионером» в области связей с общественностью является американец Эдвард Бернейс, большую часть жизни посвятивший изучению пропа-

ганды и науки массового убеждения. В своих работах описываемый автор следовал идеям таких фундаментальных психологов как Гюстав Лебон и Зигмунд Фрейд, отчего исследования Бернейса носили во многом психоаналитический характер, что не помешало его идеям проникнуть во многие отрасли изучения общества. Его оригинальная концепция PR-индустрии в 20-х годах прошлого века носила характер новаторской и раннее неисследованной.

За более чем столетнюю жизнь Бернейс написал две монографии, в одной из которых, более специализированной и названной весьма лаконично «Пропаганда», он неоднократно цитировал Уолтера Липпмана, что может характеризовать связь их идей не только тематически, но и с точки зрения учёного интереса. Из этого можно сделать вывод, что исследования инструментария политического маркетинга невозможно без обращения к общественному мнению, анализ которого, в свою очередь, невозможен без обращения к двум ведущим специалистам — Уолтеру Липпману и Эдварду Бернейсу.

Методы исследования

Политический маркетинг возник как междисциплинарная сфера на основе коммерческого маркетинга и теории рационального выбора [Федорченко, 2022, с. 1], а также отождествления политической среды с рыночной системой. Следовательно, отправной точкой становятся избирательные кампании кандидатов как некий товар, а также анализ их процессов и реакция избирателей.

Изучение инструментов политического маркетинга начинается с определения инструмента, как влиятельного продукта на политическом рынке: если инструмент используется государством или организацией для привлечения внимания общества к проблеме или персоналии, то инструмент выполняет строго определяющую функцию формирования мнения. Подобные подходы сконструированы на том, что соответствующий социальный менеджмент (как и в классическом маркетинге) базируется на расширении, повышении эффективности продвижения социальных продуктов на основе исследования рынков, выявлении существующих и потенциальных спросов и интересов потребителей подобного продукта и наиболее полного их удовлетворения.

Общественное мнение в данном случае является отражением потребностей субъектов политики. Цель инструментов — реализовать потребности большинства через целый ряд обещаний, программ и конкретных действий. В дальнейшем исследовании автором будет показано на конкретных примерах, как формируется общественное мнение через инструментарий и как реакция общественности влияет на сам объект (продукт) политического маркетинга.

Методы ведения статистики и результаты опросов помогают определить предпочтительность того или иного инструмента относительно мнения граждан, в связи с этим валидностью пользуется социологическая методология, а сама научная дисциплина предопределяет подобные исследования как ключевые, поскольку математически отражает объективную картину мира.

Результаты и обсуждения

Связи с общественностью или PR в данном случае играют ключевую роль в эффективном продвижении политического продукта. Выборы в Государственную Думу VIII созыва в Якутии во многом сопровождались инструментарием политического маркетинга. В последние несколько лет активно наблюдается тенденция цифровизации предвыборных кампании, результатом которой становится повышенная активность кандидатов в социальных сетях. Например, представитель партии «Справедливая Россия — Патриоты — За правду» Федот Семёнович Тумусов, набравший по Якутскому одномандатному избирательному округу № 24 19,5% голосов избирателей, активно продвигал свою кандидатуру через социальную сеть TikTok при помощи коротких агитационных и рекламных роликов [Местникова, 2022, с. 88]. Данная социальная сеть пользуется большой популярностью у пользователей интернета, поэтому данный механизм продвижения позволил повысить узнаваемость даже за пределами Республики Саха. Согласно работе «Политический маркетинг: теоретические и стратегические основы» Анджея Фальковского и Войцеха Цвалины идеальный кандидат обязан обладать целым спектром профессиональных компетенций, в том числе способностью вызывать симпатию электората, прибегая

к инструментарию политического маркетинга и настраивая общественное мнение в свою пользу. В современном мире эта функция отлично выполняется через коммуникацию в социальных сетях. Способность вызвать симпатию представляется одним из фундаментальных элементов социальной политики. Уважение и смирение в диалоге позволяют сохранить авторитет и являются показателями социальной привлекательности. (перевод автора) [Cwalina, Falkowski, Newman, 2011, с. 137].

Не менее ключевым инструментом политического маркетинга являются средства массовой информации. СМИ стали серьёзным инструментом политики, поскольку они формируют определённый эмоциональный настрой и укореняют психологические установки потребителей [Проскурникова, 2018, с. 508]. СМИ, согласно определению Эдварда Бернейса, являются площадкой привлечения внимания миллионов людей, социальным институтом, настроения в котором соответствуют доминирующей точке зрения общественности [Бернейс, 2021, с. 47]. Он приводит слова американского журналиста Уилла Ирвина про новостную цель: «С точки зрения психологических потребностей обычного человека, они удовлетворяют голод ума, подобно тому, как удовлетворяется голод телесный». [Бернейс, 2021, с. 123]

В современной России средства массовой информации превратились не только в индустрию формирования общественного мнения, но и в стержневой инструмент политической системы страны [Проскурникова, 2018, с. 508]. Граждане, отдалённые от происходящих событий и не имеющие возможность стать непосредственными свидетелями, в качестве источника знаний предпочитают обращаться к различным информационным площадкам. Согласно опросу ВЦИОМ за прошедший год, основным транслятором новостей о событиях остаётся телевидение (40% от опрошенных), при этом этот показатель в сравнении с 2018 годом снизился на 13%. Связано это с тем, что всё больше пользователей-потребителей информации выбирают в качестве альтернативы интернет и мессенджеры, доступ к которым существует постоянно. Мессенджеры, как площадка активной коммуникации, за два года улучшили свои показатели почти втрое. При этом социальные сети значительно улучшили показатели как источник объективной информации. [ВЦИОМ, 2023]

На региональном уровне важное значение инструмента политического маркетинга играет имидж субъекта. Важно создать положительный имидж как основу сильного и устойчивого бренда региона, для достижения которого создаются советы при главе региона, включающие деятелей культуры, искусства, науки, маркетологов, PR-специалистов и журналистов. Важность формирования имиджа обуславливается не только консолидацией жителей вокруг репутационных интересов, но и определяет успешность политических, экономических и социальных позиций региона. [Гвоздева, 2011, с. 70]. Стоит принимать во внимание значимые факторы, от которых зависит конструирование положительного образа территории: 1) природные, исторические, социокультурные особенности. 2) обещание и реализация потребительских качеств жителей региона (для формирования положительного общественного мнения). 3) учёт конкурентных преимуществ и доходов региона, ценный актив региональной политики. [Важенина, 2008, с. 56]. 4) персонификация территории через знакового деятеля или почётного гражданина, например ассоциация Чеченской Республики через её главу — Р. А. Кадырова.

Стоит отметить, что использование в публичной новостной или агитационной деятельности возраста деятеля также может служить инструментом политического маркетинга. Уолтер Липпман пишет: «Мы появляемся на свет не из яйца и не в возрасте восемнадцати лет, уже наделенные реалистическим воображением ... наши контакты зависят от людей более старшего поколения ... И хотя постепенно мы можем сами освоить многие стороны этой расширенной среды, всегда остается мир еще более широкий, который нам не известен. И с этим, неизвестным нам, миром мы связаны посредством авторитетов». [Липпман, 2004, с. 247]. Подобное наставление акцентирует внимание на квалификации, которая, согласно Липпману, является наглядным фактом неангажированности. При этом возраст может иметь негативную коннотацию: он работает как «продающая» характеристика политического товара, создающая негативный образ старой элиты. Старость в данном случае может восприниматься как скупердяйство, дряхлость, нестабильность здоровья: Джо Байдену приходится доказывать, что он достаточно

здоров, чтобы быть президентом. «Сонный Джо», «дедушка Байден», «Байден — это катастрофа» — народные слоганы, работающие на формирование антиимиджа президента США [Фролова, 2021, с. 18].

Выводы

Резюмируя, можно сделать вывод, что заложенная теоретиками-новаторами У. Липпманом и Э. Бернейсом оригинальная концепция общественного мнения работает по сей день. Значительно изменились форматы трансляции знаний, среда отправки и получения информации планомерно перемещается в цифровое пространство, заменяя традиционные инструменты и площадки. При этом само их целеполагание, манипулятивная и когнитивная функции, даже спустя почти столетие преследуют изначальную цель — вклиниться в сознание потребителя и склонить на сторону правильного выбора. Банк инструментов политического маркетинга регулярно дополняется, что может свидетельствовать о растущей потребности элит возвращаться к голосу общественного мнения.

Литература

1. Важенина И. С. Имидж и бренд региона: сущность и особенности формирования // Экономика региона. 2008. № 1 (13). С. 49–58
2. Бернейс Э. Кристаллизация общественного мнения / Перевод с англ. О. Ю. Чекчурина. СПб.: Издательство «Питер», 2021. 208 с.
3. Гвоздева В. С. Политический маркетинг как инструмент формирования имиджа региона // Современные тенденции в экономике и управлении: новый взгляд. 2011. № 9. С. 69–75.
4. Липпман У. Общественное мнение / Перевод с англ. Т. В. Барчуновой. Москва: Институт фонда «Общественное мнение», 2004. 384 с.
5. Местникова, А. В. Применение инструментов политического маркетинга: на примере избирательных кампаний депутатов в Государственную Думу 2021 года // Социально-гуманитарные знания. 2022. № 7. С. 87–90.
6. Новости, достойные доверия // ВЦИОМ. Новости. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/novosti-dostoinye-doverija (дата обращения 04.04.2024)
7. Проскурникова К. В. СМИ в качестве инструмента «политического маркетинга» // Техника и безопасность объектов уголовно-исполнительной системы: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Воронеж, 23–24 мая 2018 года. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2018. С. 508–510.
8. Федорченко С. В. Политический маркетинг // Большая российская энциклопедия. URL: https://bigenc.ru/c/politicheskii-marketing-43279f (дата обращения 04.04.2024)
9. Фролова, Ю. Н. Образ возраста как инструмент политического маркетинга: анализ российских проправительственных СМИ // Комплексные исследования детства. 2021. Т. 3, № 1. С. 13–22.
10. Wojciech Cwalina, Andrzej Falkowski, Bruce I. Newman / Political Marketing: Theoretical and Strategic Foundations. New York: Taylor & Francis Group, 2011. 340 с.

Alexander I. Nikitin[1*]
*ivi03govik@gmail.com
Research supervisor: Julia N. Frolova[1],
Candidate of Sciences (Politics)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Political marketing tools in shaping public opinion

Abstract. In an era marked by global instability and increasing conflict, political marketing has emerged as a crucial tool for constructing political reality. This paper examines political marketing tools through the lens of classical theories of public opinion, particularly those of Walter Lippmann and Edward Bernays. These seminal ideas continue to inspire sociologists, political scientists, and psychologists. Building on the universal models of social behavior developed by Lippmann and Bernays, subsequent theories on the study of individuals and groups within state — the system

which has always sought to preserve legitimacy — have been shaped. The study concludes by illustrating how these foundational concepts remain relevant today, highlighting the distinct role of marketing tools in broadcasting and influencing political narratives.

Keywords: public opinion, political marketing, society, marketing tools, broadcasting, Walter Lippman, Edward Bernays.

СОЦИОЛОГИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ ПРОБЛЕМ

УДК 316.4

Гуреева Алина Алексеевна[1*]
*gureeva017@gmail.com
Научный руководитель: Коган Евгения Александровна[1],
кандидат социологических наук
[1]МАИ, Московский авиационный институт, Москва, Россия

Перспективы изменения образа жизни студенческой молодёжи

Аннотация: Целью статьи является выявление мнений студентов о возможных изменениях в образовании, ценностях, свободном времени и транспорте студентов. В качестве методы исследования использовался анкетный опрос. В ходе исследования было опрошено 164 студента различных вузов. Было выяснено, что большинство студентов ожидают увеличения доли онлайн-образования в обучающих программах, выразили предпочтение к более гибкому и индивидуализированному подходу к обучению, также отметили важность усиления практической направленности курсов. Исследование подтверждает, что студенты стремятся интегрировать инновации во все сферы своей жизни. Эта статья может быть полезным исследовательским ресурсом для тех, кто интересуется будущим высшего образования и молодежной культурой.

Ключевые слова: молодёжь, ценности, технологии, будущее, изменения.

Введение

Студенческая молодежь всегда играла важную роль в формировании общественных тенденций и в определении будущих направлений развития образа жизни. В 2100 году, в период, предшествующий значительным изменениям в социальной, технологической и экономической сферах, образ студенческой жизни будет подвержен серьезным изменениям. Глубокие трансформации в образовании, технологических достижениях и ценностных ориентациях будут оказывать сильное воздействие на студенческую молодежь.

Цель данной работы заключается в прослеживании эволюции студенческой жизни и попытке предсказания ее облика в 2100 году. Попытаемся оценить влияние на образование, работу, культуру и образ жизни студентов социокультурных и технологических сдвигов. Данное исследование направлено на формирование представления о том, каким образом студенты будут адаптироваться к изменениям, становясь двигателями инноваций и перспективного развития общества.

Методы исследования

В качестве метода исследования был выбран анкетный опрос в онлайн-формате. В ходе исследования приняли участие 164 респондента. В качестве участников выступили студенты различных вузов: Московского авиационного института, Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета, Высшей школы экономики и Российской таможенной академии.

Результаты и обсуждение

«Образ будущего» — это ментальное представление или концепция того, какой может быть будущее, какими могут стать условия жизни, технологии, общество и мир в целом. Он может пониматься как отражение коллективных представлений о будущем, имеющих характер законченной или почти законченной картины еще не существующей социальной реальности [Желтикова, 2020, с. 15].

Этот образ строится на основе современных трендов, научных исследований, культурных влияний и личных ожиданий. Образ будущего может быть весьма субъективным и различаться у разных людей.

Важно понимать, что образ будущего не является точным предсказанием, а скорее идеей или мечтой о том, каким мир может стать. Он часто служит источником вдохновения и мотивации для создания политики, технологий, искусства и других аспектов нашей жизни.

Создание образа будущего может быть полезным для научных исследований, стратегического планирования, а также для мотивации к развитию и инновациям. Этот образ помогает людям понимать, куда двигаться и какие шаги предпринимать, чтобы сделать этот образ реальностью. Однако стоит отметить, что образ будущего всегда будет отражать субъективные взгляды и предположения тех, кто его создает. В реальности будущее часто оказывается более сложным и непредсказуемым, чем мы можем себе представить.

Роль «образа будущего» в данной работе является ключевой. Образ будущего определяет ожидания, интересы и планы студентов, исследуемых в контексте их образа жизни в 2100 году. Этот образ будущего помогает исследователям и студентам лучше понять, как они видят свое будущее и какие изменения они ожидают в сферах образования, труда, развлечений и общественных отношений.

Он позволяет им строить планы и цели на основе своих представлений о том, каким будет мир в 2100 году. В исследовании «образ будущего» служит фундаментальным аспектом анализа, позволяя определить, какие изменения и трансформации могут произойти в жизни студентов и какие аспекты их будущего будут наиболее важными и востребованными.

Ценности играют важную роль в жизни молодёжи, так как помогают молодёжи определить, что для них по-настоящему важно. Они служат компасом, указывая направление в жизни и помогают молодым людям ориентироваться в современном мире, который часто сталкивается с информацией и вариантами выбора. Также ценности оказывают влияние на мировоззрение, действия и отношения с остальным миром. Они помогают молодёжи определить своё место в обществе и придать им свою личную идентичность [Коган, 2020, с. 121].

Респонденты считают, что в будущем у студентов будет 3 приоритетных ценности: 1. саморазвитие и обучение (83%), гибкость и мобильность работы (62%) и финансовая стабильность (59%).

Это означает, что технологии будут продолжать изменять рабочие процессы и роль человека в них. Студенты будут стремиться усваивать новые навыки и знания, чтобы быть конкурентоспособными на рынке труда. Многие студенты будут осознавать, что обучение и развитие приносят им не только материальную пользу, но и удовлетворение от самореализации. Постоянное обучение позволит им продолжать учиться тому, что им интересно, и развивать свои таланты.

Гибкость и мобильность работы будут ценностями для студентов в 2100 году по нескольким ключевым причинам: развитие информационных технологий сделает удаленную работу более доступной и эффективной. Студенты смогут работать из любой точки мира, что даст им свободу выбора места проживания и позволит лучше совмещать работу и учебу. Гибкий график работы позволит студентам лучше управлять своим временем. Они смогут адаптировать свой рабочий день к своим учебным обязанностям и обратно.

Финансовая стабильность даёт студентам уверенность в том, что они смогут успешно справится с долгами и обеспечить своё будущее. В будущем, как и сегодня, инфляция влияет на покупательную способность денег. В данной ситуации, финансовая стабильность позволит студентам более успешно бороться с последствиями нестабильности, сохранять финансовые

активы, т. е. обеспечивает «подушку безопасности» и позволяет более спокойно относится к экономическим колебаниям.

Главное отличие университетов будущего от нынешних высших учебных заведений, по мнению опрошенных студентов, это то, что учебные материалы будут более интерактивны и доступны (66%). Учебные материалы в университетах в 2100 году претерпят значительные изменения. Сегодняшние учебники и статьи будут виртуализированы и встроены в виртуальную и дополненную реальность. Студенты не просто будут читать текст, они окунутся в виртуальные миры, где сложные концепции станут наглядными и доступными. Мультимедийные презентации и онлайн-ресурсы преобразятся в трехмерные модели и интерактивные симуляции.

Вторым отличительным аспектом стало автономное обучение, его отметили 57% студентов. Сегодня, в 2023 году, автономное обучение уже представляет собой значительную часть университетского опыта. Студенты получают доступ к материалам и курсам онлайн, имеют возможность учиться на удалении и варьировать свой темп обучения. Они могут выбирать, когда и где учиться, и многие из них обращаются к внешним ресурсам, таким как онлайн-курсы и видеолекции [Антонова, 2018, с. 7; Трудности и перспективы, 2019].

Однако в 2100 году автономное обучение будет достигать новых высот. Виртуальная реальность и дополненная реальность будут стандартом, что позволит студентам погружаться в виртуальные учебные среды и взаимодействовать с материалами в трехмерном пространстве. Учебные программы будут адаптироваться под индивидуальные потребности каждого студента, используя искусственный интеллект для предоставления персонализированных материалов и заданий. Студенты будут использовать нейроинтерфейсы для обучения и скачивания информации в свой мозг, что ускорит процесс обучения. Анализ данных и машинное обучение будут обеспечивать более глубокое исследование учебных результатов студентов, что поможет им лучше понимать свой прогресс и оптимизировать свои учебные стратегии.

Из абсолютно нового, что появится в 2100 году в будущих университетах, студенты отметили появление роботов и автоматизированных систем в практическое обучение (56%). Безусловно в 2023 году, университеты внедряют роботов и инновации, которые включают в себя робототехнику, 3D-принтеры и виртуальные лаборатории, которые помогают студентам погружаться в практические задачи и эксперименты. Студенты имеют доступ к симуляторам и обучающим роботам, что обогащает их образовательный опыт и помогает им осваивать практические навыки. Однако в 2100 году внедрение роботов и автоматизированных систем будет еще более глубоким. Роботы будут использоваться для проведения сложных экспериментов и исследований, а также для демонстрации практических навыков в реальном времени. Симуляции будут погружать студентов в виртуальные миры, где они смогут выполнять практические задачи и разрабатывать решения в реальных сценариях.

Эволюция образования не стоит на месте и движется вперёд в непрерывном стремлении к совершенству. Одним из ключевых аспектов этой цивилизации является система оценивания студентов. Оценки издавна считались барьерами на пути понимания, и теперь в 2100 году студенты находятся на пороге новой эпохи, которая изменит подход к прогрессу в образовании.

В ходе опроса, проведённого среди студентов, был установлен новый подход, который предположительно будет внедрен в университетах будущего — это многомерные оценки (72%). Традиционные цифровые оценки на внешнем виде будут заменены многомерными оценками, где каждая цифра представляет собой отдельную характеристику успеха студента. Времена «тройки» или «четверки» стали частью истории. Теперь студенты получают оценки, каждая из которых измеряет разные аспекты их академической деятельности. Например, оценка за общее понимание предмета, отдельные оценки за навыки и компетенции, а также оценка за вклад в дискуссии и учебную активность. Однако главное изменение заключается в том, что оценка больше не ограничивается лишь экзаменами. Будет важно оценивать процесс обучения, прогресс и применение знаний в практике. Это даст студентам возможность более полно раскрыть свой потенциал и продемонстрировать уровень своего развития. Оценка больше не будет служить лишь оценкой, а станет инструментом для развития. Студентам будут предоставляться рекомендации по улучшению и персональные планы развития. Это поможет им понимать,

в каких областях им стоит работать над собой и как усовершенствовать свои навыки. Такая система наград и развития будет стимулировать студентов к более активному и осознанному обучению. Они будут иметь больше свободы в выборе дисциплин и интересов, и их оценке будут отражаться не только знания, но и степень их участия и вовлеченности. В результате, система оценивания станет более справедливой и адаптированной к современным требованиям.

Есть ещё один новый метод, когда система оценивания переориентируется на учет компетенций, мир образования начинает функционировать по-новому. За данный подход проголосовало 29% респондентов. Вместо того, чтобы оценивать, насколько студент запомнил информацию, оценка будет ориентирована на его способность применять знания на практике. Это означает, что студенты больше не будут оцениваться по их способности выучить учебник наизусть, а по тому, насколько они могут успешно решать реальные задачи. Такая система оценивания признает, что истинное образование заключается не только в накоплении знаний, но и в способности применять их в реальных ситуациях. Важны не только ответы на экзаменах, но и навыки решения сложных проблем, коммуникации, творческого мышления и адаптации. Такая система оценивания стимулирует студентов к лучшим результатам, развивает у них внутреннюю мотивацию и способствует более глубокому обучению. Это актуальное и важное изменение в сфере образования, которое подготавливает студентов к вызовам современного мира, где не только знания, но и их практическое применение имеют ценность.

В будущем, в 2100 году, наше повседневное существование будет претерпевать дальнейшие преобразования. Помимо транспорта, который сегодня уже находится на пороге революционных изменений, будущее обещает нам новые горизонты в передвижении, совсем не похожие на то, что мы видим сегодня.

В этой мгновенной мобильности будущего транспорт будет играть ключевую роль. Станции, где горожане смогут садиться на средства передвижения, будут точно так же обыденными, как сегодняшние автобусные остановки. Транспорт будет интегрирован в жизнь города так, что перемещение от одной точки до другой станет так же просто, как вдох и выдох. Но что еще ждет нас в мире транспорта будущего? Погрузимся в пространство фантазии и рассмотрим возможные изменения и инновации, которые перепишут правила игры в передвижении.

Среди множества вопросов, заданных участникам, особенно оживленное обсуждение вызвал вопрос о транспорте. В свете современных достижений и развития технологий, беспилотные автомобили стали привычным явлением на улицах будущего. Наши респонденты выразили огромное удовлетворение относительно данной инновации (75.8%).

Беспилотный автобус — это нечто более, чем просто средство передвижения. Он — часть образа жизни будущего, символ передовых технологий и развития, где мы более не нуждаемся в руле или педалях. Этот автобус — безопасный и экологичный, исключивший возможность человеческой ошибки в управлении. Он поднимает и высаживает пассажиров на расписание, точно и без суеты, позволяя им использовать время более продуктивно — читать, работать или просто расслабиться.

Автомобили будущего тоже переживут революцию. Они станут источником комфорта и удовольствия, а не местом, где нужно следить за дорогой. В будущем они станут личными офисами и местами отдыха. Благодаря системам искусственного интеллекта, они смогут общаться с другими автомобилями, избегая даже малейших дорожных заторов, и всегда находят кратчайший и самый безопасный путь.

Но, как и во всем, есть свои сомнения. Многие задаются вопросами о безопасности и уровне контроля, уступаемого машинам. Однако, с развитием технологий и стандартами безопасности, эти опасения становятся все менее оправданными.

Собрав информацию через анкетирование, становится очевидным, что в 2100 году технологии для снижения транспортных проблем стали неотъемлемой частью повседневной жизни. В ответах людей прослеживается общее мнение о безопасности и эффективности беспилотных автобусов и машин. Особое внимание также уделено вопросу экологичности (54%). В городе 2100 года шум станет настоящей редкостью. Здесь все изменится — и горизонты, и технологии. Технологии активных шумопоглощающих покрытий на дорогах сделают свое дело.

Теперь городская среда наполнится не беспокойством, а тишиной. Системы интеллектуального управления шумом будут следить за общественными местами, настраивая звуковое оформление под текущее настроение горожан. Технологии снижения шума изменят урбанистический ландшафт. Будет все больше парков и общественных зон, где мирно шумит природа и искусство.

Очевидно, в будущем технологии изменят и проведение свободного времени молодежи. Многие опрошенные отметили, что технологические хобби станут для них неотъемлемой частью жизни (62.9%). Среди самых популярных хобби можно выделить программирование, создание виртуальных миров, дизайн и моделирование 3D-объектов. Эти увлечения станут доступными благодаря мощным компьютерам и программам виртуальной реальности. Технологические хобби не только приносят радость, но и развивают умение работать с современными технологиями, что является важным навыком в нашем мире.

В ожидании будущего, студенты деликатно касаются темы традиционного отдыха и общения. Будет ли в 2100 году место для традиционных методов проведения свободного времени?

Опрошенные студенты отметили, что в будущем студенты будут ценить традиционные формы отдыха и общения (59,7%), но совместно с новыми технологиями и подходами. В их видении, традиционные встречи с друзьями не утратят своей актуальности, но будут дополнены современными технологиями.

Технологии виртуальной и дополненной реальности позволят им переживать приключения, даже находясь в комнате. Они могут отправиться на виртуальный велосипедный поход вдоль берега океана вместе с друзьями из разных уголков планеты, не покидая своего дома. Однако студенты всегда будут ценить и аналоговые встречи. Традиционные праздники с семьей, вечера с близкими, и прогулки на свежем воздухе не утратят своей ценности. Технологии могут дополнять, но не заменять гармонию традиционных форм общения и отдыха.

Также стоит рассмотреть, как изменятся занятия спортом студентов в будущем. Согласно данным нашего опроса, студенты в 2100 году ожидают изменений в сфере спорта (59%). С возрастом беспилотных автомобилей и бесконтактных форм спорта, как замена классическим, предсказывается рост популярности спортивных мероприятий, таких как электронные спортивные соревнования (eSports). Студенты видят себя участвующими в командах виртуальных футболистов, гонщиков, и даже кибератлетов. Соревнования в виртуальном мире предоставляют возможность путешествовать, встречать новых друзей, и поднимать боевой дух. Однако они не забывают и о традиционных видах спорта. Занятия физическими видами спорта также останутся актуальными. Возможно, будут разработаны технологические помощники для обучения и мониторинга занятий, чтобы поддерживать активный и здоровый образ жизни. В этом будущем студенты видят гармоничное сочетание виртуального и физического спорта, расширяя границы своих возможностей и создавая новые способы для активного отдыха и соревнований.

Таким образом, студенты предвосхищают будущее, где традиции и современность дополняют друг друга, создавая уникальный баланс в их образе жизни.

Выводы

Подытожив результаты нашего исследования образа жизни студенческой молодежи в 2100 году, мы видим в оценках современных студентов фундаментальные изменения, которые преобразят университеты и роль образования в жизни студентов. Студенты будущего проявляют интерес к инновациям, ценностям, которые касаются знаний, саморазвития, и подготовки к многогранным вызовам современного мира. Образование остается ключевым фактором их жизни, но оно переосмысливается в контексте технологических новшеств.

Совмещение обучения и работы становится нормой, и студенты проявляют предпринимательский дух, стремясь к финансовой стабильности и гибкости. Они ищут новые способы связи и общения, будучи связанными с миром через сети и технологии.

Традиционные понятия оценок и учебных материалов переосмысливаются в свете сертификации компетенции. Системы оценивания становятся более гибкими и ориентированными на реальные навыки, подчеркивая практическую значимость знаний.

Свободное время студентов обогащается разнообразными технологическими хобби, поддерживая культуру инноваций и самовыражения. Тем не менее, традиционный отдых и общение остаются значимыми, и студенты стремятся к балансу между виртуальным и реальным миром.

Обобщая, студенты будущего ориентированы на инновации, обучение и разнообразие опыта. Эти характеристики становятся ключевыми для их образа жизни в 2100 году, отражая изменяющийся мир и адаптируясь к нему.

Литература

1. Антонова Д. А., Оспенникова Е. В., Спирин Е. В. Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2018. № 14. С. 5–37.
2. Желтикова И. В. Исследования будущего и место в них концепта «образ будущего» // Философская мысль. 2020. № 2. С. 15–32.
3. Коган Е. А. Успешный человек глазами будущих инженеров // Человеческий капитал. 2020. № 3 (135). С. 120–127.
4. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования [Текст] / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая и др.; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 343 с.

Alina A. Gureeva[1*]
*gureeva017@gmail.com
Research supervisor: Evgenia A. Kogan[1],
Candidate of Sciences (Sociology)
[1]*MAI, Moscow Aviation Institute, Moscow, Russia*

Perspectives on the changing lifestyles of students

Abstract. The article aims to explore students' opinions on potential changes in education, values, leisure time, and transportation. A questionnaire survey was conducted with 164 students from various universities. It was found out that the majority of students expect an increase in online education within their training programs, favor a more flexible and individualized approach to learning, and emphasize the need for more practice-based courses. The study also indicates that students are eager to incorporate innovation into all aspects of their lives. This article provides valuable insights for those interested in the future of higher education and youth culture.

Keywords: youth, values, technology, future, change.

УДК 304.4

Дегтярёв Андрей Алексеевич[1*]
*du_xaaa@bk.ru
Научный руководитель: Южанинов Константин Михайлович[1],
кандидат философских наук
[1]*ТГУ, Томск, Россия*

Просветительское волонтерство в формировании социальной культуры человека

Аннотация: путем анализа и сравнения тождественных функций просветительского волонтерства и социальной культуры — гуманистическая, социально-информационная, коммуникативная, образовательно-воспитательная, регулирующая и интегрирующая — автор устанавливает прямую взаимосвязь между ними. Это позволяет выявить механизмы формирования структурных компонентов социальной культуры через просветительское волонтерство:

мотивационно-целевой; когнитивно-деятельностный и коммуникативно-рефлексивный. Теоретические рамки исследования опираются на реализованные проекты с измеряемой социальной и педагогической эффективностью и могут быть использованы как рекомендации для специалистов, род деятельности которых связан с просветительскими программами и волонтерской деятельностью.

Ключевые слова: социальный капитал, духовно-нравственные ценности, социальная культура, просветительское волонтерство, гражданское общество, социальная сфера, педагогические новации.

Введение

Отрасли социальной сферы, права и общественного порядка — важнейшие индикаторы государственного развития. Отсюда необходимость управления процессом эволюции норм, ценностей и доверия в обществе и поиск актуальных ресурсов для ее осуществления. Социальная культура является одним из важнейших условий повышения качества социальных связей в обществе и оказывает непосредственное влияние на формирование человеческого капитала. Она также выступает основой для формирования духовно-нравственных ценностей. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения подготовка квалифицированных кадров ориентирована на формирование компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности на основе культурных, нравственных ценностей социума. В связи с этим актуальной является проблема становления социальной культуры, как условия личностного развития человека. Возникает необходимость поиска новых, востребованных методов и практических инструментов формирования социальной культуры. Одной из успешных в этом направлении, сочетающей в себе теоретическую базу, практическую функцию и широкий потенциал, является новаторская практика — просветительское волонтерство. Оно направлено на усовершенствование культурной среды, и зачастую, создает в обществе то активное ядро, вокруг которого аккумулируется созидательная энергия. Иными словами, оно формирует социально-культурный капитал, позволяют человеку, обогащая свою жизнь, реализовать чувство личной гражданской ответственности за происходящее в обществе и получить удовлетворение от собственного вклада и самореализации.

Термин «социальная культура» был введен в начале XX в., однако, и в настоящее время, нет единого подхода к его определению. Д. Векслер считает, что это приспособленность к человеческому бытию. Ю. И. Емельянов связывает ее с прогнозированием межличностных событий, а также способностью понимать других людей и их взаимоотношения. М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова [Вализаде Д. Р., 2009, с. 77–88] вводят в понятие социальной культуры такой компонент, как способность человека выстраивать отношения с другими людьми. По мнению ряда социологов, она содержит в себе систему духовных кодов, некую информационную программу, заставляющую людей поступать так, а не иначе, воспринимать и оценивать происходящее в определенном свете. Как считал Н. Смелзер, социальная культура в жизни людей играет ту же роль, какую в животном мире выполняет генетически запрограммированное поведение [Смелзер Н, 1998, с. 117–119]. Таким образом, мы видим, насколько многогранным является понятие социальной культуры, какую значимость она приобретает для человека. Если применить характеристики универсальных когнитивных и социально-эмоциональных компетенций XXI века — «4К»: креативности, критического мышления, коммуникации и кооперации не к отдельно взятой личности, а к обществу в целом, то становится понятно, что социальная культура, выступая двигателем общественной духовно-нравственной мысли, напрямую способствует их формированию. Это существенно повышает важность усилий по ее позиционированию в качестве базовой ценности через систему обучения и воспитания. А это значит, что поиск оптимальных методов формирования социальной культуры очень актуален. Особенно, если речь идет о подростках и молодежи.

Методы исследования

Одной из успешных в этой части, сочетающей в себе теоретическую базу, практическую функцию и широкий потенциал, является новаторская практика — просветительское волонтер-

ство. Оно направлено на усовершенствование культурной среды, способствует реализации стремления человека внести вклад в культурное развитие общества, вовлеченности в решение социальных проблем, транслирование духовно-нравственных принципов через творческие авторские продукты — кино, музыку, картины, литературу, социальные акции, волонтерские проекты, перфомансы и прочее.

Прямая причинно-следственная связь между просветительским волонтерством и формированием социальной культуры человека подтверждается тем, что потенциал волонтерской деятельности представлен личностными ресурсами, актуализируемыми именно волонтерской деятельностью (ценностными, когнитивными, деятельностными, коммуникативными, эмоциональными, культурологическими и организационными), сущностно совпадающими с компонентами субъектной позиции и составляющими ее формирующий потенциал [Караваева С. А., 2019, с. 54–60].

Отсюда следует вывод, что социально-просветительское волонтерство способствует изменению мировоззрения людей, добровольно включающихся в эту социальную практику, ориентирует их на позитивное восприятие собственной общественно-полезной деятельности, удовлетворяет потребность в общении, развивает личностные качества, необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности. Нарративные установки, переданные в проектах просветительского волонтерства, передаются и целевой аудитории.

Основными методами исследования в данной работе выступают системный метод, что выражено в рассмотрении просветительского волонтерства не только в общеустановленном понятии определенной деятельности, но и как части системы отношений, влияющих на формирование социальной культуры; а также диалектический метод, поскольку количество заложенных в просветительские проекты структурных компонентов социальной культуры увеличивает возможность ее накопления в процессе их реализации (закон перехода количественных изменений в качественные).

Результаты и обсуждение

Автором исследования выбраны к изучению и анализу проекты Новосибирской городской общественной организации «Военно-исторический клуб «Живая история» под названием «Письмо ветерану» и «Память сердца», а также проект «Боль и память Чернобыля» творческого объединения «Школа юного журналиста» МБУДО ЦДО «Алые Паруса». Выбор обусловлен их общим направлением — сохранение исторической памяти об участниках знаковых исторических событий XX века — Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., и аварии на Чернобыльской АЭС 26 апреля 1986 года. Обращение к региональному компоненту задает и основной мотив данных просветительских проектов — сформировать общественную культурную идентичность, реализовать запрос целевой аудитории на познание окружающего мира через историю отдельно взятого человека, побудить к анализу, оценке и интерпретации фактов общей культуры социально-исторического знания. Таким образом, мы еще раз убеждаемся, что данные проекты в полной мере соответствуют ценностно-смысловым характеристикам социальной культуры. Кроме того, автор данного исследования принимал непосредственное участие в реализации проектов «Память сердца» и «Письмо ветерану» и считает уместным использовать индивидуальную рефлексию как элемент оценки и анализа просветительского волонтерства и его влияния на человека. Продуктами данной волонтерской деятельности стали документально-художественные фильмы о сибиряках, принимавших участие в сражениях на фронтах Великой Отечественной войны, тружениках тыла и детях войны, и ликвидаторах аварии на ЧАЭС, а также коллективное аудиописьмо для ветеранов ВОВ с музыкальным сопровождением. Результаты реализации проектов оценены через структурные компоненты социальной культуры человека (табл. 1): гуманистический (развитие творческого потенциала человека); социально-информационный (аккумуляция, хранение и передача социального опыта); коммуникативная (функция социального общения); образовательно-воспитательный (социализация личности, ее приобщение к знаниям и культурному наследию); регулирующий (ценностно-нормативная регуляция социального поведения); интегрирующий (объединение людей, развитие у них чув-

ства общности, поддержание стабильности общества). В качестве методов исследования результатов применены эмпирический анализ, эмпирическое сравнение, обоснование и интерпретация. В выбранных для практического анализа социально-просветительских проектах содержатся структурные компоненты социальной культуры. Это: мотивационно-целевой (увлеченность процессом познания себя и окружающего мира, направленность на саморазвитие, самообразование, самоактуализацию, способность ставить цели у авторов проектов); когнитивно-деятельностный (объем знаний об определенных терминах и понятиях, связанных с культурой, предметных знаний о жизни ветеранов и ликвидаторов, умение использовать их в процессе творческого взаимодействия с аудиторий и в режиссуре медиапродуктов) и коммуникативно-рефлексивный (способность общаться и вступать во взаимодействие с другими людьми, анализировать, оценивать, интерпретировать факты культуры).

Таблица 1

Анализ проектов

Пояснения: В данной таблице представлено отражение компонентов социальной культуры в проектах просветительского волонтерства

Критерии наименование (реализованной функций)	**Проект «Письмо ветерану»**	**«Память сердца»**	**«Боль и память Чернобыля»**
Гуманистическая (развитие творческого потенциала человека)	Новые формы компиляции аудиального и визуального формата для репрезентации письменных обращений школьников и молодежи к ветеранам; творческий подход к оформлению с использованием знакового символа посланий военных лет (фронтового треугольника) и дополненного современными символами Победы	Актуальные смысловые формы репрезентации личной памяти о ВОВ; предоставление героям фильмов возможности коммуникативного самовыражения в новых для них форматах, малодоступных до участия в проекте в виду возрастных особенностей	Первое обращение к теме последствий участия в ликвидации для их жизни и здоровья; нарративные установки о необходимости принципиально новых подходов к отношению к «чернобыльцам» как к социальной группе, вынужденной самостоятельно заниматься формированием объектов мемориальной культуры и сохранением памяти
Социально-информационная (аккумуляция, хранение и передача социального опыта)	Аккумуляция опыта изучения док. фильмов с воспоминаниями сибиряков — свидетелей ВОВ как процесса изучения их вклада в победу; передача культуры анализа и интерпретации подобных исторических источников с последующим формированием обоснованного уважения к героям фильмов и их поколению в целом, и желания зафиксировать благодарность к ним	Аккумуляция и передача в медиапространство опыта выживания в условиях длительного военного положения на оккупированной врагом территории, длительных физических нагрузок, недоедания и нехватки ресурсов для сохранения жизни и здоровья; опыта организации труда и быта, участия в боевых действиях, личного вклада	Аккумуляция с социального опыта ликвидации последствий ядерного инцидента мирового масштаба; опыта принятия социальных и технических решений и опыта объединения ликвидаторов отдельную социальную группу
Коммуникативная (функция социального общения)	Личная коммуникация молодежи и ветеранов на показах фильмов; медийная коммуникация через аудиобращение	Трансляции через медиа нарративных установок поколения 40-х гг., что формирует комплексный портрет поколения на фоне гуманитарной и со-	Ликвидаторы впервые получили возможность рассказать не только о работе, но и о себе, своих чувствах, эмоциях, а обоснованных претензиях к обществу и го-

Окончание таблицы 1

Критерии наименование (реализованной функций)	Проект «Письмо ветерану»	«Память сердца»	«Боль и память Чернобыля»
		циальной катастрофы, в эпоху кризиса	сударству в части недостаточности эмпатии, слабого желания интересоваться их социальной групой, о сокращении льгот и выплат
Образовательно-воспитательная (социализация личности, ее приобщение к знаниям и культурному наследию)	Мотивация к участию в социально-значимых акциях; воспитание стремления к проявлению благодарности и уважения к защитникам Отечества и землякам, пережившим «трудное прошлое»; пониманию ценности документальных исторических источников, созданных с участием очевидцев	Социализация ветеранов в медиапространстве, сохранение их воспоминаний в фидеоформате, что делает их навсегда живыми. Социализация волонтеров оценивается через приобщение к культурному наследию поколения 40-х гг. XX века (особенности устной речи, наративные и ценностно-моральные установки, жизненные бытоописания)	Позиционирование отличительных особенностей ликвидаторов как социальной группы, осознание глубины и масштаба их работы по ликвидации последствий ядерной угрозы, обоснованная оценка их самоотверженности и самопожертвования, особенности мемориальной культуры, особых религиозных традиций, песенного и стихотворного фольклора
Регулирующая (ценностно-нормативная регуляция социального поведения)	Формирование ценностных установок по отношению к людям старшего поколения, необходимости проявления в их адрес эмпатии и публичного выражения благодарности. Акцент на выбор эмоционально окрашенных и искренних выражений в противовес официальным и зачастую не несущим индивидуального обращения	Позиционирование ценности общения с ветеранами ВОВ, тружениками тыла, детьми войны и жителями оккупированных территорий, осознании ценности человеческой жизни и участия подрастающего поколения в судьбе ветеранов, а также в формировании мотивации к работе по сохранению и репрезентации их воспоминаний, а также их тиражирования и трансляции на широкую аудиторию	Установление вклада сибиряков ликвидацию последствий аварии на ЧАЭС, акцент на недостаточность массовых представлений об этом и недостаточную сформированность эмпатичного отношения к ликвидаторам.
Интегрирующая (объединение людей, развитие у них чувства общности, поддержание стабильности общества)	Участники акции работали над выполнением одной задачи, пусть и в индивидуальном режиме. Смысловая и эмоциональная целостность каждого текста позволила гармонично объединить его в единый, что свидетельствует о нарративной идентичности	Обращение молодого поколения к истории ВОВ, к особенностям мировоззрения поколения 40-х гг. XX века в качестве нравственного ориентира. Акцент на документальные воспоминания сибиряков, опора на антропологию родства (земляческие связи), формирование культурной и исторической идентичности	Трансляция в общественном сознании образа ликвидатора аварии на ЧАЭС и социально-групповой общности участников события

В связи с вышеизложенным, очевидно, что просветительское волонтерство неразрывно связано с социальной культурой человека. По сути, его зарождение и становление как вида деятельности осуществлялось в соответствии с устоявшимися концепциями понятия культуры. Идеи просветительства в значительной степени сформировали установки, которые служат основой системы образования, основная функция которого — подготовка человека к умению жить в обществе и делать его лучше и совершеннее, в том числе, и продуктами своего интеллектуального труда в разные периоды истории человечества. Между тем, социально-просветительское волонтерство — один из наиболее эффективных инструментов формирования социальной культуры еще и вот по какой причине. Оно подразумевает объединение людей вокруг цели — реализации проекта, его изучения, продвижения. И при наличии внятной культурной составляющей это всегда положительно влияет на каждого участника этого события и в любом случае меняет его мировоззрение, внося вклад в культурное развитие общества, вовлеченность в решение социальных проблем, транслирование духовно-нравственных принципов, которые определяют жизнь общества во все времена и эпохи.

Литература

1. Вализаде Д. Р. Критический анализ социальной культуры постиндустриального общества // Вопросы культурологии. 2009. № 5. С. 77–88.
2. Смелзер Н. Социология: учеб. пособие для вузов / Перевод с англ. П. П. Вольской. М.: Феникс, 1998. 688 с.
3. Караваева С. А. К проблеме о сущности понятия «социальная культура» // Вопросы культурологии. 2019. С. 54–60.
4. Холина О. И. Волонтерство как социальный феномен современного российского общества // Теория и практика общественного развития. 2011 (№ 8). С. 71–73.
5. Документальные фильмы о ветеранах, тружениках тыла и детях войны, проект «Память сердца» // группа ВИК «Живая история» вконтакте URL: https://vk.com/ji_vik?w=wall- 138518373_1344 (дата обращения 1.04.2023)
6. Итоги акции «Письмо ветерану» // группа ВИК «Живая история» вконтакте URL: https://vk.com/ji_vik?w=wall-138518373_1414 (дата обращения 25.04.2023).
7. Фильм о ветеране ВОВ Л. Г. Казначеевой // группа ВИК «Живая история» вконтакте URL: https://vk.com/ji_vik?w=wall- 138518373_1371 (дата обращения 1.04.2023).
8. ильм «Эхо Чернобыля» // группа ЦДО «Алые паруса» вконтакте URL: https://vk.com/cdo_ap?w=wall-85906213_8883 (дата обращения 25.04.2023).
9. Показ фильма «Эхо Чернобыля» // группа ЦДО «Алые паруса» вконтакте URL: https://vk.com/cdo_ap?w=wall-85906213_8869 (дата обращения 27.04.2023).
10. Фильм «Боль и память Чернобыля» // канал ГК «Стрижи» на ютуб URL: https://www.youtube.com/watch?v=HO5b6_LiRq0 (дата обращения 27.04.2023).

Andrey A. Degtyarev[1*]

* du_xaaa@bk.ru

Research supervisor: Konstantin M. Yuzhaninov[1],
Candidate of Sciences (Philosophy)

[1]*Tomsk State University, Tomsk, Russia*

Educational volunteering in the formation of social culture

Abstract. This article examines the relationship between educational volunteering and social culture by analyzing their shared functions — humanistic, social, awareness-raising, communicative, educational, regulatory, and integrative. The author establishes a direct connection between these functions, identifying mechanisms through which educational volunteering contributes to the formation of structural components of social culture. These mechanisms include motivation, goal-setting, cognitive activity, communication and reflection. The theoretical framework is grounded in projects with measurable social and educational impact, providing recommendations for professionals involved in the development of educational programs and volunteer activities.

Keywords: social capital, spiritual and moral values, social culture, educational volunteering, civil society, social sector, innovation in education

УДК 316.7

Макуха Софья Владимировна[1*]
*Sofiam190805@mail.ru
Научный руководитель: Малявин Сергей Николаевич[1],
доктор философских наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Социальная память молодёжи и историческое наследие России

Аннотация: в статье рассмотрена зависимость отношения к своему историческому происхождению, к семейной истории и истории страны от региона проживания респондентов. Также опровергнута критика в сторону младшего поколения по поводу безынициативности в познании своего прошлого. Представлены результаты опроса молодёжи четырёх федеральных округов РФ и сделаны выводы об увеличении включённости в исследование семейных традиций и событий, в которых участвовали наши предки, с отдалением региона от центра страны.

Ключевые слова: Социальная память, молодёжь, коллективная память, семейная история.

Введение

Историческое сознание является компонентом мировоззрения, обеспечивающим личности способность адекватно ориентироваться в современности, понимать собственную культурную идентичность и чувствовать связь со своими корнями. Этот компонент мировоззрения формируется под влиянием совокупности характеристик, в частности под влиянием семьи, под влиянием изучения отечественной истории, благодаря чему складывается отношение каждого человека к своему окружению и стране. В последнее время можно услышать всё больше критики в сторону молодёжи по поводу отсутствия интереса к своей семье и истории своего рода. Моё исследование поможет опровергнуть или подтвердить этот тезис.

Данная тема не достаточно исследована, хотя субъективное отношение к отдельным историческим событиям можно найти в работах Вашкау Н. Э., Кулиш В. В., и Матвеевой Н. А, Омельченко Е. Л. и других учёных. Я же постаралась рассмотреть молодёжь и отличительные социальной памяти особенности в зависимости от места проживания.

Целью данного исследования является выявление уровня заинтересованности молодёжи историей своей семьи с учётом региона страны. Из цели логично выходят и задачи: выяснить осведомлённость молодёжи о жизни своих предков и выявить зависимость уровня осведомлённости от региона

Гипотезы были сформулированы следующим образом:

1. Молодёжь в центральных районах нашей страны меньше интересуется историей происхождения своего рода и историческими периодами жизни родственников;

2. В центральных регионах старшие поколения больше рассказывают про периоды ВОВ, а на Дальнем востоке меньше рассказывает об истории переселения своего рода;

3. Больше молодёжи Дальневосточного региона обращалось в архивы, занималось созданием семейного древа или ведением летописи.

Методы исследования

Исследование проводилось методом анкетирования. В качестве генеральной совокупности исследования была выбрана молодёжь центрального, северо-западного, приволжского и дальневосточного округов. Тип выборки случайный и нерепрезентативный. Выборка составляет 79 человек, из которых 52 большую часть своей жизни прожили на Дальнем Востоке, 17 в северо-западном округе, в том числе 11 в Санкт-Петербурге, 7 — в Приволжском округе и 3 в цен-

тральном федеральном округе. Среди опрашиваемых были жители Москвы и Московской области, республики Коми, республики Татарстан и Удмуртии, жители Хабаровского и Приморского краёв, Еврейской автономной области, а также других городов и субъектов Российской Федерации.

Результаты и обсуждение

Перед тем как перейти к результатам опроса, стоит рассмотреть понятие социальной памяти. Так, согласно французскому социолого Морису Хальбваксу, одному из основателей теории данного направления и автору труда «Социальная память» (1925 г.), социальная память — это социальная конструкция, создаваемая в настоящем, т. е. она понимается не как сумма воспоминаний отдельных людей, а как нечто коллективное культурное произведение, развивающееся под влиянием семьи, религии, и социальной группы через языковые структуры, повседневные жизненные практики и общественные институты. [Вашкау Н. Э., Караваева Ю. В., 2021 г., 7 с.] Также стоит различать понятия «история» и «историческая память»: история начинается тогда, когда заканчивается историческая или же социальная память, когда появляется необходимость записывать прошедшие события, это означает, что носители истории уже не способны воспроизвести её по памяти или таких носителей осталось не так много. Тем не менее, даже если такие носители ещё существуют, события всё равно могут уйти в забвение, которое отличается от забывания невозможностью восстановить информацию. [Папенина Ю. А., 2010 г., 398 с.]

Первый вопрос моей анкеты как раз и узнавал у респондентов о важности сохранения памяти о своих предках, будь то сохранение материальных реликвий или рассказов о молодости старших родственников.

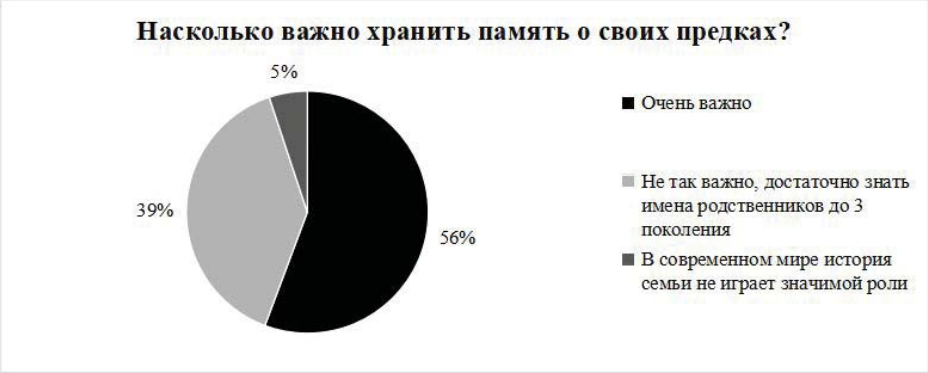


Рис. 1. Процентное соотношение ответов респондентов на вопрос «насколько важно хранить память о своих предках?»

На диаграмме мы можем увидеть, что среди всех респондентов больше половины, а именно 55,7, выбрали ответ «очень важно знать историю своей страны» и всего 5% считает это не важным. Эти данные уже опровергают критику в сторону молодёжи по поводу незаинтересованности в истории своей семьи. Если разобрать вопрос по регионам, то можно заметить, что больше всего взволнованы респонденты с Дальнего Востока, так как 61,5% оттуда выбрали первый ответ, в северо-западном и центральном регионах этот вопрос выбрали 55% опрошенных. В дополнение к контраргументам по поводу критики молодёжи можно добавить и интерес к рассказам старшего поколения о своей молодости. Никто из опрошенных не относится скептично к таким беседам, это означает, что среди молодёжи присутствует доверие и интерес к истории из слов старшего поколения. Однако согласно опросу ВЦИОМ 2023 года молодёжь 18—24 лет в 60% случаев ограничивается простым интересом, не стремясь целенаправленно больше узнать о своих корнях. [ВЦИОМ, 2023 г.] В своём исследовании я тоже поинтересовалась насколько молодое поколение замотивировано в пополнении знаний о своей родословной. Так чуть больше половины (51%) занималось созданием генеалогического древа, ведением летописи или обращением в архивы. Кроме того дальневосточная молодёжь чаще

интересуется у своих родственников о своём историческом происхождении (на 8% чаще молодёжи приволжского федерального округа и на 14% чаще центральных регионов). Я предполагаю, что такие результаты связаны с не всегда «приятными» причинами переселения семьи в далёкие от центра регионы, например, ссылки, попытка сбежать от репрессий и др., в связи с чем зачастую теряется нить семейной истории.

Сейчас подобные причины переселения перестали быть табуированными, напротив, вызывают интерес, что подтверждают результаты опроса: в вопросе про темы, о которых в семье больше умалчивается, причины переселения выбрали всего 10% и 6% в центральном и дальневосточном регионах соответственно. В последнем регионе. наоборот, заметна тенденция увеличения интереса к этой теме: более 15% отметили, что её довольно часто упоминают в семейных разговорах. Возвращаясь к нелюбимых темам разговоров, можно заметить что статистика в большей части пунктов схожа: период 1990-ых, репрессии выбирали почти одинаково с разницей в 1–2%, относительное большинство в обоих регионах говорило, что старшее поколение в равной степени рассказывает про все периоды. Среди других немногочисленных по процентам ответов всё-таки стоит упомянуть умалчивание отдельных личностей своего рода и молодость предков , военные действия, не входящие в середину XX века. Нельзя не затронуть период Великой Отечественной войны. В четверти семей всех опрошенных избегают воспоминаний этих событий, следовательно, четверть респондентов не знает подробностей участия родственников в ВОВ (25% и 23% в центральном и дальневосточном регионах соответственно).

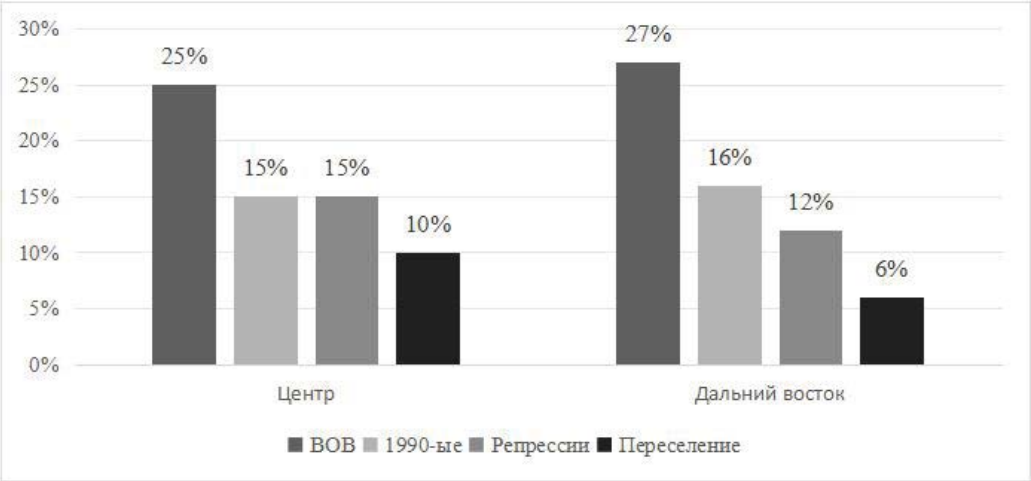


Рис. 2. Темы разговоров, которые чаще избегают в семьях респондентов

Также стоит сказать о результатах вопроса про участие в патриотических мероприятиях (например, «бессмертный полк» и другие). Дальневосточная молодёжь согласно опросу чаще принимает участие в мероприятиях подобной направленности, разница с центром составляет 24% (54% и 30% у Дальнего Востока и центра соответственно), несмотря на то, что в европейской части страны проводится намного больше мероприятий, направленных на память предков, в связи с непосредственной близости к боевым действиям Великой Отечественной войны и других знаковых сражений.

Стоит отметить и наиболее частые темы разговоров. Так во всех регионах превалируют рассказы про школьные или студенческие годы старшего поколения (в среднем 83% респондентов выбирали именно этот ответ), также лидируют рассказы про рабочие ситуации, специфику работы. В целом результаты этого пункта по регионам не сильно различаются, но, как я уже упоминала выше, на Дальнем Востоке 15% опрашиваемых отметили и причины переселения, к тому же в этом федеральном округе на 5% чаще рассказывают про период Великой Отечественной войны, возможные причины я тоже указала выше. Были единичные респонденты, которые указали период 1990-ых годов и отношения своих предков. В центральном регионе на 11% больше говорят про индивидуальные достижения.

Несколько из моих вопросов были направлены на конкретные характеристики, которые симпатизировали или не симпатизировали нашим старшим родственникам во время проживания в Советском союзе. Одним из значимых сюжетов, участвующих в воспроизводстве и поддержании межпоколенческих диалогов, является восприятие советской эпохи разными возрастными когортами, как целого исторического периода существования СССР, так и его отдельных этапов. [Е. Л. Омельченко, Ю. В. Андреева, 2017 г., 147–156 с.] Если говорить про положительные моменты, на лидирующие позиции встали «стабильность» и «хорошее образование», при чём эти характеристики количественно больше выбирали на периферии страны. Например, образование отметили на 9% больше, а стабильность на 25%. Самостоятельно респонденты вписывали ответы «добрые люди», «большая семья» и «хорошее воспитание». Говоря про негативные характеристики, стоит отметить вариант ответа — «дефицит», он отрывается от других вариантов в среднем на 55%. При чём в дальневосточном федеральном округе реже выбирали этот вариант ответа, хотя среди моего окружения было распространено мнение о том, что дефицит товаров больше распространён на дальних регионах нашей страны. Жители этих регионов, возможно, не воспринимали это за глобальную проблему.

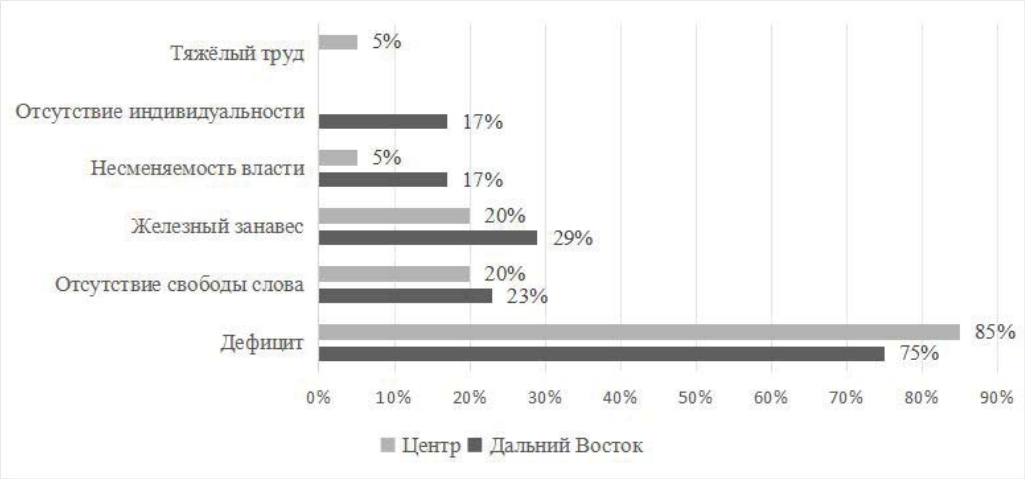


Рис. 3. Наиболее частые характеристики, упоминаемые в беседах со старшими родственниками

Кроме того, если соотнести количество отрицательных/положительных характеристик, рассказываемых старшим поколением, и общее отношение к СССР, можно заметить интересную зависимость. На Дальнем Востоке выбирали количественно больше негативных характеристик, но в общем выражали более позитивное отношение к Советскому союзу. Среди респондентов центрального региона чуть больше процентов отзывались «скорее негативно» об этом историческом периоде. Такие результаты, возможно, связаны с тем, что чем дальше от центра находится регион, тем меньше люди привыкли требовать и, соответственно, ожидать от власти больших изменений в жизни региона, поэтому жители чаще относятся нейтрально или положительно.

Выводы

Итак, подводя итоги, пройдёмся по каждому из приведённых в начале статьи гипотезам.

1. Гипотеза подтверждена. Молодёжь в центральных районах нашей страны действительно меньше интересуется историей происхождения своего рода (78% и 65% респондентов интересуются этой теме на Дальнем востоке и в центральных региона соответственно), а также меньше участвует в патриотических мероприятиях (24% разницы с результатами опроса более дальнего региона);

2. Вторая гипотеза опровергнута. И в центре, и на Дальнем Востоке умалчивают о Великой Отечественной войне почти в равной степени (разница составляет всего 2%). К тому же, в центральном регионе даже меньше любят рассказывать про переселение в текущий регион проживания (5% разницы), а на Дальнем востоке наоборот про это рассказывают довольно часто, что противоречит моему предположению;

3. Третья гипотеза подтверждена. Действительно в Дальневосточном регионе больше молодёжи обращалось в архивы, занималось созданием семейного древа,ведением летописи (54% на Дальнем Востоке и 40% в центральных регионах).

По итогам опроса я выяснила, что более половины опрашиваемой молодёжи, а именно 55,7% считает очень важным сохранение памяти о своих предках, и всего 5% считает это не важным, что опровергает критику по поводу индифферентности молодёжи к истории. Также в среднем 76% респондентов хранят семейные реликвии.

Относительно рассказов старшего поколения никто не отзывается отрицательно, большинство молодёжи (67%) сама инициирует подобные разговоры. Среди часто упоминаемых тем можно выделить школьные и студенческие годы предков (82%), работа (54%), индивидуальные достижения родственников (32%). В центральных регионах в этом вопросе на 5% реже выбирали период ВОВ, а на Дальнем востоке 15% выбрали тему причин переселения в текущий регион проживания. В вопросе про наименее желательные темы в семье большинство (60%) отметило, что все темы упоминаются в равной степени. В четверти семей опрошенных умалчивают о периоде ВОВ, отмечали и репрессии, и жизнь в период 1990-ых.

Среди наиболее популярных положительных характеристик, о которых идёт речь в разговорах о прошлом, а именно о жизни в Советском Союзе, можно отметить: стабильность (55%), хорошее образование (50%), низкие цены (23%) и так далее. На Дальнем Востоке выбирали количественно больше характеристик, например, на 25% больше отмечали стабильность и на 9% больше хорошее образование.

Среди негативных характеристик сильно выделяется дефицит (79%), в центре его выбирали на 10% чаще. 27% опрошенных выбрали «железный занавес», 18% — отсутствие индивидуальности. Несмотря на то, что на Дальнем Востоке выбирали количественно больше негативных характеристик, респонденты отзывались о прошлом своих предков более положительно, чем в центре.

Большинство молодёжи (65% и 79% в зависимости от региона) интересуется историческим происхождением рода, но не так много респондентов обращается в архивы, чтобы узнать о семье больше (54% и 40%). Тем не менее, более активной в данной теме является молодёжь Дальневосточного федерального округа.

Литература

1. Вашкау Н. Э., Караваева Ю. В. Идентичность российской молодёжи в современных условиях социокультурного развития и сохранение исторической памяти (по материалам социологического исследования молодёжи Липецкой области). Липецк: Липецкий ГПУ, 2021. 171 с.
2. Омельченко Е. Л., Андреева Ю. В. Что остаётся в семейной истории: память о советском сквозь разговор трех поколений // Социологические исследования. 2017 г. № 11. С. 147–156.
3. Папенина Ю. А. Теоретические основы понятия «Социальная память»// Вестник СПБГУ. 2010. № 1. С. 395–400.
4. Тени (не)забытых предков // ВЦИОМ. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/teni-nezabytykh-predkov (дата обращения 19.04.2024).

Sofya V. Makuha[1*]
*Sofiam190805@mail.ru
Research supervisor: Sergey N. Malyavin[1],
Doctor of Sciences (Philosophy)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Social memory among young people and the historical heritage of Russia

Abstract. This article examines the relationship between attitudes towards one's historical origins, family history, and national heritage, with a particular focus on the regional context in which respondents live. It also addresses criticisms of the younger generation for lacking initiative in engaging with their past. Based on survey results from young people across four federal districts of Russia, the study reveals an increasing interest in learning about family traditions and the historical events in which their ancestors participated, especially in areas remote from the country's center.

Keywords: social memory, youth, collective memory, family history

УДК 316

Тимченко Арина Евгеньевна[1]*
*Arina351345tim@gmail.com
Научный руководитель: Малявин Сергей Николаевич[1],
доктор философских наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Отношение к молодым учителям среди учеников школы, коллег разного возраста и родителей учеников

Аннотация: В статье представлены результаты социологического исследования, касающегося различий в отношении к начинающим школьным учителям среди учеников, коллег моложе и старше 35-ти лет и родителей учеников. Проанализирован уровень доверия к знаниям молодого педагога, оценка важности наличия у учителя опыта работы и другие вопросы.

Ключевые слова: молодой учитель, молодой педагог.

Введение

По данным Министерства просвещения, к началу учебного года 2022/23 в России работает почти 190 тыс. учителей моложе 30 лет, что составляет в среднем 14,6% от общего числа специалистов. Большое количество молодых педагогов сталкивается с проблемами в школах по всей стране, в том числе с проблемами, связанными с их социальным и профессиональным окружением. Выявление возможного недоверия по отношению к начинающим специалистам поможет начать борьбу с предубеждениями со стороны различных социальных групп, взаимодействующих с учителями.

Целью исследования было выявить разницу в отношении к молодым учителям среди опрашиваемых групп респондентов и определить, представители какой группы наиболее склонны доверять или не доверять профессионализму начинающего учителя. Результаты этого исследования могут помочь будущим учителям подготовиться к началу своей педагогической деятельности в учебных заведениях. Исследование также может помочь начать борьбу с предубеждениями со стороны различных социальных групп, взаимодействующих с учителями.

Методы исследования

Для исследования была составлена анкета из пяти закрытых вопросов. Общее количество респондентов — 180 человек. Среди них 80 учеников школы (44,4% от общего количества опрошенных), 32 родителя (17,8%), 20 учителей до 35 лет (11,1%) и 48 учителей от 35 лет (26,7%). Тип выборки — случайная.

При анализе каждого из предложенных в анкете вопросов ответы респондентов были распределены среди четырех опрашиваемых групп и сравнены. Разница между ответами разных групп респондентов также представлена в статье.

Гипотезы

Перед началом исследования было выдвинуто две гипотезы: первая — предположительно, учителя от 35 лет более высоко оценивают наличие опыта работы у учителя в сравнении с молодыми коллегами; вторая — предположительно, учителя от 35 лет и родители учеников выражают меньшую степень доверия к уровню знаний молодых специалистов, по сравнению с оценкой учителей до 35 лет и учеников школы.

Результаты эмпирического исследования

Первый вопрос анкеты — «какие черты школьного учителя являются наиболее важными в работе?». Респондентам были предложены следующие варианты ответа: стрессоустойчивость, опыт работы, грамотность, индивидуальный подход, ответственность, высокий уровень знаний по предмету, доброта и понимание, патриотизм.

Самым популярным среди респондентов ответом стали доброта и понимание со стороны учителя, выбранные 140 людьми из 180 опрошенных (77,8%). Другими распространёнными ответами стали высокий уровень знаний по предмету (125 респондентов — 69,4%), стрессоустойчивость (122 респондента — 67,8%), грамотность и ответственность (по 120 респондентов — 66,7%) и умение найти индивидуальный подход к ученикам (112 респондентов — 62,2%). Опыт работы при этом в качестве одного из наиболее важных качеств школьного учителя отметили всего 56 респондентов (31,1%), что может указывать на то, что большинство опрошенных спокойно относится к сравнительно небольшому опыту работы или его отсутствию среди молодых учителей в общеобразовательных организациях. Наименее важным качеством из предложенных респонденты посчитали патриотизм — его отметили 25 человек (13,9%)

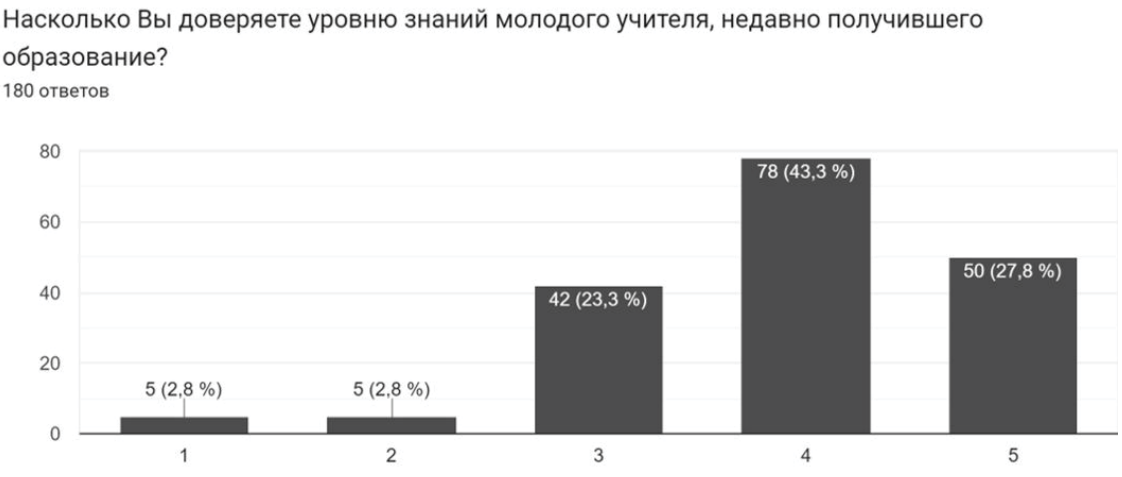
Наиболее важную роль для исследования играет оценка опрошенных опыта работа в качестве одного из важнейших качеств для учителя. Для анализа этой оценки ответы респондентов, выбравших в первом вопросе ответ «опыт работы» были распределены по группам опрошенных. Опыт работы учителей выше всего оценивается родителями учеников школы — 36,5% родителей отметили его как одно из важнейших качеств учителей. Важность опыта работы также отметили 32,5% учеников школы. Среди учителей важность опыта работы больше ценят респонденты от 35 лет, среди которых опыт работы отметили 27,1% опрошенных. Наименьшую роль опыта работы выделили учителя до 35 лет — лишь 20% респондентов указали его как важнейшее для учителя качество. Эти результаты могут говорить об уверенности начинающих учителей в том, что уровень их профессионализма высок, несмотря на маленький опыт работы. Родители же, напротив, могут скептически относиться к профессионализму молодых педагогов.

Второй вопрос анкеты — «на Ваш взгляд, зависит ли способность найти правильный подход к ученикам от возраста учителя?». Респондентам были предложены следующие варианты ответов: «никак не зависит от возраста учителя», «да. Опытному учителю легче найти правильный подход», «да. Молодому учителю легче найти правильный подход».

Большинство респондентов (69,4%) считают, что способность учителя найти правильный подход к ученикам никак не зависит от его возраста. 15,6% опрошенных считают, что опытному учителю найти правильный подход к ученикам легче. 15% опрошенных считают, что сделать это легче молодым специалистам. Таким образом, большинство респондентов не связывают умение найти подход к ученикам с возрастом учителя.

Было также проанализировано распределение ответов на вопросы среди четырех групп опрошенных. Самый большой процент (25%) респондентов, считающих, что опытные учителя находят правильный подход к ученикам, приходится на группу молодых учителей. Это может говорить о неуверенности начинающих педагогов в своих способностях находить правильный подход к детям. Ученики и их родители, напротив, считают, что именно молодым учителям легче коммуницировать с классом.

Третий вопрос — «насколько вы доверяете уровню знаний молодого учителя, недавно получившего образование?». Для ответа на этот вопрос респонденты могли выставить оценку уровню знаний молодого учителя по пятибалльной шкале.



Самой распространённой оценкой доверия к уровню знаний молодого учителя стала оценка в 4 балла (43,3%). 27,8% респондентов оценили уровень знаний молодого учителя на «5», 23,2% — на «3». Самыми непопулярными ответами стали оценки в «1» и «2» балла — по 2,8% от общего количества опрошенных. Таким образом, большинство респондентов скорее доверяют уровню знаний молодого специалиста.

Далее будут рассмотрены ответы на третий вопрос анкеты среди каждой группы респондентов. Для наглядности результатов были также подсчитаны медианный и средний балл оценки уровня знаний молодого учителя.

На «5» уровень знаний молодого учителя оценило 22,9% учителей от 35 лет, что на 4,9% ниже, чем та же оценка респондентов всех опрашиваемых групп. Неудовлетворительно (на 1 и 2 балла) уровень знаний молодых специалистов оценили по 4,2% учителей от 35 лет, что на 1,4% процентов больше по сравнению с оценками всех групп респондентов. Me = 4, среднее арифметическое = 3,85.

На «5» уровень знаний молодого учителя оценило 40% учителей до 35 лет, что на 12,2% выше, чем та же оценка респондентов всех опрашиваемых групп. Неудовлетворительно (на 1 и 2 балла) уровень знаний молодых специалистов оценили 5% учителей до 35 лет, что на 0,6% процентов ниже по сравнению с оценками всех групп респондентов. Me = 4, среднее арифметическое = 4,00.

На «5» уровень знаний молодого учителя оценило 25% учеников, что на 2,8% ниже, чем та же оценка респондентов всех опрашиваемых групп. Неудовлетворительно (на 1 и 2 балла) уровень знаний молодых специалистов оценили 2,5% учеников, что на 3,1% процентов больше по сравнению с оценками всех групп респондентов. Me = 4, среднее арифметическое = 3,93.

На «5» уровень знаний молодого учителя оценило 34,38% родителей, что на 6,58% выше, чем та же оценка респондентов всех опрашиваемых групп. Неудовлетворительно (на 1 и 2 балла) уровень знаний молодых специалистов оценили 9,38% родителей, что на 3,78% процентов выше по сравнению с оценками всех групп респондентов. Me = 4, среднее арифметическое = 3,88.

Медианный балл среди всех четырех групп равен четырем, поэтому обратимся к среднему баллу. Самый высокий балл выставили учителя до 35-ти лет (4,00), далее — ученики (3,92) и родители учеников (3,88). Самую низкую оценку выставили учителя от 35-ти лет (3,85). Тем не менее, размах результатов небольшой — всего 0,15 балла.

Четвертый вопрос — «насколько, на Ваш взгляд, опыт работы влияет на профессионализм учителя?». Для ответа на этот вопрос респондентов также было предложено оценить влияние опыта работы на профессионализм учителя по пятибалльной шкале.

Самой распространённой оценкой влияния опыта работы на профессионализм учителя являются 3 балла (33,9%). Следующие по популярности ответы — 4 и 5 баллов (28,9% и 23,9% соответственно). Неудовлетворительно (1 и 2 балла) влияние опыта работы на профессионализм педагога в совокупности оценили 13,4% респондентов.

Среди учителей от 35-ти лет самая распространенная оценка — «3», ее выбрали 35,42% респондентов. Следующие по популярности оценки — «4» и «5» (по 31,25% и 25% соответственно). Наименее популярные — «1» и «2» (по 4,17%).

Среди учителей до 35-ти лет самая распространенная оценка — «3» (40% опрошенных). Следующие по популярности — «4» и «5» (по 25%). Непопулярной оценкой стала «2» (10%). На «1» влияние опыта работы на профессионализм учителя среди молодых педагогов не оценил никто.

Самая популярная оценка среди учеников школы — «4» (31, 25%), следующая по популярности — «3» (30%), далее — «5» (21,25%). Наименее популярными оценками стали «2» и «1» (12,5% и 5% соответственно).

Самая распространенная оценка среди родителей учеников — «3» (37,5%), далее — «5» и «4» (28,13% и 21,88% соответственно). Наименее популярные оценки — «1» и «2» (12,5% и 3,13% соответственно).

Из данных опроса можно сделать вывод о том, что большинство людей склонны сомневаться в профессионализме учителя без опыта работы, следственно, начинающие специалисты могут столкнуться с рядом предубеждений и проблем.

Выводы

Несмотря на то, что, по мнению респондентов, опыт работы не является важнейшим достоинством учителя, профессионализм педагога оценивается окружающими в том числе по опыту его работы. В связи с этим начинающие специалисты могут столкнуться с предвзятым отношением со стороны коллег, учеников и их родителей.

Исследование выявило и позитивную тенденцию: большинство респондентов всех групп склонны доверять уровню знаний и профессиональной подготовки молодых специалистов, что может улучшить их положение в коллективе и способствовать более благоприятной рабочей среде.

Гипотеза 1 не подтвердилась: учителя от 35 лет действительно высоко оценивают влияние опыта работы на профессионализм педагога, однако эта оценка совпадает с мнением педагогов до 35 лет.

Гипотеза 2 подтвердилась: учителя от 35 лет и родители учеников действительно выражают меньшую степень доверия к уровню знаний молодых специалистов по сравнению с оценкой учителей до 35 лет и учеников школы. Тем не менее, размах в оценках разных респондентов оказался незначительным — всего 0,15% балла.

Обобщая результаты эмпирического исследования, можно сделать вывод о том, что отношение к начинающему учителю со стороны его профессионального и социального окружения в целом скорее позитивное. Ученики школы, молодые и более опытные коллеги, а также родители учеников склонны доверять уровню профессионализма, знаний и учению находить правильный подход к ученикам со стороны молодого учителя.

Литература

1. Котова С. А. Молодой учитель в школе: проблемы и их решение. — 2-е изд. — СПб.: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», 2019. — 128 с.
2. Козилова Л. В., Малышева О. В. Профессиональная адаптация начинающего педагога. — М.: BDPrint, 2017. — 80 с.
3. Козлова М. А. Проблема адаптации молодых педагогов // Молодой учёный. — 2016. — № 7–6(111). — С. 122–123.
4. Шумилова А. А. Актуальные проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов // Инновации. Наука. Образование. — 2020. — № 21. — С. 138–142.

Arina E. Timchenko[1*]

*Arina351345tim@gmail.com

Research supervisor: Sergey N. Malyavin[1],

Doctor of Sciences (Philosophy)

[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Perceptions of young teachers among school students, colleagues of different ages, and parents

Abstract. This article presents the results of sociological research on the varying attitudes towards novice school teachers, focusing on differences among students, colleagues younger and older than 35, and students' parents. The study analyzes factors such as the level of trust in a young teacher's knowledge, the perceived importance of teaching experience, and other related aspects.

Keywords: young professional, novice teacher.

УДК 316

Трушников Андрей Константинович[1]*
*trusnikovandrej44@gmail.com
Научный руководитель: Малявин Сергей Николаевич[1],
доктор философских наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Влияние образования родителей на выбор учащимися образовательной траектории после окончания 9-го класса

Аннотация: статья посвящена рассмотрению неравенства образовательных возможностей учащихся в зависимости от уровня образования родителей. В исследовании образовательные планы школьников после 9-го класса анализируются в соответствии с теорией Раймона Будона о первичных и вторичных эффектах социального положения семьи. В работе предпринята попытка объяснить мотивацию школьников при выборе образовательной траектории.

Ключевые слова: социально-экономическое положение семьи, образование, неравенство, образовательный выбор, Будон, первичные и вторичные эффекты.

Введение

В образовании существует два вида неравенство: справедливое и несправедливое. Вполне нормально, когда дети с разными академическими достижениями выбирают разные образовательные траектории. Другое дело, когда на этот выбор влияют социальное происхождение и экономическое положение учащегося. Образовательная система может как сглаживать противоречия, так и закреплять существующую социальную дифференциацию общества. Одной из основ образовательной системы должен быть принцип меритократии, когда уровень и качество образования зависит от личных способностей человека. Это наиболее эффективный способ инвестиции в человеческий капитал, что особо актуально для современной России, где правительство взяло курс на рост экономики за счет повышения производительности друга.

На данный момент в России ведутся исследования социального неравенства в образовании. С 2009 года запущен проект НИУ ВШЭ «Траектории в образовании и профессии», на данный момент было проведено 12 волн лонгитюда, на основе которых были написано десятки работ.

В основном в таких исследованиях применяется теория Раймона Будона. Ее суть заключается в разделение социальных эффектов семьи, оказывающих влияние на ребенка, на первичные и вторичные. Первичный эффект заключается в том, что более высокие академические достижения показывают дети из семей с более высоким образовательным капиталом. Вторичный эффект проявляется в том, что на выбор образовательной траектории влияют ценностные установки семьи, ожидания от образования, ресурсы, формирующие мотивацию к продолжению обучения. [Хавенсон, Чиркина, 2019, с. 541–543].

Данную модель использовали в своем исследовании Т. Е. Хавенсон и Т. Е. Чиркина. Они проанализировали дифференциацию учащихся на трех образовательных переходах. На основе полученных ими данных можно сделать вывод, что ключевой точкой, определяющей уровень образования учащегося, является развилка после окончания 9 класса: только 24% выпускников учреждений среднего профессионального образования продолжили обучение в вузе, тогда как среди выпускников 11 класс этот показатель составляет 80%. [Хавенсон, Чиркина, 2018, с. 12–15].

На переходе после 9 класса акцентирую свое внимание А. Р. Бессуднов и В. М. Малик. Они рассматривают гендерное, социальное и экономическое неравенство. Используя теории о первичных и вторичных эффектах, приходят к выводу, что гендерное разделение не оказывает

вторичного эффекта, а социальное и экономическое положение оказывает значительное влияние на выбор образовательной траектории. [Бессуднов, Малик, 2016, с. 152–157].

Методология исследования

Целью моей статья является исследование влияния образования родителей на выбор учащимися образовательной траектории после окончания 9-го класса.

Мной была разработана анкета, состоящая из шести закрытых вопросов. Три вопроса предназначены для группировки респондентов: вопросы об образовании отца и матери, вопрос о четвертных оценках по 11 основным предметам. А также три вопроса для получения эмпирических данных, используемых при анализе влияния родителей: вопросы о планах учащихся продолжить учебу в 10 класса или колледже и получить высшее образование.

Здесь стоит сказать о качестве ответов школьников на вопросы об образовании родителей, так как полученные данные не верифицировались с другими источниками. В своей статье «Качество ответов школьников на вопросы о социально-экономическом положении семьи» Т. Е. Хавенсон на основе анализа 16 социологических исследований приходит к выводу, что ответы детей старшего школьного возраста на вопросы об образовании родителей могут использоваться в качестве базового источника информации. [Хавенсон, 2016, с. 87] В качестве критерия группировки я выбрал уровень образования отца, так как в некоторых исследованиях отмечается больший эффект влияния образования отца, чем матери. [Товар Гарсиа, 2013, с. 268]

Мной было опрощено 137 учащихся 9 классов из двух общеобразовательных школ города Киров. Из исследования были исключены респонденты, не указавшие образование отца, таким образом мной проанализированы 112 анкеты. Была составлена группировка по уровню образования отца. Учащиеся, чьи отцы имеют высшее образование, показывают более высокую успеваемость: средний балл четвертных оценок по 11 основным предметам составляет 4,05, тогда как дети из семей с более низким образовательным капиталом показывают более худшие результаты: средний балл 3,66. Это подтверждает наличие первичного эффекта теории Р. Будона. Далее мной была составлена перекрёстная группировка, учитывающая не только уровень образования отца, но и успеваемость учащихся. Это необходимо для анализа вторичного эффекта. Было составлено три группы в зависимости от среднего балла: низкая успеваемость (до 3,7), средняя успеваемость (с 3,7 до 4,2), высокая успеваемость (с 4,2).

Обычно в таких исследованиях используются результаты международных исследования PISA и TIMSS или результаты ЕГЭ по русскому языку, так как перед респондентами ставятся одинаковые задачи, что позволяет объективно оценить академические достижения учащихся из образовательных учреждений разного типа. Но так как в моем исследовании приняли участие респонденты из общеобразовательных школ, я исхожу из того, что детям предъявляются одинаковые учебные требования, поэтому средний балл четверных оценок можно использовать в качестве инструмента сравнения академических достижений.

Результаты и обсуждение

Респондентам был задан вопрос: рассматриваете ли Вы в качестве варианта после 9 класса учебу в колледже? (табл. 1) В обеих группах есть обратная зависимость положительных ответов от успеваемости. Респонденты, чьи отцы имеют высшее образование, менее склонны рассматривать колледж как вариант продолжения своей образовательной траектории. Самая большая разница среди учащихся со средней успеваемостью, в первой группе на 24 п. п. меньше положительных ответов, чем во второй. В группе с высокой успеваемостью разница 10 п. п. А в группе с низкой успеваемостью в первой группе больше положительных ответов, чем во второй. Это можно объяснить небольшим количеством респондентов в выборке. В группе учащихся с низкой успеваемостью, у которых отец имеет высшее образование, всего 12 человек.

Таблица 1

Перекрестная группировка полученных эмпирических данных

Образование отца	Успеваемость учащегося	Планируют продолжить учебу в колледже	Планируют продолжить учебу в 10 классе	Планируете ли Вы получить высшее образование?		
				Нет	После колледжа	После 11 класс
Имеет высшее образование	Низкая	100%	50%	8,3%	83,3%	8,3%
	Средняя	52,2%	69,6%	8,7%	21,7%	69,6%
	Высокая	29,4%	94,1%	0%	11.8%	88,2%
Не имеет высшего образования	Низкая	87%	39,1%	34,8%	52,2%	13%
	Средняя	76,2%	57,1%	4,8%	47,6%	47,6%
	Высокая	38,5%	84,6%	7,7%	15,4%	76,9%

В полученных данных на вопрос о планах учебы в 10 классе существует прямая зависимость положительных ответов от успеваемости. Респонденты, чьи отцы имеют высшее образование, более склонны рассматривать учебу в 10 классе как продолжение своей образовательной траектории. Самая большая разница так же в группе со средней успеваемостью (23 п. п.). В группах с низкой и высокой успеваемостью разница 11 и 10 п. п. соответственно.

В вопросе о планах получить высшее образование было предложено три варианта ответа: «да, после 11 класса», «да, после колледжа» и «нет». Есть прямая зависимость первого варианта ответа от успеваемости. В группе учащихся, чьи отцы не имеют высшее образование, больше отрицательных ответов. Самая большая разница в группе с низкой успеваемостью 27 п. п. А в группе учащихся с высокой успеваемостью, чьи отцы имеют высшее образование, 100% респондентов планируют получить высшее образование. На получение высшего образования после колледжа больше ориентированы учащиеся, чьи отцы не имеют высшее образование. Самая большая разница в группе со средней успеваемостью 26 п. п. В группе с низкой успеваемостью процент меньше, чем в группе учащихся, чьи отцы имеют высшее образование, но это связано с большой долей респондентов, которые не планируют получать высшее образование. На получение высшего образования после 11 класса больше ориентированы учащиеся, чьи отцы имеют высшее образование. Самая большая разница в группе со средней успеваемостью (21 п. п.).

Вывод

Таким образом, можно сделать вывод, что в современной российской системе образования существует социальное неравенство, выраженное в неодинаковых образовательных планах детей с одинаковыми образовательными результатами, но из разных социальных групп. Самая большая разница наблюдается в группах со средней успеваемостью. Учащиеся, чьи отцы имеют высшее образование, склоны выбирать академический образовательный трек, то есть учебу в 10 классе (70%). Учащиеся, чьи отцы не имеют высшее образование, склоны выбирать неакадемический трек, то есть учебу в колледже (76%). Большинство респондентов планирует получить высшее образование, однако в группе учащихся, чьи отцы не имеют высшее образование, процент людей, которые не собираются получать высшее образование больше. (94% против 84%). Так же отличаются пути достижения высшего образования. Среди учащихся, чьи отцы не имею высшего образования, большая доля тех, кто планируют получить высшее образование после учебы в колледже (32% против 40%). Учащиеся, чьи отцы имеют высшее образование, стремятся получить высшее образование после 11 класса (62% против 44%).

Литература

1. Бессуднов А. Р., Малик В. М. Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 135–167.

2. Товар Гарсиа Э. Д. Связь между образованием родителей, успеваемостью и образовательными траекториями школьников в Татарстане // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 252–269.
3. Хавенсон Т. Е. Качество ответов школьников на вопросы о социально-экономическом положении семьи // Социологический журнал. 2016. № 4. С. 74–89.
4. Хавенсон Т. Е., Чиркина Т. А. Образовательный выбор учащихся после 9-го и 11-го классов: сравнение первичных и вторичных эффектов социально-экономического положения семьи // ЖИСП. 2019. № 4. С. 539–554.
5. Хавенсон Т. Е., Чиркина Т. А. Образовательные переходы в России: социально-экономическое положение семьи и успеваемость, М.: НИУ ВШЭ, 2018. 24 с.

Andrey K. Trushnikov[1*]
* trusnikovandrej44@gmail.com
Research supervisor: Sergey N. Malyavin[1],
Doctor of Sciences (Philosophy)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Influence of parents' education on students' choice of post-ninth grade educational paths

Abstract. The article examines the impact of parental education on the educational opportunities available to students, focusing on how these opportunities vary based on the parents' educational background. The study analyzes the educational plans of school students after completing the 9th grade, using Raymond Boudon's theory of primary and secondary effects of the family social status. The paper explores the motivations behind students' choices of their future educational paths.

Keywords: socio-economic status of the family, education, inequality, educational choice, Raymond Boudon, primary and secondary effects.

УДК 316

Чамата Александр Дмитриевич[1*]
*al.chamata@mail.ru
Научный руководитель: Дзусов Ирбек Игоревич[1],
кандидат социологических наук
[1]*СОГУ им. К. Л. Хетагурова, Владикавказ, Россия*

Мотивы выбора высшего учебного заведения: ожидания и реалии

Аннотация: В статье рассмотрены основные мотивы, которыми руководствуются абитуриенты высших учебных заведений при выборе места получения образования: рекомендации родителей, престиж вуза, информация из СМИ и другое. Так же в числе прочих рассмотрены факторы обеспечения стабильного заработка, стремление получить интересный круг общения, территориальное расположение вуза и другое. После рассмотренных ожиданий даются оценки качества образования и общая удовлетворенность различными аспектами учебы, среди которых: качество внутривузовских аудиторных занятий (лекций, семинаров, лабораторных), Обеспеченность электронной учебной, научной литературой, Отношение кураторов, тьюторов к студентам и другое. Работа построена на основе материалов социологического исследования проведенного в 2023 году в 30 субъектах Российской Федерации методом интернет опроса. Выборочная совокупность составила 6757 респондентов.

Ключевые слова: Абитуриент, мотивация, выбор учебного заведения, ожидания от учебного процесса.

Введение

Высшее образование является одним из важнейших социальных лифтов в современной Российской Федерации, а в умах современных россиян окончание университета стало одним

из неотъемлемых этапов в жизни каждого человека. Подавляющее число частных работодателей и государственных учреждений запрашивают диплом об окончании вуза при приеме на работу и не последнюю роль в процессе выбора сотрудника работодателем имеет направление подготовки и репутация оконченного вуза. Именно поэтому, из года в год, сотни тысяч выпускников одиннадцатых классов становятся абитуриентами высших учебных заведений по всей стране, что не может не натолкнуть социолога на ряд важных в данном процессе вопросов: Чем являются основные мотивы и факторы, влияющие на выбор абитуриентами высших учебных заведений? На сколько оправдываются ожидания студентов после поступления? Каковы основные запросы современных российских студентов и могут ли они быть в полной мере удовлетворены в процессе обучения? Ответ на эти и другие вопросы может быть найден в результатах опроса, проведенного Институтом социально-политических исследований РАН в прошлом году на территории всех федеральных округов страны.

Методы исследования

Основным методом данной работы стал вторичный анализ данных на основе исследования института социально-политических исследований РАН. В том числе проведена корреляция и сравнительный анализ данных составленных по итогам опроса студентов вузов Российской Федерации.

Результат и обсуждение

Результаты проведенного в 2023 году интернет опроса на территории 30 субъектов всех федеральных округов Российской Федерации показали, что большинство респондентов (38,4%) продолжают обучение в родном городе, там же, где они окончили школу. Для 31,1% опрошенных обучение в высшем учебном заведении не бывает связано со сменой региона, то есть учебное заведение находится в том же регионе, где они окончили школу. При этом около четверти ответивших (27,5%) отметили, что вуз и оконченная ими школа находятся в разных регионах. И лишь 2,9% участников опроса поступили в вузы страны из других государств.

Немало важным в вопросе выбора вуза являются внешние и внутренние факторы, такие как влияние родителей или личные убеждения. Так в пятерку наиболее высоко оцененных факторов входит: желание обеспечить стабильный достаток в будущем (3,57*) , за ним следуют стремление получить интересный круг общение и связи в обществе (3,47), престиж и репута-

* Приводится средний балл из 5-ти возможных, где 1 – наименьшая, а 5 – наивысшая оценка.

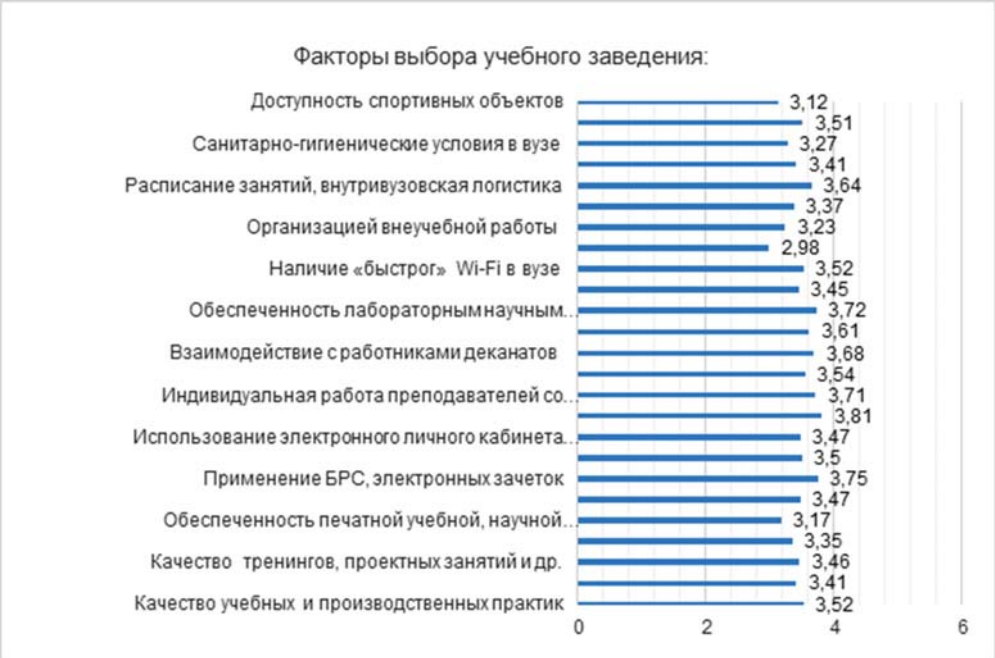


Рис. 1 Факторы выбора учебного заведения

ция вуза (3,28), четвертое место в рейтинге разделили факторы легкости в поступлении на интересующее направление, а так же соответствие высшего учебного заведения представлениям респондента о современном процессе обучения (3,13), заключительным фактором стала убежденность в том, что высшее образование дает возможность стать культурным человеком (3,06). Средние оценки студенты поставили факторам востребованности выпускников данного вуза на рынке труда (3,02), комфортности образовательной среды (оснащенность техническими устройствами, мебелью, территорией кампуса) (2,95), возможности вести активную студенческую жизнь (2,87), информации из СМИ (интернет, телевидение и др) (2,79), перспективы продлить более или менее беспроблемный период жизни (2,69), рекомендации родителей (2,56), положительных отзывов ближайших друзей и товарищей (2,51), удачного территориального расположение по отношению к дому(2,49). Пятью наименее влияющими на выбор университета факторами респонденты посчитали случайное стечение обстоятельств (2,47), ориентацию вуза на мировые образовательные стандарты (2,42), возможность получить международный диплом (2,05), поступление за счет побед в соревнования, олимпиадах и грантовых конкурсах (1,95), а совет преподавателя при поступлении оценили всего на 1,94 балла.

Помимо внешних и внутренних факторов, влияющих на выбор абитуриентов высших учебных заведений, так же важно рассмотреть насколько оправдались представления студентов о качестве учебного процесса. Так 24,1% студентов считают, что учеба в вузе интересна и содержательна, а курсы связанны с будущей профессией и жизнью. Почти половина респондентов довольны своим обучением, но считают, что есть отдельные скучные и неинформативные дисциплины. У 19,5% ожидания оправдались не в полной мере, они считают, что в их программе много неинтересных дисциплин, слабо связанных с будущей жизнью и работой. Задумываются о смене направления подготовки 3,1% опрошенных, а 2,7% — о прекращении обучения, как бесполезного занятия. Оставшиеся 4,7% затруднились ответить на данный вопрос.

Так же опрос подробно показал насколько студенты удовлетворены отдельными аспектами учебы. Выяснилось, что наибольшая удовлетворенность наблюдается от электронных личных кабинетов (3,81), обеспеченностью электронной учебной и научной литературой (3,75), отношением кураторов и тьюторов к студентам (3,72), отношение преподавателей к студентам (3,71), информационной культурой и цифровой грамотностью преподавателей (3,68), расположением учебных корпусов и аудиторий (3,64), взаимодействием с работниками деканатов (3,61), индивидуальной работой преподавателей со студентами (3,54). Среднюю удовлетворенность у студентов вызывают качество внутриаудиторских занятий (3,52), обеспеченность мультимедийным оборудованием, компьютерами для студентов (3,52), санитарно гигиенические условиями в вузе (3,51), применение балльно-рейтинговых систем, электронных зачеток (3,50), независимый тестовый контроль по дисциплинам (3,47), обеспечением печатной учебной, научной литературой (3,47), качеством научно исследовательской работы студентов (3,46), обеспечением лабораторным научным оборудованием (3,45), доступностью спортивных объектов (3,44), качеством учебных и производственных практик, а так же расписанием занятий, внутривузовской логистикой (3,41). Менее всего студенты довольны организацией внеучебной работы (3,37), качеством мастер-классов, деловых игр, тренингов, проектных занятий, организацией общественного питания в вузе (3,27), качество онлайн курсов (3,17), условиями проживания в общежитии (3,12) и возможностью пользования «быстрым» интернетом Wi-Fi в вузе (2,98).

В предыдущем разделе студенты высоко оценили цифровую грамотность преподавателей (3,68), теперь следует рассмотреть мнение студентов на счет дистанционных занятий, проведенных в период пандемии. Лишь 10% опрошенных посчитали, что полученные ими знания в дистанционном формате были глубже и лучше, более системные, чем в традиционной форме (табл. 1). Около трети респондентов (31,8%) не нашли отличий между дистанционными и аудиторными занятиями. Но при этом 34,8% студентов посчитали дистанционную работу поверхностнее и слабее. Оставшиеся 23,4% затруднились ответить на данный вопрос.

На сегодняшний день 30,5% студентов предпочитают проведением всех занятий в аудитории. Другие допускают самостоятельную онлайн работу, при очных лекциях и практиках (15,3%). Совмещенную работу (лекции с самостоятельная работа онлайн, практики в аудитории) пред-

почли бы 37,7% опрошенных. Всего 6,8% студентов желали бы проведения всех занятий онлайн. Оставшиеся 9,7% затруднились ответить.

Таблица 1

Предпочтения в форме проведения занятий

Какую форму проведения занятий вы бы предпочли для продолжения образования?	
30,5	Традиционную, все занятия в аудитории
15,3	Лекции и практики в аудитории, самостоятельную работу в онлайн
37,7	Совмещенную — лекции и самостоятельную работу в онлайн, практики в аудитории
6,8	Все занятия в онлайн
9,7	Не знаю, что лучше

В диаграмме 1 отмечено, что желание обеспечить стабильный достаток в будущем является наиболее часто упоминаемым фактором поступления в университет. В таком случае следует так же рассмотреть установки студентов по поиску работы. Так 22,5% опрошенных студентов собираются работать только по специальности. По близкой (смежной) специальности планируют работать 32,1% респондентов. Более трети опрошенных (37,9%) отметили, что допускают работу и в других сферах, «как получится». А 7,5% выразили нежелание работать по специальности.

Далее студентам было предложено отметить 3 наиболее важные цели, которые они собираются достичь по окончании университета (табл. 2). В тройке с наибольшим отрывом вновь на первом месте оказалось цель получения постоянной работы, позволяющей приобрести самостоятельность (необязательно по профессии), которую оценили на 66,8 балла (по шкале от 1 до 5), за ней следует обеспечение уровня благосостояния, дохода (60,4) и на 42,9 балла оценили возможность занять профессиональное положение, с которым будут считаться (например, специалист/эксперт или так называемая позиция “незаменимого работника” в организации, фирме). Далее следует создание своего дела, регистрация собственной фирмы (32,2), заключение брака (25,2), получение места управляющего, директора (20,3). Наименьший интерес студенты проявили к рождению ребенка (11,1), занятию высокого положения в структуре государственной власти (10,5), рождению двух и более детей (8,8), проявлению себя в политике, в деятельности политический партий и общественных организаций (6,9) и занятие места в структуре местной власти (6,0).

Таблица 2

Цели студентов по окончании вуза

Из представленных ниже целей отметьте пожалуйста, те, которые Вы собираетесь достичь по окончании вуза, на которых сосредоточите все свои усилия и внимание *(выберите 3 самые важные)*	
66,8	Получить постоянную работу, которая позволит мне стать самостоятельным(ой), не обязательно, чтобы она была связана с моей профессией
42,9	Занять профессиональное положение, с которым будут считаться (например, специалист/ эксперт или так называемая позиция “незаменимого работника” в организации, фирме)
20,3	Получить место управляющего/директора организации, фирмы.
30,2	Создать свое дело, зарегистрировать собственную фирму
10,5	Занять высокое положение в структуре государственной власти
6,0	Занять высокое положение в структуре местной власти
6,9	Проявить себя в политике, в деятельности политических партий или общественных организаций
60,4	Обеспечить высокий уровень благосостояния, дохода.
25,2	Заключить брак (женитьба/замужество)
11,1	Рождение ребёнка
8,8	Рождение двух и более детей

Не менее важным в процессе обучения является получение надпрофессиональных (soft-skills) навыков в процессе обучения. Проведенный опрос показал, что студенты наиболее удовлетворены навыками полученными в области коммуникации, их оценили на 3,64 балла по пятибалльной шкале, работы с людьми (3,64), эффективного мышления (3,52), системного мышления (3,52), управленческих навыков (управление проектами) (3,50). Среднюю удовлетворенность у студентов вызывают получаемые навыки эмоционального интеллекта (3,42), межотраслевой коммуникации (3,38), знания иностранными языками (3,28), обучению клиентоориентированности (3,27) и работы в условиях неопределенности (3,27). Наименьшую удовлетворенность студенты получают в области экологического мышления (3,24), знания особенностей других культур (мультикультурность) (3,21), бережливого производства (3,14), программирования и робототехники (3,13), навыков художественного творчества (3,04).

Так же важно изучить удовлетворенность качеством узкопрофессиональных навыков, приобретаемых студентами в процессе получения высшего образования (рис. 2). Лишь 12,3% студентов, согласно опросу, полностью удовлетворены получаемыми узкопрофессиональными знаниями. Около трети опрошенный (34,5%) скорее удовлетворены получаемыми навыками. «Чем-то удовлетворены, чем-то нет» 33,8% респондентов. Скорее не удовлетворены 6,5% студентов. А 3,4% опрошенных полностью не удовлетворены получаемыми узкопрофессиональными навыками. Интересно отметить, что оставшиеся 9,5% ответили, что ничего не знают об узкопрофессиональных навыках.



Рис. 2. Уровень удовлетворенности качеством узкопрофессиональных навыков

Заключение

Проанализировав вышеприведенные результаты опроса респондентов из высших учебных заведений можно прийти к нескольким выводам. В первую очередь следует отметить, что почти 70% абитуриентов предпочитают поступать в регионе проживания, что делает фактор места проживания одним из решающих при выборе университета. Так же опрос показал, что при выборе университета основную роль играет желание обеспечить себя в будущем, что подтверждает статус образования, как карьерного лифта в экономической сфере. В связи с этим интересен подход к этому вопросу самих вузов, в вопросе о надпрофессиональных навыках студенты отметили, что наиболее качественные навыки были получены в области коммуникаций и работы с людьми, а наименьшие в области экологии, программирования и навыков межкультурного общения, что, вероятно, объясняется постиндустриальными запросами современного общества, реакцией на которые является попытка университетов обеспечить студентов надпрофессиональными навыками, необходимыми в сфере услуг.

Так же важно отметить, что в вопросе целей на будущее (таблица 2), а так же других вопросах, большинство респондентов отметили свою заинтересованность в учебной деятельности именно со стороны потребности приобретения навыков необходимых на будущей рабо-

те. Так около половины респондентов (рис. 2) испытывают разную степень неудовлетворенности получаемыми профессиональными навыками, что может стать фактором отсутствия интереса или игнорирования учебной деятельности.

Не менее интересно отметить, что в разделе об удовлетворенности отдельными аспектами учебы наиболее высокие оценки получили следующие аспекты образовательного процесса: электронные личные кабинеты, отношение к студентам кураторов и преподавателей, а так же информационная грамотность последних. Данные факторы безусловно оказывают свое влияние на учебный процесс, но являются менее значимыми, нежели те, которые были оценены в рейтинге ниже, а именно аспекты внеучебной работы, проектных занятий, организации общественного питания и условий проживания, а так же скорость интернета в вузе.

Таким образом, основными мотивами и факторами, влияющими на решение о поступлении и выбор вуза являются место проживания, заинтересованность в получении высокооплачиваемой работы, поиск новых социальных связей и повышение профессиональных навыков. После поступления в высшее учебное заведение зачастую студент может столкнуться с некачественной организацией общественного питания и условий проживания, низким обеспечением лабораторным научным оборудованием, литературными научными печатными изданиями и другим.

Литература

1. Авраамова Е. М., Верпаховская Ю. Б. Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания // Социологические исследования. 2006. № 4. С. 37–46.
2. Бурцева Наталья Владимировна Аксиологические аспекты мотивации в образовании // ЧиО. 2011. № 2.
3. Глущенко В. В., Глущенко И. И. Политика мотивации студентов в интересах повышения качества высшего образования // Молодежный научный вестник. 2017. [Электрон. ресурс].
4. Гордеева Ирина Викторовна Анализ мотивации учащихся при поступлении в вуз: проблема выбора // Мир науки. Педагогика и психология. 2017. № 4.
5. Ляшенко Мария Владимировна Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019. № 1.

Alexander D. Chamata[1*]

*al.chamata@mail.ru

Research supervisor: Irbek I. Dzusov[1], Candidate of Sciences (Sociology)

[1]North Ossetian State University, Vladikavkaz, Russia

Motivation behind choosing a higher education institution: Expectations vs. realities

Abstract. The article focuses on the key factors that influence students' decisions when selecting a higher education institution, such as parental recommendations, university standing, media portrayals, etc. Additional considerations include the desire for a stimulating social environment, geographic location, and opportunities for stable future earnings. The paper compares these initial motivations with students' subsequent experiences, focusing on their assessments of educational quality and overall satisfaction. Key aspects examined include the effectiveness of classroom teaching (lectures, seminars, and lab sessions), access to digital educational resources, and the quality of interactions with faculty and staff. This research is based on a 2023 sociological survey conducted across 30 regions of Russia, with a sample size of 6,757 respondents.

Keywords: applicant, motivation, choice of an educational institution, educational expectations.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 510

Алданова Диана Сергеевна[1]*
*dianochka.aldanova@gmail.com
[1]Межгосударственное образовательное учреждение высшего образования
«Белорусско-Российский университет», г. Могилев, Республика Беларусь

Повышение эффективности преподавания предмета геометрии в школе

Аннотация: С каждым днем становится все актуальнее факт непонимания учащимися средних школ предмета геометрии, основанный на современных особенностях психологического развития, связанных с клиповым мышлением. В данной статье разработаны возможные новшества в методике преподавания предмета, с учетом возможного развития мета-предметных связей; новые способы подачи материала на уроке для развития у школьников пространственного и геометрического видов мышления. Данные нововведения позволят разнообразить программу и сделать ее интерактивней, благодаря чему предмет станет более понятным и практико-ориентированным.

Ключевые слова: геометрическое мышление, логическое мышление, пространственное мышление, наглядное пособие, мета-предметная связь

Введение

Темой данного исследования является повышение эффективности преподавания предмета геометрии в школе.

Актуальность. Во все времена геометрия была необходима для решения практических бытовых и теоретических научных задач. В современном мире ,чаще всего, с классической геометрией возможно встретиться именно в школе, где она является одной из базовых дисциплин всего предметного цикла.

Однако, несмотря на важность геометрии, учащиеся часто сталкиваются с непониманием, которое вызвано отсутствием практической ориентированности, недостаточным углублением в исторические аспекты применения геометрии, неразвитым пространственным, и ,одновременно, сильно выраженным клиповым мышлением. Важно отметить необходимость мета-предметных связей, требуемых для умения решать практически-ориентированные задачи, а также задачи, решение которых может быть необходимо и в быту.

Немаловажным фактором повышения эффективности обучения является развитие геометрического мышления, которое является совокупностью пространственного и логического мышлений. Необходимость подобного развития заключается в умении быстро оперировать терминологией, теоремами, аксиомами, формулами и связью их с условием задачи, которое представляет собой фигуру на плоскости или пространственное тело. Данный комплекс навыков позволит легко решать даже самые сложные нетипичные геометрические задачи олимпиадного уровня.

Объект исследования: методика обучения геометрии в школе.

Предмет исследования: использование наглядных методических дополнений к курсу предмета, доступных школьнику макетов планиметрических и стереометрических фигур, с возможностью использования их ими во время практических занятий.

Цель исследования — это повышение эффективности обучения предмету на основе развития геометрического мышления, необходимого для решения задач и нахождения результатов , различными возможными методами, включая формирование мета-предметных связей, практической ориентированности и использование наглядных пособий.

Задачи исследования:

1. Изучить методическую литературу, посвященную данной теме.

2. Выяснить значение понятий геометрического, логического и пространственного мышлений, наглядного пособия.

3. Исследовать возможности методики обучения геометрии с использованием наглядных пособий и макетов.

4. Выявить возможные пути формирования мета-предметных связей

5. Сделать выводы об использовании в перспективе полученных в школе навыков.

Для реализации выявленной цели был проведен анализ методологической литературы, посвященной методике обучения школьников геометрии.

Практические возможности повышения эффективности преподавания предмета геометрии в школе

Изучая геометрию ,школьники часто не имеют доступа к наглядным пособиям. Это затрудняет визуально-тактильное восприятие материала, что вызывает проблемы при дальнейшей работе с материалом, поскольку учащиеся часто не могут работать с условием из-за недостаточного его понимания.

Проблема распространена не только в классах с изучением геометрии на непрофильном (базовом) уровне, но и в рамках профильных классов средних школ, гимназий, лицеев. Это не способствует популяризации геометрии в процессе обучения, что в свою очередь влияет на умение учащихся работать со сложными нетипичными заданиями, которые часто не решаются по алгоритму, который достаточно запомнить. Таким образом, можно сделать вывод о том, что отсутствие понимания и представления условий задания негативно сказывается не только на геометрии, но еще и на некоторых других предметах, связанных с решением нетипичных задач, таких как физика или химия.

Данную проблему возможно решить предложением учащимся интерактивных макетов фигур, с которыми возможно работать на этапе освоения материала и на ранних этапах практической части во время освоения темы.

Однако чрезмерное использование так же может негативно сказаться на понимании, так как учащиеся, которые все время работают с макетами фигур, не смогут представить их в должной мере, поскольку привыкли опираться на «помощника». Исходя из этого, макеты стоит использовать только на ранних этапах теоретического и практического изучений.

Так же существует возможность введения в практику карточек небольших размеров, на которых указаны основной теоретический материал к уроку и необходимые формулы. Данная методика позволит способствовать запоминанию материала на практике, без заучивания, поскольку нужный теоретический материал всегда будет рядом с учеником.

Однако данной методикой тоже не следует злоупотреблять, поскольку учащиеся, на постоянной основе использующие дидактический материал, во время всего этапа обучения не смогут реализовать свои навыки и умения на контрольных работах, тестах, экзаменах.

Важную роль играют и стенды, которые находятся в классе, где проходит урок. На них можно изобразить самый основной материал, который является базовым во время изучения предмета, например, изображения фигур или правила построения чертежа объемных фигур. Эта особенность так же поспособствует легкому запоминанию основного материала.

Так же существует возможность проведения тематических работ, направленных на контроль знаний, который может выполняться как в индивидуальной форме, так и при работе в малых группах. Таким образом, появляется достаточно большой перечень возможных проверочных работ, направленных именно на изучение уровня знаний учащихся в практическом понимании данного материала. Разумеется, проведение таких работ наиболее рационально перед изучением

методик решения задач, поскольку учащийся будет понимать, как взаимодействуют между собой те или иные части фигур, какие у них есть свойства и особенности.

Возможные пути формирования мета-предметных связей

В ходе использования новых методик, для предмета геометрии очевидно повышение уровня знаний учащихся именно по этому предмету, развитие навыков, необходимых для работы с заданиями. Стоит рассмотреть процесс формирования связей с другими предметами.

Геометрия — это точная наука. В ней необходимо не только доказать, но и правильно рассчитать нужную величину, вывести формулу. Умение находить причинно-следственные связи может пригодиться в «близких» предметах, например, в химии, физике и астрономии, где необходимо решать задачи нетипичного характера, похожие на те, что решаются в курсе геометрии. Логическое мышление, гораздо больше развитое на уроках с новыми методиками, позволит с большим успехом справляться с заданиями предметов естествознания.

Формирование *пространственного мышления* даст учащимся возможность легче понимать предмет черчения, который целиком и полностью основан на умении визуально описать пространственное тело, деталь.

Возможно рассмотреть применение полученных знаний в теории на уроках геометрии в курсе труда, как в рамках технического, так и в рамках обслуживающего труда, как пример практической ориентированности предмета.

Таким образом, образование мета-предметных связей во время всего учебного процесса, является наивысшим результатом методик обучения, поскольку учащиеся знают, когда и в каких областях могут применить свои навыки, полученные на других уроках.

Перспектива

Рассматривая продолжение образования в иных учебных заведениях, таких как колледж или университет технической направленности, стоит учитывать, что знания, полученные с помощью новой методики, позволят гораздо легче освоить и применить их на практике. Например, предмет «Инженерная графика», изучаемый студентами технических специальностей, напрямую построен на понимании проекций деталей, фигур, тел на эпюрах.

Развитие различных типов мышления пригодится в будущей карьере, если она будет связана с технической сферой.

Строительная отрасль, работа с картами и топографией-вся эта деятельность будет более понятна и доступна в понимании не только для будущего специалиста- инженера, но и рядового пользователя.

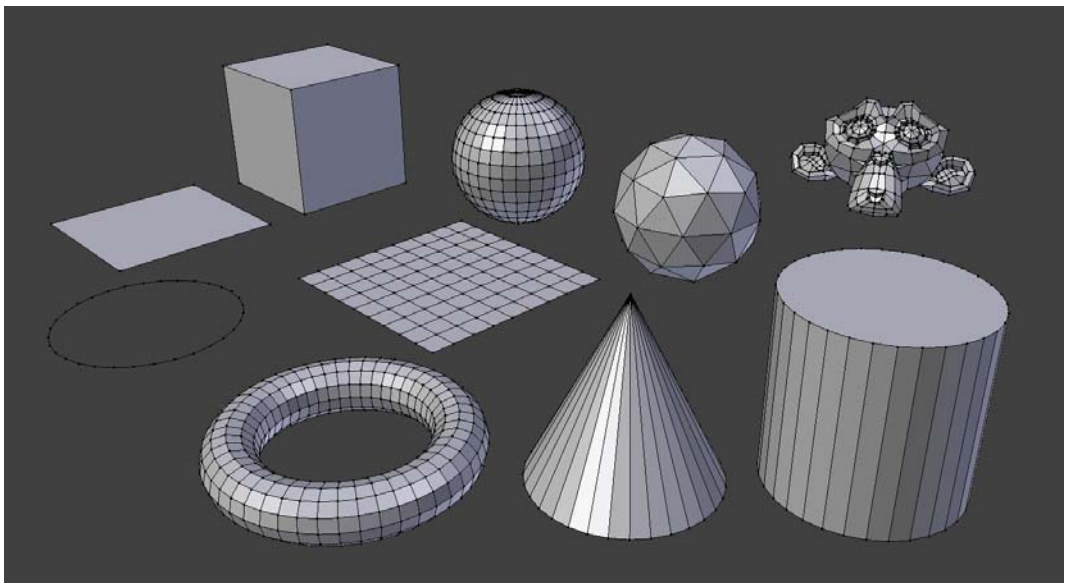


Рис. 1. Объемные модели фигур в виде 3D модели

Заключение

Подводя итог, хочется сказать, что использование наглядных пособий, макетов фигур и иных видов дидактических материалов позволит многократно улучшить качество обучения на всех этапах школьной программы.

Учитывая тот факт, что геометрия в том виде, в котором она преподаётся с 7 класса, фактически не изучается до 7 класса,(за исключением простейших задач без требования доказывать необходимые факты), ее необходимо усиленно изучать, поскольку методика решения задач с оформлением («Дано»; «Найти»; «Доказать»; «Решение») еще малоизвестна учащимся. Также с учетом новых требований к решению заданий школьникам необходимо учиться выводить логические цепочки.

Известна потребность в повышении мотивации учеников. Зная, где применяется изученный материал и по возможности применяя его на практике, школьник сможет быть уверенным в нужности своих знаний, и станет охотнее познавать что-то новое.

Нельзя забывать и о положительном росте числа новых специалистов технических специальностей, поскольку чаще всего для поступления на них требуется сдать экзамен по математике и физике, что не всегда получается, за счет слаборазвитого пространственного и логического мышления у будущих абитуриентов.

Подводя итог, хочется процитировать Михаила Васильевича Ломоносова о том, что «Математику изучать надобно, поскольку она в порядок ум приводит» . Потому и важность простого школьного предмета неоценима во время формирования целостной личности, а повышение эффективности предмета-залог успеха в будущем.

Литература

1. Василенко А. В. Системно-деятельностный подход к развитию пространственного мышления учащихся // Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и вузе : [материалы 2-й Междунар. науч. конф.] / Моск. пед. гос. ун-т ; [под ред. А. Л. Семенова, Л. И. Боженковой] — М., 2014. — с. 40–43
2. Евелина Л. Н. Современный подход к изучению понятий школьного курса математики -Актуальные проблемы преподавания математики в школе и педвузе : [межвуз. сб. науч. трудов] / Моск. пед. гос. ун-т ; [под ред. Л. И. Боженковой, М. В. Егуповой]. — М. : МПГУ, 2015. -с. 45–49
3. Сухоносенко М. Н. Системы задач по теме «Площади плоских фигур» Актуальные проблемы преподавания математики в школе и педвузе : [межвуз. сб. науч. трудов] / Моск. пед. гос. ун-т ; [под ред. Л. И. Боженковой, М. В. Егуповой]. — М. : МПГУ, 2015. — с. 174–178.
4. Мехтиев Мурадхан Гаджиханович Проблемы обучения геометрии в общеобразовательной школе на современном этапе // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2012. № 1 (18).

Diana S. Aldanova[1]*

*Dianochka.aldanova@gmail.com

[1]Interstate Educational Institution of Higher Education 'Belarusian-Russian University', Mogilev, Belarus

Improving the effectiveness of geometry instruction in secondary schools

Abstract. The increasing difficulty secondary school students face in understanding geometry has become a significant concern, particularly in light of modern psychological developments related to 'clip thinking'. This article explores potential innovations in the teaching methodology of geometry, emphasizing the importance of fostering meta-subject relationships and introducing new approaches to material presentation. These strategies aim to develop students' spatial and geometric thinking skills. By diversifying the curriculum and incorporating more interactive methods, the article proposes making geometry instruction more interactive and practice-oriented.

Keywords: geometric thinking, logical thinking, spatial thinking, visual aid, meta-subject communication

УДК 372.851

Баринова Анастасия Андреевна[1*]
*nastya-barinova@list.ru
Научный руководитель: Клещева Ирина Валерьевна[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Дидактический дизайн учебных материалов по математике для 6 класса

Аннотация: в работе рассматриваются психолого-педагогические основы дидактического дизайна учебных материалов по математике для 6 класса, основные принципы графического оформления учебных материалов, заимствованные из медиа дизайна и маркетинга, а также основанные на знаниях когнитивных психологов.

Ключевые слова: дидактический дизайн, обучение математике, визуализация учебной информации, оформление учебного материала по математике, визуальная коммуникация, когнитивно-визуальный подход.

В современном мире возрастают требования к рациональности организации внешнего облика учебных материалов. Новые поколения выросли в эпоху графического интерфейса, у учащихся преобладает клиповое мышление. А повсеместная компьютеризация, вызвавшая скачок объёма цифровой информации, бóльшую часть которой составляют неструктурированные данные, создаёт условия, когда дети и взрослые живут в постоянном и насыщенном информационном потоке.

Учебный материал сегодня не может быть листом сплошного текста — обостряется необходимость в представлении информации, особенно учебной, в фрагментированном, сжатом, концентрированном и систематизированном виде. Также имеет место ориентированность людей на восприятие визуальных образов.

В этих условиях визуализация учебной информации становится важным направлением совершенствования дидактических средств учителя математики, особое внимание уделяется особенностям оформления учебного материала по математике. Учебный материал теперь является средством визуальной коммуникации и поэтому при его проектировании необходимо закладывать возможность передачи смысла, идей, связей, инструкций, данных или других видов информации посредством графики.

В частности, этим вопросом занимаются педагого Научно-исследовательской лаборатории моделирования визуальных регулятивов логико-смыслового типа (НИИ стратегии развития образования БГПУ им. М. Акмуллы) и их коллеги. Руководитель и главный научный сотрудник лаборатории доктор педагогических наук, профессор В. Э. Штейнберг ввёл в педагогическую науку понятие дидактического дизайна. Дидактический дизайн — это выполнение дизайн-проектов для технологии обучения с применением дидактических средств и методов.

Но данное определение не позволяет ответить на вопросы: Как должен выглядеть учебный материал? Каким требованиям должно отвечать его оформление? Какие конкретно средства и методы позволяют сделать оформление, способное обеспечить визуальную коммуникацию между материалом и учащимся?

В своей работе мы рассматриваем психолого-педагогические основы дидактического дизайна учебных материалов для обучения математике 6 класса. В. А. Далингер предлагает строить процесс обучения математике на основе когнитивно-визуального (зрительно-познавательного) подхода к формированию знаний, умений и навыков, мы поддерживаем использование этого подхода к обучению математике. Одно из центральных положений данного подхода — широкое и целенаправленное использование познавательной функции наглядности. Включение наглядных примеров, схем и иллюстраций в оформление учебного материала обеспечивает формирование образных компонентов мыслительной деятельности учащихся, дополняет и объясняет текстовую информацию, связывает факты между собой и реальным миром.

При этом наглядность может быть использована как средство активизации в конкретных ситуациях обучения (активизации внимания, мотивации, процессов понимания и формирования теоретического мышления) за счёт мобилизации психической активности учащихся. Наглядность в оформлении учебного материала служит средством управления учебным процессом, позволяет создавать возможности для возникновения проблемных ситуаций и т. п. Наглядный учебный материал становится опорой для рассуждений по теме, а также использует ассоциативные и логические связи и поэтому увеличивает возможность непроизвольного запоминания материала. [Далингер, 2006, с. 29] Наглядность является основой обучения при когнитивно-визуальном подходе, вокруг неё строится процесс обучения, она становится средством для обеспечения визуальной коммуникации.

Считаем, чтобы использование в процессе обучения математике учебного материала позволяло построить эффективную коммуникацию между учащимися и учителем, обеспечить эффективное взаимодействие учащихся с этим материалом, сделать процесс обучения математике продуктивным, необходимо тщательно изучить, как учащиеся учатся, какие материалы и методы наиболее полезны в современных условиях. Законы оформления учебных материалов должны опираться на знания о когнитивных процессах и их особенностях, возрастную психологию учащихся, для которых предназначен тот или иной материал.

Базовые процессы, на которых строится познание — восприятие, внимание и память — изучает когнитивная психология. Эта область исследований может помочь понять процесс обучения и его особенности, связанные с оформлением учебных материалов, их конструированием и использованием. При проектировании учебных материалов необходимо учитывать возможности для облегчения восприятия и запоминания и управления вниманием учащихся с помощью средств и методов дидактического дизайна в оформлении учебных материалов. Помимо особенностей каждого из перечисленных когнитивных процессов, нужно понимать, что все эти процессы связаны между собой и эта взаимосвязь обеспечивает и регулирует понимание учебной информации: влияние внимания на восприятие информации заключается в том, что то, на что мы обращаем внимание, становится более значимым и легче запоминается. [Weinstein, 2019, с. 43–64]



Рис. 1. Психолого-педагогические основы дидактического дизайна учебных материалов

Оформление учебного материала должно учитывать индивидуальные особенности обучающихся, обеспечивать наглядность и структуру объяснения материала. В том числе при разработке дидактического дизайна учебных материалов для шестиклассников важно учитывать

и их возрастные особенности. Например, с помощью привлекательного дизайна и использования элементов геймификации можно повысить ситуационный интерес учащихся, а исходя из уровня развития абстрактного мышления младших подростков можем сделать вывод, что дидактический дизайн должен конкретизировать изучаемые понятия и отношения, визуализировать связи между ними. Бороться с ухудшением механической памяти подростков позволяет графическое представление информации, опирающееся на зрительное восприятие, оно позволяет улучшить запоминание учебного материала, а правильно организованная с ним работа — перейти от механического запоминания к пониманию темы. Работа с учебными материалами, оформленными с помощью средств дидактического дизайна, в свою очередь, должна быть построена на способности подростков логически рассуждать и развивать эту способность. [ЦДПО РГПУ им. А. И. Герцена]

Учёт возрастных особенностей учащихся при разработке дизайна учебного материала по математике для 6 класса важен, поскольку гарантирует, что учащийся получает знания и инструкции в эффективной и значимой для него форме, помогая ему лучше понять изучаемые темы и понятия, алгоритмы и методы.



Рис. 2. Особенности учащихся 6 класса и их учёт в оформлении учебных материалов

При этом конкретные требования к оформлению учебных материалов, особенно по математике, мало изучены. Однако знания о требованиях, предъявляемых к оформлению средств визуальной коммуникации, широко представлены и эффективно используются в области маркетинга и медиа дизайна. Почему бы нам их не перенести и не адаптировать к разработке учебных материалов? Дизайн в рекламе и СМИ привлекает внимание, облегчает восприятие, хорошо и быстро запоминается. А ведь в обучении эти свойства оформления информации также способствуют достижению образовательных целей.

Дидактический дизайн позволяет экстраполировать методы и средства дизайна на процесс обучения. Функция дизайна, в том числе в обучении, — создать конструктивно удобный и привлекательный продукт (в данном случае — учебный материал, с которым взаимодействует учащийся), используя визуальные средства и учитывая долю наблюдателя, его установки, особенности, субъектный опыт и общий культурный фон. Это важно, так как любое произведение имеет смысл лишь в призме восприятия, на особенности которого влияют перечисленные характеристики. Некоторые символы, фигуры и слова нагружены определёнными смыслами в сознании масс и отдельного человека. Причём их значения могут быть как принадлежностью культуры и понятны всем её носителям, так и индивидуальными. [Эдвардс, 2019, с. 99] Это необходимо учитывать.

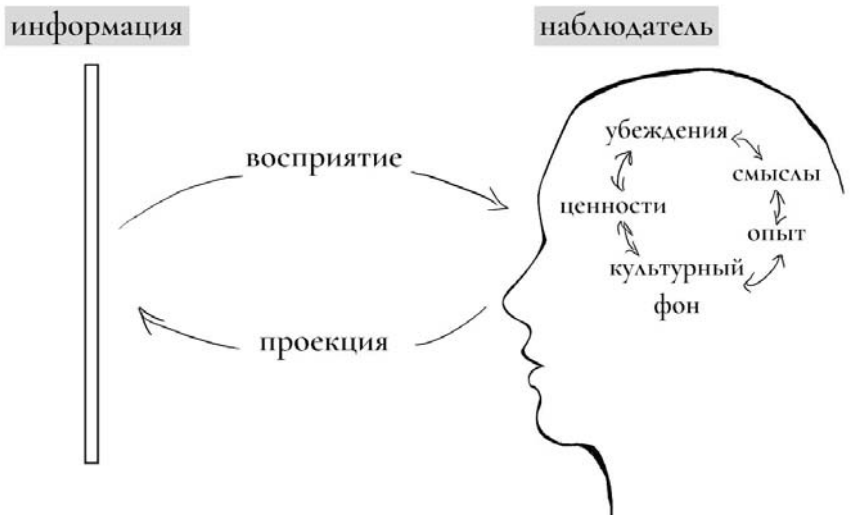


Рис. 3. Восприятие учебной информации

Тем не менее, перечислим основные, универсальные принципы дизайна, которые целесообразно применять при разработке учебных материалов по математике [Якунин, 2015, с. 33–76]:

1. Выравнивание элементов

Чтобы создать целостную композицию, элементы в дизайне учебного материала необходимо выравнивать относительно друг друга и направляющих. Таким образом разработчик учебного материала создает закономерность последовательности расположения элементов, а глаз пользователя будет считывать информацию в таком порядке, чтобы лишний раз не напрягаться, не «перепрыгивать», следить по одной линии. Гармоничная, стабильная композиция облегчает восприятие, обеспечивая меньшие затраты сил на обработку информации. Композиционное структурирование элементов может быть выбрано по одному краю (левому или правому) или относительно центра.

2. Контраст

Контрастом называют отличие между двумя и более элементами в композиции. Контраст может быть по цвету, размеру, форме, стилю, расположению элементов. Контраст выступает как способ создания динамики и интереса в дизайне, а также как средство визуального акцентирования, что наиболее важно при создании учебных материалов. Используя принцип контраста можно выделить наиболее важные понятия в тексте с помощью отличного цвета шрифта или начертания, показать различия между математическими объектами. Например, положительную часть координатной прямой можно выделить зелёным цветом, а отрицательную — красным.

3. Близость

Также как и с помощью контраста, показать связь между уже схожими между собой элементами, можно с помощью их близости по форме, размеру, цвету, расположению, стилю. Принцип близости в дизайне заключается в том, чтобы элементы, имеющие схожие характеристики или связанные между собой, были организованы таким образом, чтобы создавать визуальное единство и упорядоченность. Например, все простые числа можно выделить серым цветом.

4. Повторение

Закономерность повтора определенных элементов, связанных между собой по смыслу, позволяет создать баланс, упорядоченность и связность в визуальном представлении информации, а также снизить когнитивную нагрузку: учащемуся не нужно знакомиться с новыми формами и элементами, сразу видна связь, знакомая структура учебного материала.

5. Цвет в дизайне

Значимость использования цвета в дизайне трудно переоценить: цвет может выступать как инструмент кодирования информации, воздействовать на психоэмоциональное состояние учащихся, а также на внимание и качество обработки информации. Привлекательное цветовое

оформление учебных материалов может сделать их более увлекательными для школьников. Яркие и насыщенные цвета могут помочь выделить важные аспекты математических концепций, а также сделать материал более запоминающимся. Однако красочность дизайна может нести как положительный, так и отрицательный потенциал воздействия на познавательные функции. Излишняя красочность не позволяет учащемуся увидеть закономерности и контрастные акценты в цветовом оформлении информации, отвлекает от сути излагаемого материала.

С точки зрения дидактического дизайна следует выделить такие особенности математического материала как абстрактность, строгую логическую структуру и формальность математического языка. Так как математические концепции и методы обращаются к абстрактным идеям, графическое оформление учебного материала по математике должно иллюстрировать и по возможности наглядным образом отражать их. Использование иллюстраций и инфографики, чертежей, графиков, таблиц и диаграмм позволяет визуализировать математические концепции.

Оформление математического материала должно строится на логической основе, где последовательность логических шагов и взаимосвязи между элементами может быть показана графически: уместно использование цветового кодирования, использование маркированных списков, блок-схем и других средств дидактического дизайна.

Учебный материал по математике должен предусматривать широкое использование и удобство чтения математических символов и формул. А формальный математический язык может быть подкреплён блоками естественного языка или ассоциативными графическими иллюстрациями, пояснениями условных обозначений.

В целом, специфика оформления учебного материала по математике заключается в его логической структуре, наглядном представлении математических концепций, ясности и чёткости изложения, а также удобстве использования математических символов и формул. Успешное применение этих принципов способствует эффективному усвоению математических знаний учащимися и развитию их мышления, в частности, логических универсальных учебных действий, при работе с математическим учебным материалом, в котором часть информации свёрнута в графические образы.

Таким образом дидактический дизайн, с одной стороны, облегчает восприятие учебной информации, но и, с другой стороны, «нагружает» учебные материалы, способствует активизации мыслительной и познавательной деятельности учащихся, поддерживая и стимулируя наиболее важные и трудоемкие познавательные учебные действия.

Оформление учебного материала напрямую влияет на восприятие, понимание и запоминание его школьниками. Учебные материалы по математике для 6 класса должны быть легко воспринимаемыми и структурированными. Дидактический дизайн учебных материалов по математике для 6 класса должен учитывать когнитивные особенности учащихся 6 класса, опираться на такие принципы дизайна как выравнивание, контраст, близость, повторение и использование определённой цветовой гаммы. Таким образом учебные материалы по математике для 6 класса могут быть более эффективными благодаря грамотному графическому оформлению. Правильно подобранные цветовые схемы, визуальные элементы, инфографика, гармоничная композиция и другие графические методы дополняют и усиливают основной материал, формируют визуально ясное и понятное сообщение для пользователя, делая его более доступным и увлекательным для учеников. Дидактический дизайн учебных материалов по математике для 6 класса имеет ключевое значение в создании привлекательной и эффективной образовательной среды.

Литература

1. Далингер, В. А. Когнитивно-визуальный подход и его особенности в обучении математике. / В. А. Далингер // Вестник Омского государственного педагогического университета. — 2006.
2. Далингер, В. А. Методика обучения математике. Когнитивно-визуальный подход: учебник для академического бакалавриата. / В. А. Далингер, С. Д. Симонженков. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт, 2018. — 340 с.
3. Далингер, В. А. Обучение математике на основе когнитивно-визуального подхода. / В. А. Далингер // Вестник Брянского государственного университета. — 2011.

4. Инструментальная дидактика и дидактический дизайн: теория, технология и практика многофункциональной визуализации знаний: материалы Первой всероссийской научно-практической конференции, Москва — Уфа, 28 января 2013 г. : Издательство БГПУ имени М. Акмуллы, 2013. — 266 с.
5. Никулова Г. А. Цветовое оформление учебных материалов и его влияние на восприятие информации // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2006. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsvetovoe-oformlenie-uchebnyh-materialov-i-ego-vliyanie-na-vospriyatie-informatsii (дата обращения: 21.08.2023).
6. Центр дистанционной поддержки обучения [РГПУ им. А. И. Герцена]: [образовательный портал]. — Санкт-Петербург, [2022]. — URL: https://moodle.herzen.spb.ru/course/view.php?id=2480&section=9 (дата обращения: 20.04.2022). — Режим доступа: 180399
7. Эдвардс, Марк. Визуальные коммуникации. Как убеждать с помощью образов / Марк Эдвардс ; [пер. с англ. Н. Бокаревой]. — М. : Эксмо, 2019. — 144 с.
8. Якунин, А. В. Веб-юзабилити и эргономика интернет-СМИ : учеб. пособие / А. В. Якунин. — СПб. : С.-Петерб. гос. ун-т, Ин-т «Высш. шк. журн. и мас. коммуникаций», 2015. — 94 с.
9. Weinstein, Y. & Sumeracki, M. (2019). Understanding how we learn. Routledge.

Anastasia A. Barinova[1*]
*nastya-barinova@list.ru
Research supervisor: Irina V. Kleshcheva[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Didactic design of mathematics educational materials for 6th graders

Abstract. This paper examines psychological and pedagogical foundations of didactic design in mathematics education for 6th graders, focusing on the principles of graphic design adopted from media design and marketing. It also incorporates insights from cognitive psychology to enhance the effectiveness of educational materials.

Keywords: didactic design, mathematics education, virtualization of educational information, educational material design, visual communication, cognitive-visual approach.

ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

УДК 159.9

Беляева Татьяна Сергеевна[1*]
*belyaeva.ts@mail.ru
Научный руководитель: Проект Юлия Львовна[1],
кандидат психологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Качество понимания учебного текста, представленного на электронном и бумажном носителе: теоретический обзор

Аннотация: цель исследования заключается в выявлении теоретических подходов к изучению влияния способа представления учебного текста на качество его понимания. В исследовании применялись методы теоретического анализа. Данные, полученные в результате теоретического анализа литературы, сопоставлены с результатами международного исследования читательской грамотности российских школьников, проведенного на разных носителях представления текстовых материалов. Таким образом, в ходе нашего исследования были выявлены противоречия, определяющие актуальность дальнейшего изучения качества понимания учебного текста, представленного на бумажном и электронном носителе, и определения факторов, влияющих на понимание бумажного и электронного текста.

Ключевые слова: учебный текст, понимание текста, качество понимания, чтение с листа, электронный носитель, бумажный носитель, читательская грамотность.

Введение

Проблема понимания школьниками учебного текста всегда актуальна в педагогике и психологии образования. Для учебного текста существенны такие характеристики как доступность содержания, запоминаемость, воспроизведение. Известно, что текст выступает основной дидактической единицей в обучении, умение читать и понимать текст является ключевым условием для усвоения учебной информации. Под пониманием мы имеем в виду порождение и выявление смысла [Знаков, 2022, с. 124]. Трудности, связанные с пониманием текста, неизбежно приводят к общим трудностям в обучении. В связи с этим возникает необходимость формирования текстовых умений школьников, выявление и преодоление трудностей, связанных с пониманием учебного текста, на раннем этапе их возникновения. В настоящее время данное требование зафиксировано во ФГОС основного общего образования в виде необходимости достижения таких метапредметных результатов, как понимание, интерпретация и оценка текстов.

С проникновением в жизнь современного общества цифровых технологий все большее место в ней занимают электронные тексты. В условиях активного использования электронных образовательных ресурсов на уроке и в удаленном формате возникает потребность в прочтении и понимании не только печатного, но и электронного текста. В связи с этим актуальной становится необходимость теоретического и практического изучения качества понимания школьниками учебного текста, представленного на бумажном и электронном носителе. Под качеством понимания подразумевается характеристика уровня глубины понимания и способности оперировать полученной информацией в новом контексте [Зимняя, 2001]. Цель исследования заключается в выявлении теоретических подходов к изучению влияния способа представления учебного текста на качество его понимания.

Методы исследования

В исследовании применялись теоретические методы, которые включали анализ и обобщение результатов исследований цифрового чтения, в том числе сравнительный анализ цифрового чтения и чтения с листа в отношении понимания текста. Теоретико-методологическую базу исследования составляют концепция смысловой структуры сознания Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и др., личностный и субъектный подходы к проблеме понимания А. В. Брушлинского, В. В. Знакова и др. и филологический подход к изучению смыслового чтения И. А. Зимней, Л. А. Морсуновой и др.

Результаты и обсуждение

Анализ литературных источников по проблеме восприятия и понимания школьниками печатных и электронных учебных текстов свидетельствует о целесообразности изучения того, насколько и как именно влияет форма представления учебного текста на качество его понимания.

Так, результаты исследования В. А. Чумаковой указывают на имеющиеся различия в восприятии и понимании текстов на различных носителях: текст на бумажном носителе отмечается как более удобный в работе с научной информацией. В работе с электронным текстом более ярко проявляются такие стратегии, как копирование фрагментов авторского текста без внесения личностных смыслов, оценка воспринимаемой информации по принципу «значимо / не значимо» для решения поставленной задачи, фрагментарное чтение и чтение без аналитического осмысления. Автор говорит о том, что работа с текстом на бумажном носителе в большей степени позволяет выстраивать не репродуктивный, а аналитический, рефлексивный процесс [Чумакова, 2016, с. 270].

Войскунским А. Е. и Солодовым М. Ю. проведено теоретическое исследование по изучению влияния на процесс чтения факторов, связанных с теми или иными свойствами текста, такими как размер, стиль и цвет шрифта, яркость и размер экрана, способы навигации и их удобство для читателя. В исследовании показано, что чтение электронного и традиционного текста отличается по таким параметрам, как скорость, точность, внимание, особенности навигации и время, в течение которого читатель устает работать с текстом. Хотя по этим параметрам электронный текст обычно проигрывает бумажному, но обладает большей гибкостью и возможностью настройки под конкретные задачи. Например, там, где бумажный текст нужно читать целиком, в электронном можно воспользоваться автоматическим поиском [Войскунский, Солодов, 2020, с. 134–140].

Арестова О. Н. разработала и апробировала методику «Смысловые отношения» для исследования процессов понимания при чтении электронного текста, основанную на установлении смысловых отношений при прочтении и толковании пословичных суждений. Для исследования специфики работы с электронным текстом Арестовой применялись различные режимы предъявления текста — последовательный и параллельный (гипертекст). Результаты апробации показали существенное различие чтения электронного текста в различных режимах, задача параллельного чтения оказалась более когнитивно сложной, что поставило задачу специализированного обучения данному виду чтения электронного текста и модификации предлагаемых электронных учебных пособий с точки зрения снижения когнитивной нагрузки на читателя [Арестова, 2020, с. 134–138].

А. Манген утверждает, что чтение текста на бумажном носителе позволяет понять текст лучше, причем такая закономерность прослеживается как при чтении художественных, так и энциклопедических текстов. Манген и ее коллеги предположили, что ученики хуже понимаю тексты большего объема, чем компьютерная страница, так как их отвлекает скроллинг и отсутствие пространственно-временных маркеров в тексте, представленном на электронном носителе [Mangen, 2013, с. 61–68].

Таким образом, анализ теоретической литературы показал, что на качество понимания школьниками учебного текста оказывает влияние способ его представления. Причем печатный текст отмечается исследователями как наиболее подходящий для глубокого, вдумчивого чтения, чтение с экрана чаще используется для поиска информации и происходит в режиме много-

задачности, вследствие чего оно является поверхностным, уровень качества его понимания снижается [Ломбина, 2019, с. 97–110].

Кроме того, большинство исследователей цифрового чтения сходятся во мнении, что цифровому чтению, как и чтению с листа, школьников необходимо целенаправленно обучать. Это будет способствовать развитию понимания даже достаточно сложных текстов при чтении с экрана [Борисенко, Миронова, Шишкова, Граник, 2020, с. 28–49].

Лебедевой М. Ю. предложены специальные стратегии при работе с электронным текстом. Автор считает, что для успешного понимания текста при чтении с экрана необходимо:

1. Убедиться, что нужный текст удобен для чтения с экрана.

Как правило, при чтении с экрана коротких информационных текстов не вызывает проблем с их пониманием. Для такого рода публикаций данный формат часто бывает даже эффективнее. Если выбор способа представления текста возможен, то объемные тексты, требующие вдумчивого, сосредоточенного чтения в течение длительного времени, рекомендуется читать с листа.

2. Убрать все, что может отвлечь от чтения.

Чтению в цифровой среде могут мешать самые разные отвлекающие факторы, например уведомления из других приложений и рекламные баннеры. Лучше закрыть все лишние окна, а если позволяет приложение, в котором вы читаете, включить режим чтения. Такой режим имеется и в стандартных программах — например, «фокусировка» в Microsoft Word.

3. Выбрать цель, выстроить траекторию чтения и определить границы.

Важно четко определить, что и зачем требуется прочитать, какое количество времени будет затрачено на чтение, насколько глубоко нужно изучить текстовый материал. В зависимости от цели выбирайте способ, скорость и траекторию чтения. Траектория чтения — это то, как вы по нему движетесь.

4. Настроиться на изучающее (вдумчивое), а не просмотровое чтение.

Просмотровое чтение — это то, что называется «пробежать глазами»: обратить внимание на заголовки, подзаголовки, оценить объем и структуру текста, прокрутив страницу до конца. Данный вид чтения полезен для прогнозирования содержания текста. Для современных людей просмотровое чтение стало привычным и может включаться неосознанно, и вместо глубокого погружения в важный материал его пробегают глазами. Для вдумчивого чтения необходимо настроиться на глубокое изучение текста на протяжении длительного времени.

5. Следовать цели чтения.

При чтении художественных произведений вас ведет сюжет, поэтому, как правило, не нужно специально напоминать себе, зачем вы читаете. С учебной и научной литературой сложнее. А если учебный текст опубликован онлайн, то приходится прилагать усилия, чтобы удерживать внимание. Существует риск отвлечься и перейти от целенаправленной читательской активности к блужданию по сети Интернет. Поэтому необходимо напоминать себе, зачем вы открыли материал, который решили прочитать. Причем это может понадобиться не только в случаях, когда внимание ушло куда-то к постороннему занятию, но и при чтении дополнительного фрагмента или ссылки, уводящих внимание от главного текста. Тогда удерживать внимание на цели — значит прервать чтение дополнительного фрагмента или ссылки и вернуться к главному.

6. Отслеживать, все ли понятно в тексте.

При чтении текста как на бумажном, так и на электронном носителе, могут возникать трудности в понимании. Для их преодоления следует вернуться к началу сложного отрывка, перечитать непонятный фрагмент медленнее или вслух. В цифровом тексте у читателя больше возможностей. Они могут использовать дополнительные источники, чтобы разобраться с неясными моментами. При цифровом чтении есть возможность открыть дополнительное окно для поиска разъяснений.

7. Размышлять о прочитанном.

Чтобы убедиться, что вы движетесь к намеченной цели чтения, имеет смысл делать паузы и пересказывать важные мысли из текста своими словами, обдумывать выводы или обобщения прочитанного, связывать между собой информацию из разных частей текста, в том числе поль-

зуясь имеющимися у вас знаниями по теме. Полезно во время чтения составлять письменных конспекты, выделять цветом ключевые фрагменты текста.

8. Корректировать траекторию чтения при необходимости.

В зависимости от того, насколько успешно идет понимание текста, можно изменять способ, скорость и траекторию чтения. В цифровом тексте всегда есть ссылки, и это выбор читателя — познакомиться с их содержанием сразу, отложить или вовсе пропустить. Кроме того, всегда можно расширить границы текста за счет того, чего в авторском тексте не представлено, например, поискать в сети Интернет мнение, альтернативное авторскому, перепроверить факты. Если цель в том, чтобы найти в объемном тексте только факты о конкретном предмете или явлении, то можно запустить поиск по странице и прочесть только те фрагменты, где встречается искомое упоминание.

9. Обращать внимание на графические элементы.

Необходимо обращать внимание на иллюстрации, графики, таблицы, видео и аудио, поскольку они могут быть очень полезны и дать иногда больше информации, чем основной текст. Визуальное оформление текста (выделение цитат, примечаний, подзаголовков) также помогает ориентироваться в его структуре. Важно не упускать эти детали.

10. Вести заметки.

Следовать цели чтения и убедиться, что она достигнута, поможет составление интеллект-карты. Иногда вместо составления интеллект-карты может быть достаточно копирования фрагментов текста или их выделения курсором, с целью сосредоточения внимания на самом важном. Важно также определить тему и главную мысль текста, составить план или конспект текста, подготовить аннотирование с опорой на ключевые слова.

Лебедева говорит о необходимости целенаправленного формирования специальных стратегий аналитического цифрового чтения для развития читательской грамотности школьников. [Лебедева, 2020, с. 62–63].

Говоря о проблеме понимания текста, нельзя не сказать о международном исследовании и оценке читательской грамотности школьников. Известно, что с 2000 года Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) PISA (Programme for International Student Assessment, Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) среди 15-летних школьников по всему миру раз в три года проводится международное исследование математической, читательской и естественнонаучной грамотности. Нами были проанализированы результаты PISA, полученные в Российской Федерации по изучению читательской грамотности 15-летних школьников. Проясним, что под читательской грамотностью понимается «способность человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни». Кроме того, читательская грамотность включает метакогнитивные компетенции: понимание своего непонимания, умение восстанавливать и поддерживать свое понимание на должном уровне [Цукерман, 2010].

Рассмотрим результаты по читательской грамотности 15-летних российских школьников, полученные в рамках исследования PISA (табл. 1).

Таблица 1

Результаты PISA по читательской грамотности российских школьников

	Количество баллов РФ (по 1000-балльной шкале)						
Направление исследования	**PISA 2000**	**PISA 2003**	**PISA 2006**	**PISA 2009**	**PISA 2012**	**PISA 2015**	**PISA 2018**
Средний балл по читательской грамотности	462	442	440	459	475	495	479

Международное исследование PISA до 2012 года проводилось на бумажном носителе, в 2012 году исследование было организовано как в традиционном формате, так и на компьютерной основе, а с 2015 года полностью стало проводиться на компьютерной основе.

Кроме того, в каждом цикле основное внимание (две трети времени тестирования) уделяется одному из трех указанных выше направлений исследования (математической, читательской и естественнонаучной грамотности). По остальным направлениям получается обобщенная характеристика грамотности учащихся. Читательская грамотность стала основным направлением исследования в 2000, 2009 и в 2018 году.

В рамках изучения качества понимания учебного текста, представленного на электронном и бумажном носителе, наибольший интерес вызывают результаты, полученные в 2000, 2009 и в 2018 году. Из таблицы 1 видно, что средний балл по читательской грамотности в 2000 и 2009 году, когда исследование проводилось на бумажном носителе, оставался практически на одном уровне (разница составила 3 балла).

В 2018 году, когда исследование проводилось на компьютере, средний балл по читательской грамотности значительно вырос (на 17 баллов по сравнению с 2000 и на 20 баллов по сравнению с 2009 годом). Полученные в 2018 году данные свидетельствуют о росте уровня читательской грамотности, а, следовательно, и о повышении качества понимания текста 15-летними российскими школьниками. Можно предположить, что на повышение уровня читательской грамотности повлияла смена носителя, на котором школьникам представлялся текст. Однако данное предположение требует дополнительных исследований, поскольку на повышение уровня читательской грамотности 15-летних российских школьников могли повлиять другие факторы, не связанные со способом представления текста.

Выводы

Цель исследования достигнута, удалось рассмотреть теоретические подходы к изучению влияния способа представления учебного текста на качество его понимания. Однако проблема исследования качества понимания бумажного и электронного учебного текста определяется противоречивостью сведений, представленных в отечественных и зарубежных исследованиях, что обуславливает актуальность дальнейших исследований по обозначенной проблеме. Кроме того, подтверждено, что важнейшим условием эффективного цифрового чтения подростков является целенаправленное обучение этому виду чтения, в связи с чем перед исследователями стоит задача не только дальнейшего изучения качества понимания чтения с экрана, но и разработка научно обоснованных методик обучения данному формату чтения.

Литература

1. Арестова О. Н. Методика исследования понимания электронного текста в режиме параллельного чтения // Материалы научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы науки, просвещения и цифровых технологий в профессиональном становлении личности XXI века». 2020. Т. 1. С. 134–138.
2. Войскунский А. Е, Солодов М. Ю. Влияние свойств электронного текста на эффективность и результативность чтения // Электронный научный журнал «Психология человека в образовании». 2020. Т. 2 (№ 2). С. 134–140. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-2.
3. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. 432 с.
4. Знаков В. В. Психология возможного: Новое направление исследований понимания. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2022. 365 с.
5. Лебедева М. Ю. Проблемы цифрового чтения в современном образовательном контексте // Conference: Человек читающий: Homo legens-12. Сборник научных статей. М. С. 58–65.
6. Ломбина Т. Н. Мансуров В. А., Юрченко О. В. Проблемы чтения в новой цифровой реальности // Социологическая наука и социальная практика. 2019. № 4. С. 97–110. DOI: 10.19181/snsp. 2019.7.4.6803. DOI: 10.19181/snsp. 2019.7.4.6803.
7. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA и их интерпретация // Факты образования. 2019. № 2 (25). С. 6–8.
8. Особенности цифрового чтения современных подростков: результаты теоретико-эмпирического исследования / Н. А. Борисенко, К. В. Миронова, С. В. Шишкова, Г. Г. Граник // Science for Education Today. 2020. Т. 10, № 5. С. 28–49. DOI: 10.15293/2658-6762.2005.02.

9. Цукерман г. А. Оценка читательской грамотности // Презентация и обсуждение первых результатов международной программы PISA- 2009. М.: Российская академия образования. Институт содержания методов обучения. Отдел оценки качества общего образования, 2010. 67 с.
10. Чумакова, В. А. Психологический анализ особенностей восприятия и понимания текста на бумажном носителе и в электронной среде // Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. статей. Минск: РИВШ, 2016. С. 264–271. (Научные труды Республиканского института высшей школы; Вып. 16, ч. 2.).
11. Mangen A., Walgermo B., Kolbjørn B. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. International Journal of Educational Research. 2013. Vol. 58. P. 61–68. DOI: 10.1016/j.ijer.2012.12.002.

Tatiana S. Beliaeva[1*]
*belyaeva.ts@mail.ru
Research supervisor: Yulia L. Project[1],
Candidate of Sciences (Psychology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

The quality of understanding of an educational text presented on electronic and paper media: A theoretical review

Abstract. The article is a theoretical review that seeks to identify the available approaches to studying the influence of the way in which an educational text is presented on the quality of its understanding. The author carried out a theoretical analysis of research literature and compared the data presented in the literature with the results of an international research of the reading literacy of Russian schoolchildren which was conducted using different media of text presentation. The study revealed contradictions that make it relevant to further investigate the quality of understanding of educational texts presented on paper and electronic media, and to determine the factors affecting the understanding of paper and electronic texts.

Keywords: educational text, understanding of the text, quality of understanding, sight reading, electronic media, paper media, reading literacy.

УДК 316.4

Жыргалбек кызы Жасмин[1*], **Фомичева Елизавета Владимировна**[1]
*jasmin2003lion@gmail.com
Научный руководитель: Михайлова Оксана Рудольфовна[1],
кандидат социологических наук
[1]НИУ ВШЭ, Москва, Россия

Чем объясняется доверие к онлайн-платформам для проведения терапии психического здоровья?

Аннотация: В данном исследовании мы рассмотрели феномен доверия к онлайн-консультациям и факторы, влияющие на это доверие, в российском контексте. Онлайн-опрос проводился с помощью Google Forms, а данные анализировались с помощью SPSS. Все участники — студенты московских вузов в возрасте от 18 до 35 лет, итоговая выборка составила 203 студента. Обнаружено, что студенты имеют высокий уровень доверия, который зависит от личных факторов, таких как опыт, социально-экономический статус и возраст, и контекстуальных факторов, таких как географическая и временная независимость, цена сессии, наличие рекомендаций, популярность платформы и уровень технического оснащения.

Ключевые слова: цифровые службы психологической помощи (ЦСПП), онлайн-терапия, онлайн-психотерапия, телетерапия, электронная терапия, доверие.

Введение

Психотерапия — это общение между специалистом в области психического здоровья и человеком, нуждающимся в психологической помощи [Binik, Y. M и др., 2001, С. 149]. Сеанс

психотерапии проходит в форме диалога: клиент высказывает свои мысли, а терапевт выслушивает его, направляет мысли и дает обратную связь, чтобы активизировать самоанализ [Воробьева Л. И., 2021, С. 284–287].

В онлайн-терапии общение между специалистом и клиентом происходит с помощью компьютерных коммуникационных технологий. Цифровые вмешательства в области психического здоровья (DMHIS) — это программы, которые используют технологии для предоставления информации, поддержки или лечения психического здоровья, чаще всего с использованием Интернета [Hollis C. и др., 2017, С. 474–503].

Онлайн-терапия занимает одно из ведущих мест среди методов решения психических проблем и предполагает использование психологического контента, в том числе аудиоподкастов, видеоматериалов, арт-терапии, для поддержания баланса между работой и отдыхом и привлечения родственников и специалистов к оказанию помощи и поддержки [Loef, J. и др., 2021, С. 7]. Особая потребность в психологической помощи наблюдалась во время пандемии COVID-19. Эта потребность была связана с повышенным уровнем стресса, вызванного ограничением свободы, направленным на минимизацию распространения инфекции. Благодаря географической независимости, удобному формату общения и наличию постоянной поддержки, онлайн-терапия получила широкое распространение.

Однако в онлайн-терапии психотерапевту и клиенту может быть сложно установить межличностную близость, поэтому для усиления ощущения присутствия и реальности, а также для контроля темпа и содержания сессий можно использовать различные техники и дополнительные каналы взаимодействия [Anthony K., 2000, С. 13].

Несмотря на то, что предложение цифровых служб психологической помощи (ЦСПП) во многих развитых странах растет, а молодежь составляет наибольшую долю пользователей таких услуг, не хватает статей, объясняющих, почему одни молодые люди активно пользуются ЦСПП, а другие не обращаются к ним вовсе. Кроме того, существующие работы на эту тему противоречат друг другу, обнаруживая, например, различные гендерные модели использования ЦСПП [Garfield S. L., 1995, С. 190–227]. Поэтому целью данного исследования стало выявление факторов, определяющих доверие к цифровым службам психологической помощи среди молодых людей в возрасте 18–35 лет, определяя доверие как готовность пользоваться услугами.

С помощью онлайн-опроса (N = 203) мы изучили факторы доверия к ЦСПП среди студентов русскоязычных вузов, проживающих в Москве (Россия) в мае 2023 года. При этом учитывались социально-демографические характеристики студентов, их опыт психотерапии и характеристики платформ, через которые оказывалась психологическая помощь. Данная социальная группа рассматривалась в связи с тем, что Россия — страна с высокой региональной неоднородностью здоровья населения, и есть основания полагать, что центральные регионы, к которым относится и Москва, по показателям здоровья более сопоставимы с Европой, чем периферийные регионы России. Это позволит обобщить полученные нами данные на Европу.

В то же время важно отметить, что наше исследование является пионерским для России, так как феномен ЦСПП появился в стране всего 3–5 лет назад. Изначально было всего 1–2 сервиса, но сейчас на рынке представлено более 10 крупных сервисов, который продолжает расти. ЦСПП в России — это онлайн-ресурс, где клиент может выбрать специалиста по психологическому здоровью из числа зарегистрированных на ресурсе, договориться о времени консультации и посетить сеанс.

Методы исследования

Дизайн исследования

Итоговая анкета состояла из 26 основных вопросов и 49 отдельных пунктов. Анкета включала вопросы о социально-демографических характеристиках респондентов, их личном опыте получения психологической помощи, мнении об эффективности оценки онлайн-терапии, степени уверенности в эффективности психотерапии, безопасности методов терапии, безопасности общения через платформу, опыте и достаточной квалификации психотерапевта. Мы также добавили в опросник личностный семантический дифференциал, в котором анализировалась

оценка клиентом личных субъективных качеств терапевта, чтобы выявить, есть ли разница между восприятием онлайн и офлайн терапевтов.

Анализ данных

Анализ данных проводился с помощью программы SPSS. Мы сосредоточились на двух основных задачах: 1) анализ феномена доверия к услугам онлайн-психотерапии и 2) изучение личностных и контекстуальных факторов, которые могут быть связаны со степенью доверия к услугам онлайн-психотерапии.

1. Мы использовали эксплораторный факторный анализ для выявления основных факторов, влияющих на доверие к онлайн-сервисам психотерапии.

В ходе анализа вопросы с субъективной оценкой, в которых использовалась 6-балльная шкала Лайкерта, были преобразованы в 5-балльную шкалу; вариант «затрудняюсь ответить» был закодирован с третьим вариантом «нейтрально» или «в равной степени согласен или не согласен».

2. Для сравнения уровня доверия к услугам онлайн-психотерапии среди московских студентов с опытом онлайн и очной психотерапии был использован параметрический Т-тест для независимых выборок, поскольку зависимая переменная «уровень доверия к услугам цифровой психологической помощи» измерялась по псевдоинтервальной шкале, а группы онлайн-терапии и очной терапии насчитывали более 30 респондентов каждая.

Чтобы определить, существует ли связь между уровнем доверия к ЦСПП и социально-экономическим статусом, мы использовали ранговую корреляцию Спирмена, которая позволила выявить монотонную связь между переменными. Поскольку обе шкалы были порядковыми, для определения коэффициента парной связи использовался коэффициент Спирмена.

Мы перекодировали интервальную переменную «возраст» в номинальную шкалу, распределив возраст 18–20 лет в одну группу, а 21–35 лет — в другую, исходя из размера групп. Для сравнения уровня доверия к онлайн-психотерапии в двух группах использовался непараметрический дисперсионный анализ Манна-Уитни U, поскольку данные об уровне доверия к онлайн-психотерапии не были нормально распределены.

Мы оценивали взаимосвязь между контекстуальными факторами и доверием с помощью хи-квадрата Пирсона и таблиц сопряженности.

Результаты и обсуждение

Концепция доверия

Эксплораторный факторный анализ доверия к ЦСПП показал, что концепция доверия к цифровым сервисам для оказания психологической помощи имеет больше измерений, чем предполагалось изначально. Первоначально 22 суждения оценивались по 5-балльной шкале Лайкерта, где 1 = «Абсолютно не согласен» и 5 = «Абсолютно согласен». В ходе анализа пункты с оценкой общности менее 0,5 были поочередно исключены для улучшения качества модели.

Сначала был исключен пункт «Я считаю, что сессии на онлайн-платформах не позволяют установить такую же сильную эмоциональную связь с психотерапевтом, как очные сессии» (0,333), затем были исключены пункты «Я не уверен, что психотерапия помогает справиться с психологическими расстройствами» (0,342) и «Я не верю, что психотерапия может мне помочь» (0,438). Эта процедура помогла улучшить качество модели; коэффициент общности переменных варьировался от 0,512 до 0,884, что свидетельствует об однородности. Показатели KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) для измерения адекватности выборки и Bartlett’s test of sphericity улучшились, что указывает на то, что окончательная шкала обеспечивает наилучшее соответствие.

Процент кумулятивной дисперсии составил 69,388%, что является удовлетворительным показателем. После применения ортогонального варимакс-вращения и рассмотрения повернутой матрицы компонент было выявлено 19 пунктов, которые составили пять факторов, определяющих структуру доверия к службам психологической помощи онлайн: 1) доверие к специалисту, 2) доверие к психотерапии в целом, 3) доверие к платформе, 4) доверие к образованию психотерапевта и 5) доверие при оплате на платформе.

Персональные факторы

Т-тесты, корреляция Спирмена и U-анализ Манна-Уитни взаимосвязи между личностными факторами и доверием к ЦСПП показали, что опыт онлайн-терапии влияет на уровень доверия ($p = 0,07$). Также было выявлено, что доверие к онлайн-терапии оценивается в среднем на 4,66 балла выше, чем к очной терапии. Не было обнаружено связи между социально-экономическим статусом ($p > 0,1$), возрастом ($p > 0,1$) и уровнем доверия.

Контекстуальные факторы

Респонденты оценили важность места проведения сессии, удобного формата общения и свободы выбора времени по пятибалльной шкале.

Анализ Хи-квадрат Пирсона взаимосвязи между контекстуальными факторами и доверием к ЦСПП выявил связь между удобным форматом общения и уровнем доверия ($p = 0,09$). Также значимыми факторами оказались временная независимость ($p = 0,018$), наличие рекомендаций ($p = 0,001$) и техническое оснащение ($p = 0,046$). Географическая независимость, популярность платформы и цена сеанса оказались незначимыми ($p > 0,1$).

Обсуждение

Онлайн-терапия становится все более популярной. Появляются новые программы и сервисы для оказания психологической помощи и координации отношений между клиентом и терапевтом. Онлайн-терапия помогает интровертным и социально неблагополучным клиентам получить психологическую помощь и снижает физические и психосоциальные барьеры. Для формирования доверия в процессе терапии важны однородность отношений между клиентом и терапевтом, их принадлежность к одной социальной среде, взаимная симпатия и сходство мировоззрения. ЦСПП выступают посредниками в отношениях между психотерапевтом и клиентом в киберсреде, поскольку создают ресурсы для общения, выступают посредниками в оплате сессии, разрешают споры, являются гарантами качества онлайн-терапии, что повышает доверие к ней.

Структура доверия к цифровым службам психологической помощи

Мы обнаружили, что доверие к услугам онлайн-психотерапии зависит от доверия к специалисту, психотерапии в целом, платформе, образованию психотерапевта и процессу оплаты на платформе. Гипотеза о том, что доверие будет подразделяться отдельно на факторы психотерапии, специалиста и платформы, частично подтвердилась. Анализ показал два дополнительных аспекта структуры доверия: образование психотерапевта и процесс оплаты на платформе. Исследования показывают, что клиентам важно знать о профессиональной компетентности психотерапевта, и это повышает доверие к специалисту, поэтому образование психотерапевта оправдано, так как оно влияет на уровень доверия между клиентом и психотерапевтом [Kallergis G., 2019, C. 169]. Процесс оплаты на платформах ЦСПП также выступает в качестве отдельного фактора от доверия к платформе. В эпоху цифровизации и активного развития онлайн-сервисов параллельно распространяется мошенничество, и данные банковских карт или просто оплата услуг через интернет представляются опасными. В ранее цитированном исследовании сообщается, что платформы ЦСПП выступают в роли организаторов онлайн-консультаций, что снижает вероятность мошенничества, поэтому оплата услуг является важным фактором, определяющим доверие к ЦСПП [Воробьева А. Е., Скипор С. И., 2020, С. 447].

Личностные факторы, влияющие на уровень доверия к цифровым службам психологической помощи среди московских студентов

Опыт онлайн-психотерапии является личностным фактором, влияющим на уровень доверия к услугам онлайн-психотерапии среди московских студентов. Возраст и социально-экономический статус не были признаны значимыми факторами, определяющими доверие к услугам онлайн-психотерапии. Изначально наши респонденты были разделены на тех, кто посещал и не посещал психотерапевта, что позволило нам понять, зависит ли доверие от опыта терапии. Как показали результаты, опыт действительно является важным личностным фактором, влияющим на доверие. Более того, люди, имевшие опыт психотерапии, имеют более полное представление о ней, поэтому они более склонны доверять общению с психотерапевтом онлайн [Fletcher-Tomenius L., Vossler A., 2009, C. 24–34].

Контекстные факторы, влияющие на уровень доверия к цифровым службам психологической помощи среди московских студентов

Мы выявили контекстуальные факторы, влияющие на уровень доверия к ЦСПП среди московских студентов. К ним относятся свобода в выборе времени, возможность прервать сеанс в любой момент, рекомендации знакомых и СМИ, техническое оснащение. Отношение к психотерапии и психическому здоровью формируется под влиянием ближайшего окружения человека. Поэтому люди более склонны доверять личным рекомендациям, поэтому при принятии решения о психотерапии легче опираться на мнение людей, уже имевших подобный опыт. Географическая независимость и стоимость сеансов не были связаны с доверием.

Ограничения и перспективы на будущее

Основным ограничением нашего исследования является небольшой размер выборки: мы не набрали достаточного количества респондентов, чтобы обобщить результаты на всю популяцию. Кроме того, в нашей итоговой выборке не хватало респондентов, которые сталкивались с онлайн-терапией; большинство из них посещали офлайн-сессии с психотерапевтом, что не позволило нам рассмотреть различия между восприятием респондентами онлайн- и офлайн-терапии. Кроме того, изначально наше исследование было сфокусировано только на молодых взрослых студентах из Москвы, но это не учитывало многих других пользователей ЦСПП. Изучение доверия к ЦСПП на примере более широкой аудитории позволило бы нам выявить различные предпочтения и потребности.

Одним из будущих направлений нашего исследования может стать изучение факторов, объясняющих доверие клиентов ЦСПП, в том числе пользователей из уязвимых социальных групп, которые не могут позволить себе оплачивать терапию и покупать онлайн-оборудование. Кроме того, рынок онлайн-психотерапии активно развивается, и в будущем могут появиться новые формы оказания психологической помощи в онлайн-среде. В будущих исследованиях можно рассмотреть полезность и этичность использования этих новых технологий для оказания психологической помощи, а также проанализировать отношение пользователей и психотерапевтов к цифровизации психического здоровья.

Выводы

Понятие доверия к ЦСПП многомерно. В его основе лежит доверие к психотерапии в целом, а также доверие к специалисту и платформе. В совокупности эти измерения доверия определяют желание человека обратиться к онлайн-терапии. В данном исследовании среди выборки были выделены группы высокодоверчивых, скептически настроенных и участников со средним уровнем доверия по каждому измерению.

Молодые взрослые в возрасте 18–35 лет в Москве сначала обращаются за психологической помощью к близким людям, а затем — к психотерапевтам. Таким образом, ЦСПП становятся все более распространенным инструментом поддержки психического здоровья среди московских студентов. На уровень доверия этой группы к ЦСПП влияют контекстуальные (время, рекомендации, техническое оснащение) и личностные (опыт онлайн-терапии) детерминанты. В целом психотерапия не стигматизируется в этой группе, и с дальнейшим опытом использования ЦСПП уровень доверия к ним также будет расти.

Литература

1. Воробьева А. Е., Скипор С. И. Психолог в социальных сетях: этика, безопасность и приемлемость // Экопсихологические исследования — 6: экология детства и психология устойчивого развития: Сборник научных статей / Отв. ред. В. И. Панов. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: Университетская книга, 2020. С. 447.
2. Воробьева Л. И. Специфика психотерапевтической коммуникации // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сб. материалов XXVI Международного симпозиума. 2021. С. 284–287. URL: http://www.persev.ru/bibliography/specifika-psihoterapevticheskoy-kommunikacii (дата обращения: 20.11.2022)
3. Anthony K. The nature of the therapeutic relationship within online counselling. Unpublished Dissertation, University of Greenwich, London. 2000.

4. Binik, Y. M., Cantor, J., Ochs, E., Meana, M. From the couch to the keyboard: Psychotherapy in cyberspace. In Sara Kiesler, Culture of the Internet. Psychology Press. 1997. C. 71–102.
5. Fletcher-Tomenius L., Vossler A. Trust in online therapeutic relationships: The therapist's experience // Counselling Psychology Review. 2009. V. 24. P. 24–34.
6. Garfield S. L. Research on client variables in psychotherapy / Bergin A. E., Garfild S. Handbook of psychotherapy and behavior change. // New York: John Willey & Sons, 1995. C. 190–227.
7. Hollis C, Falconer CJ, Martin JL, Whittington C, Stockton S, Glazebrook C, et al. Annual research review: digital health interventions for children and young people with mental health problems — a systematic and meta-review. J Child Psychol Psychiatry 2017;58(4):474–503.
8. Kallergis G. [The contribution of the relationship between therapist-patient and the context of the professional relationship]. Psychiatriki. 2019 Apr-Jun; 30(2):169. Greek, Modern. doi: 10.22365/jpsych. 2019.302.165. PMID: 31425144.
9. Loef, J., Vloet, L., Vierhoven, P. H., van der Schans, L., Neyman-Lubbers, Y., de Vries-de Winter, C., & Ebben, R. H. (2021). Starting ambulance care professionals and critical incidents: a qualitative study on experiences, consequences and coping strategies. BMC emergency medicine, 21(1), 1–10.

Zhasmin Zhyrgalbek kyzy[1*], Elizaveta V. Fomicheva[1]
*jasmin2003lion@gmail.com
Research supervisor: Oxana R. Mikhaylova[1],
Candidate of Sciences (Sociology)
[1]HSE University, Moscow, Russia

Factors behind the trust in online platforms providing mental health therapy

Abstract. There is an increased interest in obtaining mental health care through digital devices and services, and the demand for these services is growing. In this study, we considered the phenomenon of trust in online consultations and the factors affecting this trust within the Russian context. We conducted an online survey using Google Forms and analyzed the data using SPSS. All the participants were students of Moscow universities aged 18 to 35 years. The final sample consisted of 203 students: 154 (75.9%) women, 44 (21.7%) men, and five (2.5%) respondents who preferred not to state their gender. We found that students have a high level of trust in online mental health therapy platforms, and that the level of trust depends on both personal factors, such as experience, socio-economic status and age, and contextual factors, such as geographical and temporal independence, price of session, availability of recommendations, popularity of the platform, and the quality of technical equipment.

Keywords: digital psychological assistance services (DPAS), online therapy, online psychotherapy, teletherapy, E-therapy, trust.

УДК 159.9

Клюева Ирина Евгеньевна[1]*
*ir.kliueva2016@yandex.ru
Научный руководитель: Терешкина Ирина Борисовна[1],
кандидат психологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Жизнестойкость молодых людей с разным уровнем погруженности в интернет-среду

Аннотация: В статье описываются результаты исследования жизнестойкости молодых людей с разным уровнем погруженности в интернет-среду. Актуальность заключается в усиливающимся влиянии интернета на личность современного молодого человека и в недостаточной изученности влияния погруженности молодых людей в интернет-среду на особенности их жизнестойкости. В качестве эмпирических показателей жизнестойкости анализируются: вовлеченность, контроль и принятие риска. Полученные результаты могут быть

использованы в психологическом консультировании молодых людей по вопросам совершения жизненного выбора, а также в качестве основы для разработки коррекционных программ, методических материалов и рекомендаций для педагогов и родителей, при проведении лекций и практических занятий со студентами.

Ключевые слова: жизнестойкость, индекс погруженности, интернет, молодые люди.

Введение

Жизнь современных молодых людей проходит в условиях стремительных преобразований, стресса и неопределенности. Постоянные угрозы техногенного, экологического характера, масштабные политические и экономические изменения, воздействие огромного потока информации, скорость внедрения информационных и цифровых технологий, нехватка времени — это лишь небольшой список проблем жизни современного человека.

Особенно сильным становится воздействие интернет-технологий. Они оказывают влияние не только на жизнедеятельность, но, зачастую, и на особенности психических процессов, формирование личности молодых людей. Количество пользователей сети с каждым годом увеличивается, большинство сфер жизни переходят из офлайна в онлайн. Информационная среда позволяет человеку легко удовлетворять разнообразные потребности и интересы, но часто становится и источником проблем. Некоторые пользователи сети настолько погружаются в интернет-пространство, что оно становится практически полным замещением их реальной жизни.

Виртуальный мир нередко воспринимается человеком как «не настоящий», не несущий серьезной угрозы, а значит, не требующий проявления такой серьезной ответственности за свои действия. В условиях интернет-пространства формируется так называемая «квазиреальность», где каждый может быть кем угодно и делать что угодно [Баева, 2013, с. 18–28]. Это приводит к определенным последствиям в реальной жизни. Нечеткость норм допустимого и недопустимого поведения, расплывчатость границ дозволенного и недозволенного могут стать причиной затруднений в понимании себя, во взаимодействии с другими людьми, а также послужить барьером в адаптации к трудным жизненным ситуациям [Богдановская и др., 2015, с. 1–11].

Большая часть исследований, посвященных изучению изменений психики под влиянием информационных технологий, направлена на выявление особенностей когнитивных процессов (памяти, внимания, мышления и др.), способностей к саморегуляции, которые возникают под влиянием погружения в цифровую среду. Интернет-технологии рассматриваются с этой позиции как своеобразные «психологические орудия», воздействующие на качественные характеристики психических явлений и процессов [Регуш и др., 2019]. Исследований, направленных на изучение воздействия интернет-среды на свойства личности, обуславливающие успешную адаптацию человека в стремительно меняющемся мире и позволяющие справляться с жизненными трудностями, очень мало. Между тем, стрессоустойчивость, умение адаптироваться к быстро изменяющимся условиям, способность совладать с трудной жизненной ситуацией — основные требования, которые предъявляет к человеку современное общество. Одной из базовых характеристик личности, позволяющей ей успешно функционировать в стремительно изменяющимся мире, является жизнестойкость.

Автором концепции жизнестойкости является американский психолог С. Мадди. В начале 80-х годов XX века он ввел понятие hardiness, понимая под ним систему убеждений, позволяющую человеку преодолевать жизненные трудности и превращать их из травмирующего фактора в возможности для развития. В 2000 году отечественный психолог Леонтьев Д. А. перевел данный термин как «жизнестойкость».

В структуре жизнестойкости С. Мадди выделил три компонента: 1) вовлеченность — уверенность в необходимости активного участия в решении жизненных проблем, способность найти в любой из них возможности для развития; 2) контроль — вера человека в способность влиять на ход событий своей жизни; 3) принятие риска — вера в то, что любая жизненная ситуация важна и необходима, так как дает бесценный жизненный опыт. Последний компонент проявляется в способности не бояться идти на риск в различных жизненных ситуациях, брать на себя серьезную ответственность за последствия своих действий [Мадди, 2005, с. 87–93].

Вовлеченность показывает, насколько человек включен в общественную деятельность или дистанцирован от нее, насколько он способен найти в жизни нечто насыщенное и интересное. Контроль отражает степень уверенности в себе и своих силах, ощущение способности самостоятельно справляться с возникающими трудностями.

Жизнестойкость характеризуется мерой преодоления индивидом трудных жизненных обстоятельств, и, как следствие, мерой преодоление себя. Она представляет собой способность человека выдержать трудную жизненную ситуацию, противостоять ее последствиям, сохраняя при этом внутреннее спокойствие и не снижая успешность своей деятельности. Важными компонентами жизнестойкости являются: открытость новому опыту, убежденность личности в возможности справиться с ситуацией [Леонтьев и др., 2011, с. 123].

Являясь интегральным свойством личности, жизнестойкость лежит в основе ее адаптации. Основными составляющими жизнестойкости являются:

1. Ресурсы личности, в основе которых лежат стратегии совладающего поведения
2. Смысл, определяющий направление жизнестойкости и жизни человека в целом
3. Гуманистическая этика, определяющая критерии выбора смысла и пути достижения жизненных целей [Александрова, 2005, с. 83–84].

В настоящее время в отечественной психологии выделяют три основных подхода к определению понятия жизнестойкость:

1. Жизнестойкость как ресурс потенциала личности, помогающий справляться с различными жизненными ситуациями
2. Жизнестойкость как интегральное психологическое свойство личности, которое развивается на основе активного взаимодействия с жизненными ситуациями
3. Жизнестойкость как способность к социально-психологической адаптации на основе динамики смысловой саморегуляции [Гаранина, 2023].

Высокий уровень жизнестойкости способствует сохранению психического здоровья при возникновении стрессовой ситуации. У людей с развитыми компонентами жизнестойкости увеличивается уровень вторичной переоценки жизненных ситуаций, снижается оценка их угрозы, происходит активизация копинг-стратегий, направленных на решение проблем, и уменьшается влияние копинг-стратегий, направленных на избегание [Никитина, 2017]. Совокупность взаимосвязей вовлеченности, контроля и принятия риска способствует формированию мужества принять условия стрессовой ситуации и превратить их в возможности для развития [Зятькова и др., с. 483–487]. Психотравмирующая ситуация начинает восприниматься как менее опасная, индивид включается в решение возникших проблем посредством активного участия, а не избегания или отрицания, что способствует успешному совладанию с трудными жизненными ситуациями.

Рассматривая жизнестойкость в контексте психологической безопасности, следует отметить, что человек с развитой жизнестойкостью осведомлен о существовании в мире множества источников опасных ситуаций, но при этом придерживается позиции использования существующих возможностей для их преодоления и готов проявлять активность [Лобза, 2019].

Формирование и развитие компонентов жизнестойкости происходит в процессе социализации, во многом определяется особенностями ее течения [Фоминова, 2012, с. 98]. Активное включение индивида в различные виды общественной деятельности, развитие мотивации достижения, целеустремленности, формирование осознания ответственности за свои действия способствуют повышению уровня жизнестойкости. Следовательно, наиболее актуальным становится исследование данного феномена с учетом тех условий, в которых проходит социализация современных молодых людей. В настоящее время одним из наиболее важных факторов социализации является интернет. В связи с этим нами была поставлена цель: изучить особенности жизнестойкости молодых людей с разным уровнем погруженности в интернет-среду.

Методы исследования

Для оценки показателей жизнестойкости была использована методика «Жизнестойкость» С. Мадди в адаптации Осина Е. Н., Рассказовой Е. И. Тест измеряет значения вовлеченности,

контроля, принятия риска, формирующих общий уровень жизнестойкости [Осин и др., 2013]. Для оценки уровня погруженности в интернет-среду использовалась методика «Индекс погруженности в интернет-среду» (Регуш Л. А., Алексеева Е. В., Веретина О. Р., Орлова А. В., Пежемская Ю. С.) В состав методики входят четыре шкалы: 1) цифровое потребление (деятельностный компонент); 2) цифровая компетентность (когнитивный компонент); 3) мотивация и эмоциональное отношение к цифровой среде (аффективный компонент); 4) общий индекс погруженности [Регуш и др.,2021, с. 31–50].

Для статистической обработки данных использовались: методы первичной статистики, сравнительный (критерий Манна-Уитни) и корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Выборку составили 186 человек в возрасте от 18 до 35 лет. Среди них 94 женщины, 92 мужчины. Средний возраст 24 года.

Результаты и обсуждение

На основе эмпирических данных, полученных по методике «Индекс-погруженности в интернет-среду», с использованием метода полярных групп были сформированы полярные группы испытуемых, характеризующиеся разным уровнем погруженности в интернет-среду. В состав группы № 1 вошли 35 человек с высоким уровнем погруженности. составляет 19% от общей выборки. Среди них 15 мужчин, 20 женщин; 16 человек в возрасте 18–22 лет, 19 человек в возрасте 23–32 лет. Средний возраст составил 23 года. В состав группы № 2 вошли 34 человека с низким уровнем погруженности, что составляет 18% от общей выборки. Среди них 16 мужчин, 18 женщин; 23 человека в возрасте 18–22 лет, 11 человек в возрасте 23–35 лет. Средний возраст составил 24 года.

Все компоненты жизнестойкости выражены в значительно меньшей степени у группы с высоким уровнем погруженности в интернет-среду (рис. 1). Они менее вовлечены в поток реальной жизни, имеют меньшую уверенность в том, что способны влиять на ход жизненных событий, не готовы идти на риск и нести ответственность за свои действия. Такие люди чаще склонны отрицать трудную жизненную ситуацию, нежели признавать ее реальность и проявлять готовность справиться с негативными последствиями.

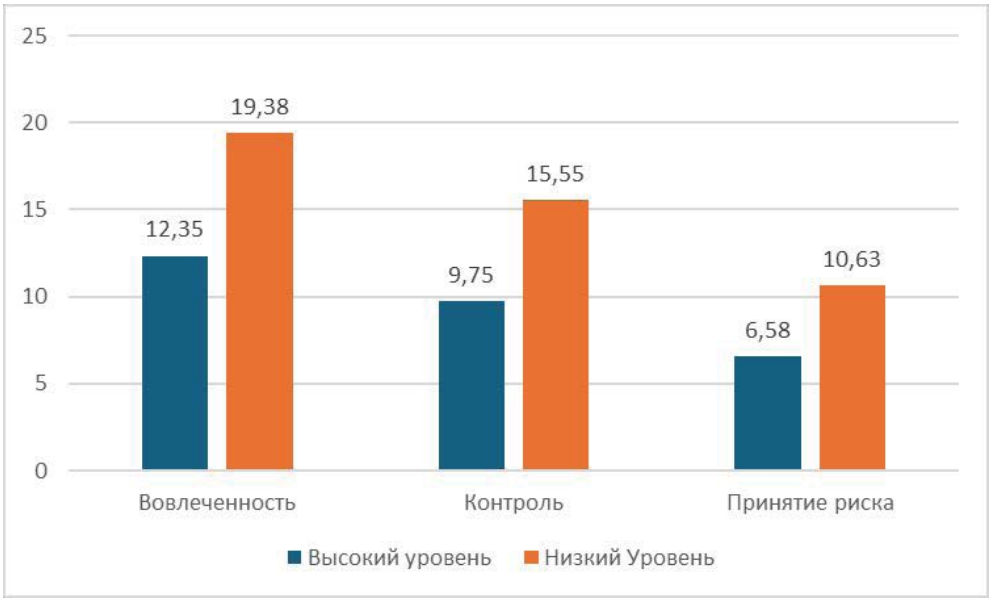


Рис. 1. Показатели жизнестойкости молодых людей
с высоким и низким уровнем погруженности в интернет-среду

Суммарный показатель жизнестойкости также в меньшей степени выражен у молодых людей с высоким уровнем погруженности в интернет-среду (рис. 2).

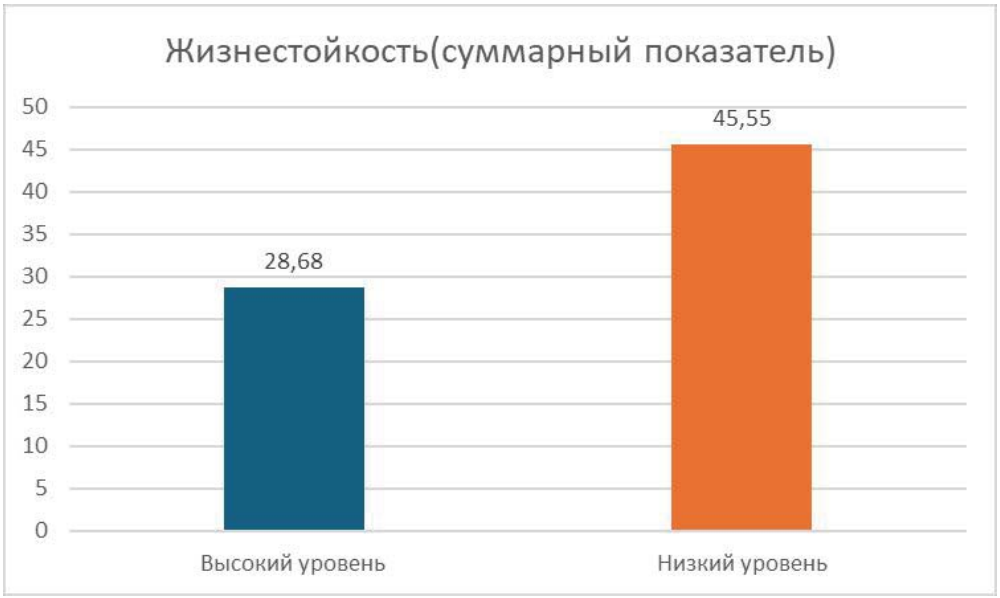


Рис. 2. Суммарный показатель жизнестойкости молодых людей с высоким и низким уровнем погруженности в интернет-среду

При проведении сравнительного анализа были выявлены значимые различия показателей всех компонентов жизнестойкости у респондентов с разным уровнем погруженности в интернет-среду (табл. 1).

Таблица 1

Значимые различия показателей жизнестойкости молодых людей с разным уровнем погруженности в интернет-среду

Показатели жизнестойкости	Уровень погруженности в интернет-среду		Критерий Манна-Уитни	
	Низкий	Высокий		
	Сумма рангов		U	P
Вовлеченность	2123,500	1116,500	296,5000	0,000001
Контроль	2077,500	1162,500	342,5000	0,000011
Принятие риска	2056,500	1183,500	363,5000	0,000026
Жизнестойкость	2110,500	1129,500	309,5000	0,000002

Для определения взаимосвязи между показателями жизнестойкости и индексом погруженности в интернет-среду был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции r-Спирмена (табл. 2).

Таблица 2

Коэффициенты корреляции между уровнем жизнестойкости и шкалами методики «Индекс погруженности в интернет-среду»
*****p ≤ 0,001**
****p ≤ 0,01**

Шкалы жизнестойкости	Цифровое потребление	Цифровая компетентность	Эмоциональное отношение к цифровой середе	Индекс погруженности в интернет-среду
Вовлеченность	–0,560***	0,194**	0,091	–0,381***
Контроль	–0,532***	0,151	0,095	–0,374***
Принятие риска	–0,562***	0,197**	0,084	–0,384***
Жизнестойкость	–0,597***	0,192**	0,096	–0,404***

Корреляционный анализ выявил отрицательные корреляционные взаимосвязи между общим индексом погруженности и всеми показателями жизнестойкости: вовлеченностью ($r = –0,381$, $p \leq 0,001$), контролем ($r = –0,374$, $p \leq 0,001$), принятием риска ($r = –0,384$, $p \leq 0,001$), общим показателем жизнестойкости ($r = –0,404$, $p \leq 0,001$).

Шкала «Цифровое потребление» отрицательно коррелирует со всеми компонентами жизнестойкости: со шкалой «Вовлеченность» ($r = –0,560$, $p \leq 0,001$), со шкалой «Контроль» $r = –0,532$, $p \leq 0,001$), со шкалой «Принятие риска» ($r = –0,562$, $p \leq 0,001$), со шкалой «Жизнестойкость» ($r = –0,597$, $p \leq 0,001$). Цифровое потребление является показателем пользовательской активности, количества времени, проводимого в сети, возможности самоконтроля при взаимодействии с информационной средой, а также использования интернета как средства ухода от проблем. По результатам корреляционного анализа, чем выше показатель цифрового потребления, тем ниже показатели вовлеченности, контроля, принятия риска и общего показателя жизнестойкости. Такой результат у активных интернет-пользователей может быть связан с тем, что интернет-среда воспринимается ими как некоторое комфортное пространство, формирующее ощущение ложной безопасности, вседозволенности и неограниченных возможностей. В этом пространстве они могут не брать на себя такой серьезной ответственности за свои поступки, уклониться от негативных последствий практически любых действий, «спрятаться» от любых проблем и трудностей. Кроме того, интернет позволяет легко и быстро удовлетворить любые свои желания и потребности, не прилагая больших усилий и не тратя на это большего количества времени. Чрезмерная привлекательность таких условий заставляет их проводить еще больше времени в интернете, зачастую, способствуя развитию отстраненности от реальной жизни. Погружаясь в эти «безопасные» и комфортные условия, молодые люди не приобретают навык преодоления реальных жизненных трудностей.

Была установлена положительная корреляционная взаимосвязь между цифровой компетентностью и шкалами «Вовлеченность» ($r = 0194$, $p \leq 0,01$), «Принятие риска» ($r = 0197$, $p \leq 0,01$), а также шкалой общей жизнестойкости ($r = 0192$, $p \leq 0,01$). Это можно объяснить тем, что респонденты с высоким уровнем цифровой компетентности имеют большой пользовательский опыт взаимодействия с цифровой средой, высокий уровень знаний об использовании информационных технологий. Они обычно хорошо осведомлены о рисках и возможностях использования интернет-среды и в меньшей степени подвержены ее негативным воздействиям. Такие люди хорошо владеют интернет-навигацией и умеют использовать интернет для решения важных жизненных задач. Следовательно, для опытных пользователей интернет-среда может стать не источником проблем, а ресурсом для личностного развития и средством преодоления трудностей.

Выводы

В ходе проведения сравнительного анализа были определены значимые различия в показателях жизнестойкости у групп молодых людей с высоким и низким уровнем погруженности в интернет-среду. Респонденты с высоким уровнем погруженности имеют более низкие значения всех показателей жизнестойкости. Корреляционный анализ позволил выявить отрицательные взаимосвязи между общим индексом погруженности в интернет-среду и всеми показателями жизнестойкости. «Цифровая компетентность» положительно коррелирует с такими компонентами жизнестойкость, как вовлеченность и принятие риска, а также с общим показателем жизнестойкости. «Цифровое потребление» отрицательно коррелирует со всеми показателями жизнестойкости. Таким образом, можно обнаружить неоднозначность взаимосвязей между погруженностью в интернет-среду и жизнестойкостью. С одной стороны, у молодых людей с высоким уровнем погруженности в интернет-пространство, переизбытком времени нахождения в сети, нарушением саморегуляции при использовании интернет-ресурсов выше риск снижения уровня всех компонентов жизнестойкости. С другой стороны, молодые люди, обладающие достаточным опытом и уровнем знаний использования информационных технологий, часто способны уклониться от негативного воздействия интернет-среды и могут использовать ее как ресурс для решения жизненных задач, включенности в общественную деятельность и взаимодействия с людьми.

Литература

1. Александрова Л. А. О составляющих жизнестойкости личности как основе её психологической безопасности в современном мире // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. 2005. № 7. С. 83–84.
2. Баева, Л. В. Экзистенциальные риски информационной эпохи // Информационное общество. 2013. № 3. С. 18–28.
3. Богдановская И. М., Иконникова Г. Ю., Королева Н. Н. Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7, № 1. С. 1–11. DOI: 10.17759/psyedu. 2015070101
4. Гаранина М. М. Феномен жизнестойкости: подходы к рассмотрению, перспективы изучения // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 12 (138). URL: https://research-journal.org/archive/12–138–2023december/10.23670/IRJ.2023.138.184 (дата обращения: 20.04.2024). DOI: 10.23670/IRJ.2023.138.184
5. Зятькова Е. О., Стоянова И. Я., Бохан Н. А. Психологические ресурсы стрессоустойчивости и жизнестойкости студентов в контексте психического здоровья // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2021. № 5. С. 483–487.
6. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. 680 с.
7. Лобза О. В. Жизнестойкость как компонент психологической безопасности личности // Вестник Прикамского социального института. 2019. № 2 (83). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-kak-komponent-psihologicheskoy-bezopasnosti-lichnosti (дата обращения: 18.04.2024).
8. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 6. С. 87–93.
9. Никитина Е. В. Феномен жизнестойкости: концепция, современные взгляды и исследования // Academy. 2017. — № 4 (19). С. 100–103.
10. Осин Е. Н., Рассказова Е. И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте // Вестник Московского университета. Психология. 2013. — № 2(14). С. 147–165.
11. Регуш Л. А., Алексеева Е. В., Веретина О. Р., Орлова А. В., Пежемская Ю. С. Индекс погруженности в интернет-среду: стандартизация методики // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13, № 3. С. 31–50. DOI: 10.17759/psyedu.2021130303
12. Регуш Л. А., Алексеева Е. В., Веретина О. Р., Орлова А. В., Пежемская Ю. С. Особенности мышления подростков, имеющих разную степень погруженности в интернет-среду // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2019. № 194. С. 19–29
13. Фоминова А. Н. Жизнестойкость личности. М.: МПГУ, 2012. 152 с.

Irina E. Klyueva[1]*
*ir.kliueva2016@yandex.ru
Research supervisor: Irina B. Tereshkina[1],
Candidate of Sciences (Psychology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Hardiness of young people with varying degrees of Internet immersion

Abstract. The article explores the influence of the level of Internet immersion on hardiness in young people. The topic is important, as the influence of the Internet on the personality of modern young people is increasing, and there is insufficient knowledge of how Internet immersion affects the characteristics of hardiness in young people. The following empirical indicators of hardiness are analyzed: involvement, control and risk taking. The obtained results can be used in psychological counseling of young people regarding making life choices, and in lectures and practical classes with students. The results can also inform the development of correctional programs, teaching materials, and recommendations for teachers and parents.

Keywords: hardiness, Internet immersion, Internet, young people.

УДК 159.95

Косинская Дина Витальевна[1*]
*kosinskaya.d@gmail.com
Научный руководитель: Микляева Анастасия Владимировна[1],
доктор психологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Стратегии сокращения когнитивной нагрузки в цифровом обучении

Аннотация: в данном докладе рассматриваются стратегии снижения когнитивной нагрузки на рабочую память в условиях обучения с применением цифровых технологий. Раскрываются пять различных вариантов когнитивной нагрузки и способы ее снижения, а также приводятся результаты исследований, направленных на эффективность каждого из способов. Целью исследования является анализ различных стратегий и их эффективности в контексте цифрового обучения. На основании анализа представлены рекомендации по оптимизации когнитивной нагрузки. Данный подход представляет интерес для специалистов в области когнитивной психологии и нейронауки, а также может иметь практическое применение в образовании.

Ключевые слова: цифровое обучение, когнитивная нагрузка, рабочая память, стратегии сокращения, эффективность, оптимизация.

В последние годы в современное образование активно внедряются цифровые инструменты, которые открывают для преподавателей и обучающихся новые возможности. Однако разнообразие инструментов и форматов их использования ставит множество вопросов о том, как применить новые инструменты наиболее эффективно. На эффективность работы с учебным материалом оказывает значительное влияние его когнитивная на рабочую память. В связи с этим многие исследования о способах применения цифровых инструментов в образовании опираются на теорию когнитивной нагрузки [Sweller, Ayres, Kalyuga, 2011]. Для изучения влияния когнитивной нагрузки на процесс обучения нами был проведен анализ современных исследований о влиянии когнитивной нагрузки на обучение в условиях цифрового обучения. В статье мы предложим пять стратегий по сокращению когнитивной нагрузки в условиях цифрового обучения. Использование данных стратегий поможет педагогам разрабатывать учебные материалы, способствующие более прочному запоминанию и эффективному обучению.

Теория когнитивной нагрузки объясняет, как когнитивная нагрузка, создаваемая обработкой учебного материала, может влиять на способность обучающихся воспринимать новую информацию и переводить ее в долгосрочную память. Согласно теории, обучение с использованием различных способов представления информации — в том числе с использованием цифровых инструментов — стоит рассматривать через призму того, как информация удерживается и обрабатывается в рабочей памяти [Schüler, Scheiter, van Genuchten, 2011]. Рабочую память мы понимаем как *ограниченную по ёмкости* систему, используемую для удерживания, изменения и использования информации в решении текущих задач [Величковский, 2016; Alloway, 2009; Baddeley, Logie, 1999]. Многие исследования подтверждают взаимосвязь между академическими достижениями и ёмкостью рабочей памяти [Cantin, Gnaedinger, Gallaway, Hesson-McInnis, Hund, 2016], в том числе в обучении с использованием мультимедиа [Skuballa, Schwonke, Renkl, 2012]. Однако, несмотря на различия в ёмкости рабочей памяти, возможно организовать учебные материалы так, чтобы они помогали обучающимся успешно справляться с новой информацией — важно обращать внимание на общую когнитивную нагрузку учебного материала. Она создается тремя источниками. Так, по типу источника когнитивная нагрузка может быть

- внутренней,
- и внешней.

По соответствию цели деятельности различают:

• релевантную,

• нерелевантную

нагрузку.

Внутренняя нагрузка связана со сложностью учебных задач и уровнем подготовки обучающегося, *внешняя* зависит от представления материала, а *релевантная* — от процесса интеграции информации из долговременной памяти и текущей задачи обучения. Теория когнитивной нагрузки, предложенная Чандлером и Свеллером в 1991, подчеркивает важность уменьшения когнитивной нагрузки на рабочую память для успешного обучения. Согласно последним исследования когнитивной нагрузки [Sweller, Paas 2019], общая когнитивная нагрузка снижается, когда снижается внешняя когнитивная нагрузка. Релевантная когнитивная нагрузка в свою очередь служит важным инструментом распределения ресурсов рабочей памяти в процессе обучения — она направляет ресурсы рабочей памяти на решение учебной задачи, уводя от посторонней деятельности. Нерелевантная когнитивная нагрузка, хотя и считается избыточной и ненужной для усвоения материала, может непреднамеренно возникать при неудачной организации учебного процесса или при наличии отвлекающих факторов. Её устранение важно для того, чтобы освободить ресурсы рабочей памяти для обработки необходимой для решения задачи информации. Однако педагогу важно учитывать все виды когнитивной нагрузки при планировании учебного материала. Использование мультимедиа в обучении может снизить нагрузку на рабочую память при соблюдении определенных принципов организации информации [Mayer, 2014].

Следующие стратегии сокращения когнитивной нагрузки направлены на оптимизацию обучения:

Стратегия 1: задействовать несколько каналов восприятия информации. Так, когда слова представлены в виде устного повествования (например, аудио- или видео-лекции), а не в виде текста на экране, происходит лучшая передача информации. Например, при изучении какого-либо явления с составными частями, лучше разбирать процесс дробно, показывая изображения и сопровождая их аудио-комментариями в нужный момент. Современные технологии позволяют записывать видео и аудио-фрагменты лекций, синхронизованные с соответствующим изображением. Так обучающемуся не потребуется несколько раз пересматривать изображение/анимацию (сначала, чтобы прочитать текст, потом, чтобы посмотреть на изображение, далее, чтобы сличить изображение и текст).

Стратегия 2: делать отсылки к уже существующим знаниям обучающихся, постепенно увеличивая сложность предъявляемых учебных материалов. Учёт уже существующих по теме знаний обеспечивает мостик между тем, что учащиеся уже знают, и тем, что им нужно знать, чтобы успешно выполнять учебные задачи. Более того, один из способов управления *внутренней* когнитивной нагрузкой предлагает организовать учебные задачи так, чтобы их сложность постепенно увеличивалась. Так, обучающиеся имеют возможность успешно справиться с простыми посильными задачами в начале работы с материалами и по мере приобретения большей экспертности также успешно справляться с более сложным материалом. Чтобы управлять внешней когнитивной нагрузкой, поддержка и руководство постепенно уменьшаются на каждом уровне сложности, таким образом, учащиеся сначала получают много поддержки и руководства, но поддержка и руководство постепенно уменьшаются до тех пор, пока учащиеся не смогут выполнять учебные задачи на определенном уровне сложности без поддержки и руководства. Только после этого они продолжают работать над более сложными учебными задачами, для выполнения которых изначально снова получали много поддержки и руководства, после чего весь процесс повторяется.

Стратегия 3: устранить посторонний материал. Поскольку вспомогательная информация обычно имеет высокую взаимосвязь элементов, предпочтительно не представлять ее учащимся во время работы над учебными задачами. Одновременное выполнение задачи и изучение вспомогательной информации почти наверняка вызывает когнитивную перегрузку. Посторонние, не имеющие отношения к учебному материалу, стимулы, также важно сокращать, ведь они увеличивают внешнюю когнитивную нагрузку.

Стратегия 4: размещать связанную информацию рядом. Когда печатный текст расположен рядом с соответствующими иллюстрациями, обучающимся проще связать важную информацию. Сокращается нагрузка на рабочую память за счёт того, что обучающиеся не держат в рабочей памяти текст, чтобы сличить его с иллюстрацией, а сразу связывают материал между собой.

Стратегия 5: синхронизировать повествование и иллюстрации. Если мы попросим обучающегося сначала послушать лекционный материал, а потом посмотреть на визуальную опору, ему придется задействовать большое количество различных операций одновременно: отбирать информацию, хранить ее в памяти, сличать информацией, которую мы даем позже. Поэтому важно организовать материал так, чтобы необходимость держать в голове фрагменты материалов свести к минимуму.

В заключение, данное исследование позволило рассмотреть важные стратегии снижения когнитивной нагрузки в цифровых образовательных средах. Изучение различных подходов к сокращению когнитивной нагрузки и оценка их эффективности предоставляют ценные наработки для оптимизации учебного процесса. Полученные результаты подчеркивают значимость учета стратегий сокращения когнитивной нагрузки в цифровом обучении, предлагая рекомендации для разработки учебных программ и методик обучения. Более того, исследование выделяет важность междисциплинарного взаимодействия между когнитивной психологией, нейронаукой и образованием для повышения эффективности образовательного процесса. Внедрение рекомендаций, изложенных в данном исследовании, может способствовать развитию цифровых образовательных практик и содействовать более эффективным учебным результатам.

Благодарность и финансирование

«Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 23ВГ)».

«The research was supported by an internal grant of the Herzen State Pedagogical University of Russia (project No. 23VG)».

Литература

1. Величковский Б. Б. Функциональная организация рабочей памяти: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Москва, 2017. 44 с. : ил. Библиогр.: с. 37–44.
2. Коваленко И. Н. Дизайн электронных учебных пособий: когнитивный подход // Прикладная информатика. 2007. № 4.
3. Alloway T. P. Working memory, but not IQ, predicts subsequent learning in children with learning disabilities // European Journal of Psychological Assessment. 2009. Т. 25. С. 92–98. DOI: 10.1027/1015–5759.25.2.92.
4. Baddeley A. D., Logie R. H. Working memory: The multiple-component model // Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control / Eds. A. Miyake, P. Shah. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999. С. 22–61.
5. Cantin R. H., Gnaedinger E. K., Gallaway K. C., Hesson-McInnis M. S., Hund A. M. Executive functions predict reading, mathematics, and theory of mind during the elementary years // Journal of Experimental Child Psychology. 2016. Т. 146. С. 66–78. DOI: 10.1016/j.jecp. 2016.01.014.6. Mayer, R. E. (Ed.). (2005). The Cambridge handbook of multimedia learning. New York: Cambridge University Press.
6. Mayer R. E., Fiorella L. Principles for reducing extraneous processing in multimedia learning: Coherence, signaling, redundancy, spatial contiguity, and temporal contiguity principles // The Cambridge handbook of multimedia learning. 2nd ed. / Ed. R. E. Mayer. New York, NY: Cambridge University Press, 2014. С. 279–315.
7. Schüler A., Scheiter K., van Genuchten E. The role of working memory in multimedia instruction: Is working memory working during learning from text and pictures? // Educational Psychology Review. 2011. Т. 23. С. 389–411. DOI: 10.1007/s1 0648–011–9168–5.
8. Skuballa I. T., Schwonke R., Renkl A. Learning from narrated animations with different support procedures: Working memory capacity matters // Applied Cognitive Psychology. 2012. Т. 26. С. 840–847. DOI: 10.1002/acp. 2884.
9. Sweller J., Ayres P., Kalyuga S. Cognitive load theory. New York, NY: Springer, 2011.

10. Sweller J., van Merriënboer J. J. G., Paas F. Cognitive architecture and instructional design: 20 years later // Educational Psychology Review. 2019. T. 31. C. 261–292. DOI: 10.1007/s1 0648-019-09465-5.

Dina V. Kosinskaya[1*]
*kosinskaya.d@gmail.com
Research supervisor: Anastasia V. Miklyaeva[1],
Doctor of Sciences (Psychology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Strategies to reduce the cognitive load in digital learning

Abstract. This report examines various strategies for reducing the cognitive load on working memory and analyzes their effectiveness in the context of digital learning. The author explores five different types of cognitive load and the methods for reducing it, along with presenting research findings on the effectiveness of each of the methods. Recommendations for optimizing the cognitive load are provided. The results may be of interest for experts in cognitive psychology and neuroscience and can also have practical applications in education.

Keywords: digital learning, cognitive load, working memory, reduction strategies, effectiveness, optimization.

УДК 159.9

Котова Наталья Артемовна[1*]
*natka.cat34@gmail.com
Научный руководитель: Микляева Анастасия Владимировна[2],
доктор психологических наук
[1]Филиал РГПУ им. А. И. Герцена, Ташкент, Узбекистан
[2]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Обзор современных исследований киберагрессии у подростков 14–15 лет: социальные факторы, гендерные различия и необходимость профилактики

Аннотация: в статье рассмотрены взгляды отечественных и зарубежных исследователей на проблему киберагрессии. Киберагрессия трактуется как умышленное причинение вреда оскорбительного и унижающего характера с помощью различных сетевых устройств. Целью данной статьи является краткий обзор феномена киберагрессии с различных позиций авторов. Основное содержание статьи составляет анализ взглядов С. С.Антипиной, Г. У. Солдатовой, С. В. Чигарьковой, Е. И. Рассказовой, А. Д. Ярец, Д. С. Хатулёвой, А. В. Кирило, Ш. Баумен и К. Руниона. Результаты показали, что с явлением киберагресссии чаще всего сталкиваются подростки. Именно поэтому существует необходимость составления профилактических и коррекционных программ по борьбе с киберагрессией

Ключевые слова: агрессия, виртуальная среда, деструктивное поведение, Интернет, киберагресссия, психологическое здоровье, сетевые устройства.

Актуальность явления киберагрессии набирает стремительные обороты, так как онлайн-пространство в нашем современном мире затрагивает почти все сферы жизнедеятельности человека. Онлайн-среда в наше время является не только информационной средой, но и средой, где происходит коммуникация.

Явление киберагрессии рассматривают и изучают как зарубежные авторы, так и отечественные. Из российских исследователей данную тему изучают Г. У. Солдатова, С. В.Чигарькова, Е. И. Рассказова, С. С. Антипина, А. В. Микляева, Т. А. Воронцова, М. М. Могунова, Т. А. Фетисова, А. О. Андреева, А. А.Баранова, А. Д.Ярец, Д. С.Хатулёва, А. В.Кирило и другие исследователи. Из зарубежных авторов актуальные работы принадлежат B. Belsey, K. Runions,

V. Ingen, Sh. Bauman, R. Kowalski., G. Giumetti, A. Schroeder, M. Lattanner, M. Landazabal. В самом общем виде киберагрессия может пониматься как преднамеренное причинение вреда унижающего и оскорбительного характера с помощью различных сетевых устройств. [Антипина, 2021, с. 195]

Один из зарубежных исследователей Кевин Рунионс исследовал проблему киберагрессии и кибербуллинга. В 2013 году исследователь вывел единую типологию киберагрессии. Данная типология рассматривает явление киберагрессии через два ортогональных измерения: первое — это источник мотивов (является ли это личной инициативой или же это воздействия другого человека, который находится по ту сторону монитора и провоцирует агрессивный ответ), второе — степень самоконтроля (импульсивная киберагрессивная реакция или же произвольная киберагрессивная реакция). [Антипина, Бахвалова, Микляева, 2019, с. 67]

В статьях С. С.Антипиной проводятся различные исследования явления киберагрессии: как связаны между собой проявление киберагрессии, агрессивность и эмпатия у подростков; как киберагрессия связана с социальным интеллектом; изучение агрессии в онлайн-среде и нахождение различных инструментов, которые влияют на ее зарождение; изучение связей между киберагрессией и коммуникативными характеристиками; изучение различных мотивов появления киберагрессии у девочек и мальчиков подростков. Также С. С.Антипина и ее коллеги упоминают о том, что существует необходимость систематического подхода к решению проблем данного феномена, коррекции и профилактики киберагрессии у подростков.

По результатам исследований С. С.Антипиной и ее коллег мы получили различные результаты в исследовании феномена киберагрессии. Эмпатия и агрессивность становятся достаточно значимыми коррелятами киберагрессии в 14–15 лет, до этого возраста связи между склонностью к киберагрессии и личностным характеристикам не наблюдаются. [Антипина, Микляева, 2021, с. 94–108]. Если говорить про исследование связей киберагрессии и социального интеллекта, то мы видим, что корреляционный анализ говорит о существовании связи между склонностью к киберагрессии и разными характеристиками социального интеллекта, но в то же время результаты исследования не позволяют нам увидеть насколько проявляется киберагрессия в зависимости от уровня развития социального интеллекта. [Антипина, 2022, с. 133–144]. Проблема агрессии и нахождение инструментов для выявления причин появления киберагресссии рассматривается в статье Опросник «Типология киберагрессии»: структура и первичные психометрические характеристики. Цель данного исследования была в том, чтобы адаптировать данный опросник для русскоязычной выборки. Результаты, которые мы можем получить с помощью данного опросника могут помочь нам в профилактике и коррекции, а также в составлении различных программ, которые будут посвящены проблеме киберагрессии. [Антипина, 2021, с. 113–122]. По результатам исследования изучения взаимосвязей между коммуникативными характеристиками и проявлением киберагрессии, мы можем увидеть, что существует взаимосвязь между проявлением киберагрессии, коммуникативным контролем, коммуникативной импульсивностью и направленностью личности в процессе коммуникации. Также по мнению автора мы можем говорить о том, что проявление киберагрессии у подростков помогает им решать различные возрастные задачи, поэтому этой теме необходимо уделить особое внимание. [Антипина, 2021, с. 195–202]. Говоря про мотивы появления киберагрессии у мальчиков и девочек по результатам исследования, мы наблюдаем, что мальчики используют киберагрессию как защиту личных границ в онлайн-пространстве, а девочки, в свою очередь, используют ее как инструмент общения. В целом, уровень проявления киберагрессии и у мальчиков, и у девочек находится примерно на одном уровне. [Антипина, Бахвалова, Микляева, 2019, с. 65–73]

В статье Г. У.Солдатовой, С. В.Чигарьковой, Е. И.Рассказовой «Виды киберагрессии: опыт подростков и молодежи» авторы рассуждают о том, что киберагрессия не приносит как такового физического урона, но оказывает негативное влияние на психологическое здоровье человека, в первую очередь на подростков и молодежь. Целью их исследования выступает сравнение обычной агрессии в жизни и киберагрессии. Авторы пишут о том, что для подростков

и для молодежи данный опыт очень актуален и существует необходимость донесения этого опыта и до родителей.

Прежде чем давать термин киберагрессии, необходимо обратиться к агрессии в офлайн-среде. Агрессию в психологии рассматривают как проявление деструктивного поведения, которое противоречит нормам существования людей в социуме, приносит физический вред и психологический дискомфорт. Киберагрессия, проявляющая в виртуальной среде, может не оказывать влияние на физическое здоровье, но может оказывать непосредственное влияние на психологическое.

Авторы выделяют одни из важных видов киберагрессии: хейтинг, троллинг, флейминг, кибербуллинг и киберсталкин Г. Хейтинг представляет собой пропаганду различных деструктивных действий с помощью информационных технологий, которые направлены против одного лица или группы по признаку их пола, сексуальной ориентации, различных человеческих особенностей (национальности, расы, вероисповедания). Троллинг связан с различными аспектами виртуальной среды: он может быть связан с поведением, которое возможно будет приносить пользу (привлечение внимания к различным проблемам в обществе, решение различных возникающих конфликтов, проведение обучения, призывы к нахождению истинны, поддержка и другое), но и может быть связан с асоциальным поведением (злоупотребление различными видами информации, мошенничество, причинение вреда и другое). Флейминг определяют как деструктивное поведение в интернет-коммуникации в виде вербальных агрессивных натисков одного или нескольких человек в интернет-дисскуссии. Одним из сложных феноменов, на который обращают внимание многие исследователи -это кибербуллинг. Кибербуллинг — это агрессивные, преднамеренные, продолжительные действия, которые совершаются группой лиц или единичным лицом с помощью цифровой коммуникации, повторяющиеся постоянно по отношению к жертве, которая не может защитить себя. По мнению авторов, данный феномен необходимо рассматривать как отдельный вид киберагрессии, хоть и на этот счет ведется достаточно много дискуссионных споров. Киберсталкинг определяют как использование цифровых устройств для преследования жертвы, с помощью постоянных сообщений и звонков, которые вызывают страх и тревогу у жертвы.

Результаты исследования показали, что школа опережает цифровое пространство по различным враждебным ситуациям. Респонденты считают, что человек чаще встречается с такими ситуациями в реальной жизни, нежели в виртуальной. Большинство подростков сталкивается с разными видами киберагрессии: чаще они встречаются с флеймингом, хейтингом и троллингом, реже с кибербуллингом и киберсталкингом. Также по результатам исследования видно, что родители не обладают информацией о том, что их дети сталкиваются с киберагрессией и насколько эмоционально переживают данные столкновения. [Солдатова, Чигарькова, Рассказова, 2020, с. 3–20]

Один из зарубежных исследователей Шери Баумен представила свою работу под названием «Киберзапугивание: виртуальная угроза». В своей работе она уделяет особое значение школьной травле и издевательствам. Она пишет о том, что травля и издевательства в современном мире встречается не только в реальной жизни, но и в виртуальном пространстве. Именно это вызывает беспокойство и тревогу, поэтому автор призывает немедленно реагировать преподавателям и родителям, если они замечают какие-то угрозы. Данная статья ориентирована на раскрытие понятия киберзапугивания и на то, с чем оно связано и что можно сделать, чтобы предотвратить данный феномен. Киберзапугивание -это термин, введенный канадским исследователем Биллом Белси, который пишет о том, что данный феномен заключается в использовании информационных технологий, которые помогают поддерживать враждебное и унизительное поведение от отдельного лица или группы, которое направлено на причинение вреда жертве. Уделяется важное внимание тому, что учителя и преподаватели должны знать, как современные технологии могут использоваться для запугивания детей. Чаще всего киберзапугивание и киберагрессию мы можем наблюдать на различных сайтах, где используются анонимные комментарии, в приватных чатах, а также в личных «блогах», которые ведут люди, показывая свою жизнь(что-то похожее на личный онлайн-дневник),

даже на сайтах для голосования можно встретить различные угрожающие комментарии, а одно из необычных запугиваний-это блютуз-запугивания(с помощью мобильного телефона осуществляется отправка сообщения на ближайшее расстояние).Также автор рассуждает о том, что большинство подростков подвержены киберзапугиванию, ведь их возраст является уязвимым местом для причинения вреда. Как мы рассуждали выше, все исследования доказывают, что подростки больше всего подвержены киберагрессии и киберзапугиваю. Автор пишет о том, насколько важно знать последствия киберзапугивания и что необходимо знать взрослым, при столкновении с такими ситуациями. Взрослый не всегда обладает достаточной информацией, поэтому необходимо не вырывать фразы из контекста сообщений, а полностью разбираться в ситуации. Необходимо понимать, существует ли действительная угроза или же это проявление киберзапугивания (чаще всего это дело рук анонимных хулиганов). [Bayman, 2007]

В своей статье А. Д.Ярец, Д. С.Хатулёва, А. В.Кирило «Разновидности конфликтов и агресссии в интернет-коммуникации» рассматривают возможные причины конфликтов, которые могут возникнуть в виртуальной среде и последствия данной агрессии, а также рассматриваются виды и особенности развития виртуальных конфликтов. Авторы рассуждают о том, что виртуальные конфликты, как и конфликты в реальной жизни могут возникать по разным причинам: расхождение взглядов, недопонимания в разных сферах жизни человека (разные вкусы, мнения, суждения и другое), нарушение личных границ. Все это приводит к спорам, бурным обсуждениям, дискуссиям и даже к киберагрессии. Разные виды деструктивного поведения в интернете носят название «киберагресия». Этот термин был введен исследователем Д.Шабро в 2007 году. Данный термин обозначает отклоняющееся поведение в онлайн-пространстве. Проявляется данный феномен в унижениях, оскорблениях, различных агрессивных натисках, преследованиях в онлайн-среде. Основными формами киберагрессии авторы выделяют троллинг, кибербуллинг и астротурфинг. Самым популярным видом в Интернете является троллинг-преднамеренное, чаще всего, связанное с нарушением моральных норм, вмешательство в виртуальную среду. Большинство исследователей считают троллинг речевой провокацией с постепенным расширением виртуального конфликта. Троллинг в Интернете подразделяется на «толстый» и «тонкий». «Толстый» троллинг можно распознать сразу, потому что он выражается в агрессивном поведении и ненормативной лексике, а «тонкий» распознать тяжелее, так как провокации этого троллинга скрыты. Существует заказная форма троллинга -это астротурфинг. Иначе говоря его можно назвать бизнес-троллингом. Флейминг выражается в речевой агрессии, который обусловлен виртуальным пространством. Разница между флеймингом и троллингом заключается в том, что троллинг- является самостоятельным речевым актом, а вот флейминг-это фрагмент диалогического акта. Кибербуллинг понимается как умышленные агрессивные акты, целью которых является нанесение психологического урона на протяжении какого-то времени. Осуществляется данное явление группой лиц или единичным лицом, которые систематически совершают данные акты. Авторы рассуждают о том, существует опасность буллинга, которая выражается в снижении эмоционального фона и самооценки жертвы. Психологи считают, что жертвами киберагрессии и кибербуллинга становятся дети, которые уязвимы и не уверены в себе, но они же впоследствии становятся агрессорами в интернет-пространстве. По результатам исследований Н.Виллард и Р.Ковальски было выведено несколько форм кибербуллинга: харассмент(домогательство),очернение(распространение поддельной информации), имперсонация (использование фальшивого имени), разглашение приватной информации о жертве в Интернете(цель- шантаж, оскорбление), эксклюзия, остракизм (исключение из какой-либо виртуальной группы, разрыв всех контактов), киберсталкинг (виртуальное преследование), открытые угрозы физическому здоровью, хеппислепинг (публикация видеозаписей изнасилования, либо каких-то нападений) и киберсуицид(совместное самоубийство, которое обговаривается в Интернете, один из новейших интернет-угроз современного времени). [Ярец, Хатулёва, Кирило, 2019, с. 201–214]

В результате краткого обзора различных позиций отечественных и зарубежных авторов можно сделать следующие выводы: проявление киберагресссии взаимосвязано с различными

характеристиками социального интеллекта, с коммуникативными особенностями, с эмпатией и агрессивностью в возрасте 14–15 лет. В результате исследования гендерных различий киберагрессии у подростков было выявлено, что мальчики используют киберагрессию в целях защиты личных границ, а для девочек киберагрессия является инструментом общения. Кроме того авторы выделяют различные виды киберагресии: флейминг, хейтинг, троллинг, кибербуллинг, кибersталкинг и астротурфинг. Жертвами киберагрессии и кибербуллинга становятся подростки, которые имеют низкую самооценку. Такие подростки впоследствии и становятся агрессорами в онлайн-пространстве. Именно поэтому исследователи уделяют особое значение проявлению киберагрессии в образовательной среде и рассуждают о необходимости создания различных профилактических и коррекционных программ по борьбе с киберагрессией.

Литература

1. Антипина С. С., Бахвалова, Е. В. и Микляева, А. В. Гендерные различия киберагрессии в подростковом возрасте. Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Выпуск 2, 2019. С. 65–73.
2. Антипина С. С. Взаимосвязь склонности к киберагрессии с коммуникативными характеристиками. Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. Выпуск 5. 2021. С. 195–202.
3. Антипина С. С., Микляева, А. В. Взаимосвязь склонности к киберагрессии, агрессивности и эмпатии в подростковом возрасте//Российский психологический журнал. 2021. С. 94–108.
4. Антипина С. С. Опросник «Типология киберагрессии»: структура и первичные психометрические характеристики. // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. С. 113–122.
5. Антипина. С. С. Социальный интеллект и проявление киберагрессии у подростков. // Психология человека в образовании. 2022. С. 133–144
6. Солдатова, Г. У., Рассказова, Е. И. и Чигарькова, С. В. Виды киберагрессии: опыт подростков и молодежи. // Национальный психологический журнал. 2020. С. 3–20.
7. Ярец, А. Д., Хатулева, Д. С., Кирило, А. В. Разновидности конфликтов и агрессии в интернет-коммуникации. В кн.: Н. Н. Нижнева (ред.). Идеи. Поиски. Решения: сборник статей и тезисов XIII Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов. 2019. С. 201–214.
8. Sheri Bayman. Cyberbullying: a Virtual Menace, 2007.

Natalya A. Kotova[1*]
*natka.cat34@gmail.com
Research supervisor: Anastasia V. Miklyaeva[2],
Doctor of Sciences (Psychology)
[1]Branch of Herzen University, Tashkent, Uzbekistan
[2]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Cyber-aggression in adolescents 14–15 years old: Social factors, gender differences and prevention (a review of modern literature)

Abstract. The article examines the views of Russian and foreign scholars on cyber-aggression. Cyber-aggression is understood as an intentional infliction of harm of an insulting and humiliating nature using various Internet devices. The article specifically focuses on the works by S. S. Antipina, G. U. Soldatova, S. V. Chigarkova, E. I. Rasskazova, A. D. Yarets, D. S. Khatulyova, A. V. Kirillo, S. Bauman and K. Runions. The review shows that it is adolescents who most often encounter cyber-aggression, which requires the development of preventive and correctional programs to deal with cyber-aggression.

Keywords: aggression, virtual environment, destructive behavior, Internet, cyber-aggression, psychological health, Internet devices

УДК 159.95

Блохина Анастасия Фёдоровна[1*]
*asyafy13@gmail.com
Научный руководитель: Проект Юлия Львовна[1], кандидат психологических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Когнитивные факторы принятия решения в ситуации выбора дальнейшего образовательного маршрута выпускниками школ: теоретический обзор

Аннотация: Настоящее исследование нацелено на описание роли когнитивных факторов принятия решения в ситуации выбора дальнейшего образовательного маршрута выпускниками 9 и 11 классов. Представлены варианты образовательных маршрутов, доступных в России после 9 и 11 классов. Рассмотрена концепция выбора Д. А. Леонтьева, а также разработанный им вопрос о сложности профессионального самоопределения в силу незрелости определённых когнитивных функций школьника. Описаны когнитивно-стилевая детерминация принятия решений, когнитивные стили «полезависимость — поленезависимость», «импульсивность — рефлективность» и «ригидный / гибкий познавательный контроль» и их связь с принятием решений.

Ключевые слова: образовательный маршрут, выпускники школ, принятие решений, выбор, когнитивные стили.

Введение

Вопрос профессионального самоопределения выпускников школ всегда актуален в рамках педагогики и психологии труда. В современной России большой выбор не только учебных заведений, но и вариантов построения послешкольного образовательного маршрута. Рынок труда также претерпевает кардинальные и быстрые изменения, что ещё больше усложняет выбор профессии. Множество альтернатив и ситуация неопределённости повышают риск неудовлетворительного выбора образовательной траектории, который впоследствии может негативно повлиять на различные стороны жизни человека. Чтобы снизить этот риск, необходимо в том числе понимание механизмов принятия решений. В контексте когнитивной психологии интерес представляют когнитивные факторы принятия решений. Целью исследования является описание роли когнитивных факторов принятия решения в ситуации выборе дальнейшего образовательного маршрута выпускниками 9 и 11 классов.

Методы исследования

В исследовании применялись следующие методы: аналитический обзор литературы, анализ, синтез, обобщение и моделирование. Теоретико-методологическую базу исследования составляют когнитивный подход к принятию решений (в частности когнитивно-стилевая детерминация принятия решений), концепция выбора Д. А. Леонтьева, положение М. А. Холодной о регуляторной функции когнитивных стилей, заключающееся в их прямом влиянии на процессы переработки информации.

Результаты и обсуждение

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ последней обязательной ступенью образования является среднее общее, что соответствует одиннадцати классам среднего общеобразовательного учреждения. Однако уже в 9 классе школьник впервые встречается с ситуацией выбора своего дальнейшего образовательного пути (рис. 1). Это может быть как продолжение школьного обучения в 10–11 классе и получение среднего общего образования, так и поступление в среднее специальное учеб-

ное заведение и получение среднего профессионального образования. В свою очередь ученику 11 класса предстоит выбирать между средним специальным и высшим учебными заведениями. Следует отметить, что выпускникам и 9, и 11 классов доступно профессиональное обучение по рабочим профессиям, а также получение неформального дополнительного образования, которое в настоящее время в основном представлено курсами (в том числе онлайн) по различным профессиям. Каждый образовательный маршрут имеет свою специфику, и от его выбора зависят не только последующее профессиональное самоопределение и становление человека, но и его психологический комфорт во время обучения, рационализация своих психологических и когнитивных ресурсов и понимание ценности получаемого образования.

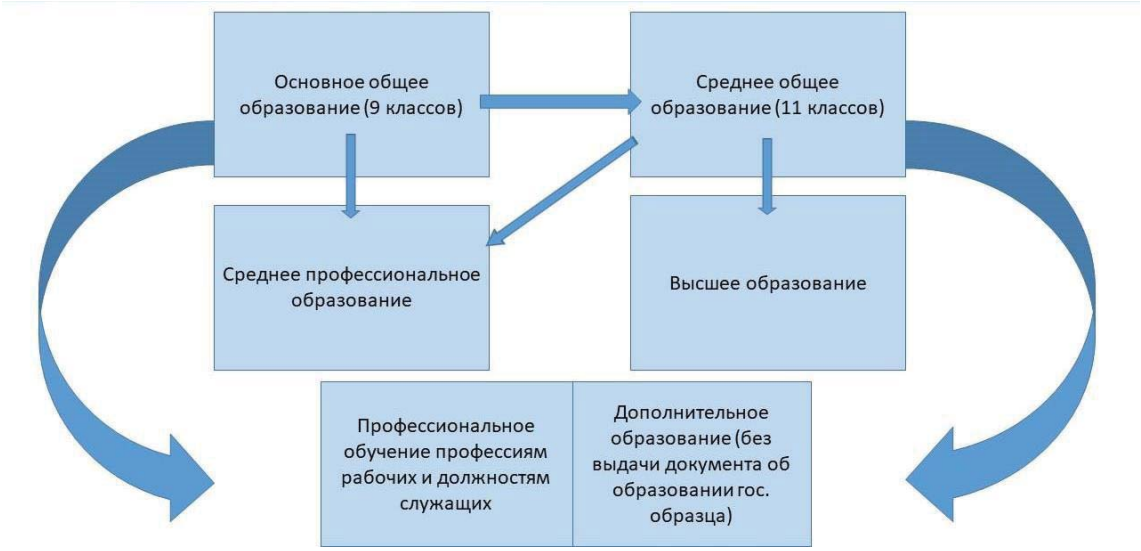


Рис. 1. Варианты образовательных маршрутов выпускников российских школ

В литературе понятия «выбор» и «принятие решений» часто синонимичны, что несколько осложняет их разграничение. Известно, что в когнитивной науке разрабатывается вопрос принятия решений. Например, Д. Дёрнер в ходе масштабного эксперимента по управлению сложными системами «Лоххаузен» выявил некоторые закономерности, влияющие на успешность принятия решения: комплексный подход к решению задачи, проверка гипотез на «жизнеспособность», критический анализ собственных действий, толерантность к ситуациям неопределённости [Дёрнер Д., 2023, с. 31]. Также следует отметить теорию перспектив Д. Канемана и А. Тверски (в некоторых русскоязычных источниках встречается под названием «теория проспектов»), которая, помимо психологии, значима для экономики. Это теория учитывает поведенческие аспекты (эффект определенности, эффект отражения и эффект изоляции) при оценке субъективных вероятностей, однако не дает возможности разрешить все противоречия с особенностями реального поведения людей [Kahneman D., Tversky A., 1979, с. 264]. В противовес данной теории свою модель предлагает Г. Гигеренцер. В отличие от других взглядов на когнитивную регуляцию процесса принятия решений, Гигеренцер разработал модель, которая переинтерпретирует закономерности, описанные А. Тверским и Д. Канеманом, с точки зрения влияния склада ума на принятие решений человеком, делая акцент на преобладании социальных факторов в процессе принятия решений [Гигеренцер Г., 2015, с. 268].

В отечественной науке проблеме психологии выбора посвящено множество трудов Д. А. Леонтьева. В результате многолетней работы им совместно с коллегами была создана классификация видов выбора: выбор как принятие рационального решения, выбор как проявление личности и выбор как экзистенциальное самоопределение. Интересным также представляется исследование ими же вопроса профессионального самоопределения выпускников средней школы. Авторы отмечают, что конструирование образа будущего опирается на сложные когнитивные механизмы и процессы. Для оптимального выбора в ситуации профессионального самоопределения необходимо обладать навыками построения воображаемой картины взаимос-

вязи жизненных событий и экстраполяции этой картины в будущее, а имеющиеся данные позволяют усомниться в том, что познавательная сфера у всех выпускников школы готова к таким сложным действиям. Из этого следует, что к моменту профессионального самоопределения выпускники не готовы сделать зрелый, полноценный выбор [Леонтьев Д. А. и др., 2015, с. 393]. Исходя из этих данных и учитывая то, что выбор послешкольного образовательного маршрута во многом определяет развитие различных сторон жизни человека в будущем (карьера, финансовое благополучие, здоровье и т. д.), необходимо понимание следующего: какие конструкты познавательной сферы играют роль в принятии решений как процессе и выборе как его результате; как можно данные когниции тренировать и развивать, чтобы нивелировать вероятность случайного или неконструктивного выбора; как формировать лояльность и готовность к принятию последующего решения, если предыдущее оказалось неудовлетворительным.

Особый интерес представляет вопрос когнитивно-стилевой детерминации принятия решений. Когнитивные стили — это присущие человеку индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении, а стилевой подход — это первая в истории психологии попытка анализа особенностей устройства и функционирования индивидуального ума [Холодная М. А., 2004, с. 8]. Есть данные о том, что детерминация принятия решений наиболее полно реализуется именно в когнитивных стилях, но при этом не лишена неразрешённых противоречий. Исследованием когнитивных стилей занимались многие как зарубежные, так и отечественные психологи. В своем труде «Когнитивные стили. О природе индивидуального ума» М. А. Холодная рассматривает истоки стилевого подхода и описывает более 10 когнитивных стилей, раскрывая их связь с интеллектуальной деятельностью человека. В контексте детерминации принятия решений некоторые из них представляют особый интерес — далее рассмотрим их подробнее (табл. 1).

«Полезависимость — поленезависимость» — когнитивный стиль, который характеризует интеллектуальное поведение человека в контексте его зависимости от внешних впечатлений. Считается показателем уровня психологической дифференциации и, соответственно, характера познавательной направленности субъекта. Исследования разных авторов показали, что полюс поленезависимости, измеренный с помощью различных методик, соотносится с высокими показателями пространственных способностей, сформированностью формально-операционального мышления, высоким уровнем креативности, высокими показателями учебной деятельности [Холодная М. А., 2004, с. 46]. Из этого можно сделать вывод, что поленезависимость связана с успешностью выполнения разных видов интеллектуальной деятельности. Принятие решения, как акт разрешения неопределённости в познавательной деятельности человека [Леонтьев Д. А. и др., 2015, с. 27], можно отнести к интеллектуальному действию и предположить, что поленезависимость способствует более успешному принятию решений.

Когнитивный стиль «импульсивность — рефлективность» (в некоторых источниках используется понятие «рефлексивность») напрямую связан с процессом принятия решений, так как характеризует индивидуальные различия в склонности принимать решения быстро либо медленно, а особенно проявляется в условиях неопределенности, требующей осуществить правильный выбор одной из нескольких альтернатив [Холодная М. А., 2004, с. 79]. Импульсивность человека выражается в его быстром реагировании в ситуации множественного выбора. Рефлективность, наоборот, подразумевает более медленное реагирование, но в то же время предварительный тщательный анализ предложенных альтернатив. Можно предположить, что рефлективность способствует более качественному принятию решения в нестандартной ситуации с множеством альтернатив, требующих досконального изучения, и имеющей довольно большой временной запас для решения (выбор образовательного маршрута — именно такая ситуация).

«Ригидный / гибкий познавательный контроль» (в некоторых источниках встречается наименование «ригидность — пластичность») характеризует степень субъективной трудности в смене способов переработки информации в ситуации когнитивного конфликта. Ригидность означает низкую степень автоматизации вербальных и сенсорно-перцептивных функций, и, следовательно, о трудностях перехода между ними, а гибкость, напротив, свидетельствует о лёгкости этого перехода вследствие высокой степени их автоматизации [Холодная М. А.,

2004, с. 68]. Аналогичным полюсу гибкого познавательного контроля является понятие когнитивной гибкости — психическое свойство преодоления и адаптации мышления к различным жизненным ситуациям. Когнитивная гибкость проявляется в способности преодоления человеком ранее существовавших убеждений и привычек и поиска новых решений в незнакомых ситуациях. Так как выбор образовательной траектории — это новая ситуация, требующая оригинального и качественного решения, выпускнику необходимо обладать когнитивной гибкостью.

Таблица 1

Когнитивно-стилевая детерминация принятия решений

Когнитивный стиль	Суть	Роль в принятии решений
Полезависимость — поленезависимость	Интеллектуальное поведение человека в контексте его зависимости от внешних впечатлений.	Поленезависимость связана с более успешным выполнением разных видов интеллектуальной деятельности.
Импульсивность — рефлективность	Индивидуальные различия в склонности принимать решения быстро либо медленно.	Импульсивность: быстрое реагирование в ситуации множественного выбора. Рефлективность: медленное реагирование, но предварительный тщательный анализ предложенных альтернатив.
Ригидный / гибкий познавательный контроль	Степень субъективной трудности в смене способов переработки информации в ситуации когнитивного конфликта.	Ригидность: низкая степень автоматизации вербальных и сенсорно-перцептивных функций и трудности перехода между ними. Гибкость: лёгкость перехода вследствие высокой степени их автоматизации.

Подводя итоги проведенного анализа работ отечественных авторов, можно определить следующие когнитивные факторы принятия решения в ситуации выбора дальнейшего образовательного маршрута выпускниками 9 и 11 классов: когнитивные стили «полезависимость — поленезависимость», «импульсивность — рефлективность» и «ригидный / гибкий познавательный контроль», однако этот список не является исчерпывающим и может быть дополнен другими исследователями. Перспективой же данного исследования является сбор эмпирического материала с целью более детального изучения различий в выборе образовательных траекторий школьниками с разными когнитивными стилями и индивидуальными стилями принятия решений. Разработка данной темы может быть полезна в связи с повышением интереса к исследованиям проблем современного образования в когнитивной парадигме.

Благодарности и финансирование

Настоящее исследование проводится в рамках написания магистерской диссертации и не имеет финансирования. За консультационную поддержку выражаем благодарность доктору психологических наук, профессору кафедры общей и социальной психологии и руководителю программы магистратуры «Когнитивные исследования в образовании» РГПУ им. А. И. Герцена Анастасии Владимировне Микляевой.

Литература

1. Гигеренцер Г. Понимать риски. Как выбрать правильный курс. М.: КоЛибри, 2015. 352 с.
2. Дёрнер Д. Логика неудачи. Книга о стратегическом мышлении в сложных ситуациях. М.: АСТ, 2023. 304 с.
3. Психология выбора : монография / Леонтьев Д. А., Овчинникова Е. Ю., Рассказова Е. И., Фам А. Х.; Национальный исследовательский университет, Высшая школа экономики; введение Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2015. 463 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_ 40174/ (дата обращения: 22.10.2023).

5. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
6. Kahneman D., Tversky A.. Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk // Econometrica, Vol. 47, No. 2 (Mar., 1979), P. 263–291. URL: https://www.jstor.org/stable/1914185?origin=JSTOR-pdf (дата обращения: 29.10.2023).

Anastasiya F. Blokhina[1*]
*asyafy13@gmail.com
Research supervisor: Yulia L. Project[1],
Candidate of Sciences (Psychology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Cognitive decision-making factors in school graduates choosing an educational trajectory: A theoretical overview

Abstract. The study seeks to describe the role of cognitive decision-making factors that influence the choice of the educational trajectory in middle school (grade 9) and high school (grade 11) graduates. The educational trajectories available in Russia after grades 9 and 11 are described. The author considers the concept of choice by D. A. Leontiev and analyzes Leontiev's views on career and education choice difficulties stemming from the immaturity of certain cognitive functions in students. The article describes the cognitive-style determination of decision-making and the cognitive styles 'field dependence — field independence', 'impulsivity — reflexivity' and 'rigid /flexible cognitive control'. The connection of these cognitive styles with decision-making is also described.

Keywords: educational trajectory, school graduates, decision-making, choice, cognitive styles.

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ

УДК 378.015.3:316.629

Чуб Дарья Викторовна[1*]
*lisamuc67@gmail.com
Научный руководитель: Черных Лариса Анатольевна[1],
доктор психологических наук
[1]ФГБОУ ВО «ЛГПУ», Луганск, Россия

Самоповреждающее поведение в студенческой среде

Аннотация: молодые люди, поступая в вуз, имеют ряд личностных особенностей, не всегда приемлемых для выбранного направления подготовки. Так, сталкиваясь с рядом ситуаций, юноши и девушки не справляются с учебными и общественными нагрузками. Как следствие — возникают проблемы с коммуникацией, стрессоустойчивостью, развиваются определённые нервно-психические состояния, обостряется агрессия, что у части студентов приводит к дезадаптивным реакциям, формированию самоповреждающего поведения, которое выражается в самопорезах, самоожогах, пирсинге, татуировках, в расстройствах пищевого поведения, в навязчивых действиях.

Знание личностных особенностей студентов, склонных к самоповреждениям, способствует их раннему выявлению и психологическому сопровождению в процессе адаптации к условиям вуза.

Ключевые слова: исследование, юношеский возраст, ВОЗ (Всемирная организация здравоохранения), самоповреждающее поведение, личностные качества.

Введение

Самоповреждение — это умышленное нанесение себе различных телесных повреждений, увечий (колото–резанные или огнестрельные раны, травмы, удушение) обычно с аутоагрессив-

ной целью. Синонимом данного термина является «членовредительство» [Эрдынеева К. Г., 2010, с. 16].

Изучение данного феномена началось в конце XIX — начале XX веков с разрозненных клинических описаний случаев самоповреждающего поведения.

В DSM–IV (диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам IV издания) самоповреждения относили к факторам пограничного расстройства личности [13].

В 1993 году ВОЗ (Всемирная организация здравоохранения) включает в МКБ-10 (Международная классификация болезней) «акты самоповреждения» в критерии пограничного типа эмоционально неустойчивого расстройства личности.

В научной литературе также часто применяется такой термин, как «Саморазрушающее поведение». Оно включает в себя различные формы поведения человека, целью которых не является добровольная смерть, но ведущие к социальной, психологической и физической дезадаптации, деградации личности. Результатом саморазрушающего поведения может быть как преднамеренное, так и непреднамеренное нанесение вреда своему психическому и физическому здоровью вплоть до его смерти [Farberow N. L., 1980, P. 15–23].

С 2013 года, после публикации DSM– 5 (диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам), отдельно рассматривается «несуицидальное самоповреждающее поведение» (НССП) выделенное в отдельную рубрику в секции III «Состояния, рекомендованные для дальнейшего изучения».

Большинство авторов отмечают, что началом проявления самоповреждающего поведения является подростковый период, однако не менее выраженным оно является и в юношеские годы. Такие исследователи, как В. Е. Уайт и Дж. М. Нолан, предполагают, что именно этот возрастной период характеризуется наивысшей степенью риска проявления несуицидального самоповреждающего поведения [White V. E., 2002, P. 105–113]. Показатели распространённости самоповреждающих актов в такой выборке варьируются от 5% до 35% [Guertin T., 2001, P. 1062–1069]. Согласно данным в российской выборке (N = 643), от 10 до 14 % старших школьников и студентов указали на один случай самопорезов, а 3 % отмечали высокую частоту самопорезов, причём у девушек чаще самоповреждения регистрировались, а у юношей они были более тяжелыми [Польская Н. А., 2017, с. 236–264].

По данным ВОЗ (Всемирной организации здравоохранения) на 2021 год, количество парасуицида у российской молодежи в 10–20 раз превышает количество актов со смертельным исходом.

Студенческая среда характеризуется разнообразием соблазнов, например, самостоятельность, отделение от родителей, свободное времяпровождение, предъявление к личности повышенных требований.

Так, П. С. Алексеев и И. Д. Платонова в своём исследовании «Характеристика самоотношения студенческой молодежи в зависимости от степени выраженности склонности к самоповреждающему поведению» говорят о том, что при высоких значениях самоповреждющего поведения респондентам характерны внутренняя конфликтность, самообвинение, внутренняя неустойчивость, низкие значения по компонентам самоуважение и аутосимпатия [Алексеева П. С., 2020, с. 52–61].

Из исследования Е. А. Веселковой «Группа риска в молодёжной студенческой среде», склонность к самоповреждающему поведению коррелирует с преодолением норм и правил (0,54), с аддиктивным поведением (0,72), со склонностью к делинквентному поведению (0,59), а также обратно пропорционально принятию женской социальной роли (0,49) [Фокина И. В., 2018, с. 368–372].

Исследование, проведённое в 2017 году И. В. Фокиной, О. К. Соколовской, Е. М. Калинкиной, свидетельствует о том, что для студентов-гуманитариев склонность к различным формам саморазрушающего поведения связана с эмоциональной неустойчивостью, легкомысленностью, нонконформистскими тенденциями, подозрительностью, склонностью к чувству вины и внутренней конфликтности в целом. Для студентов технических направлений выявлена связь

склонности к саморазрушению со спонтанностью в поведении, отсутствием самоанализа, непринятием общественных ценностей и норм, внутренней напряженностью, склонность к риску [Фокина И. В., 2018, с. 368–372].

Сегодня, как никогда раньше, татуировка стала явлением массовой культуры: врачи и домохозяйки украшают себя экзотическими иероглифами, браслетами, магическими знаками и орнаментами. Интерес подогревает очевидная популярность этого искусства среди знаменитостей. Мода на нательную живопись охватила практически все слои населения — рисунки на тело наносят не только рок–звезды и подражающая им молодежь, но и вполне солидные люди.

Ряд авторов выделяют бодимодификации в качестве вида самоповреждающего поведения. В исследовании В. В. Сластениной выявлена взаимосвязь влияния самооценки и наличия бодимодификаций. Респондентам с самоповреждениями характерно нарушение «Я–концепции» на фоне неадекватной самооценки и высокого уровня притязаний. Исходя из исследования Л. Т. Баранской, у лиц с модификациями тела нарушена потребностно-мотивационная сфера. Они используют модификации тела в качестве способа решения актуальных проблем [Баранская Л. Т., 2010, с. 36–38]. В исследованиях С. И. Ворошилина лицам с самоповреждающим поведением в виде телесных модификаций характерно расстройство инстинкта самосохранения. Такие личности, по мнению автора, входят в группу риска суицидального поведения [Ворошилин С. И., 2012, с. 40–51].

Характеристики личностных качеств и особенностей часто формируют предпосылки к формированию самоповреждающего поведения.

Чрезмерное развитие или недоразвитие отдельных черт характера приводит к формированию личностной дисгармонии. По мнению одних авторов, такими личностными особенностями могут быть низкая способность к формированию психологических защитных механизмов, импульсивность.

А. Г. Ефремов в своих исследованиях выделил ряд характеристик, свойственных личности с самоповреждением:

1. Стратегии избегания превалируют над стратегиями поиска социальной поддержки и решения сложившихся сложных ситуаций.

2. Мотивация достижения успеха не является основополагающей, ее место чаще занимает мотивация избегания неудачи.

3. Направленность сформировавшихся копинг-стратегий непосредственно на психоэмоциональное напряжение с целью его разрешения, а не на стрессор как на причину негативного влияния.

4. Низкая эффективность функционирования блока личностно-средовых ресурсов [Ефремов А. Г., 2006, с. 16].

Любой человек может столкнуться со сложной жизненной ситуацией, приводящей к психическому дисбалансу. По мнению Чжу Мина, решением подобных ситуаций, в первую очередь, является саморефлексия. Поэтому многие китайские исследователи предлагают заглянуть в глубину проблемы, проанализировать ее.

К сложным жизненным ситуациям мы можем отнести военные действия на территориях Луганской и Донецкой Народных Республик. В 2017 году была опубликована статья Н. М. Коренева с соавторами, в которой приводились данные исследования 286 детей в возрасте от 7 до 18 лет (из них 209 из зоны антитеррористической операции и 77 детей-переселенцев). У большинства детей были выявлены соматические и психосоматические жалобы. У 62,3% обследованных определялись астеноневротические расстройства с преобладанием в клинической структуре астении, эмоциональной лабильности, напряжения, повышенной умственной и физической утомляемости, периодической головной боли, головокружений. И эти характеристики вполне способствовали формированию аутоагрессивного способа поведения в качестве способа эмоционального отреагирования — самоповреждающего [Коренев Н. М., 2017, с. 1–5].

Из исследования И. Л. Матасовой и М. А. Шаталиной, для молодых людей, склонных к самоповреждающему и суицидальному поведению, свойственны разные индивидуально-психологические особенности, проявляющиеся в предпочтениях определенных коммуникативных установок, а именно: у обучающихся с выраженной склонностью к самоповреждающему поведению в большей степени выражены такие компоненты негативной коммуникативной установки, как: завуалированная жестокость и обоснованный негативизм, что проявляется в намерении скрывать или смягчать свои негативные оценки и переживания, а также резкие и однозначные выводы по поводу поведения или особенностей характера окружающих. Стремление сдерживать негативное отношение к собеседнику, не проявлять его в общении обуславливает рост психоэмоционального напряжения, которое требует разрядки и повышает риски самоповреждающих действий [Матасова И. Л., 2021, с. 312–315].

В качестве предикторов самоповреждений выступают такие личностные факторы как: цинизм (пренебрежение общепринятыми нормами, прямолинейность, разочарование, обесценивание); тревожность, агрессивность и раздражительность. Неспособность эффективно управлять своими негативными эмоциями в сочетании с обесценивающим и агрессивным отношением к собственному телу обусловливает формирование самоповреждающего поведения студентов [Польская Н. А., 2017, с. 269–290].

Методы исследования

Целью первого этапа исследования является теоретико-методологический анализ материала, посвященного самоповреждающему поведению как психологическому феномену и выявление среди респондентов студентов с отклоняющимся поведением, студентов, признавших самоповреждающее поведение; студентов, склонных к экстремальным видам поведения, навязчивым действиям, модификациям тела; студентов группы суицидального риска, а также преобладающие вредные привычки среди студентов педагогического вуза.

Для этого были использованы такие методы исследования:

— теоретические: обобщение и анализ психологической литературы; сравнение научных подходов по данной проблеме; контент-анализ.

— эмпирические: беседа, наблюдение; констатирующий эксперимент с применением психодиагностических методик исследования, выявляющих склонность к самоповреждающему поведению: «Методика диагностики склонности к отклоняющему поведению (СОП)» (А. Н. Орел), анкета «Модификации тела и самоповреждения» (Н. А. Польская, А. С. Кабанова).

Выборку составили 30 девушек 2–3 курсов, направления подготовки «Психология» Луганского государственного педагогического университета в возрасте с 18 до 20 лет. Исследование проводилось в межсессионный период, во время проведения лекционных, семинарских и практических занятий.

Результаты и обсуждения

По результатам методики «СОП» (А. Н. Орел) были получены данные, представленные на Рис. 1.

По шкале «Установки на социальную желательность» 73,4% (22 испытуемых) характеризуются умеренной тенденцией давать социально–желательные ответы, 13,3% (4 человека) характеризуется строгим соблюдением социальных норм, умышленным стремлением показать себя в лучшем свете, и такому же количеству респондентов характерна открытая демонстрация собственных норм и ценностей. Это позволяет нам сделать вывод о том, что данные, полученные в методике, можно рассматривать как достоверные.

По шкале «Склонности к преодолению норм и правил» 93,4% (28 испытуемых) характеризуются конформными установками и склонностью следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения, 6,6% (2 человека) имеют нонконформистские установки, что свидетельствует о том, что данная выборка принимает нормы и правила поведения общества, в котором живёт, а также общечеловеческие ценности, однако у некоторых респондентов возможно преобладание подросткового максимализма.

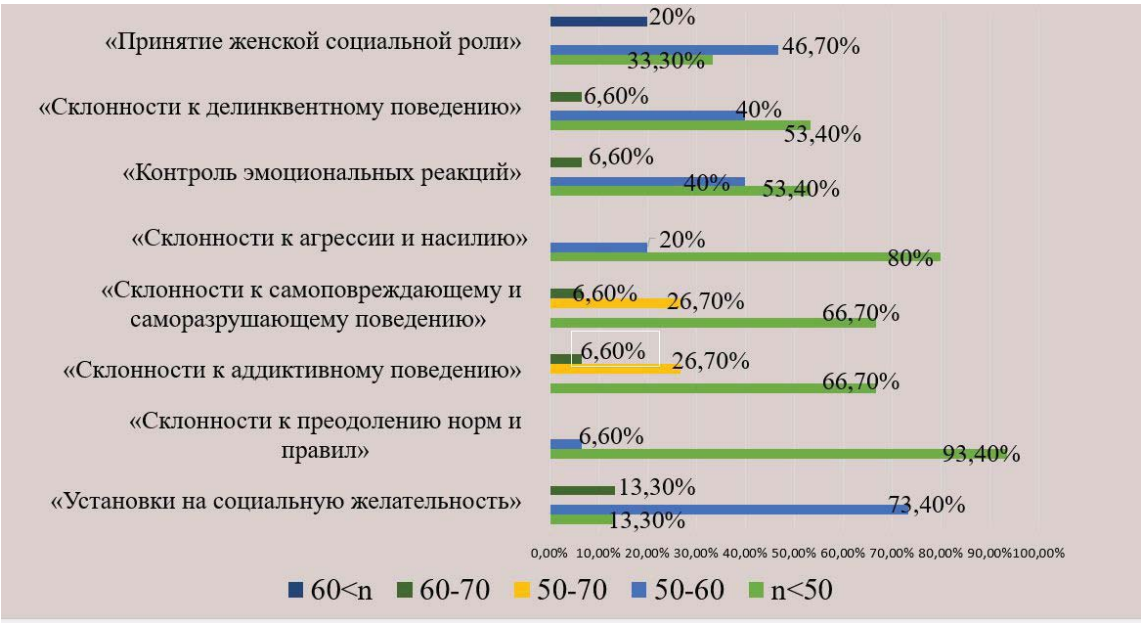


Рис. 1. Результаты исследования по методике «СОП» (А. Н. Орел)

По шкале «Склонности к аддиктивному поведению» 66,7% (20 респондентов) характеризуются контролем поведенческих реакций и нежеланием уходить от реальности посредством изменения своего психического состояния, 33,3% (10 человек) предпочитают уходить от реальности, имеют склонность к иллюзорно–компенсаторному способу решения личностных проблем, что свидетельствует о возможной ориентации на чувственную сторону жизни, о гедонистически ориентированных нормах и ценностях.

По шкале «Склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению 66,7% (20 студентов) характеризуются неготовностью реализовать самоповреждающее поведение, 26,7 (8 человек) характеризуются низкой ценностью собственной жизни, склонностью к риску, 6,6% (2 респондента) показали столь высокие результаты, что заставляют сомневаться в их достоверности. Так, можно сделать вывод о том, что большая часть выборки признают, что не готовы навредить себе.

По шкале «Склонности к агрессии и насилию» 80% (24 человека) испытуемых характеризуются неприемлемостью насилия как средства решения проблем. Таким студентам нетипична агрессия как способ выхода из фрустрирующей ситуации. 20% (6 человек) характеризуются агрессивными тенденциями. Таким образом, большая часть респондентов не приемлет агрессию как вид решения проблем, но при учёте показателей первой шкалы, возможно предположение о том, что ответы по данной шкале давались, опираясь на социально–приемлемые нормы.

По шкале «Контроль эмоциональных реакций» 53,4% (16 респондентов) относятся к группе людей с жёстким самоконтролем любых эмоций, 40% (12 человек) характеризуются умеренным волевым контролем, 6,6% (2 студента) характеризуются нежеланием или неспособностью контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Это свидетельствует о том, что большая часть выборки не способна выражать эмоции таковыми, какими они являются, что может приводить к психосоматическим отклонениям, срывам, а также, возможно, свидетельствует об алекситимии.

По шкале «Склонности к делинквентному поведению» у 53,4% (16 студентов) не выражена тенденция к делинквентному поведению, у 40% (12 респондентов) выражена тенденция к данному виду поведения и низкому уровню социального контроля, у 6,6% (2 испытуемых) выражена высокая готовность к реализации делинквентного поведения. Это свидетельствует о том, что большая часть выборки не имеет тенденций к нарушению общественных норм.

По шкале «Принятие женской социальной роли» 33,3% (10 испытуемых) характеризуются непринятием женской социальной роли, отвержением традиционных женских ценностей,

46,7% (14 человек) — адекватным уровнем принятия женской социальной роли, а 20% (6 студентов) — высокой готовностью реализовывать женские формы полового поведения, ориентацией на традиционное полоролевое разделение труда. Это означает, что большая часть выборки принимает как женские, так и мужские нормы и приспособлена к нормам современного общества.

По результатам Анкеты «Модификации тела и самоповреждения» (Н. А. Польская, А. С. Кабанова) были получены следующие результаты, представленные на Рис. 2:



Рис. 2. Результаты исследования по методике Анкеты «Модификации тела и самоповреждения» (Н. А. Польская, А. С. Кабанова)

Группу студентов с самоповреждающим поведением составляют: 66,7% респондентов, которые признали конкретные случаи самоповреждений; 40% студентов склонны к экстремальным и острым видам поведения; 66,7% испытуемых признали, что им характерны навязчивые действия; 46,6% респондентов признали, что им свойственно самоповреждение из-за сильных эмоциональных переживаний, среди которых преобладает эмоция злости; 46,6% респондентов признали, что совершали самостоятельно модификации тела. Преобладающим видом модификаций является — пирсин г.

Группу студентов суицидального риска составили 46,7% респондентов.

Чувство виды преобладает у 80% испытуемых.

Среди выявленных вредных привычек: 46,7% (14 студентов) признали, что для них характерно курение; 86,7% (26 человек) — что им характерно употребление алкоголя и 6,7% (2 испытуемых) признали, что они пробовали наркотические средства.

Выводы

Таким образом, самоповреждающее поведение является способом саморегуляции и самовыражения современной студенческой молодёжи. В ходе первого этапа исследования данные отражают наличие у большинства студентов тенденции и даже конкретных способов самоповреждения разного вида. Дальнейшая разработка проблемы нацелена на изучение личностных особенностей у студентов с самоповреждающим поведением и свидетельствует о необходимости разработки и внедрения психологических программ коррекции, социально-психологических тренингов и просветительской работы со студентами, в которых внимание будет направлено на развитие личностных качеств, коммуникативных способностей, стрессоустойчивости; нормализацию нервно-психических состояний; обучение социально приемлемым способам отреагирования агрессии, а также на развитие ценностей и смыслов современного студенчества.

Литература

1. Алексеева П. С. Характеристика самоотношения студенческой молодежи в зависимости от степени выраженности склонности к самоповреждающему поведению // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 5 (8). С. 52–61.
2. Баранская Л. Т. Факторы риска расстройств личностной адаптации у пациентов эстетической хирургии: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Москва, 2010. 44 с.
3. Ворошилин С. И. Самоповреждения и влечения к модификации тела как парциальные нарушения инстинкта самосохранения // Суицидология. 2012. № 4. С. 40–51.
4. Ефремов А. Г. Системы субъективных значений у лиц юношеского возраста с аутоагрессивными попытками: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук 19.00.04 Медицинская психология. Москва, 2006. 23 с.
5. Коренев Н. М. Состояние соматического и психического здоровья детей из зоны антитеррористической операции // Здоровье ребенка. 2017. № 1 (12). — С. 1–5.
6. Веселкова Е. А. Психологические аспекты подросткового суицида: методическое пособие. Барнаул: ОТО БГПК, 2006. 114 с.
7. Польская Н. А. Феноменология и функции самоповреждающего поведения при нормативном и нарушенном психическом развитии : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук 19.00.04 Медицинская психология. Москва, 2017. 345 с.
8. Матасова И. Л., Шаталина М. А. Особенности самоповреждающего и суицидального поведения в юношеском возрасте: теоретический и практический аспект // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. Ялта: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», 2021. С. 312–315.
9. Фокина И. В., Соколовская О. К., Калинкина Е. М. Личностные детерминанты саморазрушающего поведения у студентов гуманитарных и технических направлений // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. Ялта: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», 2018. С. 368–372.
10. Эрдынеева К. Г. Суицидальное поведение: сущность, факторы и причины (кросскультурный анализ). Москва: «Академия Естествознания», 2010. 148 с.
11. Farberow N. L. Indirect self-destructive behavior: Classification and characteristics. New York: McGraw-Hill Book Company, 1980. P. 15–23.
12. Guertin T., Lloyd-Richardson E., Spirito A., Donaldson D., Boergers J. Selfmutilative behavior in adolescents who attempt suicide by overdose. // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 2001. № 40. P. 1062–1069.
13. White V. E., Trepal-Wollenzier H., Nolan J. M. College students and selfinjury: Intervention strategies for counselors. // Journal of College Counseling. 2002. № 5. P. 105–113.

Daria V. Chub[1*]
*lisamuc67@gmail.com
Research supervisor: Larisa A. Chernykh[1],
Doctor of Sciences (Psychology)
[1]*Luhansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia*

Self-harming behavior in the student environment

Abstract. Young people admitted to a university may have a number of personal characteristics that are not always acceptable for the chosen field of study. This prevents young people from coping with educational and social loads in certain situations. As a result, young people encounter problems with communication and stress tolerance and develop certain neuropsychiatric conditions and aggression — in some students this leads to maladaptive reactions and self–harming behavior, which is expressed in self-cutting, self-burns, piercings, tattoos, eating disorders and obsessive actions. Knowledge of the personal characteristics of students who are prone to self-harm contributes to their early identification and makes it possible to provide them with psychological support in the process of adaptation to university conditions.

Keywords: adolescence, WHO (World Health Organization), self-harming behavior, personal qualities.

УДК 159.9

Картавцева Олеся Андреевна[1*]
[*]olesya090602@mail.ru
Научный руководитель: Сомова Наталья Леонтьевна[1],
кандидат психологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Взаимосвязь личностных факторов и дисфункционального перфекционизма

Аннотация: статья посвящена рассмотрению психологического феномена дисфункционального перфекционизма. Описаны результаты исследования, проведенного с целью выявления взаимосвязи личностных факторов и дисфункционального перфекционизма. Определено, что около 40% респондентов имеют выраженный дисфункциональный перфекционизм Установлена взаимосвязь дисфункционального перфекционизма с такими личностными факторами, как тревожность, напряженность, прямолинейность. Также обнаружена взаимосвязь дисфункционального перфекционизма с акцентуацией характера «Дистимность» и некоторыми особенностями темперамента.

Ключевые слова: дисфункциональный перфекционизм, здоровый перфекционизм, личностные факторы, особенности темперамента, акцентуации характера.

Введение

Исследуемая проблема перфекционизма в современных реалиях приобретает все большие масштабы, так как заметно растет культ продуктивности и успешности. Перфекционизм часто ассоциируется с высокой мотивацией, эффективностью, стремлением к совершенству, ответственностью, а также с более тщательным подходом к работе, таково функциональное и адаптивное проявление перфекционизма. Однако, перфекционизм часто имеет другие проявления. В таком варианте человек сконцентрирован на нереалистичных стандартах, не ощущает личностный прогресс, постоянно чувствует вину в случае несовпадения ожидаемого результата с реальным, склонен жестко себя критиковать [Золотарева А. А., 2013, с. 117–128]. Это явление носит название дисфункционального перфекционизма, рассмотрению этого феномена посвящена данная статья.

Термин «перфекционизм» происходит от латинского «perfectio» — совершенство — и в широком значении обозначает стремление личности доводить результаты любой своей деятельности до идеала, а также быть безупречным всегда и во всем и соответствовать наивысшим стандартам [Гаранян Н. Г., 2009, с. 74–83].

Актуальные исследования говорят о многогранности данного психологического феномена. Как отмечал Л. Сильверман, перфекционизм — это своеобразная «палка о двух концах», то есть включает в себя как адаптивные, так и дезадаптивные личностные черты. С одной стороны, это стимул двигаться к поставленной цели, добиваться успехов и развиваться. А с другой стороны, перфекционизм взаимосвязан с такими явлениями, как депрессия, суицидальные мысли, высокая тревожность и может приводить к отчаянию и чувству безысходности [Гаранян Н. Г., 2006, с. 23–31]. Также негативному перфекционизму свойственны дезадаптивные личностные черты: прокрастинация, склонность к самокритике, сниженная учебная мотивация, избегающее поведение и эмоциональная дезадаптация [Золотарева А. А., 2013, с. 117–128].

Изучение перфекционизма в зарубежной психологии связано с именами таких ученых, как Д. Барнс, Дж. Эшби, Р. Фрост, П. Хьюитт, Г. Флетт, Р. Слэней [Burns, D., 1980, с. 34–51], [Frost, 1990, с. 449–468.]. Д. Барнс в процессе изучения перфекционизма заключил, что «формирование перфекционизма происходит в результате искажения когнитивной структуры личности, а сам человек с выраженным перфекционизмом — индивид, имеющий завышенные требования

к себе и окружающим, характеризующийся очень высокими притязаниями, с нетерпимостью к своим недостаткам и чужим ошибкам, придающий чрезвычайную значимость своим достижениям» [Burns, D., 1980, с. 34–51].

Зарубежными исследователями была установлена связь перфекционизма с депрессивными и тревожными расстройствами, склонностью к суицидальному поведению, нарушениями пищевого поведения, неврозами [Корчагин В. М., 2011, с. 75–79]. Также ученые обращают внимание на то, что перфекционизм оказывает негативное влияние на межличностные отношения и эмоционально-волевую сферу.

В отечественной психологии тоже обратили внимание на вопрос перфекционизма. Типологический подход к феномену перфекционизма был применен Н. Г. Гаранян и А. Б. Холмогоровой, которые в своих работах разделяют перфекционизм на «здоровый» и «патологический». В последнем ученые выделяют два типа: «нарциссический и обсессивно-компульсивный» [Зеленцова Ю. В., 2015, с. 2–6].

При нарциссическом перфекционизме наблюдается «доминирование мотивации достижения совершенства, получения одобрения и восхищения в ущерб всем другим мотивам, превращение достижения и признания в главный смысл жизни». Главной особенностью нарциссического перфекционизма считается отсутствие интереса к процессу деятельности, фокусирование на ее результатах и желание получить внимание от окружающих к этим результатам [Гаранян Н. Г., 2004, с. 18–35].

Обсессивно-компульсивный перфекционизм характеризуется как менее фиксированный на желании привлечь внимание к результатам. Считается, что сохраняется заинтересованность к процессу и результату деятельности [Гаранян Н. Г., 2004, с. 18–35]. Все проявления патологического перфекционизма неизменно способствуют формированию негативных и невротических переживаний.

Исследование особенностей проявления перфекционизма в данном исследовании опиралось на теоретическую модель российского психолого А. А. Золотаревой, которая выделяет нормальный и патологический тип перфекционизма. Нормальный перфекционизм Золотарева связывает с «адаптивностью, самоэффективностью, добросовестностью, переживанием удовольствия в процессе деятельности» [Золотарева А. А., 2013, с. 117–128]. Патологический же перфекционизм автор характеризует как «нарушение саморегуляции личности, стремление к недостижимым стандартам, ощущение беспомощности в сложных жизненных ситуациях, недовольство собой и своей деятельностью, разочарование в себе и своих силах, переживание неконтролируемости жизни, отсутствие ощущения личностного прогресса» [Золотарева А. А., 2012, с. 59–68].

Помимо социально-психологических факторов, которые влияют на формирование перфекционизма, выделяют также индивидуально-личностные детерминанты, в том числе индивидуальные, среди которых мотивационные, характерологические, особенности темперамента, личностные факторы и т. д. Поэтому в данном исследовании мы и поставили своей целью определить, какие личностные особенности взаимосвязаны с дисфункциональным перфекционизмом.

Методы исследования

В нашем исследовании приняли участие 60 человек юношеского возраста обоего пола в возрасте от 18 до 24 лет. Нами была выдвинута гипотеза о существовании корреляционной связи между показателями дисфункционального перфекционизма у юношей и такими личностными факторами, как тревожность, напряженность, эмоциональная стабильность, смелость.

Для диагностики выраженности дисфункционального перфекционизма мы использовали «Дифференциальный тест перфекционизма» (ДТП) Золотаревой А. А. Также были использованы такие диагностические методики, как многофакторный личностный опросник 16PF сокращенная форма С Раймонда Кеттелла (адаптация Э. С. Чугунова, А. Н. Капустина и др. (1972)), батарейный опросник Темперамент-Характер (БОТ-Х) (В. М. Русалов, О. Н. Манолова (2009)) для выявления особенностей темперамента и акцентуаций характера перфекциони-

стов, трехфакторный опросник перфекционизма (ТОП) (Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова (2018)). Был использован следующий метод математико-статистической обработки: корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Спирмена.

Результаты и обсуждение

При попытке выявить среди респондентов перфекционистов и дифференцировать их личностные проявления по признаку функциональности и дисфункциональности мы получили следующие результаты:

- По результатам, полученным по шкале «дисфункциональный перфекционизм» респонденты разделились на три группы. Первая группа включает 24 человека (40%), у которых был обнаружен высокий уровень патологического перфекционизма. Во второй группе 32 человека (53%), у которых выявлен средний уровень, а у 4 человек (7%) низкий уровень по данной шкале. Полученные результаты говорят о том, что чуть меньше половины респондентов имеют негативно влияющий на здоровье уровень перфекционизма. Для них свойственны неадекватно завышенная оценка своих возможностей, реальности, постоянная неудовлетворенность и разочарование жизнью. Очень часто происходят полный отказ от цели как невозможности достижения идеального результата, хроническое чувство усталости.
- По шкале «Функциональный перфекционизм» выделены: группа из 30 человек (50%), у которых обнаружен высокий уровень нормального перфекционизма, группа из 21 человека (35%), у которых выявлен средний уровень этой характеристики и группа из 9 человек (15%) с низким уровнем выраженности функционального перфекционизма. Полученные результаты говорят о том, что половина испытуемых имеет здоровое стремление к совершенству, к установлению достижимых целей.

Для изучения взаимосвязей между показателями по шкале дисфункционального перфекционизма и показателями, полученными по методикам 16PF и БОТ-Х мы провели корреляционный анализ с использованием непараметрического коэффициента Спирмена.

Результаты корреляционного анализа дисфункционального перфекционизма и личностных особенностей юношей и девушек позволили нам выделить и описать взаимосвязи, представленные ниже.

1. Мы выявили, что дисфункциональный перфекционизм прямо связан с низким уровнем дипломатичности (фактор N). Коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен -0.34. Зависимость признаков статистически значима ($p < 0,05$). То есть люди с высоким уровнем дисфункционального перфекционизма часто эмоционально не выдержаны. Полученный результат может быть связан с тем фактом, что юноши и девушки с высоким уровнем патологического перфекционизма характеризуются как менее эмоционально адаптивные и устойчивые.

2. Выявлены прямые взаимосвязи между показателем тревожности (фактор O) и дисфункциональным перфекционизмом. Коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен 0.48. Зависимость признаков статистически значима ($p < 0,05$). А также между напряженностью (фактор Q4) и перфекционизмом. Коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен 0.44. Зависимость признаков статистически значима ($p < 0,05$). Такой результат может объясняться тем, что юноши и девушки с выраженным дисфункциональным перфекционизмом часто недовольны результатом своей работы и самокритичны, а это, в свою очередь, перекликается с беспокойством, недовольством собой, внутренним напряжением, которые часто возникают у людей с высоким уровнем тревожности и напряженности.

3. Также была выявлена статистически значимая прямая взаимосвязь между показателем радикализма (фактор Q1) и дисфункциональным перфекционизмом. Коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен 0.48. Зависимость признаков статистически значима ($p< 0,05$). Данный результат может быть связан с возрастными особенностями выборки — проявление юношеского максимализма у исследуемых респондентов.

4. Выявлено, что наличие дисфункционального перфекционизма соотносится с выраженностью акцентуации характера «Дистимность». Коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен 0.39. Зависимость признаков статистически значима ($p < 0,05$). Предположительно, такой результат

может быть связан с тем, что дистимные личности тревожны, имеют высокий уровень притязаний, очень ответственны, а эти личностные особенности имеют и люди с высоким уровнем патологического перфекционизма. Этот факт также соотносится с вышеописанной связью между дисфункциональным перфекционизмом и тревожностью.

Также мы определили, что помимо взаимосвязей с личностными факторами существуют взаимосвязи с особенностями темперамента.

1. Нами была выявлена обратная взаимосвязь между психомоторной эргичностью и патологическим перфекционизмом. Коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен -0.35. Зависимость признаков статистически значима ($p < 0,05$). Данный результат может быть связан с тем, что при низком уровне психомоторной эргичности у людей наблюдается избегание физической работы, что в свою очередь перекликается со стратегией избегания, которая прослеживается у людей с дисфункциональным проявлением перфекционизма.

2. Выявлено, что выраженность дисфункционального перфекционизма у юношей и девушек соответствует более низким показателям коммуникативной пластичности. Коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен –0.45. Зависимость признаков статистически значима ($p< 0,05$). Такой результат можно объяснить тем, что люди с низкими значениями коммуникативной пластичности тщательно продумывают свои поступки в процессе общения, а этот факт может находить свое проявление в страхе сделать недостаточно хорошо, который присущ людям с патологическим перфекционизмом.

3. Выявлено, что существует прямая взаимосвязь между психомоторной эмоциональностью и патологическим перфекционизмом. Коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен 0.36. Зависимость признаков статистически значима ($p < 0,05$). Это может быть связано с тем, что при высокой психомоторной эмоциональности люди склонны сильно переживать по поводу расхождения между ожидаемым и реальным результатом своего труда, а эта эмоциональная особенность наблюдается у людей с высоким уровнем дисфункционального перфекционизма.

Выводы

Проведенное исследование позволило нам прийти к следующим выводам.

1. Внутри исследованной нами выборки 40% респондентов имеют выраженный дисфункциональный перфекционизм, который характеризуется как дезадаптивный и патологический для личности.

2. В исследовании выявлены взаимосвязи личностных факторов (низкий уровень дипломатичности, тревожность, напряженность) и дисфункционального перфекционизма. Дисфункциональный перфекционизм также взаимосвязан с выраженной акцентуацией характера «Дистимность».

3. В исследовании установлено, что дисфункциональный перфекционизм также имеет взаимосвязь с такими особенностями темперамента, как психомоторная эргичность, психомоторная эмоциональность, коммуникативная пластичность.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у тревожного, напряженного, пассивного, эмоционально невыдержанного человека, сильно переживающего по поводу неполноценности своей работы, часто также присутствует дисфункциональный перфекционизм, что может сказываться на эффективности его деятельности и переживании субъективного благополучия.

Литература

1. Гаранян Н. Г. Нарциссизм, перфекционизм и депрессия / Н. Г. Гаранян, А. Холмогорова // Московский психотерапевтический журнал. — 2004. — № 1. — С. 18–35.
2. Гаранян Н. Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) / Н. Г. Гаранян // Терапия психологических расстройств. — 2006. — № 1. — С. 23–31.
3. Гаранян Н. Г. Психологические модели перфекционизма / Н. Г. Гаранян // Вопросы психологии. — 2009. — № 5. — С. 74–83.
4. Зеленцова Ю. В. Типологический подход к исследованию перфекционизма в работах зарубежных и отечественных психологов // Приволжский научный вестник. 2015. № 6–2 (46). URL: https://

cyberleninka.ru/article/n/tipologicheskiy-podhod-k-issledovaniyu-perfektsionizma-v-rabotah-zarubezhnyh-i-otechestvennyh-psihologov (дата обращения: 23.04.2024).
5. Золотарева А. А. Дифференциальная диагностика перфекционизма / А. А. Золотарева // Психологический журнал. — 2013. — Т. 34, 2. С. 117–128.
6. Золотарева А. А. Перфекционизм в структуре саморегуляции личности / А. А. Золотарева // Психология и психотехника. — 2012. — Т. 42, № 3. — С. 59–68.
7. Корчагин В. М. Перфекционизм личности как научная проблема современной психологии: аналитический обзор / В. М. Корчагин // Вестн. Самар. юрид. ин-та. — 2011.– № 3. — С. 75–79.
8. Burns, D. The perfectionist›s script for self-defeat / D. Burns // Psychology Today. — 1980. — № 14(11). — P. 34–51.
9. Frost, R. The dimensions of perfectionism / R. Frost, P. Marten, C. Lahart, R. Rosenblate // Cogn. Ther. Res. — 1990. — Vol. 14. — P. 449–468.

Olesya A. Kartavtseva[1*]
*olesya090602@mail.ru
Research supervisor: Natalia L. Somova[1],
Candidate of Sciences (Psychology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Personality factors of dysfunctional perfectionism

Abstract. The article is focused on the psychological phenomenon of dysfunctional perfectionism. The author presents the results of a study of personal factors behind dysfunctional perfectionism. It was found that approximately 40% of respondents exhibit dysfunctional perfectionism. It was also found that dysfunctional perfectionism correlates with such personal factors as anxiety, tension and straightforwardness, and with the ‘dysthymia’ accentuation of the character and certain temperament features.

Keywords: dysfunctional perfectionism, healthy perfectionism, perfectionism, personality factors, temperament features, character accentuation.

УДК 159.96

Мельникова Юлия Александровна[1]*, Джантемирова Оксана Владиславовна[1]
*juli.mel2004@mail.ru
Научный руководитель: Солнцева Наталия Владимировна[1],
кандидат психологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Особенности самооценки студентов, обучающихся на гуманитарном направлении, с разным уровнем тревожности

Аннотация: в данной статье рассматривается феномен взаимосвязи самооценки и уровня личностной и реактивной тревожности у студентов, обучающихся на гуманитарном направлении: психологов и конфликтологов. Увеличение потока информации, с которым люди сталкиваются ежедневно, приводит к росту уровня тревожности, как реакции на быстрое изменение условий социального взаимодействия. Авторы приходят к выводу, что с увеличением уровня тревожности наблюдается снижение общей самооценки, а также повышение желания снизить критичность к своим решениям, как одного из компонентов самооценки.

Ключевые слова: психология, самооценка, критичность к своим решениям, тревожность, уровень тревожности.

Введение

Увеличение потока информации, с которым люди сталкиваются ежедневно, приводит к росту уровня тревожности, как реакции на быстрое изменение условий социального взаимодействия, что, в свою очередь, опосредовано влияет на самооценку [2].

Под самооценкой авторы понимают ценность, значимость которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения [4]. Тревожность понимается как личностное переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности [7] и, вслед за Спилбергером, авторы разделяют ее на личностную и реактивную (ситуативную) [5]. В исследовании рассматривается взаимосвязь самооценки и личностной тревожности, как черты личности.

Данная тема широко исследуется в работах Прихожан А. М. [7], а также Микляевой А. В. и Румянцевой П. В. Однако, работы этих авторов посвящены в большей степени школьной тревожности, в то время как авторы ставят перед собой цель изучить взаимосвязь феноменов тревожности и самооценки у студентов, которую разделили на следующие задачи:

1. Провести сбор эмпирического материала.
2. Проанализировать выраженность личностной тревожности и самооценки.
3. Определить наличие взаимосвязей между феноменами.
4. Теоретически обосновать полученные данные на основе имеющихся научных исследований.
5. Предложить практические рекомендации по работе с тревожностью и самооценкой.

Предметом изучения стали личностная тревожность и самооценка у студентов, обучающихся на гуманитарном направлении.

В исследовании приняли участие восемьдесят пять студентов, обучающихся на гуманитарном направлении 1–2 курса РГПУ им. А. И. Герцена (институт психологии, направление психология человека и социального взаимодействия, и юридический факультет, направление конфликтологии), в возрасте от 18 до 24 лет (средний возраст 19 лет). Семьдесят семь девушек и восемь юношей.

На основании методики «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» Ч. Спилбергера, Ю. Ханина респонденты были объединены в три группы с высоким, средним и низким уровнями личностной тревожности.

Группу с высоким уровнем личностной тревожности составили сорок один студент (48% выборки, среднее значение 56,3), группу со средним уровнем личностной тревожности составили тридцать семь студентов (44% выборки, среднее значение 37,8), группу с низким уровнем личностной тревожности составили семь студентов (8% выборки, среднее значение 26,6).

Авторы выдвинули гипотезы о том, что:

1) существует обратная взаимосвязь между уровнем личностной тревожности и общей самооценки;

2) существует обратная взаимосвязь между уровнем тревожности и уровнем притязаний по критичности как компонента самооценки.

Методы исследования

В исследовании использовались “Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности” Ч. Спилбергера, Ю. Ханина [3] и “Методика Дембо-Рубинштейн” в модификации А. М. Прихожан [8] на изучение самооценки и уровня притязаний, по шкалам “уверенность в себе”, “ум, интеллектуальные способности”.

В соответствии с целью исследования авторы изменили остальные шкалы методики на “доверие к себе”, “уровень критичности к своим решениям”, “независимость от мнения окружающих”.

Данные анализировались по критериям Крускала-Уоллиса и U-критерию Манна-Уитни, был проведен корреляционный анализ Спирмена.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим результаты, полученные на основании “Методики Дембо-Рубинштейн” в модификации А. М. Прихожан и “Шкалы оценки уровня реактивной и личностной тревожности” Ч. Спилбергера, Ю. Ханина (табл. 1).

Для сравнения были выбраны Интегральный показатель самооценки, Интегральный уровень притязаний и их Дельта, а также Самооценка Критичности, Уровень притязаний Критичности

и их Дельта. Для анализа достоверных различий между группами использовался критерий Крускала-Уоллиса (табл. 1) и Манна-Уитни (табл. 2).

Выявлены достоверные различия в интегральной самооценке у респондентов с разным уровнем личностной тревожности (табл. 2). У респондентов с низким уровнем личностной тревожности интегральная самооценка выше, чем у респондентов с высоким уровнем личностной тревожности (табл. 1). То есть, чем выше личностная тревожность, тем ниже общая самооценка.

Деструктивный вид тревоги, по Кочубею и Новиковой, отрицательно влияет на продуктивность выполняемой деятельности и ухудшает общее психологическое состояние человека [5].

Таблица 1

Средние значения параметров самооценки и критичности к своим решениям по уровню тревожности

Параметры	Респонденты с высоким уровнем личностной тревожности	Респонденты со средним уровнем личностной тревожности	Респонденты с низким уровнем личностной тревожности	Критерий Крускала-Уоллиса
Интегральная самооценка	279	328	387	p = 00006< 0.01
Интегральный уровень притязаний	411	415	435	—
Дельта между Интегральной самооценкой и уровнем притязаний	131	85.8	42.2	p = 0.00015< 0.01
Самооценка Критичности	76.2	67.8	62.4	p = 0,03969 < 0.05
Уровень притязаний Критичности	58.3	67.9	74.4	—
Дельта между самооценкой и уровнем притязаний критичности	–18.4	-0.4	12	p = 0,00225 < 0.05

В связи с этим, можно предположить, что высокий уровень личностной тревожности заставляет респондентов сомневаться в себе. Это отражается на показателе интегральной самооценки, снижая ее.

Также выявлены достоверные различия в дельте между интегральной самооценкой и интегральным уровнем притязаний (табл. 2) — у респондентов с высоким уровнем личностной тревожности дельта больше, чем у респондентов с низким уровнем личностной тревожности (табл. 1). Это значит, что высокотревожные респонденты испытывают большее желание повысить свою самооценку, чем низкотревожные респонденты.

В качестве важнейшего источника тревожности многими авторами выделяется внутренний конфликт, связанный с самооценкой [2]. Поэтому, большая разница самооценки и уровня притязаний оказывается связана с высоким уровнем тревожности и проявляется в желании все время совершенствоваться и достигать невозможных идеалов.

Кроме того, у высокотревожных респондентов оценка собственной критичности достоверно выше, чем у респондентов со средним и низким уровнем тревожности (табл. 2). То есть высокотревожные респонденты подвергают большей критической оценке все свои действия и решения, а также чаще ищут причины неудач в происходящим вокруг них. Тогда как респонденты со средним и низким уровнем тревожности могут больше доверять себе или меньше искать возможные причины неудач.

Абакарова и Калашникова указывают на то, что источником тревоги могут служить опасения, связанные с неспособностью реализовать значимые устремления в будущем [1]. Такого рода опасения вынуждают высокотревожных людей критически относится к собственным решениям, что обуславливает взаимосвязь высокого уровня тревоги и высокого уровня критичности.

Таблица 2

Достоверные различия между параметрами по критерию Манна-Уитни

Параметры	Различия между высоким и средним уровнем личностной тревожности	Различия между высоким и низким уровнем личностной тревожности	Различия между средним и низким уровнем личностной тревожности
Интегральная самооценка	U = 436.5, p≤ 0.01	U = 28.5, p≤ 0.01	U = 44.5, p≤ 0.01
Дельта между Интегральной самооценкой и уровнем притязаний	U = 454.5, p≤ 0.01	U = 29, p≤ 0.01	U = 57.5, p≤ 0.05
Самооценка Критичности	U = 560, p≤ 0.05	U = 72, p≤ 0.05	—
Дельта между самооценкой и уровнем притязаний критичности	U = 472.5, p≤ 0.01	U = 52.5, p≤ 0.01	—

Интересным оказалось то, что у высокотревожных респондентов наблюдается отрицательная дельта (табл. 1), а это означает что чем выше уровень тревожности, тем больше желание понизить свою критичность.

Мы можем предположить, что критичность у высокотревожных людей проявляется не как аналитичность, а в виде негативных установок, руминаций, то есть непрерывного прокручивания в голове неприятных человеку мыслей, образов и пессимистических ожиданий. И эта особенность осознается ими, что проявляется в желании “заглушить голос” критичности.

Таким образом, мы наблюдаем сильную взаимосвязь уровня тревожности и показателей самооценки, что может быть связано с влиянием тревожности на восприятие мира и себя.

Рассмотрим результаты корреляционного анализа Спирмена (табл. 3).

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа выделенных параметров*

* все связи представлены на уровне p< 0,05, полужирным шрифтом выделены связи на уровне p< 0,01

Параметры	Личностная тревожность	УП критичности
Интегральная самооценка	**–0,482**	**0,292**
Дельта общая	**0,434**	
Самооценка Критичности	0,264	
Дельта критичности	**–0,369**	

Выявлена отрицательная взаимосвязь между уровнем личностной тревожности и интегральной самооценкой (–0,482). Чем выше уровень тревожности, тем ниже самооценка.

А также между личностной тревожностью и дельтой критичности (–0,369). То есть, чем выше тревожность, тем меньше разница уровня притязаний и самооценки. Эти результаты подтверждают, полученные выше (табл. 1,2).

Кроме того, выявлена положительная взаимосвязь между личностной тревожностью и интегральной дельтой (0,434). Чем выше уровень тревожности, тем больше разница в уровне притязаний и самооценке респондентов.

И положительная взаимосвязь личностной тревожности и самооценки критичности (0,264). Результаты подтверждают полученные выше данные (табл. 1,2).

Вместе с тем, выявлена положительная взаимосвязь интегральной самооценки и уровня притязаний критичности к своим решениям (0,292). Чем более критичным хочет быть испытуемый, тем выше его самооценка. Можно предположить, что высокая критичность к своим решениям заставляет человека сомневаться в своих действиях и в себе самом, тем самым нанося вред самооценке. Эти данные соотносятся с полученными выше (табл. 1, 2), так как испытуемые, которые хотят снизить свою критичность имеют самооценку ниже, чем те, которые имеют положительную дельту.

Выводы

Гипотезы, выдвинутые авторами, подтвердились частично. Существует отрицательная взаимосвязь между уровнем личностной тревожности и интегральной самооценкой.

Однако гипотеза о том, что существует отрицательная взаимосвязь между уровнем притязаний по критичности как компонента самооценки была опровергнута.

Вместе с тем, существует отрицательная взаимосвязь уровня личностной тревожности и дельты уровня притязаний и самооценки по критичности. Помимо этого была выявлена положительная взаимосвязь между личностной тревожностью и дельтой интегральной самооценки и интегрального уровня притязаний. И положительная взаимосвязь между личностной тревожностью и самооценкой критичности к своим решения.

Таким образом, критичность к своим решениям и личностная тревожность снижают самооценку и дельту между самооценкой и уровнем притязаний. Респонденты с высоким уровнем критичности сомневаются не только в себе, что отражается в уровне самооценки, но и в том, чего могут достичь, что отражается в уровне притязаний и, опосредованно, в дельте.

Для работы с тревожностью авторы выделяют следующие возможности:

1. Работа с фигурой внутреннего критика с целью снижения тревоги и напряжения, изменения иррациональных установок и овладения навыками адаптивного мышления и поведения [6];
2. Анализ ограничивающих убеждений относительно необходимости быть критичным и работа с ними;
3. Выражение эмоций, связанных с собственной критичностью;
4. Разработка стратегии остановки собственного внутреннего критика (ограничение времени на принятие решения, выделение времени на спонтанные решения, поощрение и похвала себя за легкость и быстроту решений);
5. Работа с фоновой тревожностью — снижение факторов повышения тревоги (частые уведомления, быстрый темп, сниженная рефлексия, не нормализованный режим дня).

В дальнейшем авторы считают важным:

1. Изучить различают ли люди критичность и тревожность, или для них это связанные между собой, заменяющие друг друга понятия.
2. Изучить взаимосвязь уровня притязаний с мотивацией избегания неудач, так как низкий уровень притязаний или сверхвысокий уровней притязаний, как цель, есть проявление мотивации избегания.
3. Изучить взаимосвязь мотивации избегания неудач и личностной тревожности, так как авторы считают, что тревожность может приводить к формированию именно этой мотивации.

Литература

1. Абакарова Э. г., Калашникова В. А. Проблема тревожности и самосознания в психологической науке // НК. 2012. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-trevozhnosti-i-samosoznaniya-v-psihologicheskoy-nauke (дата обращения: 05.04.2024).
2. Донскова Екатерина Сергеевна Взаимосвязь самооценки и уровня тревожности у детей младшего школьного возраста // Психология человека в образовании. 2022. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-samootsenki-i-urovnya-trevozhnosti-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta (дата обращения: 05.04.2024).
3. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. — М.: Эксмо, 2007. — 416 с. (с. 32–34)
4. Малакуцкая С. М., Яковлева Л. В. Самооценка как ключевой компонент самосознания личности // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. № 21–1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samootsenka-kak-klyuchevoy-komponent-samosoznaniya-lichnosti (дата обращения: 04.03.2024).
5. Романенко О. Н. Классические представления о тревожности // Форум молодых ученых. 2019. № 3 (31). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klassicheskie-predstavleniya-o-trevozhnosti (дата обращения: 04.03.2024).
6. Принципы психотерапии тревожных расстройств невротического уровня (панического, генерализованного тревожного и тревожно-фобических расстройств): методические рекомендации / НМИЦ

ПН им. В. М. Бехтерева; авторы-сост.: Т. А. Караваева, А. В. Васильева, С. В. Полторак, Е. Б. Мизинова. — СПб.: / НМИЦ ПН им. В. М. Бехтерева, 2020. — 30 с.
7. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. / А. М. Прихожан — «Питер», 2009
8. Сидоров К. Р. Методика Дембо-Рубинштейн и её модификация // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2013. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-dembo-rubinshteyn-i-eyo-modifikatsiya (дата обращения: 18.11.2023).

Yulia A. Melnikova[1*], Oksana V. Dzhantemirova[1]
*juli.mel2004@mail.ru
Research supervisor: Natalia V. Solntseva[1],
Candidate of Sciences (Psychology)
[1] *Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Self-esteem in humanities students with different levels of anxiety

Abstract. The article examines the relationship between self-esteem and the level of trait and reactive anxiety in psychology and conflict science students. The increase in the flow of information that people encounter on a daily basis leads to an increase in the level of anxiety, which is a reaction to the rapid change in the conditions of social interaction. The authors conclude that the increase in the level of anxiety correlates with a decrease in overall self-esteem and an increase in the desire to reduce criticism of one's decisions, which is a component of self-esteem.

Keywords: psychology, self-esteem, criticism of one's decisions, anxiety, anxiety level.

УДК 159.923.2

Нефедова Клара Вячеславовна[1*]
*klarochka.n@gmail.com
Научный руководитель: Карасаева Алия Манасовна[1]
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Особенности эмоционально-волевой сферы правонарушителей

Аннотация: доклад посвящен особенностям эмоционально-волевой сферы правонарушителей, а также взаимосвязи между ними и склонностью к совершению преступлений, их характером и частотой. За основу взята теория Ю. М. Антоняна о корреляции специфики правонарушений с такими особенностями личности, как тревожность, внушаемость, агрессивность и ригидность. Основная часть выводов сделана в результате теоретического анализа эмпирических исследований за последние пять лет. В работе рассмотрены возможные причины возникновения потенциально криминогенных особенностей эмоционально-волевой сферы. Также освещен их путь развития, который в итоге приводит к нарушению закона.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, правонарушитель, аффективный компонент, волевой компонент, преступление.

Введение

«Правонарушение — несоблюдение правил поведения, установленных законом, иными нормативными актами. Они подразделяются на проступки и преступления. К мелким правонарушениям относятся нарушения установленных обществом требований и правил поведения. Преступление — это опасное для общества деяние, предусматривающее уголовную ответственность. Оба понятия — проступки и преступления — также рассматриваются с позиций социально-психологических знаний и подразумевают делинквентное поведение индивида» [Пазылова, 2018, с. 49]. Таким образом, мы можем определить, что вне зависимости от тяжести противоправного деяния, оно может и должно быть рассмотрено с психологической точки зрения. Цель данного исследования состоит в определении внутреличностных и эмоционально-волевых детерминант преступлений.

В России на момент января 2023 года в день совершалось в среднем 31 921 правонарушение. Цифры колеблются на несколько процентов, но всегда остаются на очень высоком уровне. И на протяжении всей истории человечество искало способы минимизировать количество преступлений абсолютно разными способами: развивалась система правосудия и пенецентиарные структуры, появлялись новые способы поиска улик и доказательств. Но в конечном счете есть только один способ не только установить личность преступника, но и разработать систему профилактики для предотвращения дальнейших прецедентов — тщательно изучить психологию правонарушителя для установления причинно-следственных связей в его действиях. В теоретическом обзоре будут рассмотрены особенности эмоционально-волевой сферы, приводящие или сопряженные с криминализацией поведения лиц, осужденных за различные преступления.

«В основе эмоциональных свойств личности проявляется сбалансированность и подвижность силы нервные процессы (темперамент). Волевые свойства характеризуют способность человека сознательно регулировать свою деятельность» [Рустамова, Козырева, 2022, с. 225]. В данном докладе будут рассмотрены те и другие качества криминогенной (то есть склонной к преступлению закона) и личности правонарушителя (человека, уже осуществившего незаконное деяние)

Основная часть

Для того чтобы проследить связь этой сферы со склонностью к противоправному поведению следует уделить внимание таким аспектам, как агрессивность, тревожность, внушаемость, жестокость и ригидность. Эти особенности Юрий Миранович Антонян в своей работе «Криминальная патопсихология» выделил как оказывающие наибольшее влияние на повышение вероятности криминализации личности [Антонян, 1991, с. 53]. Опишем каждый подробнее.

Тревожность: поскольку зачастую в детско-родительских отношениях правонарушителей также есть определенная специфика, и их нередко можно назвать травмирующими и деструктивными, Ю. М. Антонян описывает механизм формирования тревожности у преступников как результат эмоциональной депривации и депривации привязанности в детском возрасте. В итоге, пиковый уровень тревожности — это страх смерти, который преодолевается путем совершения насильственных действий [Антонян, 1991, с. 72].

Внушаемость: данная характеристика эмоционально-волевой сферы не в полной мере может рассматриваться как самостоятельная в том смысле, что она не является устойчивой и степень, в которой можно наблюдать ее проявление зависит от личностной значимости для правонарушителя того, что (или кто) используется в качестве инструмента внушения. Также Ю. М. Антонян отмечает связь между уровнем интеллекта преступника и уровнем его подверженности внешнему влиянию. Среди психопатических личностей распространенность мотивов, определяемых внушаемостью, всего 7%, в то время как среди олигофренов с умственной отсталостью степени дебильности — 40,5% [Антонян, 1991, с. 88]. В целом, можно предположить, что развитие этой характеристики также может зависеть от стиля воспитания, характерного для родителей преступника. Авторитарный или гиперопекающий стили могут повысить вероятность повышения уровня внушаемости.

Жестокость: это свойство Юрий Миранович определяет как самостоятельное, хотя многие при рассмотрении используют данное понятие в качестве синонима агрессивности. Принципиальная разница в том, что если агрессия может быть реакцией на какой-либо стимул, то жестокость — это желание причинять боль или совершать насильственные действия ради самого процесса и страданий жертвы. За этой характеристикой стоит еще некоторое количество свойств, также относящихся к эмоционально-волевой сфере:

«…эмоциональная или интеллектуальная неспособность к сопереживанию, эгоцентризм, эмоциональная холодность, интеллектуальная тупость, фанатизм, охваченность доминирующей идеей, внушаемость, пассивная подчиняемость, гипертимность, маниакальный аффект или глубокая депрессия…» [Антонян, 1991, с. 120]. При этом насильственные преступления совершаются в равной степени как психопатическими личностями, так и людьми без психических патологий.

Агрессивность: данная черта рассматривается авторами как реакция на фрустрацию и конфликт, и в такой парадигме становится очевидно, что ее можно рассматривать как в качестве характеристики личности, так и в качестве единичного поведенческого паттерна в ответ на определенный стимул. Таким образом для оценки агрессивности как свойства эмоционально-волевой сферы необходимо учитывать, насколько она обусловлена индивидуальными особенностями правонарушителя и не является ли ситуативной.

Ригидность: несмотря на то, что это скорее свойство нервной системы, чем составляющая эмоционально-волевой сферы, нужно отметить, что в работе «Криминальная патопсихология» ригидность рассматривается с той точки зрения, которая позволяет связать эти два понятия. Наиболее полным определением можно обозначить следующие «Ригидность предполагает и застреваемость аффекта, субъективную невозможность изменить структуру аффективных проявлений, фиксацию на однообразных объектах, неизменность их эмоциональной значимости. Ригидность часто связана с подозрительностью, злопамятностью, повышенной чувствительностью в межличностных отношениях» [Антонян, 1991, с. 130]. Рассматривая это свойство как криминогенное и повышающее риск совершения правонарушения, можно говорить о выученной субъектом защитной реакции нападения и дальнейшем ее применении в любой аффективно-значимой ситуации, а также о невозможности выбрать для себя другой способ реагирования. Таким образом, ригидность не является характеристикой эмоционально-волевой сферы, но оказывает значительное влияние на ее составляющие, усиливая их проявления и замедляя возможность изменения паттернов.

Д. А. Карпенко и Е. А. Медяник в своей статье «Влияние особенностей эмоциональной сферы личности на тип совершенного преступления» [Карпенко, Медяник, 2011, с. 58–59], помимо перечисленных выше выделяют следующие специфические для преступников аффективные компоненты:

- раздражительность, неустойчивость, низкий самоконтроль;
- неоднократности и неожиданности фрустрации;
- отсутствие страха перед наказанием;
- использование неэффективных копинг-стратегий (например, эмоциональных, связанных с самообвинением и сожалением)
- слабая эмпатия;
- появление негативных эмоций в ответ на боль другого человека;
- развит когнитивный и не развит аффективный аспект;
- предвзятая атрибуция враждебности;

Также они выделяют следующие качества, наиболее характерные для разных типов преступных личностей:

1. корыстно-насильственные преступники:

импульсивность поведения, слабый самоконтроль, эмоциональная ригидность, пренебрежение социальными нормами, агрессивность, низкий интеллектуальный уровень.

2. воры:

меньшая импульсивность поведения, меньшая эмоциональная ригидность, низкий уровень тревоги, хорошая социальная адаптация, хорошо развитые навыки общения, низкая агрессивность.

3. насильственные преступники:

импульсивность поведения, эмоциональная ригидность, низкий уровень эмпатии, слабовыраженная склонность к самоанализу, склонность к доминированию, нарушение социальной адаптации.

В числе аффективных компонентов Л. В. Скрипка упоминает также следующие особенности: конструктивные, деструктивные и дефицитарные агрессию, тревогу, Я-отграничение и нарциссизм [Скрипка, 2015, с. 33]. В данном случае не совсем верно относить последние два качества к эмоционально-волевой сфере, так как они являются характеристиками самоотношения. Однако, я-отграничение можно отчасти назвать волевыми свойством, поскольку оно «защищает сознающее Я от подавляющей неизбежности внутренних потребностей» [Шаповал, 2016,

с. 139]. Таким образом, по сути, это наша способность подавлять возникающие желания, согласовываясь с социальными нормами и ситуационным контекстом.

Говоря о волевых качествах, можно обратиться к статье «Эмоциональные свойства и волевые качества в структуре личности преступника» под авторством А. В. Яшина. Освещая вопрос воли, он делит ее свойства на три группы.

Самообладание. Это группа качеств, включающая также выдержку, решительность и смелость. Они способны подавить аффективное сопротивление преступной детерминации. Это значит, что если у человека есть мотивация к совершению правонарушения, но эмпатия и жалость к людям заставляет его сомневаться, то достаточно развитое самообладание поспособствует принятию противозаконного решения.

Целеустремленность. Данное волевое качество отвечает за постановку цели и реализацию действий для ее достижения. Соответственно, является одним из фундаментальных для преступлений, имеющих мотив и тщательно спланированных. Целеустремленность способствует тому, что человек способен сделать выбор в пользу нарушения закона и не отступить от него в течение определенного времени, вне зависимости от влияния эмоциональной сферы.

Принципиальность. Помимо нее в эту группу качеств также включены мужество, самоотверженность и дисциплинированность. Если, говоря о самообладании А. В. Яшин имеет в виду ситуации, в которых человек имеет сознательное желание нарушить закон и может волевым усилием преодолеть сомнения, вызванные аффективной составляющей, то данная группа качеств отвечает за совершение преступления в условиях необходимости. Это ситуации, когда индивид не имеет личной заинтересованности и при этом обладает эмпатией, но находится в обстоятельствах, вынуждающих к противоправному поведению [Яшин, 2022, с. 232].

Австралийский психолог С. Яннолидис в своей статье пишет, что традиционные стандарты волевого поведения были ошибочными, поскольку они стремились найти волевую основу для оправдания, которая стояла бы отдельно от когнитивной [Яннолидис, 2003, с. 189]. Тем не менее, это не взаимосвязь двух различных процессов. Воля — это проявление способности, или функции, посредством которой человек совершает сознательные и преднамеренные действия в результате принятия решения или выбора, путем обдумывания. Нарушение волевой функции влечет за собой некоторое нарушение процесса практического мышления, посредством которого субъект выбирает цель. Серьезные когнитивные нарушения искажают этот процесс практического мышления. Следовательно, основная когнитивная психопатология нарушает волевой процесс. Это достигается путем искажения причинно-следственного процесса, посредством которого мотивы действия субъекта служат структурными причинами для его решения совершить выбранное им действие. Это утверждение позволяет делать выводы о том, что в системе взаимовлияния эмоциональных и волевых качеств присутствует также когнитивный компонент, который имеет не меньшее значение для детерминации преступного поведения.

Выводы

Подводя итоги, можно сказать, что универсальных свойств эмоционально-волевой сферы, которые со стопроцентной вероятностью могли бы определить наличие или отсутствие у человека склонности к совершению преступления не существует. Но есть определенные характеристики, которые в совокупности составляют психологический портрет личности, потенциально предрасположенной к противоправному поведению в соответствующей ситуации. Опираясь на приведенную информацию, это сочетание тревожности (в том числе социальной), вызванной травмирующими детско-родительскими отношениями и усиленной в процессе жизнедеятельности; агрессивности, как защитной реакции на генерализованную тревожность, проявляющуюся в виде страха смерти; жестокости, как качества, определяющего, что человек может и хочет причинять боль, и/или внушаемости, позволяющей практически любой ситуации повлиять на решение субъекта совершить противоправные действия; а также ригидности, закрепляющей все вышеперечисленное и преумножающей последствия в поведении индивидуума.

Литература

1. Антонян Ю. М., Гульдан В. В. Криминальная патопсихология. Москва: Наука, 1991. 248 с.
2. Карпенко (Козуб) Д. А., Медяник Е. А. Влияние особенностей эмоциональной сферы личности на тип совершенного преступления // Наука и современность. 2011. Вып. 2011, № 8–2. С. 55–59.
3. Пазылова К. А. Theoretical and methodological analysis of the causes of delinquent behavior // Молодой ученый, 2018. № 16.1 (202.1). С. 49–50. URL: https://moluch.ru/archive/ 202/49764/ (дата обращения: 04.05.2024).
4. Рустамова Ш. К., Козырева И. Е. Психология личности преступника // Матрица научного познания. 2022. Вып. 5–2. С. 220–229.
5. Скрипка Л. В. Деформация эмоционально-волевой сферы личности впервые осужденных к лишению свободы // Вестник Владимирского Юридического института. Вып. 2015. № 3. С. 31–35.
6. Шаповал И. А. Выход за границы Я как акт конструктивной агрессии // Альманах современной науки и образования. Вып. 2016. № 4. С. 137–141.
7. Яшин Н. А. Эмоциональные свойства и волевые качества в структуре личности преступника // Право, история, педагогика и современность: Сборник статей III Международной научно-практической конференции, Пенза, 27–28 января 2022 года / Под редакцией А. В. Яшина, А. А. Грачева, Н. И. Свечникова. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2022. 232 с. ISBN 978–5-00196–047–8. EDN WPXXAH.
8. Yannoulidis S. Mental Illness, Rationality, and Criminal Responsibility // Sydney Law Review. 2003. Iss. 2003. № 25. P. 189.

Clara V. Nefedova[1*]
*klarochka.n@gmail.com
Research supervisor: Aliya M. Karasaeva[1]
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

The emotional-volitional sphere of offenders

Abstract. The report focuses on the characteristics of the emotional-volitional sphere of offenders and on the relationship between these characteristics and the offenders' propensity to commit crimes. The study relies on Yu.M. Antonyan's theory that there is a correlation between types of offenses and such personality traits as anxiety, suggestibility, aggressiveness and rigidity. The main conclusions are drawn from a theoretical analysis of empirical studies conducted over the past five years. The author analyzes the possible causes of potentially criminogenic characteristics of the emotional-volitional sphere, and describes their development path that ultimately leads to a violation of the law.

Keywords: emotional-volitional sphere, offender, affective component, volitional component, crime.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

УДК 159.99

Герман Ирина Ивановна[1*]
*German_ii@565.spb.ru
Научный руководитель: Рудыхина Ольга Валерьевна[1],
кандидат психологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Взаимосвязь субъектности и творческих способностей у подростков

Аннотация: В данной статье приведены результаты исследования взаимосвязи субъектности и творческих способностей у подростков. Представлена факторная структура субъектных характеристик, отражающая интегральные показатели субъектности на выборке

подростков. Приведены данные корреляционного анализа интегральных показателей субъектности с уровнем самооценки творческих характеристик и параметрами дивергентного мышления.

Ключевые слова: субъектность, творческие способности, дивергентное мышление, подростки.

Введение

В условиях трансформации современного образования предъявляются повышенные требования к обучающимся, в том числе к умению эффективно искать и оценивать информацию, целеполаганию, стремления к самостоятельности, ответственности и, в целом, ориентации на саморазвитие.

Одной из актуальных в области психологии образования является проблема субъектности обучающихся, потому что эффективность обучения и воспитания в значительной степени зависит от степени активности личностной позиции учащегося по отношению к данному процессу. Особенную значимость в современных условиях имеет формирование субъектности подростков.

Разными авторами в качестве критериальных характеристик субъектности выдвигаются активность (А. В. Брушлинский, Е. Н. Волкова и др.), инициативность (А. А. Плигин, В. А. Сластенин и др.), креативность (К. А. Абульханова, Е. Ю. Коржова, и др.), рефлексивность (Н. Я. Большунова, А. А. Горбунов и др.), самостоятельность (Н. А. Жесткова, О. С. Лапкова и др.), свобода (Е. Н. Волкова, И. А. Серегина и др.), ответственность (К. А. Абульханова, О. А. Конопкин и др.), автономность (А. В. Брушлинский, М. В. Исаков и др.), понимание и принятие другого (Е. Н. Волкова, И. А. Серегина), адаптивность к внешним условиям (Н. М. Борытко) [Ануфриюк К. Ю., 2011].

Е. Ю. Коржова полагает, что человек, выступая в качестве субъекта жизнедеятельности, взаимодействует с жизненными ситуациями (как ее объектами) и реализует потенциал субъектности на основе субъект-объектных ориентаций в субъективной форме внутренней картины жизнедеятельности (интериоризованная субъектность) и объективной форме выбора стратегий поведения (экстериоризованная субъектность) [Коржова Е. Ю., 2006, с. 63]. В то же время теоретическая модель субъектности личности, предложенная М. А. Щукиной, включает шесть атрибутов: активность, автономность, целостность, опосредствованность, креативность, самоценностность [Щукина М. А., 2015, с. 212–229].

Несмотря на то, что по мнению многих ученых подростковый возраст (12–17 лет) является периодом в жизни, в котором происходит интенсивное развитие рефлексии, самосознания, формирование субъектных свойств личности (Д. И. Фельдштейн, 1994; г. А. Цукерман, 1995; Т. В. Прокофьева, 2001; В. В. Селиванов, 2002; М. А. Щукина, 2004; Е. Р. Калитеевская, Д. А. Леонтьев, 2006 и др.), в настоящее время в литературе отсутствует полное представление о факторах, оказывающих определяющее влияние на развитие субъектности подростков.

В связи с тем, что для продуктивности учебной деятельности имеет большое значение сформированность и развитость творческих способностей, характеризующих умение находить нестандартные подходы в решении различных задач, можно предположить, что выраженность творческих характеристик обеспечивает высокий уровень самооценки, уверенности в собственных возможностях и более успешной адаптации в социуме, что, как можно предположить, положительно отражается на становлении субъектности.

Несмотря на то, что изучение взаимосвязи субъектности и креативности у учащихся подросткового возраста имеет высокую практическую значимость для системы образования, соотношение данных психологических феноменов изучено недостаточно.

В связи с вышесказанным цель данного исследования — определить взаимосвязь показателей субъектности и творческих способностей у подростков.

Методы исследования

Для достижения поставленной цели были использованы методы исследования: психодиагностический метод, методы математико-статистической обработки эмпирических данных (пер-

вичная описательная статистика, факторный анализ с помощью метода главных компонент (вращение — нормализованный варимакс), процедура factor scores с последующим корреляционным анализом (коэффициент ранговой корреляции r — Спирмена)).

Психодиагностические методики, использованные в нашей работе:

1. Опросник «Уровень развития субъектности личности» (М. А. Щукина) для определения субъектных характеристик.

2. Методики для изучения креативности:

«Тест дивергентного (творческого) мышления» (Ф. Вильямс) для диагностики когнитивного компонента творческих способностей.

«Опросник творческих характеристик личности» для диагностики самооценки творческих характеристик (Ф. Вильямс).

Эмпирическое исследование было проведено на базе ГБОУ СОШ № 256 Санкт-Петербурга. Выборку исследования составили подростки в возрасте 14–16 лет. Средний возраст 15,3 ± 0,76 лет (N = 61) (33 девушки и 28 юношей).

Результаты и обсуждение

Рассмотрим и проанализируем полученные результаты.

Учитывая, что в исследованиях субъектности представлены данные о существовании типов субъектности (типы субъектной и объектной ориентаций, установленные в работах Коржовой Е. Ю. [Коржова Е. Ю., 2006, с. 136–137], интегральные показатели субъектности, обнаруженные в диссертационном исследовании Ануфриюк К. Ю. [Ануфриюк К. Ю., 2011]), мы предприняли попытку определить факторную структуру исследуемых субъектных характеристик.

В результате факторного анализа характеристик субъектности по методике М. А. Щукиной была получена 2-х факторная модель. Выявленные факторы объясняют 72,5 % общей дисперсии (табл. 1). Проанализируем состав выявленных факторов.

Таблица 1

Факторная структура субъектных характеристик (N = 61)

Наименование показателей	Фактор 1	Фактор 2
Активность — Реактивность	**0,89**	–0,03
Автономность — Зависимость	**0,82**	0,02
Целостность — Неинтегративность	0,04	**0,98**
Опосредствованность — Непосредственность	**0,77**	0,35
Креативность — Реактивность	**0,74**	0,27
Самоценность — Малоценность	**0,76**	–0,06
Вес фактора	3,19	1,16
Доля объяснимой дисперсии	0,53	0,19

Первый фактор объединил все субъектные характеристики, за исключением показателя «Целостность — Неинтегративность». Можно обозначить данный фактор как «Субъектные характеристики, проявляющиеся в способности к управлению собственным поведением и межличностными отношениями».

Второй фактор содержит показатель «Целостность — Неинтегративность». Учитывая содержание данного показателя, можно обозначить данный фактор как «Субъектные характеристики, проявляющиеся в осознании своей целостности и признании субъектности другого человека».

Далее мы провели корреляционный анализ факторных оценок по выявленным интегральным субъектным характеристикам и творческих способностей.

Таблица 2

Корреляционные связи

Наименование показателей	Склонность к риску	Любознательность	Воображение	Сложность	Беглость	Гибкость	Оригинальность	Разработанность	Название	Общий показатель самооценки творческих характеристик	Общий показатель дивергентного мышления
Общий показатель субъектности	0,33**	0,44**	0,45**	0,09	0,27	0,15	0,27*	0,19	0,13	0,46**	0,25*
Факторные оценки по 1 фактору субъектиости	0,39**	0,32**	0,48**	0,03	0,26*	0,12	0,20	0,08	0,09	0,43**	0,16
Факторные оценки по 2 фактору субъектности	0,22	0,34**	0,08	0,17	–0,02	0,12	0,31*	0,31*	0,27*	0,34**	0,33**

Условные обозначения: *p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01

В результате корреляционного анализа были обнаружены статистически значимые положительные взаимосвязи общего показателя субъектности (по методике М. А. Щукиной) с самооценкой творческих характеристик — склонностью к риску, любознательностью, воображением, — и показателей дивергентного мышления — беглостью и оригинальностью. Это указывает на то, что выраженность субъектности положительно отражается как на когнитивных, так и личностных параметрах творческих характеристик.

В то же время была обнаружена специфика корреляционных связей интегральных показателей субъектности, выявленных в результате факторного анализа, с творческими способностями. Обнаружено, что факторные оценки по параметру «Субъектные характеристики, проявляющиеся в способности к управлению собственным поведением и межличностными отношениями» имеют положительные корреляционные связи с показателями самооценки склонности к риску, любознательности, воображения и характеристики гибкости мышления. Можно сказать, что субъектность, проявляющаяся в высоком уровне саморегуляции, положительно отражается в оценке подростков своих когнитивных способностей и стремлении к проявлению смелости в поведении.

Факторные оценки по параметру «Субъектные характеристики, проявляющиеся в осознании своей целостности и признание субъектности другого человека» имеют достоверные положительные связи с самооценкой любознательности, характеристиками «оригинальность», «разработанность», «название» и с общим показателем дивергентного мышления. Это значит, что субъектная характеристика, отражающая стремление подростков к субъект-субъектной модели межличностных отношений, позитивно отражается в оценке их любознательности и способности генерировать нестандартные идеи, их тщательной проработке и богатому словарному запасу.

Выводы

Таким образом, в результате проведенного исследования мы обнаружили взаимосвязи показателей субъектности подростков с характеристиками их творческих способностей, а именно: положительные корреляционные связи общего показателя субъектности с продуктивными и самооценочными параметрами творческих способностей. Также мы выявили специфику соотношения интегральных показателей субъектности с творческими характеристиками: субъектность, проявляющаяся в выраженной саморегуляции, более тесно связана с самооценкой творческого потенциала, а субъектность, характеризующая внутреннюю согласованность и от-

ражающая интеграцию с социумом, в большей степени связана с качественными характеристиками творческих способностей.

Подводя итог результатам представленного исследования, можно сказать, что развитие характеристик творческого потенциала способно оказать положительное влияние на формирование субъектных качеств подростков. Также можно предположить, что в процессе разработки программ по развитию субъектности важно учитывать существование типов субъектности, которые отражают стремление к проявлению активности в поведении и взаимодействии с другими людьми и стремление к саморазвитию, достижению внутренней согласованности.

Литература

1. Ануфриюк К. Ю. Особенности отношений и защитно-совладающего поведения у подростков с разными характеристиками субъектности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва., 2011. 28 с.
2. Выготский Л. С. Педология подростка: в 6 т. Т. 4 Проблема возраста. М.: «Педагогика», 1984;
3. Коржова Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека. СПб.: Изд-во РХГА, 2006. 384 с
4. Щукина М. А. Психология саморазвития личности: монография. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2015. 348 с.

Irina I. Herman[1*]
*german_ii@565.spb.ru
Research supervisor: Olga V. Rudyhina[1],
Candidate of Sciences (Psychology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The relationship between agency and creativity in adolescents

Abstract. The article focuses on the relationship between agency and creativity in adolescents. The article describes the factor structure of agency characteristics that reflects the integral indicators of agency in a sample of adolescents. The author analyzes the correlation of integral indicators of agency with the level of self-evaluation of creative characteristics and parameters of divergent thinking.

Keywords: agency, creativity, divergent thinking, adolescents.

УДК 159.9

Котова Валерия Дмитриевна[1*]
*29lerakotova29@gmail.com
Научный руководитель: Солнцева Наталия Владимировна[1],
кандидат психологических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Саморегуляция подростков, занимающихся современными танцами

Аннотация: В данной статье рассматривается саморегуляция подростков, занимающихся современными танцами. Определяется важность таких качеств, как самостоятельность, настойчивость, организованность, инициативность, целеустремленность, смелость и выносливость в аспекте самодисциплины. Для этого используются различные диагностические методы, включая опросник для изучения уровня импульсивности, методики для определения индивидуального стиля саморегуляции и измерения самооценки. Результаты исследования говорят о недостаточном развитии саморегуляции у подростков, занимающихся современными танцами. При наличии в профиле личности подростка, занимающегося танцами, несоответствия в виде заниженной самооценки и высокого уровня притязаний будет наблюдаться сниженная способность к саморегуляции. Самооценка и уровень притязаний собствен-

ных волевых качеств у подростков, занимающихся современными танцами взаимосвязаны, прежде всего, с такими показателями саморегуляции как Планирование и Ответственность.
Ключевые слова: особенности развития личности подростка, подростковый возраст, саморегуляция, импульсивность, самооценка, современные танцы

Введение

Спортивная деятельность предъявляет высокие требования к личностным качествам и способностям детей, что, с одной стороны, положительно воздействует на формирование самодисциплины (Максачук Е. П., Наумова Е. М. и др.), а с другой — повышает их эмоциональную напряженность и, как следствие, затрудняет их саморегуляцию (Яковлев Б. П., Прибего А. В., Корчмарь И. В.).

В отечественных исследованиях понятие саморегуляции изучалось В. С. Мерлиным, Б. А. Вяткиным, Е. В. Левченко, Е. В. Шевковой, В. В. Маркеловым. По мнению В. И. Моросановой, под саморегуляцией может пониматься «интегративные психические явления, процессы и состояния, которые обеспечивают самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность индивидуальности и становление бытия человека» [Моросанова и Кондратюк, 2011, с. 138]. Важную роль в осознанной саморегуляции поведения подростков, занимающихся современными танцами, играют самостоятельность, дисциплинированность, настойчивость, организованность, инициативность, целеустремленность, смелость, выносливость.

Сознательная саморегуляция, которая включает постановку целей, формирование планов действий и оценку результатов, имеет решающее значение для продуктивной деятельности человека, включая успехи в учебе. Недостатки в развитии сознательной саморегуляции могут привести к снижению успеваемости в школе и повышению уровня стресса [Моросанова, 2006].

Подчеркнем, что развитие устойчивой волевой сферы детей важно на всех этапах обучения, но особое значение оно приобретает в подростковом возрасте. Это связано с тем, что в указанном возрасте наиболее ярко проявляются такие особенности личности, как тревожность, неадекватность самооценки и уровня притязаний, эмоциональная нестабильность, склонность бурно проявлять свои чувства, эмоциональная идентификация с группой сверстников [Донцов, Петрова и Поляков, 2017]. Преодоление данных негативных тенденций обеспечивает развитие позитивных способностей и сильных сторон, которые позволяют подросткам лучше интерпретировать, выбирать и принимать решения о том, как взаимодействовать с их окружением, особенно в соответствии с их долгосрочными целями [Ларсон, 2011].

В связи с вышесказанным, цель данного исследования: изучение саморегуляции подростков, занимающихся современными танцами.

Методы исследования

Нами была выдвинута гипотеза о взаимосвязи саморегуляции и самооценки: чем выше оценка себя и своих волевых качеств, тем лучше способность к осуществлению саморегуляции.

Эмпирическая часть исследования проводилась в 2024 году на базе Подростково-молодёжного клуба «Мужество». Выборку составили 30 подростков (25 девочек, 5 мальчиков), в возрасте 13–17 лет, непрерывно занимающиеся современными танцами в течение 2–3 лет, регулярно выступающие на официальных мероприятиях.

Были использованы следующие психодиагностические методики: «Опросник для исследования уровня импульсивности» В. А. Лосенковой, экспресс-методика «Стиль саморегуляции поведения детей» (Моросанова В.И.) для учащихся 10–16 лет (ССПД 1-М), «Методика самооценки и уровня притязаний» Т. Дембо и С. Я. Рубинштейн (в адаптации Прихожан А. М.).

Методы математической обработки: метод первичных статистик и корреляционный анализ.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим данные, полученные по каждой методике.

Анализ данных по опроснику «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)» В. И. Моросановой позволил нам определить общий уровень саморегуляции у подростков, занимающихся современными танцами (рис. 1).

Так, высокий уровень общей саморегуляции выражен лишь у 15.71% подростков, занимающихся современными танцами. Средний уровень общей саморегуляции выявлен у 30%, низкий уровень общей саморегуляции отмечается у 54.29% подростков выбранной группы (рис. 1).

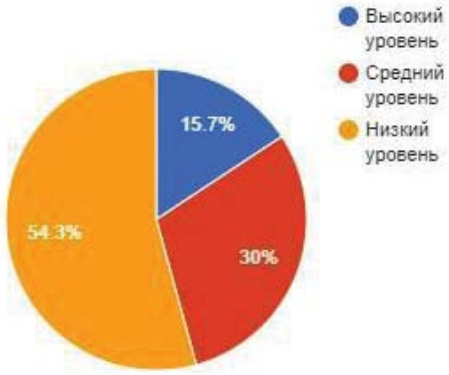


Рис. 1. Показатели общего уровня саморегуляции у подростков, занимающихся современными танцами

Таким образом, большинство подростков, занимающихся современными танцами, недостаточно самостоятельны, не всегда адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени затруднено или неосознанно.

Рассмотрим результаты проведения исследования по методике «Диагностика потенциала коммуникативной импульсивности» В. А. Лосенкова (рис. 2).

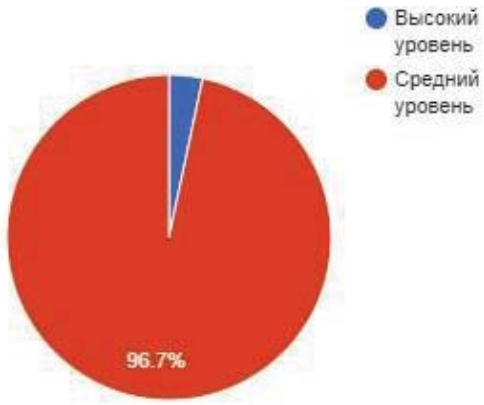


Рис. 2. Результаты исследования коммуникативной компетентности по методике «Диагностика потенциала коммуникативной импульсивности» В. А. Лосенкова

Исследование показало, что 96.67% участников продемонстрировали средний уровень коммуникативной импульсивности. Такой результат мы связываем с типичной для большинства подростков импульсивностью, обусловленной различными проблемами экстернализации и интернализации: гиперактивностью, агрессией и тревожностью [Чахин, 2010]. В соответствии с аналогичными исследованиями, мы отмечаем, что рефлексивные дети придерживаются более высоких моральных принципов, импульсивные же подростки более склонны к вербальной агрессии [Кожевников, 2007].

Методика Дембо-Рубинштейн была использована для констатации уровня самооценки среди современных танцоров-подростков (рис. 3). Испытуемые оценивались по параметрам “выдержка”; “инициативность”; “настойчивость”; “организованность”; “решительность”; “самостоятельность”; “смелость”.

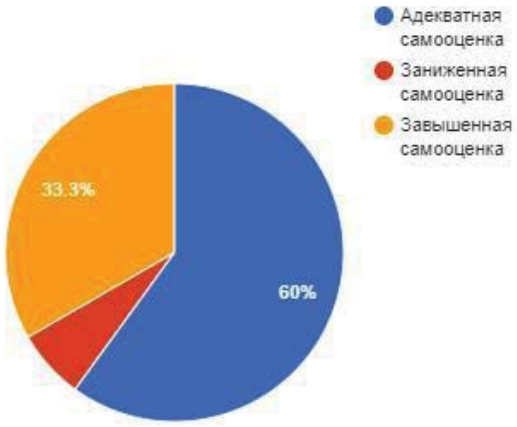


Рис. 3. Результаты исследования самооценки подростков по методике Дембо-Рубинштейн в адаптации А. М. Прихожан

Было обнаружено, что 60% подростков имеют адекватный уровень самооценки, а 33% — завышенный уровень самооценки, в частности, наиболее показательными критериям были «выдержка», «решительность» и «смелость».

Адекватная самооценка, как подчеркивает И. Н. Липириди, считается необходимой для оптимальных результатов в спорте [Липириди, 2008]. Вместе с тем, Г. Д. Бабушкин и В. Н. Смоленцева справедливо отмечают, что в подростковом возрасте самооценка часто оказывается завышенной или заниженной, в связи с чем "у иных спортсменов могут закрепляться нежелательные качества: самоуверенность, зазнайство, неуверенность в своих силах" [Бабушкина и Смоленцова, 2007, с. 109].

Личностные характеристики «выдержка», «решительность» и «смелость» положительно влияют на личностное и социальное саморазвитие подростков, занимающихся современными танцами. Именно они помогают самосовершенствоваться и настойчиво добиваться результатов в указанной творческой деятельности. Однако, следует понимать неоднозначность такого состояния самооценки: неспособность достичь целей, снижение результатов и отсутствие мотивации могут привести к негативным эмоциональным переживаниям и реакциям в подростковом возрасте. В сфере танцев завышенная вера подростков в себя создает риск формирования чувства ложной самодостаточности, что приводит к снижению самооценки, неэффективности в постановке целей и иллюзии автономии в принятии решений. В конечном счете это может привести к отсутствию мотивации к личностному и творческому росту и совершенствованию. Кроме того, чрезмерная самоуверенность танцоров-подростков может препятствовать их способности адаптироваться к физическим и психологическим нагрузкам, что приводит к снижению результатов [Воронкина, 2014].

Распределение подростков согласно уровню притязаний показано на диаграмме (рис. 4).

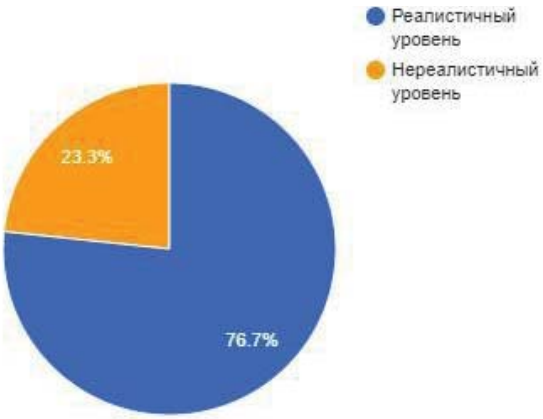


Рис. 4. Результаты исследования уровня притязаний подростков по методике Дембо-Рубинштейн в адаптации А. М. Прихожан

Исследование показало, что 23.33% участников продемонстрировали сильное несоответствие между своими притязаниями и самооценкой, причем часто встречается низкая самооценка и средний или высокий уровень притязаний. Это указывает на осознаваемую неуверенность в себе и низкую социально-психологическую адаптацию подростков в коллективе. По нашим наблюдениям, такие подростки в танцевальной группе часто берутся за задачи, которые превышают их возможности, что приводит к высокой ситуативной тревожностью из-за страха неудачи и эмоциональному дискомфорту на занятиях.

На наш взгляд, этот негативный паттерн может препятствовать личностному развитию и мотивации к достижениям поставленных целей. Однако для некоторых индивидуумов высокие притязания при низкой самооценке могут служить мотиватором для усиленных занятий выбранной деятельностью, хотя это и сопровождающихся эмоциональным и физическим напряжением. Следовательно, подросткам этой категории важно получать психологическую поддержку, чтобы избежать проявлений стресса. В целом, немногие участники исследования продемонстрировали эту конкретную негативную вариацию.

Исследование, проведенное А. М. Прихожан, показало, что “умеренное расхождение между самооценкой и притязаниями при условии средней и высокой общей оценки данных параметров, в сочетании с умеренной их дифференцированностью, указывает на благоприятный вариант отношения респондента к себе” [Прихожан, 1988, с. 110]. Сходные показатели были обнаружены у 70% участников исследования-подростков, занимающихся современными танцами. Именно они продемонстрировали веру в свои способности и готовность прилагать значительные усилия в творческих начинаниях. Подростки-танцоры с такой самооценкой обычно демонстрируют сильную социально-психологическую адаптацию, ставят амбициозные цели и целенаправленно работают для их достижения. Этот тип отношений мы считаем наиболее продуктивным и желательным в сфере современного танца, поскольку он способствует личностному развитию и требует устойчивой саморегуляции для достижения поставленной цели.

По результатам эмпирического исследования использовался корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции r-Спирмена (результаты представлены в таблице 1, где СО-самооценка, УП-уровень притязаний).

Таблица 1

Взаимосвязь саморегуляции, импульсивности и самооценки

Параметры по методике	Планирование	Моделирование	Ответственность
выдержка СО			0,52
выдержка УП			0,49
инициативность СО	0,46		
инициативность УП	0,47		
настойчивость СО	0,39		
настойчивость УП	0,36		
организованность СО	0,38		
организованность УП	0,36		
решительность СО			0,43
решительность УП			0,40
самостоятельность СО		0,45	0,36
самостоятельность УП		0,45	0,36
Планирование			0,36

Не выявлено взаимосвязи коммуникативной импульсивности с показателями саморегуляции и самооценки.

Можно видеть, что самооценка и уровень притязаний по таким параметрам как *Инициативность, Настойчивость, Организованность* положительно связаны с показателем *Планирование.*

То есть, чем луче подросток осознает свои цели и видит пути их достижения, тем более инициативным и организованным он себя ощущает, и тем более настойчиво может двигаться к поставленным целям.

Самооценка и уровень притязаний по такому параметру как *Самостоятельность* положительно связаны с показателем *Моделирование*. Чем более целостно и многоаспектно подросток видит сложившуюся ситуацию, тем более самостоятелен он в своих действиях и выборе способ своего поведения.

Самооценка и уровень притязаний по таким параметрам как *Выдержка, Решительность, Самостоятельность* положительно связаны с показателем *Ответственность*. Чем большую ответственность подросток ощущает за себя и свои действия, тем большую выдержанность он проявляет в своем поведении, и более решительно и самостоятельно достигает желаемого. Кроме того, показатель *Планирования* положительно связан с *Ответственностью.* Чем луче осознание целей и жизненных планов, тем большую ответственность берет на себя подросток.

То есть самооценка и уровень притязаний собственных волевых качеств взаимосвязаны, прежде всего, с такими показателями саморегуляции как *Планирование* и *Ответственность.* Такие волевые качества, как инициативность настойчивость организованность образуют блок планирования. Выдержка, решительность, самостоятельность — это блок ответственности. Соответственно, если мы хотим развивать данные качества, то важно видеть пути воздействия. В первом случае через постановку целей и прописывания шагов достижения. Во втором через развитие интернальности. Но при этом оба блока взаимосвязаны, поэтому развитие волевых качеств будет иди ключе этих двух составляющих.

Выводы:

- 1/3 подростков имеют средний уровень саморегуляции, 2/3 — низкий, что говорит о недостаточности развития саморегуляции у подростков, занимающихся современными танцами.
- Абсолютное большинство подростков, занимающихся современными танцами, имеют средний уровень коммуникативной импульсивности, что соответствует возрастной норме.
- 2/3 подростков, занимающихся современными танцами, имеют адекватный уровень самооценки, а 1/3 — завышенный уровень самооценки, в частности, наиболее высокая оценка получена по параметрам *Выдержка*, *Решительность* и *Смелость.*
- При наличии в профиле личности подростка, занимающегося танцами, несоответствия в виде заниженной самооценки и высокого уровня притязаний будет наблюдаться сниженная способность к саморегуляции.
- Самооценка и уровень притязаний собственных волевых качеств у подростков, занимающихся современными танцами взаимосвязаны, прежде всего, с такими показателями саморегуляции как *Планирование* и *Ответственность.* Оценка своих волевых качеств таких, как *инициативность, настойчивость, организованность* связана с показателем саморегуляции *Планирования*. *Выдержка, решительность, самостоятельность* — с показателем *Ответственности*.
- Полученные взаимосвязи могут отражать пути развития саморегуляции. Можем предположить, что развитие инициативности, самоорганизации, настойчивости в достижении целей позволяют развивать такой показатель саморегуляции, как планирование. Развивая самостоятельность, выдержку, решительность мы формируем такой показатель саморегуляции, как ответственность.

Гипотеза о том, что чем выше оценка себя и своих волевых качеств, тем лучше способность к осуществлению саморегуляции подтвердилась частично. Высокая оценка собственных волевых качеств связана с двумя основными показателями — планированием и ответственностью.

Литература

1. Воронкина Л. В. Исследование самооценки спортсменов в связи с реализацией соревновательных результатов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2014. № 4. С. 88–91.
2. Липириди И. Н. Самооценка спортсменов и ее коррекция средствами самопознания: дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2008. 153 с.

3. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / Под ред. В. И. Моросановой. М.: Психологический институт РАО, 2006. 320 с.
4. Моросанова В. И., Кондратюк Н. Г. Вопросы психологии: научный журнал / учредители: Рос. акад. Образования, трудовой коллектив ред. — Москва, 2011. № 1. С. 137–145.
5. Прихожан А. М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик / под ред. И. В. Дубровиной. Москва, 1988. 320 с.
6. Психология развития: детство, отрочество, юность: учеб. пособие / Донцов Д. А., Петрова Е. А., Поляков Е. А. Москва: АИМ, 2017. 234 с.
7. Психология физической культуры и спорта / под ред. Г. Д. Бабушкина, В. Н. Смоленцевой. Омск: СибГУФК, 2007. 270 с.
8. Chahin N., Cosi S., Lorenzo-Seva U., Vigil-Colet A. Stability of the factor structure of Barrat's Impulsivity Scales for children across cultures: a comparison of Spain and Colombia // Psicothema. 2010. Vol. 22. No 4. Pp. 983−989.
9. Kozhevnikov M. Cognitive styles in the context of modern psychology: toward an integrated framework of cognitive style // Psychological Bulletin. 2007. Vol. 133. No 3. Pp. 464−481.
10. Larson R. W. Adolescents' conscious processes of developing regulation: Learning to appraise challenges. New Directions for Child and Adolescent Development, 2011 (133), Pp. 87–97.

Valeria D. Kotova[1*]
*29lerakotova29@gmail.com
Research supervisor: Natalia V. Solntseva[1],
Candidate of Sciences (Psychology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Self-regulation in teenagers involved in modern dancing

Abstract. The article discusses the features of self-regulation of teenagers involved in modern dancing. The author analyzes the importance of such qualities as independence, perseverance, organization, initiative, dedication, courage and endurance from the perspective of self-discipline. The diagnostic methods include a questionnaire to measure the level of impulsivity, a method to determine the individual style of self-regulation, and a method to measure self-esteem. The results show a significant relationship between the variables of behavior self-regulation in adolescents and low levels of impulsivity.

Keywords: features of adolescent personality development, adolescence, self-regulation, impulsivity, self-esteem, modern dance.

ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

УДК 37.02

Гущина Ульяна Андреевна[1*]
*ulyana27.39@gmail.com
Научный руководитель: Солнцева Наталия Владимировна[1],
кандидат психологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Возрастные особенности в автобиографическом описании поколения бэби-бумеров

Аннотация: сейчас в силу социальных изменений усложняется жизнь членов общества, как следствие возникают проблемы: сохранение накопленного опыта старшего поколения, проблема взаимопонимания между поколениями, восприятия пройденного жизненного пути

на этапе старения. Целью статьи является изучение возрастных особенностей в автобиографическом описании поколения бэби-бумеров. Для ее достижения был использована методика Е. Ю. Коржовой «Психологическая автобиография». В результате исследования был выявлен перечень наиболее значимых событий в прошлом (в большинстве это начало жизненно важных этапов: детский сад, школа, университет, работа, становление родителем и прародителем выход на пенсию) и ожидаемых в будущем (в основном события, связанные с реализацией внуков, и реализация собственных хобби) у респондентов пенсионного возраста.

Ключевые слова: автобиография поколения, «советское» поколение, поколение бэби-бумеров

Введение

Поколения формируются в конкретно-исторический период, отпечаток которого они пронесут через всю жизнь. Поколение — это мезоуровневое социальное образование [Пушина, 2011, 34]. Большинство современных российский исследований посвящено изучению поколений «перестройки и реформ» («переходному» поколению или поколению X), «постсоветскому» поколению (поколению миллениалов или поколению Y) и «сетевому» поколению (поколению Z). Тогда как «советское» поколение (поколение «застоя», поколение «беби-бумеров») практически выпадает из поля внимания исследователей.

Методы исследования

Для достижения поставленной цели была применена методика «Психологическая автобиография» Е. Ю. Коржовой [Бурланук, Коржова, 1998, с. 177]. Выборку составили 30 респондентов, средний возраст которых 70 лет (25 женщин, 5 мужчин).

В результате исследования был выявлен перечень наиболее значимых событий в прошлом и ожидаемых в будущем у респондентов пенсионного возраста, а также степень их значимости. Для интерпретации полученных данных были выделены 6 групп: детство (школьные годы, значимые моменты: прогулка с воспитателем, поездка с классом, поход), работа (устройство-увольнение, происшествия, произошедшие на рабочем месте), семья (свадьба, рождение детей и их жизненные моменты, рождение внуков, совместные поездки), личное (обучение в университете, переезд в другой город, страну, квартиру, личные поездки), потери родных и близких, политические события (смена власти, потеря работы в 90-е годы из-за политической обстановки, начало СВО).

Результаты и обсуждение

Наиболее значимыми событиями прошлого являются «семья» — 60,76%; «личное» — 21,94% и «потери» — 8,86%. Возможно, такое распределение обусловлено тем, что семья воспринимается людьми в качестве одной из главных ценностей [Социологический опрос ВЦИОМ, 2021]. От нее зависит физическое, эмоциональное и социальное развитие индивида на протяжении всей жизни [Мустаева, Сизоненко, Юлдашева, 2016, с. 143]. Физическое состояние зависит от характера устройства быта, эмоциональное от атмосферы в семье, а социальное от близости отношений, уровня поддержки, одобрения или же безразличия и осуждения. Именно в семье формируется личность человека. Помимо этого, особенно важна роль семьи для пожилых людей [Мустаева, Сизоненко, Юлдашева, 2016, с. 147]. Отсутствие родственников чревато одиночеством, чувством незащищенности. Г. А. Величко отмечает, что одиночество в старости — это особая форма одиночества, обусловленная влиянием целого ряда объективных и субъективных факторов, связанных с социальными обстоятельствами и психолого-возрастными изменениями. Изменение социального статуса (выход на пенсию, рождение внуков и пр.) и уменьшение контактов по разнообразным причинам (изменение интересов, смерть близких людей, негативные социальные установки в отношении старости и возможности активного участия пожилых в жизни общества [Парфенова, 2020, с. 122]) особо влияют на значимость семьи в глазах пожилых людей, ведь жизнь вне дома с каждым днем становится более скудной. Также поколение бэби-бумеров находится в возрасте прародительства, основной задачей которого является передача семейных функций внукам (поколению миллениалов или поколению Z),

что также повышает их активную семейную позицию. Согласно результатам социологического опроса «Жизнь на пенсии» (опрошено 1000 человек в 22-х областях России), 74% пожилых респондентов полностью удовлетворены своими отношениями с близкими [Мустаева, Сизоненко, Юлдашева, 2016, с. 145]. Из чего можно сделать вывод, что помимо важности семьи в поддержании физического, эмоционального и социального развития в жизни человека, не только пожилых людей; смены фокуса взаимоотношений с социальной (общественной) жизни на доминирование семейной роли в силу перечисленных ранее причин; передачи опыта будущим поколениям — общение с близкими людьми, родственниками преимущественно носит позитивный характер. Результаты нашего исследования это подтверждают.

Личная сфера также доминирует, но ее наличие в процентной степени в два раза меньше по сравнению с категорией, описанной ранее. Семья является внешним фактором, находящемся на мезоуровне и влияющим на формирование и развитие ценностных ориентаций личности [Андреева, 2018, с. 158]. Она является доминирующим институтом в жизни человека. Все же это поколение отмечает лично значимые события. Э. Эриксон назвал пожилой возраст стадией поздней зрелости. В это время важны ответы на вопросы о том, имела ли эта жизнь смысл, состоялся ли человек или все было зря. Этот анализ позволяет актуализировать достаточно много воспоминаний, понять, насколько я реализовался все семьи.

Интересен тот факт, что пожилые люди в качестве ожидаемых отметили лишь положительные события, и не указали болезни или потери близких и друзей-ровесников, хотя данный факт очевиден [Лазебник, 2016, с. 6]. Несмотря на то, что для пенсионеров главной осознанной проблемой является болезнь, опасение быть в тягость близким [Цапко, 2017, 64]. Вероятно, данная тема подвергается внутренней цензуре.

В будущем наиболее значимыми группами по-прежнему остаются категории «семья» — 61.29%, «личное» — 32,26% и «политические события» — 6,45%. Большинство респондентов «советского» поколения в актуальном настоящем (прошлые и ожидаемые события в пределах 5–7 лет) отмечают важность таких показателей как семья (рождение и успехи внуков, золотая свадьба, семейные празднования), личное (при этом оно ограничивается праздниками и путешествиями) и политические события (начало-окончание СВО и выборы президента). Возможно, это можно объяснить тем, что остальные сферы «выпадают» из жизнедеятельности и спектр внимание смещается на доступные объекты. Ценится состояние покоя, благополучия, свободы от обязанностей, хорошего физического самочувствия [Лазебник, 2016, с. 6]. Можно отметить, что упоминание в ожидаемом будущем категории «личное» уделяется больше внимания, это видно в процентном соотношении. Старость влечет за собой изменения. Традиционно старение воспринимается как процесс деградации и упадка, однако развитие человека происходит и в этот период [Кувшинова, 2003, с. 168]. Респонденты нашего исследования находятся на переходной стадии, с дееспособной в недееспособную старость. Это пенсионный возраст, не исключающий продолжение профессиональной, политической, социально активной позиции [Мустаева, Сизоненко, Юлдашева, 2016, с. 144], но их влияние стремительно уменьшается. В. Генри делил пожилых людей на три группы, в зависимости от имеющейся у них психической энергии. Первая группа включает в себя пожилых людей, которые чувствуют себя достаточно бодрыми и энергичными, продолжающими трудиться. Вторая группа включает тех, кто не работает, не выполняет общественных обязанностей, а наслаждается своим хобби. Третья группа включает в себя пожилых людей, которые имеют слабую психическую энергию, занятых главным образом собой. Вероятно, значимая часть респондентов нашего исследования относиться ко второй группе, в которой пожилые люди увлечены собственными интересами, хобби и соответственно планируют реализацию каких-либо планов, связанных с этим в будущем.

Значимое процентное упоминание категории «политические события» вероятно связано с отсутствием политической стабильности в мире [Цапко, 2017, с. 64]. Помимо этого, из-за появления большего количества свободного времени и снижения социальных контактов, появляется больше времени на себя. И не только реализацию хобби, но и просмотр актуальных новостей, в том числе на политические темы. Что больше погружает их в это и заинтересовывает.

В результате исследования выявлено, что в будущем «советское» поколение «упускает» из виду своих детей и акцентирует внимание на внуков. Если смотреть на полученные данные

по уже произошедшим событиям, можно увидеть, что детей упоминают в 39%, внуков 30%, а в ожидаемых событиях упоминание детей было в 3%, внуков 27% Возможно, на это повлияло желание видеть продолжение своего рода, как они реализуются, кем станут, чего добьются. Некоторые же из пожилых людей отмечают, что помимо развития своих внуков важно увидеть правнуков.

Выводы

Подводя итоги, можно видеть, что для пожилых людей огромное значение имеет семья, благополучие своих близких. Также большое значение имеет развитие собственной личности как в ближайшем прошлом, так и в ожидаемом будущем. Кроме этого, важно отметить, что «советское» поколение интересуют будущие политические события, при этом они упускают из вида эти события из прошлого. Помимо этого, выявилась табуированная тема потерь, заболеваний в ожидаемом будущем. Также стоит отметить, что поколение «беби-бумеров» теряет из виду своих детей и большее внимание уделяет своим внукам. Таким образом, основными внешними факторами, формирующими ценностную картину мира пожилого человека, являются факторы микроуровня, т. к. каждый человек имеет типичное и индивидуальное начало (типичное — то, что присуще каждому из нас; индивидуальное — то, что присуще конкретно взятому человеку, т. е. черты отличающие его от других представителей общества) [Андреева, 2018, с. 159], факторы мезоуровня (семья) и макроуровня (состояние экономики, политические события).

Данное исследование является пилотажным. В дальнейшем автобиографические особенности будут описаны не только у поколения бэби-бумеров, но и поколения Z и поколения X. Также будет произведено их сравнение.

Литература

1. Андреева И. А. Актуальные проблемы развития и формирования личности // Вестник Донецкого педагогического института. 2018. № 3. С. 157–161.
2. Бурланук Л. Ф.; Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие. — М.: Российское педагогическое агентство, 1998. — 263 с.
3. Кувшинова О. А. Геронтологические теории активности человека в пожилом возрасте // Вестник Оренбургского государственного университета. 2003. № 4. С. 168–172.
4. Лазебник Л. Б. Одиночество пожилого человека и роль семьи // Клиническая геронтология. 2016. № 1–2. С. 3–7.
5. Мустаева Ф. А.; Сизоненко З. Л.; Юлдашева О. Н. Исследование роли семьи в жизни пожилого человека // Медико-фармацевтический журнал «Пульс». 2016. Выпуск: 18. № 10. С. 143–147.
6. Парфенова О. А. Вовлечение пожилых в волонтерскую и гражданскую активность как инструмент преодоления социального исключения // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 4. С. 119–135.
7. Пушина Л. Ю. Поколение как социокультурная общность // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2011. № 3 (23). С. 28–34.
8. Социологический опрос ВЦИОМ — февраль 2021. См.: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/o-nastojashchikh-muzhchinakh
9. Цапко М. С. Качество жизни российского пенсионера // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2017. № 3 (9). С. 60–71.

Ulyana A. Gushchina[1*]
*ulyana27.39@gmail.com
Research supervisor: Natalia V. Solntseva[1],
Candidate of Sciences (Psychology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Age-related features in baby boomers' autobiographical reports

Abstract. Today, social changes complicate the life of individuals, which raises a number of problems: the preservation of the experience of the older generation, the mutual understanding

between generations, and aging people's perception of their life path. The article focuses on the features of baby boomers' autobiographical reports. The author used the Psychological Autobiography method by E. Y. Korzhova. The study identified the list of the most significant past events and expected future events for the respondents of retirement age.

Keywords: autobiography of a generation, the Soviet generation, baby boomers.

УДК 159.9

Савельева Евгения Сергеевна[1*]
*szhenya11@gmail.com
Научный руководитель: Солнцева Наталия Владимировна[1],
кандидат психологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Социограмма реальной и идеальной семьи у представителей трех поколений

Аннотация: на настоящий момент нет исследований, позволяющих увидеть динамику представлений о структуре реальной и идеальной семьи у различных поколений. Целью данной работы стало изучение особенностей структуры реальной и идеальной семьи у представителей трех поколений: «советского», поколения «перестройки» и «цифрового». Исследование проводилось с помощью методики «Социограмма семьи» Э. Г. Эйдемиллера. В статье будут представлены результаты пилотажного исследования, отражающие выявленные типы структуры реальной и идеальной семьи и их соотношение у разных поколений, позволяющие увидеть различные тенденции в понимании внутрисемейных отношений.

Ключевые слова: социограмма семьи, прародители, родители, дети, межпоколенные отношения, семья, внутрисемейные отношения

Введение

Семейные отношения являются ближайшей и максимально значимой сферой становления личности [Сапогова, 2018, с. 420–428]. Представления о семье выступают «отправной точкой» поведения человека, а значит отражают социальную установку, влияющую на построение жизненной перспективы [Валгасова, 2021, с. 39–45]. Взгляды на образ реальной семьи у поколений различаются. Также, представления о желаемой модели семьи постепенно меняются. Трансформация семьи идет в направлении нуклеаризации, мозаичности моделей семейной жизни, увеличения доли лиц, не стремящихся вести семейный образ жизни [Ростовская, 2020, с. 527–545]. Это связано как с изменением жизненных задач на разных возрастных этапах, так и с социокультурными изменения в современном обществе, затрагивающими институт семьи. Проблема темы взаимопонимания и взаимовлияния между поколениями остается актуальной. Мы рассматриваем межпоколенные отношения как главную характеристику возраста, исторически изменчивое явление, которое определяется влиянием общественных норм и ценностей [Постникова, 2011, 55 с.]. На настоящий момент внимание исследователей семейных отношений направлено на изучение взаимосвязей между родителями и детьми или на рассмотрение отдельных аспектов супружеских взаимоотношений. Взаимодействие внуков и прародителей рассматривается значительно реже. А исследования, позволяющие изучить внутрисемейные отношения между поколением пожилого, среднего и юного возраста, практически не встречаются. Тем не менее увеличение продолжительности жизни способствует росту количества бабушек и дедушек, в той или иной степени вовлеченных в отношения с внуками разного возраста [Булыгина, 2019, с. 97–105].

Целью данной работы стало изучение структуры реальной и идеальной семьи у представителей трех поколений. Мы полагаем, что существуют значимые различия в представлениях о реальной и идеальной семье среди разных поколений. В частности, предполагаем, что представления молодого поколения об идеальной семье будут иметь тенденцию на создание соб-

ственной нуклеарной семьи, а образ идеальной семьи поколения прародителей в наименьшей степени будет отличаться измененным составом.

В данной статье мы представляем результаты пилотажного исследования респондентов, относящихся к трем поколениям: 13 респондентов старшего поколения, имеющих детей и внуков (средний возраст 62 года); 18 респондентов среднего поколения, имеющих детей юношеского возраста (средний возраст 46 лет); 13 респондентов младшего поколения, не состоящих в браке (средний возраст 20 лет).

Методы исследования

В исследовании был использован модифицированный рисуночный тест «Социограмма семьи» (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Пушина). Обработка данных включала в себя качественный и количественный анализ. Оценка результатов проводилась с учетом критериев, предложенных Э. Г. Эйдемиллером и В. В. Пушиной [Эйдемиллер, 2008, 672 с.]. В данном исследовании сопоставлялись варианты реальной и идеальной семьи и анализировались совпадения и различия в составе семьи. Для выявления значимых статистических различий между группами использовался критерий φ* (угловое преобразование Фишера).

Результаты и обсуждение

Рассмотрим основные типы структуры реальной семьи у трех поколений (табл. 1).

Таблица 1

Основные типы структуры реальной семьи и их соотношение у разных поколений (в %)

Типы структуры реальной семьи	Респонденты старшего поколения	Респонденты среднего поколения	Респонденты младшего поколения
Нуклеарная семья (я-супруг)	0%	6%	0%
Семья, включающая два поколения (родители-дети/прародители-родители)	69%	61%	62%
Семья, включающая три поколения (прародители-родители-дети)	31%	33%	38%

Нуклеарную семью, включающую собственно респондента и супруга или супругу, в качестве реальной семьи указывали 6% представителей среднего поколения. Изображение в составе реальной семьи двух поколений — родителей-детей (без прародителей при их наличии) или прародителей-родителей (без детей(внуков) при их наличии) — встречается у 69% старшего поколения. Изображение триады прародители-родители-дети(внуки) в структуре семьи чаще встречается у младшего поколения (38%). Значимых достоверных различий по данным параметрам не выявлено. Интересно, что юное поколение чаще изображают и родителей, и прародителей. Можно предположить, что младшее поколение замечает и ценит вклад прародителей в их становление, поэтому считают важным указать их фигуры в пространстве семейного взаимодействия. Среди респондентов были выявлены представители поколения прародителей, которые в структуре реальной семьи не изображали внуков, что характеризует скорее дистанцированный тип взаимодействия бабушек и дедушек с младшим поколением, а также независимость старшего поколения от родительской семьи внуков [Булыгина, 2019, с. 97–105].

Проанализировав социограммы реальной и идеальной семьи трех поколений, мы выяснили, что только 11% респондентов изобразили идеальную семью идентичной реальной семье. Остальные 89% опрошенных хотели бы изменить либо расположение членов семьи (32%), либо состав семейных взаимоотношений (57%), что означает неудовлетворенность межличностными отношениями в семье [Эйдемиллер, 2008, 672 с.].

Перейдем к рассмотрению соотношений отличительных тенденций структуры идеальной семьи у трех поколений (таблица 2).

Таблица 2

Отличительные тенденции структуры идеальной семьи и их соотношение у разных поколений (в %)

Отличительные тенденции идеальной семьи	Респонденты старшего поколения	Респонденты среднего поколения	Респонденты младшего поколения
Идеальная семья идентична реальной	7,7%	22,2%	0%
Идеальная семья отличается только расположением членов семьи	30,8%	27,8%	38,5%
Идеальная отличается составом	61,5%	50%	61,5%

Идеальную семью, идентичную реальной чаще изображает поколение родителей (22,2%), поколение детей вовсе не изображали идеальную семью в точности так же, как реальную. Идеальная семья, отличающаяся только расположением, чаще встречается у младшего поколения (38,5%), это может говорить о том, что представители юношества в большей степени хотят сократить или наоборот увеличить дистанцию между ними и их членами семьи. Идеальную семью, отличающуюся составом, чаще изображают поколение детей (61,5%) и поколение прародителей (61,5%), это можно объяснить стремлением представителей обоих поколений расширить семью или наоборот исключить членов семьи из близкого круга взаимоотношений.

Таблица 3

Основные типы структуры идеальной семьи и их соотношение у разных поколений (в %)

Полужирным шрифтом выделены значения, по которым получены достоверные различия.

Типы структуры идеальной семьи	Респонденты старшего поколения	Респонденты среднего поколения	Респонденты младшего поколения	Критерий углового преобразования Фишера
В составе и «реальные», и «желаемые» члены семьи	50,0%	88,9%	25%	2.912
В составе только «желаемые» члены семьи	0%	0%	25%	
В составе «утерянные» члены семьи	50%	44,4%	12,5%	1.696
В состав не включены члены из реальной семьи	12,5%	22,2%	50%	1.696

Анализируя социограмму идеальной семьи, мы обнаружили некоторые отличительные особенности ее состава (таблица 3). Поколение родителей достоверно чаще ($\varphi^* = 2{,}912$, $p \leq 0{,}01$) включает в структуру идеальной семьи и «желаемых», и «реальных» членов семьи. «Желаемые» члены семьи — это будущие дети и внуки, что указывает на желание родителей расширить состав семьи, сохранив при этом близкую эмоциональную связь с детьми. Поколение прародителей достоверно чаще ($\varphi^* = 1{,}696$, $p \leq 0{,}05$) включает в состав идеальной семьи «утерянных» членов семьи. «Утерянные» члены семьи — супруги, родители, дети, что может указывать на неготовность отпустить ушедших членов семьи, психологическое пребывание в прошлом или на нехватку эмоциональной близости с родными в настоящем. Поколение детей достоверно чаще не включает в состав идеальной семьи членов из реальной семьи ($\varphi^* = 1{,}696$, $p \leq 0{,}05$). «Исключенные» члены семьи — один из родителей, сиблинг и в редких случаях — оба родителя. С последним вариантом связаны те социограммы идеальной семьи младшего поколения, в которых указаны только «желаемые» члены семьи, то есть будущие супруги. Но идеальных семей с таким составом, в которых бы юношество изображало только себя и будущих супруга или супругу — крайне мало (25%), несмотря на то, что средний возраст младшей выборки — 20 лет. Полученные данные позволяют говорить о том, что у представителей юношества в виде идеальной семьи практически не встречается образ собственной будущей нуклеарной семьи.

Мы предполагаем, что всё это может указывать на тенденции затрудненных сепарационных процессов в детско-родительских отношениях, страх или нежелание автономии, зависимость от родительской поддержки или личностный инфантилизм.

Выводы

Обобщая результаты исследований, можно отметить, что в социограммах реальной семьи представители трех поколений чаще изображают два поколения, в большинстве семей не изображена триада прародители-родители-дети, что может указывать на потерю эмоциональной близости с одним из поколений (либо у внуков с прародителями, либо у среднего поколения с их родителями). Сопоставление образов реальных и идеальных взаимоотношений членов семьи дает нам информацию о желании представителей трех поколений изменить семейные отношения: поколение родителей в большей степени устремлены в будущее и в идеальной семье видят увеличение количества членов семьи; идеальная семья представителей старшего поколения чаще остальных отражает направленность в прошлое, что характеризуется недостаточностью эмоциональной близости с родственниками в настоящем. У молодого поколения снижены тенденции к представлению идеальной семьи в виде нуклеарной, состоящей из «я — супруг/супруга», что демонстрирует специфику современного юношества, предпочитающего сохранение слияния с родителями. Здесь же отметим перспективы социально-психологического исследования: большой интерес вызывают внутренние механизмы и причины формирования образа идеальной семьи у современного юношества, при котором молодые люди не стремятся к вступлению в брак и проявляют недостаточную личностную зрелость.

Литература

1. Булыгина М. В., Комарова С. В. Прародители и внуки (обзор зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8, № 4. С. 97–105.
2. Валгасова И. Н., Верещагина М. В. К проблеме изучения представлений о семье и семейных отношениях в отечественной психологии // Образовательный вестник «Сознание». 2021. Т. 23, № 11. С. 39–45.
3. Постникова М. И. Психология отношений между поколениями в современной России: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Санкт-Петербург, 2011. 55 с.
4. Ростовская Т. К., Кучмаева О. В. Трансформация образа желаемой модели семьи у разных поколений: результаты всероссийского социологического исследования // Вестник РУДН. Серия: СОЦИОЛОГИЯ. 2020. Т. 20, № 3. С. 527–545.
5. Сапогова Е. Е. Семейная микрокультура как ресурс развития личности // Семья и дети в современном мире / под ред. В. Л. Ситникова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. Т. IV. С. 420–428.
6. Эйдемиллер Э. г., Юстицкие В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. СПб.: Питер, 2008. 672 с.

Evgeniya S. Savel'eva[1*]
*szhenya11@gmail.com
Research supervisor: Nataliya V. Solntseva[1],
Candidate of Sciences (Psychology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The sociogram of the real and the ideal families in the representatives of three generations

Abstract. At present, there are no studies that identify the changes in the ideas about the structure of the real and the ideal families across different generations. The study explores the structure of the real and the ideal families in the representatives of three generations: the Soviet generation, the *perestroika* generation, and the digital generation. The author used the Family Sociogram method

by E. G. Eidemiller. The article presents the findings of a pilot study that identified different types of family structures in different generations. The findings allow a better understanding of the trends in the perception of intra-family relationships.

Keywords: family sociogram, grandparents, parents, children, intergenerational relations, family, intra-family relations

УДК 37.02

Степанова Ксения Алексеевна[1]*
*stepanova@yandex.ru
Научный руководитель: Солнцева Наталия Владимировна[1],
кандидат психологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Особенности проявления локуса контроля у трех поколений российских семей

Аннотация: Целью данной работы стало изучение особенностей проявлений локуса контроля у представителей различных поколений. Несмотря на то, что вопрос отличительных особенностей каждого поколения, находится в поле интересов исследователей, реальных работ, посвященных сравнению представителей различных исторических эпох, по определённому психологическому феномену, не было найдено. В ходе работы было выявлено, что уровень субъективного контроля у каждого поколения имеет уникально проявление. Однако, важно отметить, что локус контроля детей и родителей не имеет взаимосвязи, а внуков и прародителей показывает сильную взаимосвязь. На данный момент, говорить о внутрисемейном наследовании УКС нельзя, но пока можно рассмотреть феном наследования от прародителей к внукам только на уровне тенденции.

Ключевые слова: локус контроля, семья, поколения, дети, родители.

Введение:

Согласно теории Штрауса и Хоува смена поколений происходит примерно каждые 20 лет под влиянием социокультурных событий. А представители новой исторической эпохи отчаются от предшественников новым мировоззрением. [Штраус У., с. 46] Локус контроля, в свою очередь, является одной из центральных личностных переменных в данной концепции. В данной работе понятие УСК будет рассматриваться как «обобщенные ожидания человека относительно того, в какой степени подкрепления зависят от его собственного поведения (интернальный локус), а в какой — контролируются силами извне (экстернальный локус контроля)». [Фейдимен, Дж., с. 75] Поэтому можно предположить, что локус контроля, как свойство личности так же может через социальное научение наследоваться детьми от более старших родственников.

Целью данной работы стало изучение особенностей проявления локуса контроля у представителей различных исторических поколений.

В ходе работы была выдвинута гипотеза — каждое поколение имеет уникальную выраженность показателей уровня субъективного контроля.

Методы исследования:

В данной статье приняли участие 117 респондентов. Они являются участниками 39 семейных триад (ребенок — родитель — прародитель). 76% выборки составили женщины. 39 респондентов поколения прародителей (бабушки и дедушки), из них 3 мужчин и 36 женщин, средний возраст 69 лет; 39 респондентов поколения родителей (мамы и папы), из них 14 мужчин и 25 женщин, средний возраст 45 лет; 39 респондентов поколения детей (большую их часть составили студенты РГПУ им. Герцена), из них 10 юношей и 29 девушек, средний возраст 19.

В качестве инструментов исследования использовался Опросник Уровень субъективного контроля (УСК) Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинда. Достоверные отличия между группами считались с помощью критерия Вилкоксона и Фридмана.

Результаты и обсуждения:

По результатам проведённых расчетов достоверных различий не было выявлено по показателям «Общая интернальность» (p = 0,1377; T = 3,9643), «Интернальность в производственных отношениях» (p = 0,19; T = 3,3214) и «Интернальность в сфере здоровья» (p = 0,196; T = 3,25) и «Интернальность в межличностных отношения» (p = 2,4457; T = 0,01446). То есть все три поколения в семье достоверно не различаются между собой. Мы можем предполагать, что ведущую роль в формировании локуса контроля в данных аспектах играет семья и локус контроля сохраняется от поколения к поколению внутри семьи.

По показателю общей интренальности все семейные поколения обладают невыраженным уровнем локуса контроля. То есть у человека нет определенной тенденции в приписывании результатов своих достижений или неудач своим действиям или же действием окружающего мира. Полученные данные можно объяснить особенность российского менталитета. Русского человека всегда наделяют некой амбивалентностью в своем поведении. С одной стороны, российское общество во все времена было подвержено сильному влиянию государства, которое определяет уклад и ритм жизни общества, что соответствует экстернальным уровню субъективного контроля. [Ермакова Ж. А., с. 1201] Последние несколько столетий Российское общество направлено на модернизацию, в котором акцент делается на индивидуальное участие каждого. Также у граждан есть свои понимания данного процесса и каждый работает для обеспечения собственного будущего. Соответственно развивается интернальный локус контроля. [Ермакова Ж. А., с. 1201]

Показатель «Интернальности в производственных отношениях» так же не имеет достоверных различий между тремя поколениями. Все респонденты обладают экстернальным локусом контроля. Т. е. на данный момент все, участвовавшие в исследовании, поколения не чувствуют за собой ответственности в рабочих вопросах. Это может быть связано несколькими причинами. Первая — сейчас в период цифровой экономики прослеживается т тенденция к минимизации участия человека в производственных процессах. Все переходит в дистанционных формат управления. [Ермакова Ж. А., с. 1202] Такое дистанцирование от самого процесса труда создает иллюзию снижения ответственности, соответственно неподконтрольность происходящего. Вторая причина — незащищённость работников в спорах с работодателями. В этой ситуации человеку проще согласиться с требованиями начальства, чем настоять на своем. [Лукьяшенко А. Г., с. 71]

Так же отсутствие достоверных различий есть в шкале «Интернальность в сфере здоровья». По данному показателю все участники имеют невыраженный локус контроля, что можно объяснить высокой ценностью данной частью жизни населения. Но при этом любые профилактические мероприятия предпринимаются только при появлении симптомов болезни. [Курышева О. В., с. 49]

«Интернальность в межличностных отношениях» не имеет достоверных различий между поколениями. Все поколения обладают невыраженным локусом контроля. Данный жизненный аспект в большой степени формуется на основе внутри семейного общения. Ребенок усваивает базовые формы и правила общения из семьи, поэтому всех поколений можно заметить схожие показатели. [Решетова Т. Я., с. 206] А не выраженность определенного локуса можно объяснить особенность процесса общения в российском обществе. С одной стороны, мы всегда расположены к разговору на практически любые темы и не редко являемся инициаторами контакта. Но с другой, в российском обществе есть особое отношений к компромиссу. Для нас важно чтобы человек принят нашу точку зрения или предпринял все попытки переубедить нас. [Белянская Т. Э., с. 225]

Показатель «Интернальность в области неудач» (p = 0,00357; T = –1,3364) достоверно отличается у всех трех поколений. Вероятно, это сфера во многом связана с возрастными особен-

ностями или особенностями социализации каждого поколения. Поколения прародителей и детей обладают невыраженным локусом контроля. Говоря о пожилом возрасте, стоит обратить внимание на изменения происходящие в ценностно-мотивационной структуре личности. У человека появляется время на отдых, хобби и общение со своими детьми и внуками. Но при этом неизбежными остаются изменения в сфере здоровья, которые являются ограничениями для всех остальных сфер жизни. [Решетова Т. Я., с. 215 Соответственно свои неудачи, с одной стороны, люди в возрасте могут объяснить или свои нежеланием, или же ограниченностью своих возможностей внешними причинами. Студенты же, в свою очередь, попали в новую жизненную ситуацию обучения в ВУЗе. Периодически возникающие неудачи в процессе обучения они склонны трактовать то с позиции собственной лени и нехватки времени, то с позиции новой ситуации, к которой им сложно адаптироваться. [Белянская Т. Э., с. 223] Поколение родителей же являются интерналами, которые все свои неудачи предписывают исключительно себе. Ведь сейчас они начинают терять способность быть нужным, из дети растут, а родители еще могут сами о себе позаботиться. Из-за всего этого у человека появляется сосредоточенность на себе. [Фейдимен, Дж., с. 47]

Но больше всего различий можно заметить между поколениями детей и родителей. По показателю «Интернальности достижений» (p = 0,00347; T = 1,3877) студенческая выборка обладает невыраженным локусом контроля. Такие данные можно объяснить тем, что с одной стороны обучающиеся в ВУЗах могут проявляться в учебной детальности, что является интернальной частью их психологического портрета. Но при это из-за недостатка времени и квалификации профессиональное развитие им пока недоступно. [Фрейд 3., с. 94] Поколение же родителей обладают невыраженными локусом, но с интернальной направленностью. Вероятно, полученные данные могут быть связаны с периодом кризиса среднего возраста, когда человек становится очень критичным к себе и своим действиям. [Хилько М. Е. 68] Поколение же прародителей также обладают невыраженным локусом контроля, что может быть продиктовано их большим жизненным опытом, в котором они узнают, что не на все в этой жизни они могут повлиять. Но, с другой стороны, возрастное отдаление от социума частично меняет принятые ранее взгляды на подконтрольность происходящего лишь их окружению. [Фейдимен, Дж., с. 82]

В показателях шкалы области семейных отношений (p = 0,00369; T = 2,9035) достоверные различия можно обнаружить между поколениями детей и родителей. Студенческая выборка проявила себя как экстерналы. На данном временном отрезке студенты большая часть студентов не рассматривают себя как потенциальных супругов. Самый подходящий возраст для вступления в брак, по их мнению, 25–30 лет. т. е. после окончания учебного заведения, а также устройства на работу. Таким образом, аспектами, регламентирующими семенную жизнь, в глазах студентов, являются внешние факторы. [Козырева В. В., с. 175] У пожилого же поколения в данном аспекте виден невыраженный локус контроля с экстернальной тенденцией. С одной стороны они всю свою жизнь потратила на построение семьи и воспитание детей и внуков, а сейчас их дети могут быть настолько заняты работой, что времени на общение почти не остается. [Пирогова Л. В., с. 116] Поколение родителей же показали невыраженный локус с интернальной тенденцией. В данный момент они находятся между еще несамостоятельными детьми и родителями, нуждающимися в помощи, поэтому у них ярко проявляется чувство зависимости семейного благополучия от них самих. [Ермакова Ж. А., с. 1206]

Выводы

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать вывод о частичном подтверждении гипотезы. Такие показатели, как «Общая интернальность», «интернальность в производственных отношениях», «интернальность в сфере здоровья» и «интернальность в межличностных отношениях» не имеют достоверных различий у представителей всех поколений. Возможно, эти показатели не являются зависимыми от исторической изменчивости и течения времени. А вот показатели, связанные с областями неудач, достижений и семейных отношений

имеют различные проявления у каждого поколения. На эти стороны жизни влияют личный опыт и исторические события. Но наибольшее количество совпадений можно найти между поколениями прародителей и детей. Можно предположить, что эти данные могут говорить о наследовании локуса контроля через поколение. Но на данный момент это можно рассматривать лишь в рамках тенденции.

Литература

1. Штраус У., Хоув Н., Поколения: История будущего Америки, с 1584 по 2069 год/ Штраус У., Хоув Н. — 1 -е изд., — Нью-Йорк: Старинные книги, 1991. — 231 С.
2. Фейдимен, Джеймс. Личность и личностный рост : Пер. с англ.] / Джеймс Фейдимен, Роберт Фрейгер ; Рос. открытый ун-т. — М. : Рос. открытого ун-та, 1994. — 136 С.
3. Козырева, В. В. Социально-психологические особенности переживания мужчинами и женщинами кризиса «Опустевшего гнезда» / В. В. Козырева // Вестник университета. — 2019. — № 4. — С. 173–180. — DOI 10.26425/1816–4277–2019–4-173–180. — EDN VNOBWZ.
4. Пирогова, Л. В. Перед лицом вечности / Л. В. Пирогова // Инновационная наука. — 2016. — № 4–5. — С. 115–118. — EDN VSUAJV.
5. Ермакова, Ж. А. Формирование производственных отношений в условиях становления цифровой экономики в Российской Федерации / Ж. А. Ермакова, И. Н. Корабейников // Экономика региона. — 2019. — Т. 15, № 4. — С. 1199–1211. — DOI 10.17059/2019–4-18. — EDN ZPRFWV.
6. Лукьяшенко, А. Г. Семья в формировании ценности здоровья у современной российской молодежи / А. Г. Лукьяшенко // Caucasian Science Bridge. — 2022. — Т. 5, № 1(15). — С. 70–72. — DOI 10.18522/2658–5820.2022.1.10. — EDN FOLUYR.
7. Курышева, О. В. Взаимосвязь отношения к собственному возрасту и стратегий совладания со старостью у пожилых людей / О. В. Курышева, С. В. Тарасова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 11: Естественные науки. — 2014. — № 1(7). — С. 47–55. — EDN SMNMJP.
8. Решетова, Т. Я. Особенности поведения студентов в ситуациях продолжительного неуспеха в учебной деятельности / Т. Я. Решетова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. — 2020. — № 2(835). — С. 204–218. — EDN LDCSZN.
9. Белянская, Т. Э. Социально-психологические характеристики студенческого возраста / Т. Э. Белянская // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2020. — № 3(55). — С. 220–227. — EDN AMGZWP.

Ksenia A. Stepanova[1*]
*stepanova@yandex.ru
Research supervisor: Nataliya V. Solntseva[1],
Candidate of Sciences (Psychology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The locus of control in representatives of three generations of Russian families

Abstract. The article investigates the locus of control in the representatives of different generations of Russian families. While there are studies that focus on the specific features of different generations, we found no studies that compare a particular psychological parameter across the representatives of different historical periods. The article found that the level of subjective control in every generation has unique features. No correlation was found between the level of subjective control in children and parents, but there was found a strong correlation in the level of subjective control in grandchildren and their grandparents. The findings do not allow a conclusion that the locus of control is 'inherited' in the family, but confirm the pattern of grandchildren 'inheriting' the locus of control from their grandparents.

Keywords: locus of control, family, generations, children, parents.

УДК 159.9

Шевченко Анастасия Андреевна[1]*
*shev.na.02@gmail.com
Научный руководитель: Алексеева Елена Вячеславовна[1],
кандидат психологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Характеристики альтруизма и ответственности у подростков с разной сиблинговой позицией в семье

Аннотация: статья посвящена изучению характеристик ответственности и альтруизма у подростков, занимающих различную сиблинговую позицию. Семейные роли и исполняемые в семье функции имеют важное значение в процессе формирования личности и выстраивания приоритетов в межличностных отношениях. В докладе представлено теоретическое обоснование проблемы, а также результаты проведенного исследования по методикам Прядеина В. П. и Ясина М. И. Параметры ответственности предметность и социоцентричность выражены больше у младших сиблингов, альтруизм больше проявляется у старших детей.

Ключевые слова: сиблинговая позиция, ответственность, альтруизм.

Введение

Семья — первая и значимая социальная группа в жизни каждого человека. Стиль воспитания, количество людей и другие особенности семьи влияют на развитие личности. Порядок рождения ребенка определяет его сиблиновую позицию, которая по мнению психологов влияет на его развитие. Одним из первых это предположение высказал Ф.Гальтон. На примере членов Британского Королевского научного общества психолог обнаружил, что среди них большое количество первенцев [Баскаева, 2021, с. 96–115]. А.Адлер считал, что для каждой позиции ребенка можно выделить свои психологические особенности. Он выделил четыре позиции человека в семье: первенец, второй ребенок, младший ребенок, единственный [Цветкова, 2022, с. 189–204]. Мюррей Боуэн развил системную теорию семьи, в которой анализировал сиблинговые позиции [Лысенко, 2022, с. 72–81]. Выявлено, что старшие дети более ответственны и стремятся к роли лидера. Средние склонны идти на компромиссы, более зависимы от окружающих. Младшие более обаятельные и общительные [Зуляншина, 2023, с. 78–92]. В. В. Козырева выявила, что старшие в общении с окружающими стремятся проявлять дружеские и теплые чувства. Средних детей характеризует самый оптимистичный взгляд на окружающих. Младшие чаще проявляют неадекватные эмоции во взаимодействии с людьми [Козырева, 2014, с. 259–299]. При появлении младшего ребенка у старшего быстрее появляется возможность проявлять самостоятельность, в отличие от младшего, который дольше находится во внимании родителей. Младшие сиблинги чаще оценивают себя по достоинству и сохраняют стремление к подчинению [Гурова, 2012, с. 285–288]. Ответственность и альтруизм представляют больший интерес для исследователей различных областей, в особенности для психологов. Природу возникновения, и механизмы развития ответственности и альтруизма точно нельзя определить. Многие авторы сходятся во мнение, что ответственность и то, насколько человек ее принимает, играет важное значение в жизни человека, а именно ее смысле, благополучии и наполненности. Прослеживается связь между зрелостью и ответственностью, что позволяет прийти к идее о возможности развития ответственности. Таким образом возникает вопрос, а как родные братья и сестры могут влияет на духовное развитие человека. В связи с этим мы выдвинули гипотезу исследования: уровень альтруизма и ответственности подростков, занимающих позицию старшего, среднего и младшего сиблинга, различается.

Методы исследования

В исследовании принимали участие подростки 14 и 16 лет. Общее число респондентов — 20 человека, среди которых: 8 старших, 5 средних и 7 младших сиблингов. В качестве диа-

гностических методик мы использовали две методики: методику М. И. Ясина на измерение альтруистических установок [Ясин, 2020, с. 77–85] и Многомерно-функциональную диагностику ответственности (отв-70) В. П. Прядеина [Прядеин, 2001, с. 27–29]. Первая позволила определить уровни выраженности альтруизма и значения. Вторая направлена на выявление параметров ответственности. Из всех параметров мы выделили 6 — верхние показатели качества и зрелости ответственного поведения. А именно: эргичность, стеничность, интернальность, социоцентричность, осмысленность и предметность. Для обработки данных мы использовали непараметрический U-критерия Манна — Уитни и расчет среднего значения данных.

Результаты и обсуждение

В первую очередь мы рассчитали среднее значение выраженности параметров ответственности в выделенных группах. На рисунке 1 представлены диаграммы, показывающие сопоставление параметров ответственности в группах.

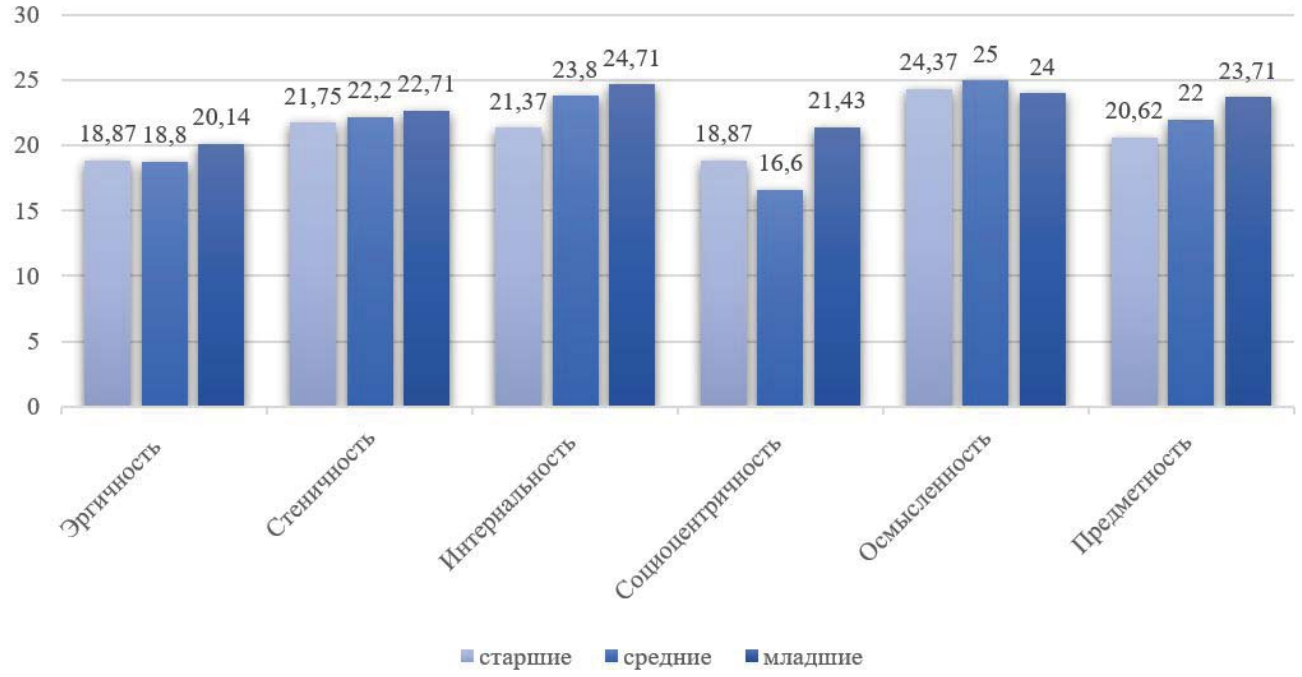


Рис. 2. Средние значения параметров ответственности по группам

Данные результаты позволяют увидеть, что младшие сиблинги обладают более высокой ответственностью по параметрам: эргичность, стеничность, интернальность, социоцентричность и предметность. У средних детей сильно выражен показатель осмысленности. У старших сиблингов одни показатели имеют наименьшее значение (стеничность, интернальность, предметность), другие среднее (эргичность, социоцентричность, осмысленность). Результат расчета среднего значения альтруизма у групп: 63.14 у младших, 62.4 у средних и 73.25 у старших. Старшие сиблинги обладают средне-высоким уровнем альтруизма, в числовом значении у них большой разрыв со средними значениями средних и младших сиблингов. Средние и младшие сиблинги имеют средне-низкое значение альтруизма. Следующим этапом нашего исследования стал анализ различий групп с помощью U-критерия Манна — Уитни. По параметрам ответственности значимыми оказались различия между группами старших и младших сиблингов. Результаты сравнительного анализа в таблице 1.

Старшие и младшие сиблинги имеют различия в следующих параметров ответственности: социоцентричность и предметность. Также близким к значимости отличием является значение показателя интернальности. Различия между группами старших и средних, младших и средних не обнаружились. Сравнение групп по значению альтруизма дало схожие результаты, но с обратным знаком выраженности показателя. Значимых различий между старшими и средними нет, но группы старших и младших сиблингов значимо различаются.

Таблица 1

Эмпирические значения личностных параметров ответственности в группах старших и младших сиблингов

Параметры ответственности	Средние значения в группе старших сиблингов	Средние значения в группе младших сиблингов	Эмпирическое значение критерия
Эргичность	18,87	20,14	31,00
Стеничность	21,75	22,71	23,50
Интернальность	21,37	24,71	13,00
Социоцентричность	18,87	21,43	12,50*
Осмысленность	24,37	24	18,50
Предметность	20,62	23,71	12,00*

* — p <0,05 ** — p <0,01

Выводы

Старшие и средние сиблинги не различаются по значениям альтруизма и измеряемым параметрам ответственности. Это может быть связано со схожестью их позиций в семье. Это дети, которые после рождения младшего, столкнулись с меньшим количеством любви и внимания от родителей, к чему они не привыкли. Также появление новой роли старшего или среднего ребенка влечет за собой обязанности и требования. Но эти требования могут не совпадать с желаниями ребенка и даже быть несправедливо распределенными между детьми. Что негативно влияет на восприятие человеком ответственности.

Группы старших и младших сиблингов имеют статистики значимые различия:

— альтруизм больше выражен у старших детей, чем средних и младших. Это можно объяснить тем, что роль старшего брата или сестры требует определенных личностных качеств и действий по отношению к другим, а именно сопереживания, эмпатии и жертвенности;

— среднее значение параметров ответственности социоцентричность и предметность сильнее выражены у младших сиблингов. Параметры социоцентричности и предметности схожи тем, что связаны с социальным аспектом, социоцнтричность — стремление быть среди людей и общества в целом, предметность — про продуктивность, самоотверженность и добросовестность субъекта при выполнении коллективных дел. Можно предположить, что ребенок, который всю жизнь рос в окружении других детей имеет как стремление быть частью общества, так и обладает необходимыми навыками коммуникации. Именно поэтому у них преобладает мотивация общественных интересов над личностными.

Литература

1. Баскаева Оксана В. Основные направления сиблинговых исследований // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 2, с. 96–115.
2. Гурова, Е. В., Суркова, Е. Г. Способность к творческой самореализации молодых людей с различной сиблинговой позицией в семье // Проблемы педагогики и психологии. — 2012. — № 4. — С. 285–288.
3. Зуляншина Елена Владимировна, Кедярова Елена Александровна, Монжиевская Вера Владимировна, Уварова Маргарита Юрьевна, Чернецкая Надежда Игоревна Особенности межличностных отношений школьников с разной сиблинговой позицией // Психология. Психофизиология. 2023. № 2, с. 78–92.
4. Козырева В. В. Взаимосвязь порядка рождения в родительской семье и качественных характеристик межличностных отношений во взрослой жизни // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2014. № 4 (127). С. 295–299.
5. Лысенко, Е. М. Развитие теории сиблинговых отношений / Е. М. Лысенко, Н. М. Кунцевич, М. В. Лавская // Фундаментальная и прикладная наука : Сборник научных трудов по материалам VIII Международной научно-практической конференции, Анапа, 20 декабря 2022 года. — Анапа: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов» в Южном Федеральном округе, 2022. — С. 72–81.

6. Прядеин, В. П. Ответственность как системное качество личности: Учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т., Екатеринбург, 2001. — с. 27–29.
7. Цветкова, Н. А. Социально важные личностные качества студентов с различными сиблинговыми позициями / Н. А. Цветкова, К. Е. Лагвилава, Е. А. Петрова // Российский психологический журнал. — 2022. — Т. 19, № 1. — с. 189–204.
8. Ясин, М. И. Методика измерения альтруистических установок // Психологический журнал, 2020. том 41, № 1, с. 77–85.

Anastasia A. Shevchenko[1*]
*shev.na.02@gmail.com
Research supervisor: Elena V. Alekseeva[1],
Candidate of Sciences (Psychology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Altruism and responsibility in adolescents with different sibling positions in the family

Abstract. The article is devoted to the study of characteristics of altruism and responsibility in adolescents with different sibling positions in the family. Family roles and functions are important for personality development and affect one's priorities in interpersonal relationships. The article contains a theoretical substantiation of the problem and provides the results of a research conducted using the methods by V. P. Pryadein and M. I. Yasin.
Keywords: sibling position, responsibility, altruism.

ПСИХОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

УДК 159.9

Григорьян Маргарита Акоповна[1*]
*margo.grigos@gmail.com
Научный руководитель: Пежемская Юлия Сергеевна[1],
кандидат психологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Тревожность и ментальная прочность спортсменов, занимающихся пулевой стрельбой

Аннотация: в статье рассматривается соревновательная личностная тревожность и ментальная прочность спортсменов, занимающихся пулевой стрельбой. Использовались методы сравнительного, корреляционного и дисперсионного анализа. Выявлены различия в уровне тревожности у спортсменов по признаку пола и спортивного разряда. Для женщин, кандидатов в мастера спорта, исследуемой выборки характерен наиболее высокий уровень тревожности, а также отрицательная корреляционная связь между тревожностью и ментальной прочностью. Наименьшим уровнем тревожности характеризуются мужчины-спортсмены мастера спорта. Различий в ментальной прочности по признаку пола и спортивного разряда не обнаружено. На основании исследования можно разрабатывать профилактические программы по повышению ментальной прочности с целью снижения соревновательной тревожности.
Ключевые слова: тревожность, соревновательная личностная тревожность, ментальная прочность спортсмена.

Введение

Способность противостоять стрессовым эпизодам в жизни необходима спортсмену для профессионального роста. Успешное выступление на соревнованиях требует от стрелка собран-

ности и навыка выполнять упражнение вне зависимости от внутреннего состояния. Тревожность одно из частых проявлений в стрессовой ситуации. То, насколько успешно спортсмен справляется с внутренними волнениями, во многом определяет результат выступления.

Ч. Д. Спилбергер объясняет личностную тревожность как индивидуальную устойчивую характеристику, определяющую склонность субъекта к тревоге. Повышенная личностная тревожность предполагает наличие восприятия субъектом многих жизненных ситуаций как опасных и стрессовых. Это предполагает реакцию на определенные стимулы, которые оцениваются как угрожающие [Спилбергер Ч. Д., 2000, С. 39–45]. Сильно повышенная или пониженная тревожность могут нести за собой негативные последствия. Так, высокая тревожность может подрывать самооценку и влиять на общее самочувствие человека. Низкая тревожность может говорить о недостаточно развитом чувстве ответственности. Для спортсмена некоторая степень тревожности может быть полезной, чтобы повысить мотивацию и улучшить свою производительность. Однако излишняя тревожность может препятствовать достижению высоких результатов. Поэтому спортсменам важно работать над развитием позитивных стратегий совладания с тревожностью, чтобы достичь оптимальных условий для успешного выступления на старте.

Ю. Л. Ханин определяет соревновательную личностную тревожность как склонность эмоционально реагировать в стрессовой соревновательной ситуации. Чем выше показатель соревновательной личностной тревожности, тем вероятность повышения тревоги в условиях соревнований выше [Ханин Ю. Л., 1982, С. 136–141].

Личностная соревновательная тревожность может оказать значимое влияние на спортсменов, занимающихся пулевой стрельбой. Данный вид спорта требует высокой концентрации, точности и контроля над своими эмоциями. Спортсмены должны уметь справляться с высокой личной значимостью соревнований, не допуская, чтобы тревожность повлияла на их результаты.

В ряде исследований была установлена связь между мотивацией достижений и таким свойством личности спортсмена, как тревожность — ответ на угрожающие ситуации эмоциональной реакцией. Отмечается, что многие выдающиеся спортсмены имеют повышенный уровень тревоги [Родионов, А. В., 2004]. Однако в циклических видах спорта циклического, отличающихся большой интенсивностью нагрузок, тревожность у спортсменов с высокими достижениями меньше, чем у спортсменов низкой квалификации.

Ментальная прочность считается одной из составляющих успешной деятельности спортсмена. Также выявлено, что люди с высокой ментальной прочностью менее склонны воспринимать жизненные ситуации как сложные и превышающие их возможности [Федунина Н. Ю., 2017, С. 77–83]. На сегодняшний день ментальная прочность рассматривается как совокупность характеристик и навыков, помогающих человеку противостоять психологическому давлению, стрессу, мотивационным кризисам, а также позволяющих восстанавливать свои ресурсы после неудач. В стрелковом спорте ментальная прочность необходима для поддержки концентрации внимания на выполнении необходимых задач. Спортсмену необходим навык самоуспокоения и управления своими эмоциями для реализации своих умений в конкретный момент на соревнованиях.

Также можно говорить о связанности понятий стрессоустойчивость и ментальная прочность. Стрессоустойчивость — способность человека сопротивляться действию стрессовых факторов. Ю. Н. Гурьянов и др. в своих работах отмечают, что стрессоустойчивость проявляется во всех сферах жизнедеятельности человека [Гурьянов Ю. Н., 2001]. Т. М. Маслова под стрессоустойчивостью понимает способность субъекта поддерживать благоприятное психическое состояние под воздействием стрессовых факторов, а также сохранять эффективность деятельности в сложных ситуациях [Маслова Т. М., Покацкая А. В., 2019, С. 352–354]. В своем исследовании автор выявила личностную тревожность как фактор развития стрессоустойчивости.

Таким образом ментальная прочность выражается через способность спортсмена адаптироваться и эффективно реагировать на стресс, тревогу и мотивационные кризисы, влияющие на выполнение спортивных целей [Бочавер К. А., Резниченко С. И., Бондарев Д. В., 2023, С. 172–188]. Спортсменам, занимающимся пулевой стрельбой, ментальная прочность особенно важна, так как необходимо уметь быстро совладать с предсоревновательным стрессом, влияющим на

физическое состояние спортсмена (увеличение частоты сердечных сокращений, тремор, рассеянное внимание), а значит и на результат [Родионов, А. В., 2004].

Целью данного исследования являлось изучение соревновательной личностной тревожности и ментальной прочности спортсменов, занимающихся пулевой стрельбой, а также выявление взаимосвязей тревожности и ментальной прочности.

Методы исследования

В исследовании были использованы следующие методики:

1. Шкала соревновательной личностной тревожности Ю. Л. Ханина, изучающая склонность эмоционально реагировать в условиях соревнований [Ханин Ю. Л., 1982, С. 136–141].

2. Шкала ментальной прочности спортсмена (К. А. Бочавер, Д. В. Бондарев, Л. М. Довжик), изучающая способность спортсмена к преодолению спортивного стресса и тревоги, а также кризиса мотивации в спорте [Бочавер К. А. и др., 2023, С. 117–121].

После сбора данных был проведен сравнительный анализ исследуемых референтов по признаку пола и уровню спортивного мастерства (1, 2 разряд, кандидат в мастера спорта, мастер спорта и выше). Так как выборка не прошла проверку на нормальность распределения, значимость различий определялась с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни для сравнения двух групп и H-критерия Краскела-Уоллеса для трех и более сравниваемых групп. Также были проведены корреляционный (коэффициент корреляции Спирмена) и дисперсионный анализ (F-критерий Фишера).

Характеристика выборки: В исследовании приняли участие 172 человека, из них 53 мужчины и 119 женщин. В отношении спортивных разрядов, большинство респондентов относятся к категории мастеров спорта (71 человек), затем следуют 1 и 2 разряды (58 человек), и наименьшее количество респондентов имеет категория кандидатов в мастера спорта (43 человека).

Результаты и обсуждение

Средние значения для тревожности и ментальной прочности по всей выборке составили 18,80 и 43,44 соответственно. Согласно полученным данным, уровень тревожности у женщин выше, чем у мужчин, а средняя ментальная прочность приблизительно одинакова для обеих групп.

Рассмотрим общий уровень тревожности у спортсменов, занимающихся пулевой стрельбой. 21% респондентов имеют низкий уровень тревожности, 68% — средний и 11% высокий уровень тревожности (рис. 1). Наибольшее количество спортсменов-стрелков обладает низким или средним уровнем тревожности.

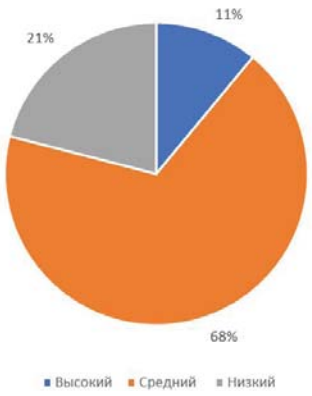


Рис. 1. Уровень тревожности спортсменов-стрелков

Что касается уровня ментальной прочности, то 12% спортсменов-стрелков имеют низкий уровень, 84% — средний и 4% высокий уровень ментальной прочности (рис. 2). Эти данные могут быть использованы для формирования программы психологической подготовки спортсменов, так как всего 4% спортсменов отмечают высокий уровень ментальной прочности.

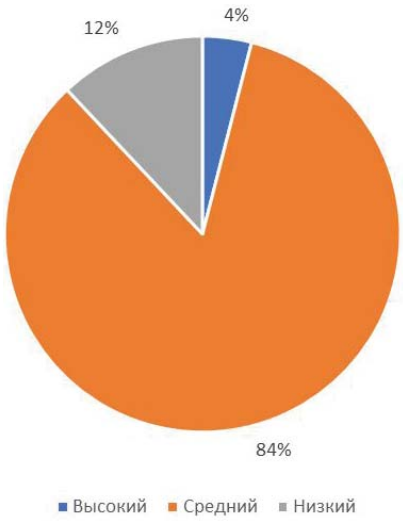


Рис. 2. Уровень ментальной прочности спортсменов-стрелков

Исходя из полученных данных можно сделать выводы, что в среднем большинство спортсменов-стрелков имеют низкий или средний уровень тревожности и ментальной прочности. Уровень тревожности и ментальной прочности выше у женщин и у спортсменов уровня кандидата в мастера спорта.

Выявлены значимые различия ($p \leq 0,05$) при сравнении тревожности у мужчин и женщин (таблица 1). У женщин-спортсменов уровень тревожности выше, что может говорить о том, что женщины более склонны эмоционально реагировать в условиях стресса. Можно предположить, что это обусловлено социокультурными различиями. Значимых различий в уровне ментальной прочности мужчин и женщин не обнаружено. При этом уровень ментальной прочности имеет более высокие показатели у женщин.

Таблица 1

Значимые различия уровня тревожности и ментальной прочности у мужчин и женщин, занимающихся пулевой стрельбой

Исследуемые референты	Мужчины	Женщины	(U-критерий Манна-Уитни) *p≤ 0,05
Тревожность	17,81	19,24	0,047*
Ментальная прочность	42,91	43,67	0,878

Также значимые различия найдены среди спортсменов разного спортивного мастерства — уровень тревожности выше у кандидатов в мастера спорта, а самая низкая тревожность у спортсменов уровня мастера спорта и выше (таблица 2). Можно предположить, что с повышением спортивного мастерства уровень тревожности спортсмена снижается. Или, возможно, более высоких результатов добиваются спортсмены с более низкой тревожностью.

Таблица 2

Значимые различия уровня тревожности и ментальной прочности у спортсменов с разным уровнем спортивного мастерства

Исследуемые референты	1 и 2 разряды	КМС	МС и выше	(U-критерий Манна-Уитни) *p≤ 0,05
Тревожность	18,59	19,26	18,23	0,049*
Ментальная прочность	43,40	44,74	42,68	0,354

По шкале ментальной прочности спортсменов значимых различий не найдено, однако результаты сравнения показывают, что самый высокий уровень прочности у кандидатов в мастера спорта, а самый низкий — у мастеров (таблица 2). Средний результат и по уровню тревож-

ности, и по шкале ментальной прочности показали спортсмены 1 и 2 разряда. Эти данные могут указывать на связь уровня тревожности и ментальной прочности спортсмена.

Можно предположить, что чем выше уровень тревожности, тем сильнее выражена ментальная прочность, то есть способность спортсмена к преодолению спортивного стресса и тревоги, а также кризиса мотивации в спорте. Это может быть связано с тем, что, сталкиваясь с регулярной повышенной тревожностью, спортсмен научается более эффективным способам совладания с ней.

Наше предположение было проверено с помощью корреляционного анализа. Обнаружено, что взаимосвязь между личностной тревожностью и ментальной прочностью составляет –0.18 при уровне значимости $p < 0.05$. Это указывает на отрицательную связь между этими двумя переменными. Наше предположение о том, что чем выше тревожность, тем выше ментальная прочность не подтвердилась. Спортсмены с высоким уровнем ментальной прочности отметили у себя низкий уровень тревожности. Таким образом, можно предполагать, что повышение способности спортсмена преодолевать спортивный стресс положительно скажется на снижении соревновательной тревожности.

Далее, был проведен корреляционный анализ внутри групп спортсменов разного пола. У женщин была выявлена значимая отрицательная взаимосвязь между личностной тревожностью и ментальной прочностью (–0.20, $p < 0.05$), в то время как у мужчин такая взаимосвязь оказалась незначимой. Данные результаты могут означать, что мужчины используют другие способы совладания с тревогой и поэтому ментальная прочность не коррелирует с уровнем соревновательной личностной тревожности.

Затем мы проанализировали результаты корреляционного анализа внутри групп спортсменов с разным спортивным разрядом. У спортсменов 1 и 2 разрядов была обнаружена значимая отрицательная взаимосвязь между личностной тревожностью и ментальной прочностью (–0.39). Начинающие спортсмены успешнее справляются с тревожностью, если у них высокая ментальная прочность. Однако у кандидатов в мастера спорта и у мастеров спорта такая взаимосвязь не достигла статистической значимости. Для спортсменов достигших более высоких результатов могут быть характерны другие механизмы совладания с тревожностью.

Для более детального рассмотрения различий в личностной тревожности у спортсменов с разными разрядами, мы провели дисперсионный анализ ANOVA. Было выявлено значимое различие в уровне личностной тревожности у спортсменов кандидатов в мастера спорта и мастеров спорта ($p < 0.05$). У мастеров спорта ниже личностная тревожность, чем у кандидатов.

Выводы

Наибольший процент спортсменов-стрелков имеет низкий или средний уровень тревожности и ментальной прочности. Уровень тревожности и ментальной прочности выше у женщин и у спортсменов уровня кандидата в мастера спорта. Также выявлено, что спортсмены с высоким уровнем ментальной прочности обладают низким уровнем тревожности. Среди спортсменов начального уровня подготовки было обнаружено, что успешнее справляются с тревожностью те, у кого высокий уровень ментальной прочности.

Полученные результаты предполагают дальнейший анализ и обсуждение, например, по вопросу: что может означать негативная взаимосвязь между личностной тревожностью и ментальной прочностью, а также какие факторы могут влиять на эту связь в зависимости от пола и разряда спортсменов.

Литература

1. Бочавер К. А., Бондарев Д. В., Довжик Л. М. Психологическая диагностика в спорте М.: Спорт, 2023. 232 с.
2. Бочавер К. А., Резниченко С. И., Бондарев Д. В. Аутентичность и ментальная прочность спортсмена: эмпирическая модель //Экспериментальная психология. 2023. Т. 16. № . 4. С. 172–188.
3. Гурьянов Ю. Н. Психологическое обеспечение в войсках и органах Пограничной службы России. Учебное пособие в 2-х частях. М.: Академия ФПС России, 2001. С. 470.

4. Маслова Т. М., Покацкая А. В. Тревожность личности как фактор развития стрессоустойчивости // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № . 2. С. 352–354.
5. Родионов, А. В. Психология физического воспитания и спорта: учебник для вузов. М.: Мир, 2004. 576 с.
6. Спилбергер Ч. Д., Ханин Ю. Л. Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности // Карелин А. А. Психологические тесты. 2000. Т. 1. С. 39–45.
7. Федунина Н. Ю. Эволюция понятия» ментальная прочность» в зарубежной спортивной психологии //Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № . 4. С. 77–83.
8. Ханин Ю. Л. Адаптация шкалы соревновательной личностной тревожности //Вопросы психологии. 1982. Т. 3. С. 136–141.

Margarita A. Grigoryan[1*]
*margo.grigos@gmail.com
Research supervisor: Julia S. Pezhemskaya[1],
Candidate of Sciences (Psychology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Anxiety and mental toughness of shooting athletes

Abstract. The article examines competitive trait anxiety and mental toughness of athletes involved in shooting sports. The methods used in the study involve comparative, correlational and variance analysis. The study identified differences in the level of anxiety among athletes of different gender and sports qualification. The highest level of anxiety was identified in female athletes having the Russian qualification 'master of sports candidate', who also showed a negative correlation between anxiety and mental toughness. The lowest level of anxiety was identified in male athletes having the qualification 'master of sports'. The study identified no correlation of mental toughness with either gender or sports qualification. The study can inform the development of preventive programs to enhance mental toughness and reduce competitive anxiety.

Keywords: anxiety, competitive trait anxiety, mental toughness in athletes

УДК 159.9

Овсянникова Анастасия Константиновна[1*]
*vinchest18@gmail.com
Научный руководитель: Цариценцева Оксана Петровна[1],
кандидат психологических наук
[1]*ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», Оренбург, Россия*

Патриотическое поведение современных студентов (на примере студентов педагогического университета)

Аннотация: статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме патриотизма и патриотического поведения современных юношей и девушек. В статье дается определение понятия «патриотическое поведение», описываются типы патриотического поведения. Автор анализирует результаты эмпирического, исследования, выясняя какой тип патриотического поведения больше выражен у студентов. Важным акцентом в статье является сравнение типов патриотического поведения юношей и девушек участвующих и не участвующих в добровольческом движении. Полученные результаты могут быть полезны для разработки направлений воспитательной работы в вузе со всеми студентами, так и с теми, кто занимается волонтерской деятельностью. Полученные результаты могут служить основой для создания эффективных программ и мероприятий по развитию патриотического сознания и поведения.

Ключевые слова: патриотизм, тип патриотического поведения, патриотическое поведение, патриотизм студентов.

Введение

На современном этапе развитии нашего общества наблюдается трансформация привычного уклада в нашей стране, вызванная социально-экономическими и политическими факторами. Становится совершенно очевидной необходимость укрепления среди детей, подростков и молодежи духовных ценностей, среди которых особое внимание отводится гордости за свое Отечество, любви к своей Родине, патриотизму. Патриотизм, по словам Президента РФ, является «национальной идеей». Именно патриотизм позволяет людям ощущать себя частью определенной группы или нации, создавая прочную опору в жизни. Он помогает людям строить свою идентичность на основе истории, культуры и ценностей своей страны. Патриотизм способствует укреплению единства и солидарности между гражданами одной страны. Патриотизм, реализуясь в патриотическом поведении, позволяет сохранять и уважать культурное наследие и историю своей страны, способствует сохранению традиций, языка, народных промыслов и других аспектов культуры, которые делают страну уникальной.

Особенно актуальна данная проблема для студенчества. Студенты сегодня являются активными членами общества, их патриотическое поведение и участие в жизни государства играют важнейшую роль в развитии национального сознания и патриотических ценностей. Будучи активной социальной группой, студенты способны оказывать влияние на мнение общества и принимать активное участие в общественной и политической жизни страны. Патриотическое поведение студентов ВУЗов проявляется в участии в добровольческом движении, акциях поддержки армии и внутренних войск, обсуждении важных национальных вопросов и других видах социальной активности. Однако, не смотря на актуальность, обозначенной темы, в современных научных исследованиях остается открытым вопрос о преобладающих типах патриотического поведения современных студентов.

На основании обозначенной актуальности, проблема исследования была обозначена следующим образом: какой тип патриотического поведения преобладают среди современных студентов, и имеются ли различия в типах патриотического поведения студентов, участвующих и не участвующих в добровольческом движении?

Цель нашего эмпирического исследования заключалась в выявлении преобладающего типа патриотического поведения студентов.

Объект — патриотическое поведение.

Предмет исследования — тип патриотического поведения студентов.

Мы предполагаем, что преобладающим типом патриотического поведения среди студентов, в силу возрастных особенностей и периода профессионализации, будет идеологический тип, так как на современном этапе, на всех уровнях образования реализуются вариативные программы, способствующие развитию приверженности государственным идеям и открытой демонстрации данной позиции в медиапространстве.

Теоретические основания исследования

Важно отметить, что на сегодняшний момент в науке не сложилось единого понимания феномена «патриотизма» из-за вариативности его проявлений. «Патриотизм» рассматривается, например, как преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу, гордость за их прошлое и настоящее, готовность к их защите [Даль, 1998, с. 1351]. «Современный толковый словарь русского языка» Т. Ф. Ефремовой объясняет патриотизм как «любовь к своему отечеству, преданность своему народу и ответственность перед ним, готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины» [Ефремова, 2000, с. 1233]. В. К. Криворученко отмечает, что патриотизм — феномен, находящийся в тесной связи с идеями страны, народа, нации, Отечества, большой и малой родины. Патриотизм рассматривается, как нравственный и политический принцип, социальное чувство, выраженное в любви к родине. Патриотом является тот человек, который, с одной стороны, живет и действует, реализуя свои цели и приоритеты, но, с другой стороны, согласует свои действия с интересами родины [Криворученко, 2008, с. 249–251].

Анализируя данные определения, мы пришли к выводу, что патриотизм — это чувство привязанности и преданности к своей родине, готовность отстаивать ее интересы и благополучие.

Патриотизм может проявляться в гордости за историю, культуру, достижении и символы своей страны, своей родины. Патриотизм проявляется в активной гражданской позиции. Патриоты активно голосуют на выборах, вносят предложения для улучшения общественной сферы, участвуют в добровольческой деятельности и помогают развитию своей страны, стремятся делать положительные изменения в своей стране. Также патриоты стремятся к защите своей страны, будь то военной службой, работой в правоохранительных органах или просто соблюдением порядка и безопасности на местном уровне. Патриотизм выражается в солидарности, поддержке своих соотечественников. Патриотизм — это системно-функциональное свойство личности, представленное совокупностью инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность субъекта к реализации актуальных и потенциальных социально-значимых ценностей, идеалов и убеждений (Потемкин А. В., 2009).

Однако следует различать патриотизм и патриотическое поведение. Очевидно, что чувство патриотизма может проявлять по-разному [Кольцова, Соснин, 2005]. Бывает, что даже когда человек не чувствует себя патриотом на том уровне, чтобы активно включаться в социально-патриотические акции, он придерживается правил, ритуалов поведения, которые тоже можно отнести к некоторому типу патриотического поведения. Таким образом, патриотическое поведение проявляется в соответствующих поступках. Под патриотическим поведением мы понимаем определенную, сложившуюся модель взаимодействия с окружающей средой, которая выражает некоторую степень привязанности и преданности своей родине и нации. Патриотическое поведение часто проявляется через действия, направленные на укрепление и процветание своей страны, сохранение ее культуры, традиций и достижений, а также защиту ее интересов и безопасности. Патриотическое поведение способствует созданию единства, гордости и взаимовыручки в обществе, воздвигая дух нации и укрепляя ее сознание и идентичность.

Лебедев А. Н., и Гордякова О. В. в результате теоретического анализа и эмпирических исследований, выделили типа патриотического поведения: идеологический, проблемный и конформный. Идеологический тип патриотического поведения предполагает, что человек всегда находится на виду, открыто и явно демонстрируя свой патриотизм. Патриоты данного типа зачастую являются участниками официальных патриотических мероприятий. Их патриотизм основан на вере. Проблемный тип патриотического поведения основывается не на вере, а на чувстве долга и ответственности. Нам представляется, что данный тип соотносим с социальной зрелостью и нравственной автономностью личности, что в большей степени соответствует периоду молодости и зрелости. Эти люди неравнодушны к тому, что происходит в стране, искренне сопереживают и включаются в проблемные социальные ситуации, требующие помощи и поддержки. Слабой стороной данного типа может быть неумение объединяться, так как автономная нравственность, хоть и просоциальная позиция не всегда может быть поддержана большинством. Конформный тип патриотического поведения, как правило, проявляют те, кто не слишком активно включаются в мероприятия и акции, реализуемые на территории нашей страны. В тоже время их нельзя назвать «непатриотами», так как они все же включаются в патриотические акции, искренне радуются успехам страны и пр. Главное же их отличие в том, что в ситуации противоречия или столкновения интересов социальных и личных, они выбирают личное благополучие. Таким образом, авторы, выделяя типы патриотического поведения, классифицируют их по степени личной включенности и субъектной позиции в поведении, связанном с интересами страны. При идеологическом типе высокая включенность, но невыраженная субъектная позиция, при проблемном типе — высокая субъектная позиция и реализация собственного представления о долге, справедливости и ответственности; конформный тип предполагает низкую степень личной включенности и субъектной позиции при внешнем соблюдении приверженности идеям и ценностям страны. Тип патриотического поведения, вероятно, не является «застывшей» характеристикой поведения, он динамичен и подвержен влиянию внешних социальных условий. В тоже время, определение типов патриотического поведения является перспективным и актуальным направлением исследований. Информация, полученная с помощью этих исследований, позволит сделать вывод реакции разных социаль-

но-демографический групп на политику государства и принять меры по профилактике или коррекции патриотических настроений и поведения.

Важно отметить, что для России как государства, заинтересованного в развитии устойчивых демократических традиций, ценно участие волонтеров в реализации целей и задач, стоящих сегодня перед обществом. Такое участие важно для «пробуждения» в социуме патриотизма, формирования патриотического поведения, норм и ценностей ответственности, помощи ближнему в противовес распространению «ценностей» общества потребления. Более того, в обществе, ориентированном на будущее, патриотические ценности и соответствующее поведение играют важную роль в формировании мировоззренческих принципов и установок студентов и молодежи. На сегодняшний момент в нашей стране добровольческие движения активно развиваются, вовлекая все большее количество студенческой молодежи, что не может не сказаться, на наш взгляд, на патриотическом поведении, преобладающем в студенческой среде. Мы предполагаем, что существуют различия в типах патриотического поведения у студентов, занятых и незанятых в добровольческой деятельности. В своих выводах и предположениях мы опираемся на результаты теоретического анализа работ Л. Е. Сикорской, И. В. Мерсияновой, Л. И. Якобсона и других. Л. Е. Сирковская понимает добровольческую деятельность как форму социального служения, осуществляемую по свободному волеизъявлению граждан, направленную на бескорыстное оказание социально значимых услуг на местном, национальном или международном уровнях, а также способствующую личностному росту и развитию выполняющих эту деятельность граждан (добровольцев) [Сикорская, 2008, с. 211]. И. В. Мерсиянова и Л. И. Якобсон определяют «добровольчество (волонтерство) как бескорыстную индивидуальную или коллективную деятельность на благо других людей или общества [Попова, Утемов, 2017, с. 1881–1885]. В целом, добровольчество мы рассматриваем как деятельность, осуществляемую людьми добровольно на безвозмездной основе и направленную на достижение социально значимых целей, решение проблем сообщества.

Мы считаем, что добровольчество создает необходимые и важные условия для формирования идеологического патриотического поведения среди студентов. Участие в добровольческих движениях способствует укреплению патриотических чувств, так как молодежь осознает свою ответственность перед обществом. Вместе с тем, патриотизм побуждает студентов заниматься волонтерской деятельностью, стремясь сделать свою страну лучше. Патриотизм, патриотическое поведение среди студентов и добровольческое движение — важные аспекты формирования активного гражданского общества. Поддержание традиций, забота о ближнем, стремление к улучшению жизни в стране создают условия для формирования ответственного и сознательного поколения. Важно поддерживать инициативы молодежи и развивать волонтерские проекты, которые способствуют укреплению патриотических ценностей и социальной сплоченности.

Вот почему мы посчитали важным обратиться к изучению именно типов патриотического поведения студентов.

Обозначенные положения стали основой нашего эмпирического исследования.

Методы и методики исследования

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», в нем приняли участие 81 студент, из них 9 юношей, 72 девушки, средний возраст опрошенных 19 лет.

Для изучения типа патриотического поведения был использован «Опросник для оценки типов патриотического поведения» предложенный Гордяковой О. В., Лебедевым А. Н. [Гордякова, Лебедев, 2017, с. 326–327]. Опросник состоит из 19 вопросов и позволяет выявить такие типы патриотического поведения, как идеологический, проблемный и конформный.

Результаты и обсуждение

Обратимся к результатам эмпирического исследования. На первом этапе нашего исследования мы проанализировали типы патриотического поведения среди всех опрошенных студентов (рис. 1).



Рис. 1. Результаты эмпирического исследования типов патриотического поведения у студентов

Анализ результатов показал, что у студентов преобладает идеологический тип патриотического поведения, который составляет 66% от всего числа респондентов. Такие студенты демонстрируют свой патриотизм в любых возможных ситуациях. Патриоты этого типа часто принимают участие в официальных патриотических мероприятиях. Они нечувствительны к противоречиям, с которыми сталкиваются в жизни, всегда без сомнений и анализа поддерживают любую инициативу власти. Они не склонны пересматривать свои взгляды и почти никогда от них не отказываются, так как их взгляды основаны не на рациональной логике, а на вере.

Проблемный тип патриотического поведения встречается у 15%. Это люди, ориентированные на решение социально-экономических проблем, редко публично и с пафосом говорят о своих чувствах по отношению к родной стране. Проблемный тип патриотического поведения основан на чувстве долга и ответственности, способны выслушать оппонента, поставить себя на его место и посмотреть на проблему его глазами.

Конформный тип патриотического поведения встречается у 15% респондентов. Такой тип чаще проявляют люди, которым не свойственно ярко выраженное эмоциональное отношение к стране, гражданами которой они являются. Но их нельзя считать «непатриотами». Включаясь в совместную с другими людьми деятельность, они ведут себя так, как и другие люди, считающие себя патриотами и повсеместно это подчеркивающие. Они могут искренне радоваться успехам страны, достижениям национальных спортивных команд и пр. Главное отличие этих людей состоит в том, что в сложной жизненной ситуации или при наличии такой возможности, выбирая между интересами страны и личными интересами, эти люди выбирают личное благополучие [Гордякова, Лебедев, 2017, с. 307–327].

Так же был выявлен смешанный или невыраженный тип у 4%. Респонденты данного типа совмещают в себе несколько типов патриотического поведения. У 3% совмещение идеологического и конформного типа патриотического поведения, у 1% в равной степени проявляются все 3 типа патриотического поведения (идеологический, проблемный, конформный). Предположительно, именно сочетания нескольких типов патриотического поведения позволяет студентам вариативно подходить к решению социальных, общественных, политических задач.

Таким образом, как мы можем отметить, преобладающим типом патриотического поведения среди студентов является идеологический тип.

На втором этапе, в целях нашего исследования, мы разделили студенческую выборку на группы по степени участия в добровольческом движении. Среди респондентов было 39 студентов, которые участвуют в волонтерской деятельности, из них 6 юношей, 33 девушки. И 42 студента не участвуют, среди них, 3 юношей, 39 девушек.

В результате эмпирического исследования были получены следующие данные (рис. 2).

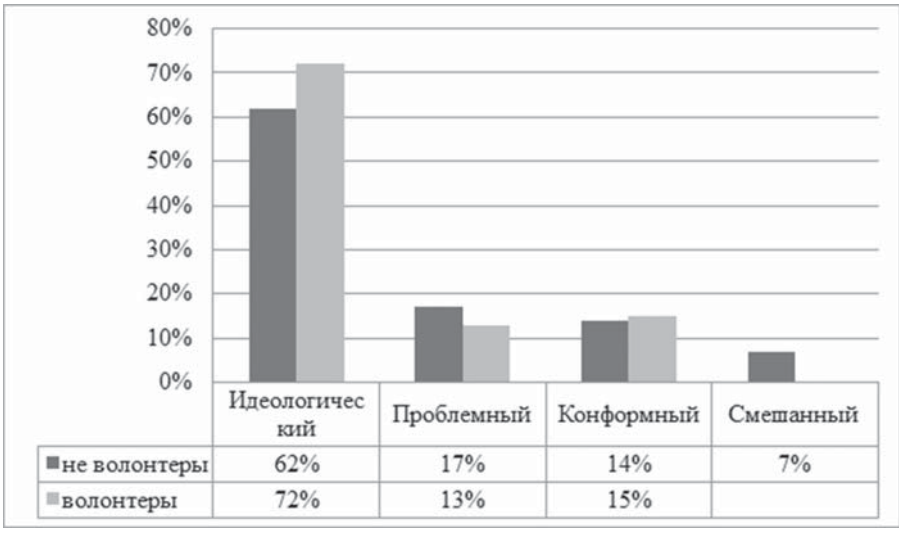


Рис. 2. Результаты эмпирического исследования сравнения типов патриотического поведения у волонтеров и студентов не участвующих в волонтерской деятельности

При анализе результатов было выявлено, что 72% волонтерам соответствует идеологический тип патриотического поведения, 13% проблемный, 15% конформный. Студентам, которые не участвуют в волонтерской деятельности, соответствуют следующие данные: 72% из них имеют идеологический тип патриотического поведение, 17% проблемный, 14% конформный, 7% смешанный. Если ориентироваться на процентное выражение результатов, то мы можем отметить небольшое преобладание в выраженности идеологического типа патриотического поведения среди студентов занятых в добровольческом движении (62% студентов не занятых в добровольческом движении и 72% — студентов-волонетров). Важно также отметить, что чуть больше студентов среди не волонтеров демонстрируют проблемный тип патриотического поведения, который предполагает в большей степени индивидуалистские ориентации над групповыми (13% студентов не занятых в добровольческом движении и 17% — студентов-волонетров). И еще один момент, на который мы обратили внимание — это наличие смешанного или невыявленного типа патриотического поведения среди студентов, которые не участвуют в добровольческом движении (7%), в то время как среди студентов-волонетров таких результатов обнаружено не было. Для того, чтобы проверить статистическую значимость выявленных различий мы применили непараметрический критерий Манна-Уитни. Результаты показали отсутствие статистически значимых различий.

Таблица 2

Типы патриотического поведения студентов занятых и не занятых в добровольческом движении

Типы патриотического поведения	Студенты, занятые в добровольческом движении		Студенты, не занятые в добровольческом движении		U-критерий Манна-Уитни
	M	σ	M	σ	
Идеологический тип	9,6	3,6	9,5	3,7	771 ($p \geq 0,05$)
Проблемный тип	6,4	1,7	6,5	1,7	809 ($p \geq 0,05$)
Конформный тип	5,8	2,1	5,8	2,1	773 ($p \geq 0,05$)

Таким образом, мы можем отметить, что различия визуально фиксируются, но статистически не подтверждаются. Очевидно, что преобладающим типом патриотического поведения студентов является идеологический тип, вне зависимости занимаются ли они волонтерской деятельностью или нет.

Выводы

Результаты нашего эмпирического исследование показали преобладание идеологического патриотического поведения студентов. Различий в типах патриотического поведения между студентами участвующими и не участвующими в добровольческом движении обнаружено не было. Полученный результат можно объяснить тем, что благодаря политике государства, на современном этапе организуются и реализуются массовые разнообразные проекты патриотической направленности. Общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация «Российское движение школьников», всероссийское детско-юношеское военно-патриотическое общественное движение «Юнармия», всероссийские олимпиады по географии и истории, уроки «Разговоры о важном», которые проводятся и в школах, и в вузах, — все это и многое другое создает условия для формирования и чувства патриотизма и соответствующего патриотического поведения. Образование, являясь социальным институтом, транслирует, разделяет и реализует государственные цели и ценности. Вуз, в том числе организует активное участие студентов в общественных работах и благотворительных акциях, направленных на помощь ветеранам, семьям военнослужащих и другим нуждающимся гражданам. Это позволяет студентам не только проявить свою патриотическую направленность, но и помочь тем, кто в данный момент нуждается в поддержке и помощи.

Литература

1. Гордякова О. В., Лебедев А. Н. Чувство патриотизма и типы патриотического поведения молодых граждан России // Психологические и психоаналитические исследования. Ежегодник 2017. М., 2017. С. 307–327.
2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В. И. Даль. — М.: Рус. яз., 1998. — 1351 с
3. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. — М.: Русский язык, 2000. — 1233 с.
4. Кольцова В. А., Соснин В. А. Социально-психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российском обществе // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 4. С. 89–98.
5. Константинов С. А. История, концепции и технологии воспитания патриотизма и готовности к защите отечества / С. А. Константинов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена — 2009. — № 112. — С. 29–36.
6. Криворученко В. К. Патриотизм // Знание. Понимание. Умение. 2008. № 3. С. 249–251.
7. Москаленко И. В., Шевцова М. М. Волонтерская деятельность в формировании патриотических качеств личности студента вуза культуры // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 47. С. 239.
8. Попова А. Ю., Утёмов В. В. Сущность и содержание понятия «добровольчество» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — Т. 39. — С. 1881–1885.
9. Сикорская Л. Е. Организация добровольческой деятельности в городской среде: учебно-методическое пособие. М., 2008. — 211 с.

Anastasia K. Ovsyannikova[1*]

*vinchest18@gmail.com

Research supervisor: Oksana P. Tsaritsentseva[1],

Candidate of Sciences (Psychology)

[1]*Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia*

Patriotic behavior of modern students: The case of students of a pedagogical university

Abstract. The article focuses on patriotism and patriotic behavior of modern young men and women. The article provides a definition of 'patriotic behavior' and describes the types of patriotic behavior. The author analyzes the results of an empirical study and identifies the type of patriotic behavior that is the most pronounced among students. The article specifically compares the types

of patriotic behavior in those male and female students who participate in volunteer activities and those who do not. The findings can be useful for moral and values education work at universities targeting both students in general and those students who engage in volunteer activities. The results obtained can inform the development of effective programs and events to promote patriotism and patriotic behavior.

Keywords: patriotism, type of patriotic behavior, patriotic behavior, patriotism of students

УДК 159.9.07

Соколовская Влада Валерьевна[1]*
*eusto.mau@gmail.com
Научный руководитель: Солнцева Наталия Владимировна[1],
кандидат психологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Представления о психологической помощи у студентов психологического и непсихологического профиля

Аннотация: благодаря интенсивному включению интернет-технологий в повседневную жизнь все больше возрастает доступность информации о психологической помощи, но также и риски мифологизации представлений о ней. Целью исследования стало изучение сложившихся представлений о психологической помощи у студентов психологического и непсихологического профиля. Мы предположили, что профессиональная принадлежность связана с качественными различиями в образе психологической помощи. Выборку составили 81 студент психологического и 47 студентов непсихологических направлений. Основным методом исследования послужил вербальный проективный метод — незаконченные предложения. Существенные различия у двух групп студентов были получены в восприятии фигуры психолога, а также приоритетных аспектов в психологической консультации.

Ключевые слова: представления о психологической помощи, студенты-психологи, психолог.

Введение

Актуальность исследования представлений о психологической помощи связана, прежде всего, с возрастанием запроса на психологическую помощь. По данным ВЦИОМ с 2009 по 2022 года доля тех, кто обращался за психологическую помощь вырос в 2 раза [ВЦИОМ, 2022]. Этому может способствовать развитие дистанционных способов оказания помощи, риск нарушения психологического благополучия в период социально-экономических перемен в условиях кризиса: перемены последних пяти лет тесно взаимосвязаны с пандемией и ростом геополитической напряженности [Гартфельдер, 2016, с. 79; Нестерова, Есипов, 2021, с. 354]. Кроме того, проблемы психического здоровья достаточно широко распространены среди студенческой молодежи, что делает ее более востребованной [Антонова, 2020, с. 214]. В свою очередь, с ростом запроса на психологическую помощь возрастает количество мифов о ней. Мифологизация психологической помощи может быть связана с нормативном-правовым регулированием процесса оказания психологической помощи, которое в настоящее время отсутствует. Мы предположили, что опровержение мифов может быть вызвано лишь непосредственным взаимодействием с психологической наукой и процессом оказания психологической помощи. В частности, принадлежность к психологическому обществу будет способствовать тому, чтобы содержание представлений о психологической помощи было в меньшей степени мифологизировано.

Впервые предложил понятие «социальные представления» в 1960 г. французский психолог С. Московичи, понимая под ним «набор понятий, убеждений и объяснений, возникающих в повседневной жизни по ходу межличностных коммуникаций» [Дагаева, 2011, с. 369]. Одним из наиболее распространенных в отечественной психологии является структурный подход, предложенный в 70-е г. 20 века Ж.-К. Абриком и К. Фламаном, согласно которому в структуре социальных представлений выделяются ядро и периферия [Бовина, Дворячников и др., 2022,

с. 13]. Среди отечественных исследователей теорию социальных представлений развивали А. И. Донцов, Т. П. Емельянова, Н. Н. Толстых, выделяя познавательную, регулятивную и адаптационную функции представлений [Дагаева, 2011, с. 370]. Таким образом, социальные представления являются инструментом познания социальной реальности, приспособления к ней и регулирования собственного поведения на их основе. В нашем исследовании мы придерживались взглядов Я. Е. Виноградовой, С. Д. Гуриевой, которые, опираясь на предложенную теоретическую модель С. Московичи, дополнительно выделили в структуре социальных представлений когнитивный, эмотивный и конативный аспекты [Виноградова, Гуриева, 2021, с. 12].

Целью настоящего исследования стало изучение социальных представлений о психологической помощи у представителей психологического и непсихологического профиля. Гипотезой исследования стало предположение о том, что представления о психологической помощи у психологов и не психологов будут различаться на уровне трех компонентов представлений: когнитивном, аффективном и конативном. Данное исследование поможет внести дополнительный вклад в исследование представлений и установок к обращению за услугами в сфере психического здоровья у студенческой молодежи [Антонова, 2020, с. 214].

Методы исследования

Основным методом исследования стал вербальный проективный метод — незаконченные предложения. Респондентам были даны шесть предложений, по два на каждый компонент представлений. Когнитивный компонент — это представления о характере взаимоотношений и самом объекте, его возможном поведении. В анкете он изучался с помощью таких вопросов, как «Я психолога воспринимаю как…», «Самое главное для меня в процессе психологической консультации…». Аффективный компонент — это чувства, испытываемые к объекту и сопровождающие отношения. В анкете он изучался с помощью вопросов «Комфортное общение с психологом должно быть…» и «На психологической консультации психолога люди чувствуют…». Конативный компонент отражает готовность к конкретным действиям, он изучался нами с помощью вопросов «Я скорее выберу онлайн помощь…», «Я скорее выберу очную помощь…» [Виноградова, Гуриева, 2017, с. 12].

Для обработки данных использовался контент-анализ, включавший выделение категорий и метакатегорий ответов в зависимости от их содержания, а также вычисление частот встречаемости данных категорий с последующим применением углового преобразования Фишера для выявления статистических различий в ответах. Эмпирическую базу исследования составили 128 человек: 81 студент-психолог и 47 студентов непсихологического профиля (юристы, педагоги, математики) в возрасте от 17 до 25 лет (средний возраст 19, 21 г.).

Результаты и обсуждение

Когнитивный компонент изучался с помощью анализа незаконченных предложений: «Я воспринимаю психолога как» и «Самое главное для меня в процессе психологической консультации…».

Среди представителей непсихологического профиля наиболее встречающимися ответами на первое предложение оказались категории мессия/наставник (40%), помощник (38%), доверенное лицо/друг (32%). Среди психологов: помощник (68%), профессионал (43%). При этом достоверные различия были получены для категорий ответов врач ($p = 0,05$), доверенное лицо/друг ($p = 0,01$), мессия/наставник ($p = 0,01$), которые чаще встречались у непсихологов, среди психологов достоверно чаще встречались категории помощник ($p = 0,01$) и профессионал ($p = 0,01$) (табл. 1).

Таким образом, можно видеть, что образ психолога у студентов непсихологического профиля в большей степени мифологизирован: психолог не является врачом, и не имеет медицинского образования; отношения между психологом и клиентов имеют определенные рамки, и в Этическом кодексе психолога рекомендуется не вступать в личные отношения с клиентом. Наконец, психолог не может предсказать, как следует поступать в жизни, воплощая образ

Таблица 1

Наиболее значимые достоверные различия в категориях ответов на предложение «Я воспринимаю психолога как…»

Категория	%, студенты-психологи	%, студенты других направлений	φ*эмп	p-уровень
Врач	1%	9%	2,029	0,05
Доверенное лицо/друг	4%	32%	4,434	0,01
Мессия/наставник	2%	40%	5,781	0,01
Помощник	68%	38%	3,283	0,01
Профессионал	43%	4%	5,541	0,01

мессии. Наши результаты согласуются с данными, представленными другими исследователями: так, Д. О. Кулинич, как и Н. В. Муращенкова, в своих работах выявили, что психология часто сопоставляется с медициной, а психолог ассоциируется с понятием помощи [Кулинич, 2017, с. 287; Муращенкова, 2016, с. 5].

Среди ответов на предложение «Самое главное для меня в процессе психологической консультации…» были выделены мета-категории, такие как процесс консультации, аспекты работы психолога, аспекты работы клиента, результат психологической работы.

В категории **результат психологической работы** наиболее распространенный ответ среди всех респондентов — это *продуктивность* (25% у психологов, 9% — у студентов других направлений), а именно — *внутренние изменения*. В пределах обобщенной категории **аспекты психологической консультации** общие для двух групп по встречаемости ответы — это *доверие и комфорт* (11% у психологов, 9% — у студентов других направлений), которые устанавливаются в процессе взаимодействия между психологом и клиентом. **В категории аспекты работы психолога** самые популярные ответы среди двух групп респондентов: *умение слушать* (23% — у психологов, 9% — у студентов других направлений), неравнодушие и включенность (9% у каждой группы), а также *понимание* (10% у психологов, 9% — у студентов других направлений). **В пределах мета-категории аспекты работы клиента**, или зоны ответственности клиента предпочтение отдается возможности *выразить свои чувства* и *быть откровенным* (6% ответов у психологов, 15% — у студентов других направлений). Так, представления о различных аспектах в работе психолога для двух групп респондентов обладают сходством. Однако обнаружились некоторые отличия. Достоверно чаще встречается у студентов непсихологического профиля — умение слушать ($p = 0,05$) как аспект работы психолога (табл. 2). Это может соответствовать потребности отреагирования, необходимости в том, чтобы быть выслушанным. У психологов это также важный аспект и частый ответ, но он выражен в меньшей степени. Данный результат может быть связан с тем, что студент-психолог может отождествлять себя не с клиентом, а с психологом, поэтому у него меньше проявляется потребность «быть услышанным». Акцент в психологической консультации у психологов смещается на результативность: достоверно чаще встречается у психологов продуктивность ($p = 0,01$) как аспект консультации.

Таблица 2

Наиболее значимые достоверные различия в категориях ответов на предложение «Самое главное для меня в процессе психологической консультации…»

Категория	%, студенты-психологи	%, студенты других направлений	φ*эмп	p-уровень
Аспекты работы психолога				
Умение слушать	9%	23%	2,263	0,05
Результат				
Продуктивность (внутренние изменения)	25%	9%	2,443	0,01

Аффективный компонент изучался нами с помощью предложений «Комфортное общение с психологом должно быть…» и «На психологической консультации психолога люди чувству-

ют…». Самые популярные ответы среди всех респондентов: *должно быть* (32% у студентов-психологов, 34% — у студентов непсихологов), что указывает на то, что комфорт является основой психологической работы. Среди студентов-непсихологов наиболее встречающиеся категории ответов: *приятное и легкое* (17%), а также *безопасное* (12%). Среди психологов: *спокойное* (19%), *открытое* (16%), а также *безопасное* (11%). Можно отметить, что распространенность ответов в категории «приятное и легкое» является нереалистичным ожиданием, поскольку психологическая работа зачастую связана с работой над собой, изменениями в жизни, которые могут вызывать негативные эмоции и создавать дополнительные испытания. Наиболее значимые различия были получены в отношении категории «уважение» (p = 0,05), которая достоверно чаще встречается у психологов (табл. 3). Таким образом, уважение вносит значимый вклад в обеспечение комфортной работы в представлениях психологов.

Таблица 3

Наиболее значимые достоверные различия в категориях ответов на предложение «Комфортное общение с психологом должно быть…»

Категория	%, студенты-психологи	%, студенты других направлений	φ*эмп	p-уровень
Уважительное	9%	2%	1,658	0,05

На вопрос «На психологической консультации психолога люди чувствуют…» самыми популярными ответами среди студентов-непсихологов являются *облегчение, комфорт* (17%)*, неловкость* или *стыд* (15%) и *спокойствие* (11%). Среди психологов: *облегчение* (19%), *понимание и поддержка* (16%), *открытость* (14%), *недоверие* (14%), *спокойствие* (11%) и *вариативность эмоций (*14%) (данная категория включает возможность испытывать как отрицательные, так и положительные эмоции). Достоверно чаще у студентов-непсихологов встречаются комфорт (p = 0,01) и неловкость (p = 0,05); у психологов: *уязвимость* (p = 0,05), недоверие (p = 0,05), *вариативность эмоций* (p = 0,05), *поддержка и понимание* (p = 0,05) (табл. 4).

Таблица 4

Наиболее значимые достоверные различия в категориях ответов на предложение «На психологической консультации люди чувствуют…»

Категория	%, студенты-психологи	%, студенты других направлений	φ*эмп	p-уровень
Неловкость, стыд	5%	15%	1,892	0,05
Комфорт	4%	17%	2,525	0,01
Понимание/ поддержка	16%	6%	1,696	0,05
Вариативность эмоций	14%	4%	1,838	0,05
Уязвимость	5%	2%	2,029	0,05
Недоверие	14%	4%	1,838	0,05

Общим ответом для обеих групп респондентов оказались спокойствие и облегчение, и обе группы называли некоторые негативно-окрашенные чувства. Примечательно, что для студентов-психологов недоверие оказалось распространенной категорией. Возможно, данный ответ связан с личным страхом начала психологической работы, ожиданием проявления недоверия по отношению к молодым психологам [Казаков, Слободчиков, 2022, с. 3080].

Конативный компонент изучался с помощью предложений «Я скорее выберу онлайн помощь…». Наиболее популярная категория ответов у студентов непсихологического профиля на данный вопрос: *в крайнем случае* (53%) и *не выберу* (17%); у психологов: *не выберу* (35%), *удобство* (23%), *время* (14%) (как факторы выбора онлайна) и *предпочитаю офлайн* (7%). Полученные результаты в отношении онлайн помощи согласуются с предыдущими исследо-

ваниями, в которых отмечалось предпочтение офлайн-формата помощи онлайн-формату [Зураева, Джелиева, 2020, с. 5]. Студенты психологического факультета оказались более категоричными в отношении онлайн-помощи, чем студенты-непсихологи. Они чаще писали о том, что не выберут этот формат (p = 0,05), и у них достоверно чаще встречается категория «удобство» (p = 0,01) (табл. 5). Студенты-непсихологи достоверно чаще указывали, что готовы прибегнуть к данному формату в крайнем случае (p = 0,05).

Таблица 5

Наиболее значимые достоверные различия в категориях ответов на предложение «Я скорее выберу онлайн помощь…»

Категория	%, студенты-психологи	%, студенты других направлений	φ*эмп	p-уровень
Не выберу онлайн	35%	17%	2,225	0,05
В крайнем случае	9%	53%	5,672	0,01
Удобство	23%	2%	3,932	0,01

На предложение «Я скорее выберу очную помощь…» было выявлено единогласие ответов: самые встречающиеся категории ответов: *выберу офлайн* (89% у психологов, 81% — у студентов других направлений), который *лучше онлайна* (17% у психологов, 11% — у студентов-непсихологов), и категория — *личное* общение (30% у психологов, 22% у студентов-непсихологов). Так, например, личное общение раскрывалось в ответах: «Потому что так можно лучше прочувствовать человека», «Потому что для меня важен зрительный контакт, мне важно ощущение присутствия». Наиболее значимые различия были получены в отношении категории «возможность», которая достоверно чаще встречалась у студентов-психологов (p = 0,05), т. е. они готовы обратиться за очной помощью, если появится такая возможность (табл. 6).

Таблица 6

Наиболее значимые достоверные различия в категориях ответов на предложение «Я скорее выберу офлайн помощь…»

Категория	%, студенты-психологи	%, студенты других направлений	φ*эмп	p-уровень
Возможность	23%	2%	0,213	0,05

Выводы

Таким образом, получены достоверные различия по каждому из компонентов представлений.

1. Когнитивный компонент. Для студентов психологического профиля психолог выступает *профессионалом и помощником*. Для студентов непсихологического профиля — *наставником, или мессией*, фигурой *избранного, приятным собеседником*, или же *врачом.* У студентов-непсихологов представление о психологе является более мифологизированным. Главными аспектами консультации обе группы студентов признают установление *доверия* в процессе консультации, *возможность выразить эмоции, открытость, внутренние изменения*. Для студентов непсихологического профиля специфичным является ожидание от психолога его *умения слушать*, а для психологов — *продуктивность*.

2. Аффективный компонент. Общим для всех студентов является взгляд на то, что *комфорт и безопасность* во время психологической консультации являются необходимыми для работы. Студенты-психологи связывают комфорт во время оказания помощи с *уважительным* отношением. Ожидаемые чувства в процессе консультации у студентов-психологов: *поддержка и понимание, уязвимость и недоверие*. Психологи признают возможность испытывать разные эмоции во время консультации, в то время как студенты других направлений обучения ожидают *комфорта и неловкости*. И психологи, и непсихологи ожидают испытать *облегчение* по итогам консультации.

3. Конативный компонент. Студенты обеих групп предпочитают офлайн формат помощи, но склонность к обращению за психологической помощью в офлайн среде у студентов-психо-

логов выше. Выбор офлайн формата определяется возможностью *личного общения*. Студенты-психологи указывают, что готовы прибегнуть к онлайн-формату психологической помощи, если она будет обеспечивать *удобство*.

Литература

1. Антонова Н. А. Установки студентов к получению помощи в сфере психического здоровья // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. № 195. DOI : DOI: 10.33910/1992–6464–2020–195–213–222
2. Бовина И. Б., Дворянчиков Н. В., Мельникова Д. В., Лаврешкин Н. В. К вопросу об исследовании социальных представлений: взгляд со стороны // Социальная психология и общество, 2022. Том 13. № 3. С. 8–25. DOI : doi: 10.17759/sps. 2022130302
3. Виноградова Я. Е., Гуриева С. Д. Методологические приемы и методы изучения социальных представлений // Научное мнение, 2021. № 10. С. 10–13. DOI : 10.25807/22224378_2021_10_10
4. Гуриева С. Д., Борисова М. М. Формирование социальных представлений о доверии в подростковом возрасте // Современные исследования социальных проблем, 2017. Т. 8. № 2. С. 20−39. DOI: 10.12731/2218–7405–2017–2-20–39
5. Гартфельдер Д. В. Дистанционная психологическая помощь: обзор современных возможностей и ограничений // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2016. Т. 12. № 2. С. 77–96.
6. Дагаева Е. А. Имидж как социально-психологический феномен: теоретико-методологические аспекты изучения // Вестник ННГУ, 2011. № 4–1.
7. Муращенкова Н. В., Дядик В. К. Социальные представления населения о психологе как фактор успешности оказания психологической помощи / Н. В. Муращенкова, В. К. Дядик // Актуальные проблемы общества, науки и образования: современное состояние и перспективы развития: материалы III-международной научно-практической конференции, Курск, 12–13 февраля 2016 года / под редакцией Ю. В. Фурмана, Т. Б. Белозеровой, Е. П. Непочатых. Курск: Издательство «Перо», 2016. С. 364–371.
8. Нестерова А. А., Есипов М. А. Структурно-содержательные характеристики социальных представлений студентов о психологической помощи // Российский психологический журнал. 2021. Т. 18, № 3. С. 115–129. DOI: 10.21702/rpj. 2021.3.8
9. Казаков Е. П., Слободчиков И. М. Особенности проявления страхов у студентов клинических психологов // Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения: материалы VII Международной научно-практической конференции молодых учёных и. студентов, Екатеринбург, 17–18 мая 2022 Г. Екатеринбург. УГМУ, 2022. С. 3078–3082.
10. Кулинич Д. О. Социальные представления о психологии и психологической помощи людей, имеющих опыт взаимодействия с психологом // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18). С. 286–288.
11. В поисках психологической помощи // ВЦИОМ. Новости. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/v-poiskakh-psikhologicheskoi-pomoshchi (дата обращения 05.05.2024)

Vlada V. Sokolovskaya[1*]
*eusto.mau@gmail.com
Research supervisor: Natalia V. Solntseva[1],
Candidate of Sciences (Psychology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The image of psychological support among psychology and non-psychology students

Abstract. The intensive inclusion of Internet technologies in everyday life increases the availability of information about psychological support, but also increases the number of myths about it. The article focuses on the perceptions about psychological support among psychology and non-psychology students. We hypothesized that the image of psychological support will be qualitatively different in psychology and non-psychology students. The sample consisted of 81 psychology students and 47 non-psychology students. The verbal projective method of unfinished sentences was the main research method. We identified significant differences in the two groups of students in terms of the perception of the figure of the psychologist and of the priority aspects of psychological counselling.

Keywords: representations about psychological support, psychology student, psychologist

УДК 159.922.6

Стативка Ирина Сергеевна[1]*
*irina.stativcka@yandex.ru
Научный руководитель: Алексеева Елена Вячеславовна[1],
кандидат психологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Социальные представления современной молодежи о взрослой жизни

Аннотация: в статье рассмотрены социальные представления современных школьников (10–11 класс) и студентов (1 курс) о взрослой жизни, об обязанностях и личностных чертах взрослого человека, о том, что означает быть взрослым, о трудностях и проблемах в отношении взрослой жизни. Целью исследования является анализ социальных представлений современной молодежи о взрослой жизни. В результате исследования были выявлены установки, ожидания, и страхи школьников и студентов, связанные с переходом к взрослой жизни.

Ключевые слова: социальные представления, взрослая жизнь, взросление, молодежь.

Введение

Актуальность исследования связана с тем, что современном мире изменилось понятие как «юношеского возраста», так и «взрослости». ВОЗ в 2023 г. приняла измененную классификацию возрастов: молодой возраст определяется до 44 лет, а средний возраст находится в рамках 45–59. Представители ВОЗ отметили, что при определении новых возрастных рамок руководствовались здоровьем, внешним видом, способности к деторождению и сохранением работоспособности. Отмечается тенденция смещения и размывания не только возрастных границ, но и характеристик образа взрослого человека. Происходит феномен отложенного взросления, когда объективные критерии взрослой жизни сменились субъективными.

Клементьева М. В. (2020), Нартова-Бочавер С. К. (2015), Шилова Н. П. (2020), Толстых Н. Н. (2015) в своих работах отмечали такие черты становления взрослости молодежи как суверенность, рефлексивное отношение к своим переживаниям, разрешение конфликта между личностными стремлениями и социальными ожиданиями. [Клементьева, 2020, с. 164–182] [Нартова-Бочавер, 2015, с. 15–28] [Шилова, 2020, с. 37–49] [Толстых, 2015, с. 7–24]

Якунин А. П. в своих работах также затрагивает социальные представления о ролях взрослого человека у подростка. Наиболее привлекательными социальными ролями взрослого для подростков являются семейные роли, менее предпочтительными оказываются профессиональные роли. Также отмечаются такие характеристики взрослого как адаптивность, альтруизм, деятельность, интеллектуальность, настойчивость, ролевая принадлежность, самоконтроль, утилитарность и эмоциональность. [Якунин, 2017, 7–19]

Объект исследования — социальные представления о взрослой жизни у школьников старших классов и студентов.

Предмет исследования — представления, ожидания и трудности, связанные с взрослой жизнью.

Основной целью данного исследования является анализ социальных представлений современной молодежи о взрослой жизни. Исследование направлено на выявление и систематизацию установок, ожиданий и страхов, связанных с переходом к взрослости.

Нами были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Изучить и описать представления старшеклассников и студентов первого курса о ролях, обязанностях и характеристиках взрослого человека.
2. Проанализировать восприятие молодежью понятия «взрослость» и его социально значимых аспектов.
3. Выявить основные трудности, которые ассоциируются у молодежи с началом взрослой жизни.

Гипотеза исследования — существуют различия в представлениях о взрослой жизни между старшеклассниками и студентами первого курса.

Материалы и методы исследования

В исследовании участвовали 62 респондента, юношей — 24 человека, девушек — 38 человек, средний возраст — 17,79 лет (16–21). Респонденты обучались в 10 классе — 6 чел., 11 классе — 30 чел., 1 курсе — 26 чел. Выборка была распределена на две группы — школьники (36) и студенты первого курса (26). Группа школьников представлена 11 юношами, 25 девушками, средний возраст — 17,2 лет (16–18). Группа студентов представлена 13 юношами, 13 девушками, средний возраст — 18,7 лет (18–21). Респонденты обучались в разных школах и вузах на различных направлениях. География — Москва, Санкт-Петербург, Лен. область, Пермь, Чебоксары, Самара, Саратов, Екатеринбург. Таганрог. Направление обучения — техническое, социальное, гуманитарное, химико-биологическое.

Для исследования содержания представлений респондентов о взрослой жизни была использована анкета с вопросами, данные были собраны через Google-формы, которую респонденты заполняли онлайн. В анкете были представлены 19 вопросов о представлениях респондентов о взрослой жизни (значения понятий «взрослая жизнь», «взрослый человек» и различных аспектов жизни взрослых людей — работа, образование, качества, обязанности, и субъективные представления респондентов о себе как взрослых людях), а также вопросы об общей информации (пол, возраст, уровень образования). Обработка результатов осуществлялась посредством контент-анализа полученных ответов (выделялись основные категории, по которым распределялись ответы респондентов, считалось количество ответов для каждой категории), представленность категорий в двух группах сравнивались с помощью критерия Фишера.

Результаты исследования и их обсуждение

Были выявлены следующие особенности представлений, связанных с переходом во взрослую жизнь, взрослением у школьников и студентов.

При анализе ответов на вопрос «Что для вас значит «взрослая жизнь»?» (табл. 1) видно, что большая часть респондентов ассоциируют взрослую жизнь с возможностью самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность. Категории «Свобода» (27,78%) и «Правовой статус» (11,11%) представлены только у школьников, что может быть связано с тем, что для школьников взрослая жизнь также связана с возможностью самостоятельно управлять своей жизнью, своими действиями, а с приобретением правового статуса взрослого перед ними открывается более широкий ряд возможностей в виде выбора места жительства, работы, учебы, увлечений.

Таблица 1

Значение взрослой жизни

Что для вас значит «взрослая жизнь»?				
№	**Категория**	**Школьники (n = 36)**	**Студенты (n = 26)**	**φ-Критерий**
1	Самостоятельность	36,11%	26,92%	–
2	Ответственность	47,22%	53,85%	–
3	**Свобода**	**27,78%**	**0,0%**	**φ* = 4,314 p < 0,01**
4	Финансовая независимость	16,67%	15,38%	–
5	**Правовой статус**	**11,11%**	**0,0%**	**φ* = 2,641 p < 0,01**

К основным сферам взрослой жизни (табл. 2) школьники и студенты относят экономическую и семейную сферы. Школьники (16,67%) чаще студентов (3,85%) выделяют поддержание дружеских отношений как важную во взрослой жизни, что может быть связано с их возрастными характеристиками и текущим социальным окружением, так как друзья могут предоставлять эмоциональную поддержку, делятся интересами и впечатлениями и помогают справляться с различными жизненными вызовами.

Таблица 2

Сферы взрослой жизни

Какие сферы жизни вы считаете основными во взрослой жизни?				
№	**Категория**	**Школьники (n = 36)**	**Студенты (n = 26)**	**φ-Критерий**
1	Семейная сфера	50%	46,15%	–
2	Экономическая сфера	66,67%	61,54%	–
3	**Друзья**	**16,67%**	**3,85%**	**φ* = 1,734 p< 0,05**
4	Духовная сфера	16,67%	23,08%	–

Роль образования во взрослой жизни (табл. 3) школьники и студенты связывают преимущественно с возможность саморазвития, получения новых знаний, навыков и умений. Студенты (26,92%) чаще школьников (8,33%) отмечают, что получение образования в будущем влияет на профессиональную самореализацию. Категория «отсутствие роли образования» отмечается только в группе школьников (16,67%), что можно связать с оценкой преимущественно школьного образования, без учета будущего профессионального и личностного развития, и тем, что образование у школьников ассоциируется лишь с получением теоретических знаний.

Таблица 3

Роль образования во взрослой жизни

Какова роль образования во взрослой жизни и почему?				
№	**Категория**	**Школьники (n = 36)**	**Студенты (n = 26)**	**φ-Критерий**
1	**Профессиональная реализация**	**8,33%**	**26,92%**	**φ* = 1,964 p < 0,01**
2	Личностное развитие	52,78%	65,38%	–
3	**Отсутствие роли образования**	**16,67%**	**0,00%**	**φ* = 3,268 p < 0,01**

Важность карьеры во взрослой жизни школьники и студенты ассоциируют с материальным благополучием, возможностью качественно обеспечить свою жизнь, а также с возможностью саморазвития и получения более высокого социального статуса.

Независимость во взрослой жизни (табл. 4) ассоциируется у школьников и студентов с самостоятельностью в виде личной ответственности в принятия решений. Студенты (45,15%) чаще связывают независимость во взрослой жизни с финансовой независимостью, а также психологической независимостью. Это может быть связано с разными социальным статусом и уровнями социальной зрелости.

Таблица 4

Значение «независимости» во взрослой жизни

Что означает независимость в контексте взрослой жизни?				
№	**Категория**	**Школьники (n = 36)**	**Студенты (n = 26)**	**φ-Критерий**
1	**Финансовая независимость**	**16,67%**	**46,15%**	**φ* = 2,536 p < 0,01**
2	Самостоятельность в принятии решений	19,44%	23,08%	–
3	**Психологическая независимость**	**13,89%**	**26,92%**	**–**

Школьники и студенты (табл. 5) отмечают, что быть «взрослым человеком» означает быть ответственным, самостоятельным и психологически зрелым. Категория «Изоляция» были представлены только у школьников (16,67%), что можно объяснить тем, что для школьников, переход к взрослости может казаться периодом, когда поддержка со стороны окружающих уменьшается, и им приходится все больше полагаться на собственные ресурсы. Студенты отмечают, что взрослый человек должен быть осознанным. Осознанность может включать в себя понимание собственных мыслей, эмоций и поведения, а также умение взглянуть на ситуацию с разных точек зрения и принять обоснованное решение.

Таблица 5

Значение «взрослого человека»

Что для вас означает быть «взрослым человеком»?				
№	**Категория**	**Школьники (n = 36)**	**Студенты (n = 26)**	**φ-Критерий**
1	Ответственность	47,22%	53,85%	–
2	Самостоятельность	25%	26,92%	–
3	**Изоляция**	**16,67%**	**0,0%**	**φ* = 3,268 p < 0,01**
4	**Осознанность**	**2,78%**	**23,08%**	**φ* = 2,593 p < 0,01**
5	Психологическая зрелость	30,56%	30,77%	–

По мнению школьников (табл. 6), основные обязательства взрослых людей связаны с финансовой ответственностью в виде оплаты налогов, платежей (ЖКУ, отчеты о доходах, кредитные обязательства), необходимостью самостоятельно зарабатывать деньги, и обязанностью нести не только личную ответственность за свои действия, но и заботиться о других, что можно объяснить их текущим социальным статусом и примером в виде родителей, которые выполняют данные обязательства.

Таблица 6

Обязанности и/или обязательства взрослого человека

Какие обязанности или обязательства есть только у взрослых людей?				
№	**Категория**	**Школьники (n = 36)**	**Студенты (n = 26)**	**φ-Критерий**
1	**Финансовая ответственность**	**27,78%**	**11,11%**	**φ* = 1,621 p ≈ 0,05**
2	**Личная ответственность**	**30,56%**	**11,54%**	**φ* = 1,858 p < 0,05**
3	Ответственность за других	25%	26,92%	–
4	Работа и карьера	22,22%	26,92%	–

К преимуществам взрослых школьники и студенты (табл. 7) относят свободу действий и независимость. Категория «независимость от родителей» присутствует только у школьников, также подчеркивая их текущее зависимое положение от родителей.

Таблица 7

Преимущества взрослых людей

Какими преимуществами обладают взрослые?				
№	**Категория**	**Школьники (n = 36)**	**Студенты (n = 26)**	**φ-Критерий**
1	Свобода, независимость	41,67%	38,46%	–
2	**Независимость от родителей**	**11,11%**	**0,0%**	**φ* = 2,641 p < 0,01**

Основными различиями молодого человека и взрослого школьники и студенты называют эмоциональную и психологическую зрелость, наличие большего жизненного опыта, самостоятельность и ответственность.

Изменение с возрастом взглядов и ценностей школьники (табл. 8) связывают с появлением жизненного опыта, который позволяет переосмыслить свою жизнь, что может быть связано с изменением в лучшую сторону в виде отсутствия инфантилизма, резкой критичности и максимализма. Студенты отмечают, что взгляды с возрастом часто остаются прежними, но происходит переоценка приоритетов и ценностей.

Таблица 8

Изменение взглядов и/или ценностей с возрастом

Как изменяются с возрастом взгляды или ценности у людей?				
№	**Категория**	**Школьники (n = 36)**	**Студенты (n = 26)**	**φ-Критерий**
1	**Появление жизненного опыта**	**52,78%**	**19,23%**	**φ* = 2,792 p < 0,01**
2	**Переосмысление приоритетов и ценностей**	**22,22%**	**46,15%**	**φ* = 1,989 p < 0,05**
3	**Стабильность взглядов**	**5,56%**	**19,23%**	**φ* = 1,679 p ≈ 0,05**

Наиболее сложным в переходе к взрослой жизни школьники и студенты считают сам процесс взросления и адаптацию к происходящим изменениям, принятие на себя ответственности за свои действия и за свою жизнь. Важным навыком для успешной адаптации к взрослой жизни (табл. 9) студенты называют эмоциональную устойчивость. Категории «финансовая грамотность» и «бытовые навыки» присутствуют только у группы школьников, что может быть связано также с их текущей на данный момент жизненной ситуацией: проживанием в семье и зависимым положением, где родители распоряжаются финансами и выполняют бытовые обязанности.

Таблица 9

Навыки или умения важные для успешной адаптации к взрослой жизни

Какие навыки или умения важны для успешной адаптации к взрослой жизни?				
№	**Категория**	**Школьники (n = 36)**	**Студенты (n = 26)**	**φ-Критерий**
1	Коммуникативные навыки	38,89%	42,31%	–
2	**Эмоциональная устойчивость**	**5,56%**	**26,92%**	**φ* = 2,390 p < 0,01**
3	**Финансовая грамотность**	**13,89%**	**0,0%**	**φ* = 2,968 p < 0,01**
4	**Бытовые навыки**	**16,67%**	**0,0%**	**φ* = 3,268 p < 0,01**

Наиболее часто встречающимися страхами, связанными со взрослой жизнью, у школьников являются страх принятия на себя ответственности за свои действия, сложности с управлением и заработком денег. Студенты также выделяют страх сложности с управлением и заработком денег и эмоциональные и психологические проблемы, которые могут возникнуть при взрослении.

Выводы

Таким образом, школьники ассоциируют взрослую жизнь с личной свободой и правовым статусом, что отражает их стремление к более активному исследованию возможностей. Студенты

же акцентируют внимание на финансовой и психологической независимости, что свидетельствует о более глубоком понимании социальных и экономических реалий. Школьники видят в образовании средство для получения теоретических знаний, в то время как студенты связывают его с профессиональной самореализацией и возможностями для карьерного роста. Школьники акцентируют внимание на финансовой самостоятельности и независимости от родителей как на ключевых аспектах взросления. Студенты, в свою очередь, больше фокусируются на социальном статусе и профессиональном признании, что отражает их близость к вступлению в профессиональный мир и общественную жизнь.

Взрослость ассоциируется с психологической зрелостью и способностью к самостоятельному решению проблем, а также с переосмыслением жизненных ценностей и приоритетов по мере накопления жизненного опыта. Студенты и школьники отмечают, что взрослые должны обладать ответственностью, эмоциональной зрелостью, рассудительностью, социальными навыками и самостоятельностью. Студенты также подчеркивают важность осознанности, подразумевающей глубокое понимание собственных мыслей и эмоций. Школьники также акцентируют внимание на бытовых обязанностях, что может быть связано с их текущим проживанием в семье и начальным этапом осознания бытовой ответственности.

Школьники и студенты воспринимают переход к взрослости как сложный процесс, который включает адаптацию к изменениям и принятие ответственности за свои действия и жизнь. Страх принятия на себя ответственности и сложности с заработком денег являются общими для обеих групп. Студенты также выражают опасения относительно возможных эмоциональных и психологических проблем, что может быть связано с их большей осведомленностью о сложностях психологической адаптации к взрослой жизни. Это подчеркивает универсальность испытаний, связанных с взрослением, несмотря на разницу в возрасте и социальном статусе.

Литература

1. Клементьева М. В. Российская версия шкалы оценки формирующейся взрослости (IDEA-R): особенности развития студентов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2023. Т. 13. № 2. С. 164–182.
2. Нартова-Бочавер С. К. Психологическая суверенность как предиктор эмоциональной устойчивости в ранней и средней взрослости // Клиническая и специальная психология. 2015. Т. 4. № 1. С. 15–28.
3. Толстых Н. Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 7–24.
4. Шилова Н. П. Взросление в юношеском возрасте // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 4. С. 37–49.
5. Якунин А. П., Почебут Л. Г., Короткина Т. И. Социальные представления подростков о личности взрослого человека // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2021. № 201. С. 7–19.

Irina S. Stativka[1*]
*irina.stativcka@yandex.ru
Research supervisor: Elena V. Alekseeva[1],
Candidate of Sciences (Psychology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Social views of modern youth about adulthood

Abstract. The article examines the social views of modern high school students (grades 10–11) and first-year university students regarding adult life, the responsibilities of an adult, the personality traits of an adult, what it means to be an adult, and the difficulties and fears associated with the adult life. The article identifies the attitudes, expectations and fears of high school and university students related to the transition to adulthood.

Keywords: social views, social concepts, adult life, adulthood, maturation, youth

УДК 159.9

Теплова Дарья Андреевна[1*]
*d.teplova2@gmail.com
Научный руководитель: Яркин Петр Алексеевич[1],
кандидат психологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Взаимосвязь озабоченности экологическими проблемами и агрессивности у подростков с разной мотивацией взаимодействия с природой

Аннотация: в статье рассматривается проблема взаимосвязи озабоченности экологическими проблемами и уровня агрессивности у старших подростков. Целью исследования является изучение этой взаимосвязи у респондентов с разным типом ведущей мотивации взаимодействия с природой. В статье рассмотрены подходы И. В. Кряж об озабоченности глобальными экологическими изменениями и В. А. Ясвина о мотивационном аспекте взаимодействия с окружающей средой, а также представлен взгляд Е. П. Ильина на агрессивное поведение. Обнаружена взаимосвязь между агрессивностью и биоцентризмом как озабоченностью эко проблемами, а также разное проявление агрессивного поведения у респондентов с разными ведущими мотивациями взаимодействия с природой.

Ключевые слова: агрессивное поведение, озабоченность экологическими проблемами, мотивация взаимодействия с природой.

Введение

В современном мире, где вопросы экологии становятся все более актуальными, изучение взаимосвязи между человеком и природой приобретает особую важность. Отношение к окружающей среде влияет не только на культуру, но и на психологическое состояние людей, особенно подростков. В этом контексте возникает вопрос: как мотивация к взаимодействию с природой влияет на уровень агрессивности у подростков, и какую роль в этой связи играет их озабоченность экологическими проблемами? Исследование этой темы позволит лучше понять, как экологическое сознание формирует психологический облик молодого поколения. Путем анализа этих взаимосвязей, мы стремимся раскрыть ключевые аспекты взаимодействия человека с окружающей средой и его психологического благополучия в эпоху экологических вызовов.

ДиЭнно провел исследование, чтобы выяснить, какие роли играют эмоции в поддержке экологических инициатив [DiEnno, 2013]. Он показал, важны эмоции, связанные с достижением желаемых результатов в экологической сфере, а также эмоции, которые мотивируют предотвращение ухудшения состояния окружающей среды. Эти результаты подчеркивают важность учета эмоционального аспекта при формировании и поддержке устойчивых экологических инициатив.

В этой работе мы остановимся непосредственно на понятии агрессивности, так как, на наш взгляд, исследование мотиваций взаимодействия с природой помогает определить, как эмоциональные реакции, включая агрессивные, могут влиять на устойчивые практики в обращении с окружающей средой. Социальные психологи определяют агрессию как поведение, направленное на причинение вреда другому человеку, который не желает, чтобы ему причиняли вред [Knöbl, 2022]. По Е. П. Ильину, агрессия — умышленное насильственное воздействие на живые или неживые объекты с целью изменения текущего статус-кво. Существует несколько подходов к выделению форм агрессивности. Физическая агрессивность связана с применением силы, вербальная — с словесными реакциями. Агрессивность также разделяют на прямую и косвенную: прямая направлена на объект или субъект, косвенная проявляется через действия, такие как злобные сплетни и шутки, а также в неупорядоченных проявлениях, например, взрывах ярости.

Согласно В. И. Панову, сохранение природной окружающей среды человека происходит на различных уровнях — как на экономическом и культурном, так и на социальном и образовательном [Панов, 2018]. Так, автор делает акцент на том, что стрессогенность социальной среды в виде агрессии в школе, семье, а также на государственном и межэтническом уровнях негативно влияет на стратегии устойчивого развития.

Таким образом, можно сделать вывод, что агрессия и ее влияние на окружающую среду имеют многогранный характер, оказывая существенное воздействие на стратегии устойчивого развития на уровне индивида и общества. В то время как позитивные эмоции, такие как удовольствие и взволнованность, оказывают положительное влияние на поведенческое намерение использовать экологически чистые продукты [Kolling, 2020].

Исследование взаимосвязи между агрессией и взаимодействием с природой помогает понять, как эмоциональные реакции могут формировать отношение к окружающей среде. Этот анализ естественным образом переходит к теме экологической озабоченности, поскольку эмоциональные факторы, включая агрессию, играют существенную роль в определении уровня вовлеченности людей в экологические усилия и инициативы.

Кряж И. В., одна из исследовательниц экологической озабоченности, определяет данное понятие как «систему сложно скоординированных смысловых и ценностных диспозиций, релевантную экологическим угрозам и определяющая личностную ориентацию на экосохранение» [Кряж, 2012]. Она выделяет следующие основные компоненты экологической озабоченности: экологическое знание (осведомленность о существующих экологических проблемах), экологическое отношение (эмоциональное отношение к экологическим проблемам, выражающееся в чувстве беспокойства, тревоги), экологическое поведение (действия, направленные на решение экологических проблем). Автор считает, что экологическая озабоченность является важным фактором, определяющим отношение личности к окружающей среде и ее готовность к экологически значимому поведению (Кряж, 2012). Она выделяет такие факторы, влияющие на уровень экологической озабоченности личности как индивидуальные факторы (личностные особенности как эмпатия, тревожность, а также уровень образования и информированности о экологических проблемах) и социально-культурные (уровень экологической культуры общества, наличие экологических движений).

Озабоченность экологическими проблемами может мотивировать людей к активному участию в устойчивых практиках, таких как поддержка экологически чистых товаров и участие в общественных работах по озеленению. Согласно Шнайдеру [Schneider, 2021], положительные эмоции способствуют улучшению отношения к экологически чистым продуктам и готовности действовать в защиту окружающей среды. Таким образом, осознание экологических проблем может стать важным фактором, мотивирующим позитивное взаимодействие с природой.

Исследуя тему взаимоотношения человека с окружающим миром, В. А. Ясвин выделяет следующие субъективные отношения личности к природе [Ясвин, 2000]. Они включают использование ее как средства (прагматическое отношение), ценность эстетического восприятия (эстетическое отношение), исследование (познавательное отношение) и защиту (этическое отношение). Каждый из этих подходов отражает разные аспекты отношений между человеком и природой.

Позитивное отношение к природе связано с повышением общего благополучия, уровнем эмоционального комфорта и уменьшением склонности к агрессивному поведению [Nisbet, 2024, Keenan, 2021]. Это взаимодействие может способствовать формированию более устойчивого и гармоничного образа жизни, основанного на заботе об окружающей среде и уменьшении негативного воздействия на нее.

Гипотезой нашего исследования стало предположение о том, что у респондентов с разной мотивацией взаимодействия с природой уровни озабоченности экологическими проблемами и агрессивности различаются. Это предположение подчеркивает важность учета индивидуальных факторов и мотиваций при разработке программ и стратегий, направленных на изменение отношения к окружающей среде и устойчивому поведению.

Методы исследования

В исследовании приняли участие 81 студент СПб ГБ ПОУ «Колледж Петербургской моды» (75 девушек) от 15 до 22 лет (средний возраст 16.7 лет). Основным предметом исследования стала взаимосвязь уровня агрессивного поведения и озабоченности экологическими проблемами в зависимости от мотивации взаимодействия с природой.

Для диагностики уровня агрессивности нами был выбрана методика «Агрессивное поведение» Е. П. Ильина, П. А. Ковалева [Ильин, 2004]. Методика предназначена для выявления склонности респондента к определенному типу агрессивного поведения, состоит из 40 вопросов и позволяет получить показатели по следующим шкалам: прямая вербальная, косвенная вербальная, косвенная физическая, прямая физическая агрессия. Для диагностики мотивации взаимодействия с природой использовалась методика «Альтернатива», «направленная на диагностику ведущего типа мотивации взаимодействия с природными объектами: эстетического, когнитивного, практического и прагматического» [Ясвин, 2000]. Методика из 12 пунктов построена по принципу парного выбора так, что каждый тип мотивации встречался 6 раз. Для определения уровня озабоченности экологическими проблемами использовалась методика «ЭкО 30», изучающая такие конструкты, как «биоцентризм», «экологическая интернальность», «отрицание глобальных экологических изменений» и «денежное беспокойство», с помощью которых анализировались качественные особенности восприятия экологических проблем [Кряж, 2013].

Результаты и обсуждение

Рассмотрим результаты методики ЭкО 30 (рис. 1). Среднее значение отрицания равно –0.83, что может указывать на то, что в среднем люди в выборке склонны отрицать экологические проблемы. Однако стандартное отклонение (4.34) указывает на значительную вариабельность в ответах. Среднее значение интернальности равно 3.89, что может свидетельствовать о том, что большинство участников исследования склонны приписывать человеческую ответственность за разрушение природного мира собственным действиям. Среднее значение по шкале биоцентризма (5.89) указывает на готовность рассматривать биологические угрозы с точки зрения приоритета биосферы и ее сохранения. Также респонденты в меньше отдают предпочтение финансовым и экономическим аспектам при принятии решений о ценностях (–2.43). Они склонны считать, что проблемы экономики следует решать в приоритете перед экологическими, однако разброс данных достаточно высок (стандартное отклонение равно 5.79), что указывает на значительное разнообразие в ответах участников исследования по данной шкале.

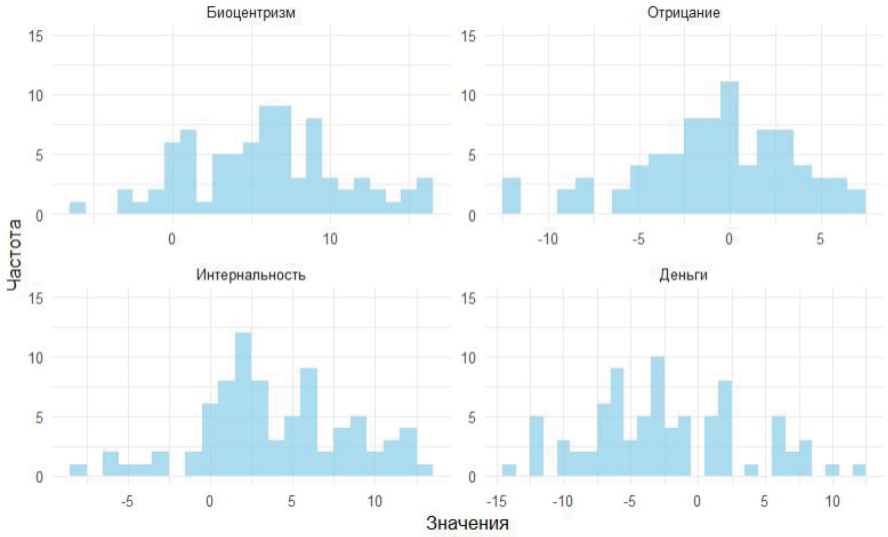


Рис. 1. Распределение значений по шкале озабоченностью экологическими проблемами

Результаты проведения методики «Альтернатива» показали, что средние значения мотивации взаимодействия с природой в эстетическом, когнитивном и практическом аспектах колеблются в диапазоне от 3.32 до 3.48, что свидетельствует о высоком уровне интереса людей к красоте и познанию природы, а также их готовности к практическому взаимодействию с природными объектами; в то время как прагматическая мотивация, среднее значение которой составляет 1.81, оказывается относительно низкой, что указывает на менее выраженное стремление к получению пользы от природы. Но также может свидетельствовать о желании давать социально желательные ответы.

Данные о различных формах агрессивности, представленных в опроснике Ильина и Ковалева показывают, что респонденты имеют среднюю склонность к проявлению прямой (M = 4.36) и косвенной (M = 4.75) вербальной агрессивности как наиболее выраженные формы агрессивного поведения. Эти формы агрессии свидетельствуют о негативных эмоциональных проявлениях, таких как оскорбления, угрозы, сплетни и негативная оценка. Средние значения для косвенной физической агрессии (M = 2.67) и прямой физической агрессии (M = 2.68) ниже, что указывает на то, что эти формы агрессии менее распространены. Однако они все еще присутствуют, что может свидетельствовать о наличии конфликтов и недостатке способов решения конфликтов у некоторых участников. Тем не менее, большинство респондентов имеют низкий уровень общей агрессивности.

Затем мы разделили выборку по ведущей мотивации взаимодействия с природой. Если у респондента был одинаково высокий балл по нескольким шкалам, его заносили в сразу в несколько соответствующих групп. Полученные данные (рис. 2) иллюстрируют различия в проявлении различных видов агрессии в зависимости от ведущих мотиваций. Например, прямая вербальная агрессивность имеет наивысшие средние оценки в прагматической мотивации (M = 5.86), в то время как ее проявления в эстетической мотивации (M = 4.33) и когнитивной мотивации (M = 4.06) оказываются более низкими. Это может указывать на то, что люди, нацеленные на практические результаты, склонны к более прямому и агрессивному общению. Непрямая вербальная агрессивность также демонстрирует схожие тенденции, с наивысшими оценками в прагматической мотивации (M = 5.47). В отличие от вербальной агрессии, физическая агрессивность более равномерно распределена между разными мотивациями, хотя практическая мотивация все еще имеет наивысшие средние оценки. Общий уровень агрессивности также отражает эти различия, показывая более высокий уровень в прагматической мотивации (M = 13.43) по сравнению с эстетической (M = 10.03) и когнитивной (M = 8.72) мотивациями, что свидетельствует о том, что для данных респондентов природа может восприниматься в контексте соревновательности или конфликта, влияя на их межличностные взаимодействия. Таким образом, данные подчеркивают, что типы агрессивности могут проявляться с разной интенсивностью в зависимости от мотиваций, что может отражать стратегии адаптации личности к окружающей среде в соответствии с ее целями и ценностями.

В данных (рис. 3), представленных по шкалам эко озабоченности (ЭО), наблюдается разнообразие в отношении к отрицанию: респонденты эстетической и практической ЭО склонны к нейтральному отношению (M = –0.44, M = –0.46 соответственно), в то время как в когнитивной (M = –1.41) наблюдается склонность к более негативному восприятию. В Прагматической группе отмечается разнообразие в отношении к отрицанию. В отношении интернальности и биоцентризма выявляется высокая оценка во всех категориях, указывающая на предпочтение приписывания внутренних причин событиям и высокую ценность жизни и природной среды. Отрицательное отношение к деньгам выявлено у всех групп, но существует значительный разброс значений в прагматической ЭО, указывающий на разнообразие в отношении к деньгам среди участников этой категории. Таким образом, данные отражают как общие тенденции, так и индивидуальные различия в отношении к рассматриваемым концептам среди участников каждой категории.

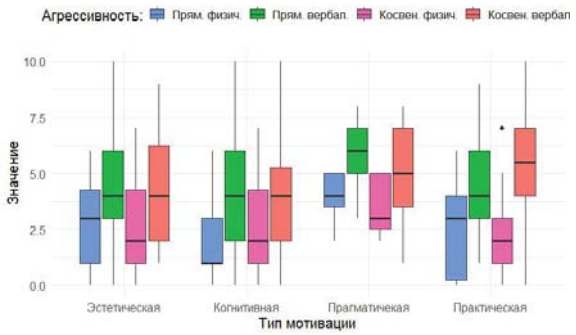


Рис. 2. Склонность к агрессивному поведению в группах с разными ведущими мотивациями взаимодействия с природой

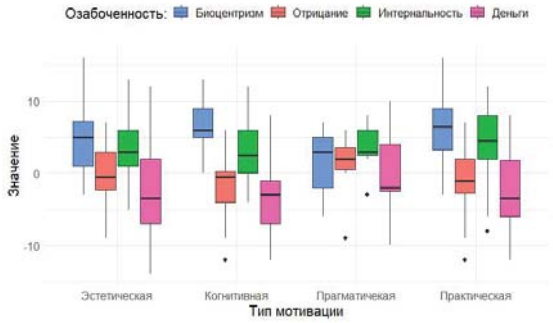


Рис. 3. Озабоченность эко проблемами в группах с разными ведущими мотивациями взаимодействия с природой

Также были обнаружены различия во взаимосвязях шкал опросника «ЭкО 30» и агрессивного поведения. Дисперсионный анализ показал различия на уровне тенденций ($p< 0.1$) между разными составляющими озабоченности экологическими проблемами и общим уровнем агрессивности. Чтобы рассмотреть эту взаимосвязь подробнее, мы провели регрессионный анализ. Диаграмма (рис. 5) показывает отношение между двумя переменными: агрессией и биоцентризмом. Значимой взаимосвязи агрессивности с другими конструктами озабоченности экологическими проблемами обнаружено не было. Согласно результатам регрессионного анализа, угол наклона этой линии отрицательный, что указывает на обратную связь между агрессивностью и биоцентризмом: чем выше уровень агрессии, тем ниже уровень биоцентризма.

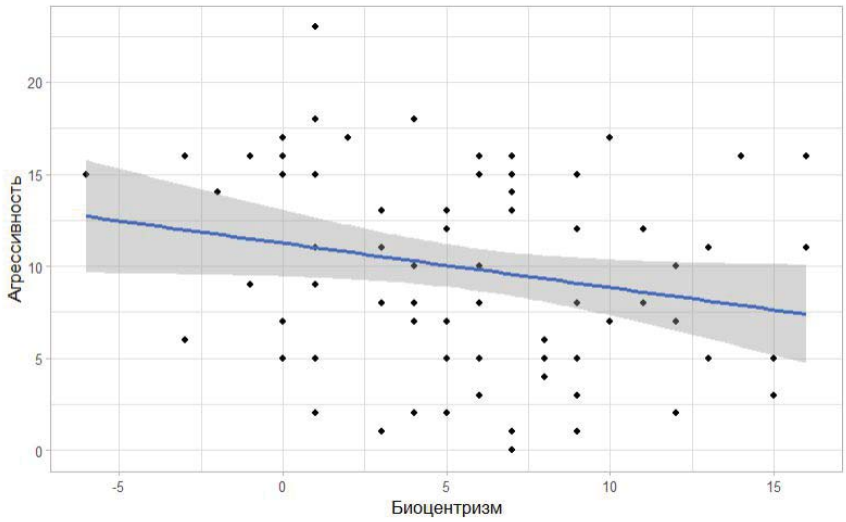


Рис. 5. Взаимодействие между биоцентризмом и общей агрессивностью

Для создания модели регрессионного анализа использовалась функция в языке программирования R, позволяющая строить линейные модели. В базовую модель включаются все потенциальные предикторы, и затем проверяется значимость каждого с помощью t-теста. Предикторы, оказавшиеся незначимыми, из модели удаляются. Далее модель улучшается итеративно (выбираются более сильные факторы). Критерии для улучшения модели повышают коэффициент детерминации (R 2). В данной модели регрессионного анализа (табл. 1) зависимой переменной мы выбрали общую шкалу агрессивности. Использование именно этой шкалы логично, так как она рассматривает комплексную меру, охватывающую различные формы агрессивного поведения. Поскольку других интегральных шкал в вашем исследовании нет, это делает её наиболее подходящей для независимой переменной. Зависимыми переменными, оказывающими наибольшее влияние, оказались когнитивная мотивация взаимодействия с природой, биоцентризм и отрица-

ние, являющиеся компонентами природной озабоченности. Результаты показывают, что биоцентризм демонстрирует статистически значимую отрицательную связь с агрессией, предполагая, что более высокие уровни биоцентризма связаны с более низким уровнем агрессии.

Таблица 1

Регрессионная модель взаимодействия когнитивной мотивации, биоцентризма и отрицания на общую агрессивность

Переменная	Коэффициент	Стандартная ошибка	t-значение	Pr(>|t|)
(Константа)	14.46	1.97	7.34	1.85e–10***
Когнитивная мотивация	–0.74	0.52	–1.42	0.16
Биоцентризм	–0.41	0.16	–2.53	0.01*
Отрицание	–0.31	0.18	–1.71	0.09
Стандартная ошибка остатков: 5.114 на 77 степенях свободы Множественный R-квадрат: 0,1029, скорректированный R-квадрат: 0,0679 F-statistic: 2.9 на 3 и 77 степенях свободы, p: 0,03824				

Выводы

Исследование раскрывает взаимосвязь между озабоченностью экологическими проблемами, мотивациями взаимодействия с природой и проявлением агрессивного поведения у подростков. Несмотря на средний уровень отрицания экологических проблем и высокий биоцентризм, наблюдается значительная распространенность вербальной агрессивности. Отрицательная связь между агрессивностью и биоцентризмом подчеркивает, что более высокий уровень биоцентризма связан с меньшей агрессивностью. Отрицательная связь между уровнем биоцентризма и агрессивным поведением подростков может объясняться их более эмпатичным отношением к природе и социальными нормами, поддерживающими мирное взаимодействие. Результаты могут быть ценны для разработки стратегий управления агрессивным поведением и пропаганды экологического осознания, в частности, позволяют выделить важность эстетического и практического восприятия природы в контексте минимизации агрессивных реакций. Эти результаты могут стать основой для разработки программ, направленных на укрепление экологического осознания, с целью снижения проявлений агрессии среди подростков

Литература

1. Ильин, Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург, Издательство «Питер», 2004. — 701 с.
2. Кряж, И. В. Психология смысловой регуляции экологически релевантного поведения: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Кряж Ирина Владимировна. — Харьков, 2013. — 435 с.
3. Кряж, И. В. Психология глобальных экологических изменений / И. В. Кряж. — Харьков: ХНУ имени В. Н.Каразина, 2012. — 512 с.
4. Панов, В. И. Стратегия устойчивого развития и экологическая психология (вместо предисловия) / В. И. Панов // Экопсихологические исследования — 5 : Сборник научных статей участников 8-й Российской конференции по экологической психологии, Пермь, 28–29 сентября 2018 года. — Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2018. — С. 3–13.
5. Ясвин, В. А. Психология отношения к природе / В. А. Ясвин. — Москва: Издательство «Смысл», 2000. — 456 с.
6. DiEnno C. M., Thompson J. L. For the love of the land: how emotions motivate volunteerism in ecological restoration // Emotion, Space and Society, 2013. — P. 63–72.
7. Keenan R. and al. Three good things in nature: a nature-based positive psychological intervention to improve mood and well-being for depression and anxiety //Journal of Public Mental Health, 2021. — Т. 20. — № 4. — P. 243–250.

8. Knöbl W. Aggression: A Sociological Perspective //Rethinking the Crime of Aggression: International and Interdisciplinary Perspectives, 2022. — P. 23–41.
9. Kolling C. and al. Emotions and the purchase decision processes of green products: An exploratory study with consumption emotions set scale (CES) //Industrial Engineering and Operations Management, Rio de Janeiro, Brazil. — Springer International Publishing, 2020. — C. 559–571.
10. Nisbet E. K., Zelenski J. M. Nature relatedness and subjective well-being //Encyclopedia of quality of life and well-being research. — Cham : Springer International Publishing, 2024. — P. 4602–4610.
11. Schneider C. R., Zaval L., Markowitz E. M. Positive emotions and climate change // Current Opinion in Behavioral Sciences, 2021. — Vol. 42. — P. 114–120.

Daria A. Teplova[1*]
*d.teplova2@gmail.com
Research supervisor: Petr A. Yarkin,
Candidate of Sciences (Psychology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The relationship between the concern for environmental problems and the level of aggressiveness in young people with different motivations for interacting with nature

Abstract. The article examines the relationship between the concern for environmental problems and the level of aggressiveness in young people aged 15–22 years who have different types of the leading motivation for interaction with nature. The article discusses I. V. Kryazh's approaches to concerns about global environmental change, V. A. Yasvin's approaches to the motivational aspect of interaction with the environment, and E. P. Ilyin's views on aggressive behavior. The empirical part of the study identified the relationship between aggressiveness and biocentrism (with biocentrism being understood as a concern for environmental problems). The study also found differences in the manifestations of aggressive behavior between respondents who have different leading motivations for interacting with nature.

Keywords: aggressive behavior, environmental concern, motivation to interact with nature

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 016: 376

Колягина Виктория Геннадьевна[1]*, Глущенко Ульяна Олеговна[1]
*nika.koljagina@rambler.ru
Научный руководитель: Колягина Виктория Геннадьевна[1],
кандидат психологических наук
[1]Государственный университет просвещения, Мытищи, Россия

Использование музыкотерапии в коррекционно-развивающей работе с детьми с РАС

Аннотация: в современной мировой статистике отмечается, что количество детей с расстройством аутистического спектра ежегодно увеличивается. Поэтому важно рассматривать новые, инновационные способы и направления работы с данной категорией. В статье изложено использование музыкотерапии в коррекционно-развивающей работе с детьми с расстройством аутистического спектра и представлены данные о специфике проявления аутизма. Рассмотрены данные исследования, доказывающие благоприятное воздействие музыкотерапии на детей с расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, дети, музыкотерапия, коррекционно-развивающая работа.

Введение

Статистические данные указывают на увеличение расстройства аутистического спектра (РАС) среди детей по всему миру. Мировая статистика говорит, что аутизм достигает более 1% от всей популяции людей планеты. Аутизм — это врождённое неврологическое расстройство, которое сопровождается различными симптомами и чаще всего проявляется в раннем возрасте. [Колягина В. Г., 2022,с. 51–55]

У детей данной категории имеется нарушение социального взаимодействия, стереотипичное поведение, проблемы в развитии коммуникативных способностей, а также особенности восприятия. Расстройство аутистического спектра характеризуется отказом от лингвистического общения, это является симптомокомплексом, подтверждающим характеристику аутизма. Всемирная организация здравоохранения считает аутизм одним из серьёзных нарушений развития (F8 4). К этому нарушению относятся различные формы аутизма:синдром Каннера, синдром Аспергера, атипичный аутизм, а также другие дизинтегративные расстройства детского возраста, сочетающиеся с умственной отсталостью, гиперактивностью и стереотипным поведением. [Колягина В. Г., 2020, с. 35–39]

Исследований, которые изучали причины, особенности и специфику проявлений аутизма на данный момент очень много, но всё равно нет единого мнения почему возникает данное нарушение. Учёные рассматривают расстройство аутистического спектра как мультифакторную проблему. Причиной возникновения специалисты видят в генетических мутациях, но последние исследования гласят, что основой является нейро-имунно-эндокринологические сбои в организме матери, что приводит к нарушению нейрогенеза плода, что в дальнейшем может проявиться расстройством аутистического спектра, умственной отсталостью и проблемами в восприятии сенсорных стимулов. [Колягина В. Г., 2023, с. 56–61]

Из-за большого количества детей с данным нарушением, актуальной проблемой специального образования является разработка новых подходов в коррекции аутизма. Одним из инновационных направлений является музыкотерапия. Связь музыки и аутизма всегда была загадочным явлением, интересующая учёных всего мира.

Австрийский и американский психиатр Лео Каннер в 1943 году в своём историческом эксперименте описал, что у значительной части детей с аутизмом имеются музыкальные способности. Психиатр Дэрольд Трефферт в 2009 году провёл исследование, которое подтвердило, что примерно 10% людей с расстройством аутистического спектра обладают одарённостью (художественной, математической, литературной и др.), но музыкальная одарённость, по распространённости, стоит на первом месте. Профессор психологии Памела Хитон указывает, что у детей с аутизмом абсолютный музыкальный слух и феноменальная музыкальная память встречается чаще, чем у их нормативичных сверстников. Специалисты, работающие с детьми в спектре подтверждают, что есть прямая связь между аутизмом и музыкальными способностями.

Использование музыки в качестве лечения уходит корнями в глубокую древность, есть много фактов, подтверждающих, что мелодии оказывают благоприятное воздействие на психическое здоровье человека. Многие считают, что музыкотерапия — это средство психотерапии, другая часть — относит музыку к лечению. Музыкотерапию используют в реабилитации, образовании и воспитании лиц с особыми возможностями здоровья. [Колягина В. Г., 2019, с. 13–17]

Музыкотерапия является направлением, где орудием исцеления является музыка, пение и звуки. Психокоррекционное, психотерапевтическое и лечебное воздействие на психическое и физическое состояние человека осуществляется с помощью музыкального искусства.

Музыкотерапия в психокоррекционной работе с детьми с РАС имеет основные направления:

регулирующее воздействие на психовегетативные процессы;

активизация эмоционального реагирования на окружающую действительность и человека;

развитие навыков коммуникативного взаимодействия и межличностного общения;

повышение эстетических потребностей.

В коррекционном воздействии существует несколько направлений музыкотерапии:

активная музыкотерапия — взаимодействие с музыкальными инструментами для воспроизведения музыки или звуков.

рецептивная музыкотерапия — прослушивание музыкальных композиций, имеющих успокоительное, релаксационное и активизирующее центральную нервную систему воздействие.

Интегративная музыкотерапия — это сочетание музыки с другими видами искусства (изобразительного, танцевально-двигательного, театрализованного и др.).

В коррекционной работе с детьми с РАС используют все виды музыкотерапии. В зависимости от задач в сложном процессе психологического воздействия используется директивный или недирективный подход. [Колягина В. Г., 2020, с. 291–295]

Дети с аутизмом любят взаимодействовать с музыкальными инструментами, их интересует вибрационный, звуковой, тактильный эффект, идущий от инструмента. Они могут долго изучать, пробовать воспроизводить звуки, такая игра доставляет им удовольствие. Активная музыкотерапия может стать тем мостиком, который поможет выйти на другой коммуникативный уровень ребёнку с РАС с помощью музыкальных инструментов.

Рецептивная музыкотерапия также активно используется в работе с детьми с аутизмом, на них успокоительно действуют различные классические музыкальные композиции, звуки природы, колыбельные. При тихом прослушивании у детей отмечается снижение двигательных стереотипий, возбуждения, страхов, аутоагрессии. Такой вид музыкотерапии может использоваться в различных сферах: в домашних условиях, в детском саду, в школе. Это помогает подготовить ребёнка в спектре к другой деятельности (игровой, учебной, коррекционно-развивающей и др.).

Интегративная музыкотерапия также широко применяется в коррекционно-развивающей работе. Дети могут рисовать под музыку, вокалировать, участвовать в двигательных играх и танцевально-театрализованных постановках. Это позволяет ещё больше оказывать благоприятное воздействие на психику ребёнка с РАС. [Колягина В. Г., 2019, с. 35–43]

Методы исследования

Нами было проведено исследование, в котором изучалось воздействие музыкотерапии на коммуникативные возможности детей с расстройством аутистического спектра. В эксперименте участвовало 10 детей с РАС в возрасте 7–8 лет. В качестве диагностического инструментария использовался опросник А. В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с РАС». Исследование проводилось на базе МАОУг. Пушкино Гимназия № 10 Дошкольное отделение «Солнышко».

Нами было проведено сравнение данных коммуникативных навыков до и после проведённого эксперимента.

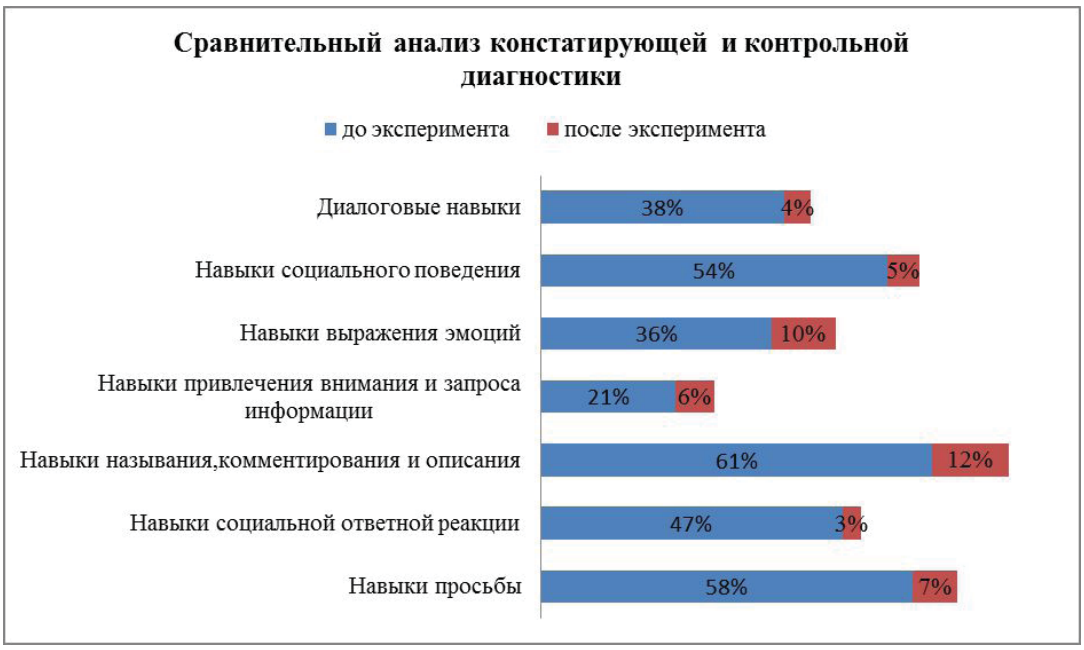


Рис. 1. Сравнительный анализ констатирующей и контрольной диагностики

В эксперименте использовались все виды музыкотерапевтического воздействия. Занятия проводились раз в неделю в течение получаса, в специально отведённой психологической комнате со всей группой детей. В занятия входили различные игровые упражнения, которые сочетались с музыкотерапией и другими видами деятельности. Дети играли с различными музыкальными инструментами (гитара, ксилофон, бубен, детский барабан и др.), прослушивали музыкально-релаксационные композиции, участвовали в двигательных, театрализованных играх, рисовали под музыку и т. д. Эксперимент проводился с ноября 2023 года по март 2024 года.

Выводы

Сравнительный анализ, проведённый после коррекционно-развивающей работы с использованием музыкотерапии показал динамику по диалоговым навыкам, навыкам социального поведения, навыкам выражения эмоций, навыкам привлечения внимания и запроса информации, навыком называния, комментирования и описания, навыкам социально-ответной реакции, навыкам просьбы. Динамика по исследуемым критериям имеет индивидуальное значение, но она есть, и это указывает о эффективности использования музыкотерапии в коррекционно-развивающей работе с детьми с РАС.

Литература

1. Колягина В. Г., Изотова О. А. Детско-родительские отношения в семьях с детьми с расстройством аутистического спектра, как проблема психолого-педагогического сопровождения лиц с нарушениями эмоционально-волевой сферы // В сборнике Международная школа медико-социальной реабилитации. Осенняя сессия 2019. Сборник статей под редакцией И. Е. Лукьяновой. Москва, 2020. С. 35–39.

2. Колягина В. Г., Козлова М. С. Игра как способ коррекции коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра // Коррекционная педагогика: теория и практика, 2023 № 1 (95). С. 56–61.
3. Колягина В. Г. Музыкотерапия в специальном образовании // Учебно-методическое пособие/ Москва, 2019.
4. Колягина В. Г., Чебрякова А. Ю. Коррекция различных проявлений аутизма посредством музыкотерапии // В сборнике: Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации. Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции. Под общей редакцией О. Н. Усановой. 2020. С. 291–295.
5. Тютюгина С. Е., Колягина В. Г. Арт-терапия в системе психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра // Коррекционная педагогика: теория и практика. 202. № 3 (85). С. 51–55.

Victoria G. Kolyagina[1*], Ulyana O. Glushchenko[1]
*nika.koljagina@rambler.ru
Research supervisor: Victoria G. Kolyagina[1],
Candidate of Sciences (Psychology)
[1]State University of Education, Mytishchi, Russia

The use of music therapy in correctional and developmental work with children with ASD

Abstract. Globally, the number of children with the autism spectrum disorder (ASD) increases annually. That is why it is important to consider innovative ways and vectors of working with this group of children. The article describes the use of music therapy in correctional and developmental work with children with ASD and provides data on the specifics of autism manifestation. The research presents the data proving the beneficial effect of music therapy on children with ASD.

Keywords: autism spectrum disorder, children, music therapy, correctional and developmental work.

УДК 37.04

Сивенкова Кристина Александровна[1]*
*sivenkova.k@icloud.com
Научный руководитель: Курагина Галина Салихьяновна[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Социально-педагогическое сопровождение родителей в процессе реабилитации детей с ОВЗ

Аннотация: в статье рассмотрена проблема социально-педагогического сопровождения родителей как значимых единиц в процессе реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Описана гипотеза исследования, направленного на разработку алгоритма социально-педагогического сопровождения родителей в процессе реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста, которое находится в стадии проведения.

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, родительская компетентность, условия.

Введение

В современном мире наблюдается положительная тенденция увеличения числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Часто ребенок с отклонениями в развитии рождается в семье, которая раннее не сталкивалась с таким положением. В настоящее время

в России существует развитая система образовательных школьных и дошкольных учреждений для детей с нарушениями, активно развивается ранняя помощь. Зачастую в центре внимания ребенок, а родитель уходит на второй план. В связи с тем, что большую часть времени традиционно ребенок проводит именно в семье, с родителями, наиболее эффективное видение реабилитации ребенка кроется в параллельном сопровождении обоих участников — родитель и ребенок. На сегодняшний день мы имеем научно-методическую базу, посвященную вопросам социально-психолого-педагогического сопровождения семей (Гиппенрейтер Ю. Б., Керре Н., Петрановская Л. В., Расчетина С. А., Суслова Т. Ф. и др.). Актуальность темы работы обусловлена малой изученностью проблемы, касающейся социально-педагогического сопровождения родителей в процессе реабилитации ребенка с ОВЗ, где точкой опоры является родитель.

Методы исследования

Выбранные нами методы научного исследования являются теоретический анализ литературных источников, обобщение, тестирование, наблюдение и беседа.

Результаты и обсуждение

Особое родительство волею случая может принять на себя любая семья независимого от материального или духовного положения. Приняв на себя уникальный вызов в виде воспитания ребенка с особыми потребностями, семья вынуждена решать серию непростых задач в области педагогики, юриспруденции, социальной психологии. В силу того, что на родителей падает сильная нагрузка, к которой они не готовы психологически и даже физически, внутренний климат семьи, по мнению К. В. Шустовой, является одним из первых звеньев, который может пострадать от переживания родителями и близкими сильного стресса [Шустова, 2020]. Эмоционально нестабильное состояние главных членов семьи может привести к напряженным и конфликтным отношениям. В практикуме по социальной работе с семьями и детьми учеными выделяются 4 основных периода в состоянии родителей, вызванным рождением ребенка с ОВЗ, отображенные в рисунке 1 [Приступа, 2023].

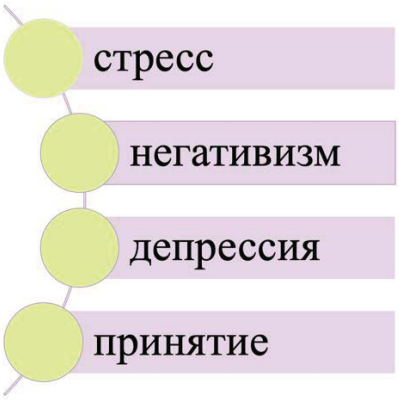


Рис. 1. Основные периоды в состоянии родителей ребенка с ОВЗ

1. Состояния стресса (рис. 1), чувства смятения и подавленности проявляются у родителей одними из первых после получения информации о том, что ребенок не такой как все. Переживание такого повышенного напряжения приводит к снижению самооценки, самоуважения и возникновению чувства вины.
2. Проявление негативных эмоций (рис. 1) — взрослые пытаются переложить ответственность на других фигур в окружении. Чаще всего страдает медицинский персонал, который, по мнению родителей, не оказал ребенку своевременной помощи. А. Р. Маллер отмечает, что в данный период родители имеют неясные и оторванные от реальности представления о состоянии ребенка [Маллер, 2020].
3. Возникновение депрессии (рис. 1) в связи с осознанием и пониманием истинной картины заболевания.

4. Принятие (рис. 1) — семья примиряется с особенностями ребенка и начинает целенаправленно следовать советам специалистов и придерживаться программы реабилитации и воспитания ребенка.

В учебно-методическом пособии по социально-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ под редакцией Л. В. Мардахаева и Е. А. Орловой сущностной характеристикой сопровождения является создание условий для сопровождаемого по переходу от помощи к самопощи [Мардахаев, Орлова, 2023]. Такой переход ученые обозначают двумя позициями: 1) «Я не могу»; 2) «Я могу сам справляться со своими жизненными трудностями» — некий мост из неблагоприятной точки в продуктивную и целесообразную. Сопровождающий специалист помогает родителям перейти из первой позиции во вторую, обеспечивая необходимую поддержку и создавая условия для использования их скрытых ресурсов и возможностей развития. Важно помнить, что сопровождение не исправляет недостатки, а помогает обнаружить потенциал сопровождаемого и создать условия для восстановления связей с окружающим миром.

Существует так называемый паттерн взаимодействия в процессе социально-педагогического сопровождения родителей детей с ОВЗ, который следует соблюдать родителям для достижения желаемых результатов. Рассмотрим его ниже в рисунке 2.

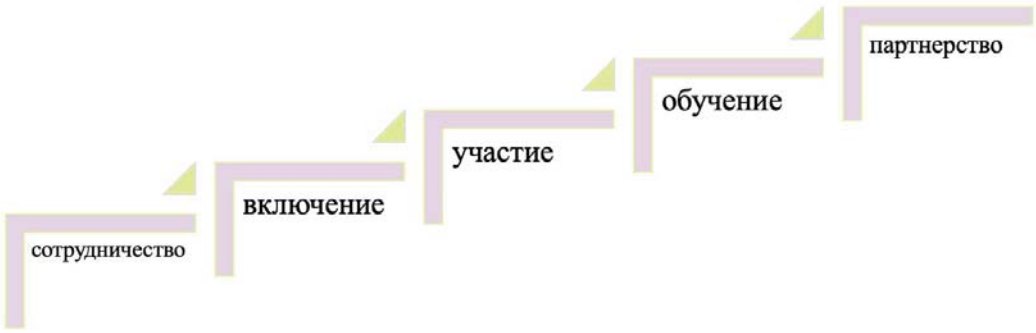


Рис. 2. Взаимодействие субъекта и объекта социально-педагогического сопровождения родителей лиц с ОВЗ

Мы видим, что необходимо соблюдать субъектом и объектом сопровождения для достижения желаемых результатов (рис. 2). Однако следует учитывать, что приняв особое родительство, семья получает дополнительную функциональную нагрузку, к которой ей необходимо адаптироваться, чтобы подарить счастливую жизнь малышу с отклонениями в развитии. Но, по мнению А. Р. Маллера, не все родители легко открываются к изменениям и как следствие тяжело приспосабливаются к новым обстоятельствам. Более того, задача родителей кроется не просто в проявлении адаптивной активности, но и в выборе эффективных действий, способствующих преобразованию семейной среды, чтобы каждый члены семьи комфортно существовал в ней, а также преобразованию жизни ребенка с нарушениями непосредственно в обществе [Маллер, 2020].

Ученые И. Н. Галасюк и Т. В. Шинина выделяют 4 вида личностной адаптивной активности родителей ребенка с нарушениями: отрицательная, деструктивная, положительная, надсобытийная [Годовникова, 2023; Мардахаев, Орлова, 2023].

Выделенная учеными отрицательная адаптивная активность проявляется в непринятии родителями ребенка с отклонениями: в центре находится собственное удовлетворение потребностей, а не ребенка. Родители дистанцируются и снимают с себя ответственность с воспитательных, хозяйственно-бытовых, эмоциональных и рекреативных функций, перекладывая всю ответственность на социальные учреждения и отказываясь от ребенка. Деструктивная активность родителей проявляется в намерениях родителей найти лучшую высококвалифицированную помощь специалистов, направленную на устранение диагноза. Такие родители предрасположены к конфликтному поведению, импульсивности и даже агрессивности. Желая найти «волшебную таблетку» и ставя вопрос о компетентности профессионалов, они порой теряют время на лечение и реабилитацию. Положительная адаптивная активность родителей ставит

в центр ребенка и знания специалистов: она направлена на развитие ребенка в соответствии с его возможностями с помощью стратегий и тактик сопровождения, которые транслируются специалистами, с которыми сотрудничает семья. Заключительная, надсобытийная или по-другому трансцендентная активность, транслирует полное принятие родителями диагноза и зарождение активной жизненной позиции в сферах познания, труда и общения с целью развития как ребенка, так и себя во благо социализации ребенка [Годовникова, 2023]. Исследователи В. Г. Стругова, О. Б. Колесникова отмечают, что в большинстве случаев родители, которые посвящают себя решению проблем ребенка, недооценивают прямую взаимосвязь между собственным состоянием и состоянием подопечного. Более того, не все родители умеют использовать правильную модель воспитания и создавать благоприятные условия для развития, обучения и самореализации. Родители, не открытые к изменению своих установок в отношении взаимодействия с ребенком и, как следствие, не до конца включенные в реабилитационный процесс снижают эффективность реабилитации, по мнению ученых [Стругова, Колесникова, 2017]

Воспитание ребенка находится в прямой взаимосвязи от родительской компетентности, так как именно она определяет способность родителей эффективно воспитывать и поддерживать своих подопечных в разных условиях жизнедеятельности. Компетентных родителей можно охарактеризовать как заботливых членов семьи, которые обладают навыками и знаниями, необходимыми для обеспечения безопасности и поддержки ребенку, а также для успешного решения различных задач по воспитанию и обучению. Такая семья помогает развиваться ребенку физически, эмоционально и социально. Профессор Т. А. Ткачева отмечает трудности в отношениях между родителями и детьми с ОВЗ, которые по мнению ученого проявляются в недостаточном понимании родителями особенностей воспитания таких детей и в изоляции детей от близких взрослых, вызванной действиями родителей. Взгляд Т. А. Ткачевой на семьи, где растут дети с ОВЗ, указывает на возникновение у родителей проблем на уровнях, отображенных на рисунке 3 [Ткачева, 2015].

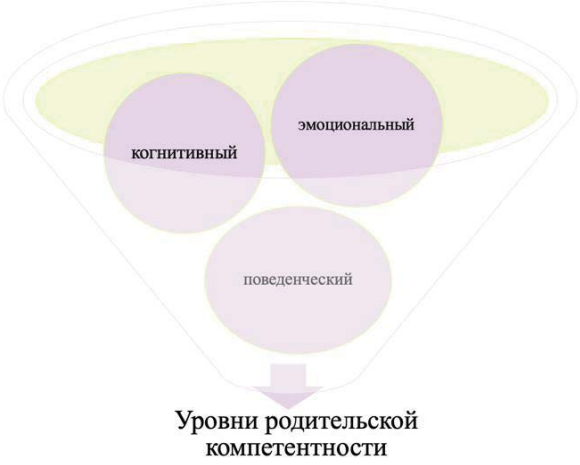


Рис. 3. Проблемные уровни родительской компетентности
По мнению В. В. Ткачевой

На когнитивном уровне (рис. 3) проблемным звеном является несоответствие представлений о ребенке, недостаточное понимание его особенностей. Следующий эмоциональный уровень (рис. 3) показывает недостаток эмоциональной связи с ребенком, отказ в проявлении любви, эмоциональное отторжение. Наконец проблемы на поведенческом уровне (рис. 3) представляют собой явления авторитарного поведения, излишней опеки, слишком тесной связи и другое.

Изучение литературных источников (В. Г. Стругова, О. Б. Колесникова, Л. В. Мардахаев, Е. А. Орлова, К. В. Шустова) показало, что целью социально-педагогического сопровождения родителей и законных представителей ребенка с ОВЗ является предоставление сопровождаемым квалифицированной помощи специалистов, основными направлениями которой является ин-

дивидуальное развитие ребенка для его успешной реабилитации и адаптации в социуме, а также повышение родительской компетенции [Стругова, Колесникова, 2017; Мардахаев, Орлова, 2023; Шустова, 2020].

Задачами социально-педагогического сопровождения семьи и ребенка с ОВЗ ученые называют следующие [Стругова, Колесникова, 2017]:

— формирование у родителей позитивного восприятия личности ребенка с нарушением развития;

— расширение видения родителей своих воспитательных функций в отношении ребенка с нарушениями в развитии;

— ознакомление родителей со специальными коррекционными и методическими приемами, необходимыми для проведения занятий со своим ребенком в домашних условиях;

— знакомство родителей с эффективными методами детско-родительского взаимодействия, воспитательными приемами, необходимыми для коррекции личности ребенка с ОВЗ;

— формирование интереса к личностному развитию ребенка на основе его компенсаторных возможностей;

— мотивирование родителей на обращение за личностной помощью;

— способствование расширению контактов семьи с социумом, обеспечение возможности общения родителей, имеющих детей со схожими проблемами;

— оказание своевременной информационной помощи семьям, воспитывающим ребенка с ОВЗ.

По окончанию работы сопровождающих специалистов взаимодействие родителя и ребенка должно становиться эффективнее, тем самым способствовать гармоничным отношениям в семье и положительному развитию ребенка. В качестве желанного продукта деятельности специалисты могут ожидать от родителей повышение компетентности в области педагогических, правовых и медицинских вопросов, формирование активной родительской позиции и эффективного взаимодействия с ребенком с точки зрения коррекционно-развивающего развития, повышение личностного роста. После работы специалистов родители должны проявить не только активную родительскую позицию и адекватную самооценку, но и развивать эмоциональную связь с ребенком, способствовать его личностному росту.

Для оценки эффективности работы с семьей по мнению специалистов необходимо отслеживать [Павленка, 2009]:

- начальное состояние семьи (на момент проведения первичной диагностики, до начала работы с семьей);
- контрольное состояние семьи (на момент проведения контрольной диагностики, после проведения запланированной работы с семьей).

Выводы

На сегодняшний день мы имеем большой выбор учебно-методической литературы по вопросам социального сопровождения семей, психолого-педагогического сопровождения семей, педагогического сопровождения семей. В то же время проблема технологии социально-педагогического сопровождения родителей детей с ОВЗ остается не до конца раскрытой. Нами была поставлена цель — разработка и апробация алгоритма социально-педагогического сопровождения родителей в процессе реабилитации детей с ОВЗ. Гипотеза исследования — процесс реабилитации детей с ОВЗ будет успешным если:

— будет разработан алгоритм социально-педагогического сопровождения родителей в процессе реабилитации детей с ОВЗ;

— определены социально-педагогические условия эффективного преодоления родителями негативных переживаний в ходе реабилитации ребенка с ОВЗ, связанных с его социализацией и личностным развитием;

— созданы условия для доверительных отношений между специалистами, участвующими в реабилитации и семьей.

Для достижения поставленной цели нами будет проведено констатирующее исследование на базе Санкт-Петербургского государственного казенного учреждения здравоохранения «Детский городской сурдологический центр». Мы планируем выявить типовые показатели среди семей, воспитывающих детей с ОВЗ, посещающих курс реабилитации после первичного слухопротезирования слуховыми аппаратами или кохлеарными имплантами касательно таких характеристик как отношение к болезни ребенка, семейное состояние, осведомленность о социальной и социально-педагогической инфраструктурах. На основе анализа полученных данных мы планируем разработать содержание алгоритма социально-педагогического сопровождения родителей в процессе реабилитации детей с ОВЗ дошкольного возраста и апробировать его.

Литература

1. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ: учебное пособие для вузов / Под ред. Л. В. Годовникова. — 2-е изд. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 218 с.
2. Маллер. А. Р. Взаимодействие образовательной организации с семьёй ребёнка с нарушениями развития // Издательство Мастер-класс. 2020. № 1. — С. 26–33.
3. Стругова В. г., Колесникова О. Б. Социально-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях реабилитационного центра // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2017. № 3.
4. Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник для вузов / Под редакцией Л. В. Мардахаева, Е. А. Орловой. Москва: Изд. Юрайт, 2023. 343 с.
5. Технология социальной работы с семьей и детьми: учебник и практикум для среднего профессионального образования / под редакцией Е. Н. Приступы. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 465 с.
6. Технологии социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: учеб. пособие / Под редакцией П. Д. Павленка. Москва: Издательство ИНФРА-М, 2009. 379 с.
7. Ткачева Т. А. „Родительская компетентность“ как психолого-педагогическая проблема // Теория и практика современной науки: материалы XX Международной научно-практической конференции, Москва, 25–26 декабря 2015 года / Научно-информационный издательский центр “Институт стратегических исследований”. — Москва: Научно-информационный издательский центр “Институт стратегических исследований”, 2015. С. 97–101.
8. Шустова К. В. Социально-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья в период летнего детского отдыха // Теория и практика организации летнего отдыха и оздоровления детей: Материалы Всероссийской научно-практической конференции в рамках проекта “Вожатый будущего”, Иркутск, 17 апреля 2020 года. — Иркутск: Издательство Общество с ограниченной ответственностью Типография «Иркут», 2020. С. 306–309.

Kristina A. Sivenkova[1*]
*sivenkova.k@icloud.com
Research supervisor: Galina S. Kuragina,
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Social and pedagogical support for parents during rehabilitation of disabled children

Abstract. The article focuses on social and pedagogical support of parents as significant actors in the rehabilitation of disabled children. The author describes the hypothesis of an ongoing research aimed at developing an algorithm for social and pedagogical support of parents during rehabilitation of disabled preschoolers.

Keywords: social and pedagogical support, child with disabilities, parental competence, conditions.

УДК 376

Соловьева Екатерина Васильевна[1*]
*svinka.kat@gmail.com
Научный руководитель: Кудрина Светлана Владимировна[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Влияние различных видов наглядности на понимание учебного материала школьниками с умственной отсталостью

Аннотация: в работе рассматриваются особенности понимания наглядного материала учащимися школьного возраста с умственной отсталостью. Анализируются научные подходы к изучению процесса понимания, освещаются его особенности у детей с умственной отсталостью, рассматриваются современные тенденции использования наглядности в обучении. Приводятся результаты изучения зависимости понимания учебного материала школьниками с умственной отсталостью от используемой наглядности.

Ключевые слова: дети школьного возраста с нарушениями интеллекта, понимание как психический процесс, наглядность в обучении, виды наглядности.

Введение

Существует большое количество исследований, посвященных особенностям использования наглядных материалов в процессе обучения и воспитания лиц с ментальными нарушениями, в частности, детей, имеющих умственную отсталость. Этот феномен изучали такие научные деятели как А. Н. Граборов, А. А. Катаева, Е. А. Стребелева, О. П. Гаврилушкина и др. Установлено, что использование наглядных материалов является одной из важнейших элементов всего образовательного процесса для лиц с умственной отсталостью. Вместе с тем, работ, посвященных теме понимания наглядных средств в коррекционной педагогике недостаточно.

В нашем исследовании мы сконцентрировали свое внимание на изучении особенностей понимания с умственной отсталостью учебного материала. Предметом исследования выступили особенности понимания шестиклассниками с умственной отсталостью учебного материала, представленного с помощью различных видов наглядности.

Гипотеза исследования состояла в предположении того, что качество понимания учебного материал школьниками с умственной отсталостью во многом зависит от проблем их психофизического развития, в частности от выраженной слабости абстрактного мышления, преобладания наглядно-образного мышления, инертности познавательного интереса. Для преодоления названных проблем в процессе обучения детей с умственной отсталостью используются различные виды наглядности, понимание которых школьниками с умственной отсталостью различно: школьники наиболее полно пониманию учебный материал, сопровождающийся демонстрацией натуральных объектов, муляжей и макетов; менее полно — изобразительной наглядности и видеоматериалов; слабее всего сказывается на понимании учебного материала использование схематической наглядности. На качество понимания учебного материала оказывает влияние и состояние мотивации деятельности ребенка при взаимодействии с тем или иным наглядным пособием.

В связи с вышесказанным наше исследование имеет большую практическую значимость для организации педагогического процесса обучения детей с умственной отсталостью. Педагогам бывает достаточно сложно выбрать вид наглядных средств, наиболее подходящих к конкретному занятию, заданию и определенной группе детей. Для этого необходимо оценить множество факторов, например, фактор доступности предлагаемого наглядного материала, его актуальности в современном мире, заинтересованности детей в ходе работы с наглядным материалом. Поэтому для практики обучения школьников с умственной отсталостью крайне важно из многообразия форм наглядности, подобрать наиболее удачный вид, позволяющий школьнику не только выполнять задание, но и понять закономерности того, что он изучил.

Методы исследования

В ходе теоретической части нашего исследования мы провели анализ и обобщение данных, имеющихся в научной литературе, посвящённой феномену понимания в педагогической деятельности и его особенностей у детей с умственной отсталостью (Е. В. Воронкова, Е. Т. Коробов, И. М. Осмоловская, С. Л. Рубинштейн и др.). В результате нами было сформулировано рабочее определение процесса понимания учебной информации обучающимися, которое мы определили как психическую мыслительную деятельность, состоящую в анализе, синтезе, сравнении, обобщении, классификации и абстрагировании; являющуюся условием для протекания всего процесса усвоения знаний и связующем звеном между уже известными субъекту и приобретаемыми знаниями. При этом понимание основывается на уже усвоенных субъектом знаниях и возникает только в случае мотивированности субъекта мыслительного процесса постичь изучаемое. В общем процессе усвоения знания понимание, наряду с восприятием, закреплением и применением, является структурные компоненты усвоения знания.

Говоря про особенности понимания детей с умственной отсталостью, стоит отметить что все компоненты познавательной деятельности имеют качественное своеобразие и отстают в развитии в сравнении со сверстниками, не имеющими особых образовательных потребностей: фиксируются нарушения в восприятии объекта изучения, сложности его идентификации, трудности удержания внимания, краткосрочность памяти, нарушения всех сторон речи. Все эти аспекты приводят к нарушениям процесса усвоения базовых учебных действий, что в свою очередь приводит к трудностям в овладении содержанием образования обучающимися с умственной отсталостью [Воронкова Е. В., 2021, с. 12]. При этом, известно, что более сохранными у школьников с умственной отсталостью является наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. В связи с чем в практике обучения детей с умственной отсталостью значительное место занимают наглядные средства обучения. Их используют в ходе работы на всех учебных предметах и на всех этапах формирования знаний, умений и навыков. От подбора видов наглядных пособий зависит полнота понимания объекта изучения учащимися с умственной отсталостью [Осмоловская И. М., 2009, с. 56].

Разнообразие наглядности, применяемой в обучении детей с умственной отсталостью, позволяет классифицировать ее самым разнообразным образом. Для целей нашего исследования целесообразно опираться на характер образа учебного объекта, выделяя натуральную, изобразительную и схематическую наглядность. От выбранного вида наглядного представления материала значительно зависит целостность и детальность усвоения нового материала, а также глубина понимания [Коробов Е. Т., 2005, с. 11].

Для изучения состояния понимания наглядных пособий учащимися с умственной отсталостью мы разработали собственную экспериментальную методику, состоящую из опроса педагогов, наблюдения за обучающимися на специально организованных внеурочных занятиях и анализе продуктов их учебной деятельности.

В основу этой методики были заложены следующие положения:

— на возникновение и качественное протекание процесса понимания влияет внутренняя мотивация субъекта понимания постигнуть изучаемый объект или явление;

— понимание как структурный компонент усвоения знания является одной из начальных стадий процесса усвоения; опираясь на понимание знания закрепляются и применяются. Поэтому, если субъект усвоения способен осознанно применить изученное на практике, это свидетельствует о сформированности понимания изучаемого материала.

В экспериментальной части исследования приняли участие ученики 6 классов школы № 22 Невского района Санкт-Петербурга в возрасте 13–15 лет в количестве 28 человек, имеющие рекомендацию к обучению по ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью, вариант 1. Эксперимент проводился в рамках внеурочной деяте 6льности

Для повышения внутренней мотивации при получении новых знаний школьникам с умственной отсталостью мы разрабатывали и подбирали темы занятий таким образом, чтобы они соответствовали интересам, возрастным особенностям, индивидуальным особенностям учеников и были актуальны для испытуемых. Темами занятий стали праздники и праздничные

даты текущего календаря: день пиратов, день матери, день словаря, день метрополитена, день моржа, день мультипликаторов, день красной планеты, день шоколада, день домашних животных, день угощения птиц, день памяти Александра Невского, день волонтёров, день Эрмитажа, день красного дракона, день путешественников во времени. Разнообразие и уникальность тем внеурочных занятий предоставило нам возможность исследовать достаточное количество разнообразных наглядных материалов и представить наиболее корректные и достоверные результаты исследования уровня понимания наглядности школьниками с умственной отсталостью.

В ходе эксперимента учащимся предоставлялись различные виды наглядности для удобства, мы их разделим на 7 категорий: натуральные объекты, муляжи, макеты, видеоматериалы (фрагменты документальных, исторических, художественных фильмов, короткометражная анимация), изображения (предметные изображения, репродукции картин), карты (географическая, карта-план), схематическая наглядность (схемы, карты-схемы).

По результатам занятий участники эксперимента выполняли практические и творческие работы, которые основывалась на знаниях, полученных на базе работы с определённым видом наглядности: рисунок, составление конспекта по опорным словам, составление рассказа по плану об изученном объекте, изготовления изделий по схеме, ориентация в помещении с помощью карты-плана, составление словаря, построение маршрута по схеме-карте, создание мультфильма с помощью покадровой съемки, создание макета по образцу и др.

В критерии оценки работ мы включили: «Качество» — качество передачи образа и основных компонентов изученного в задании, «Самостоятельность» — уровень самостоятельности выполнения задания учащимся, «Мотивация» — уровень мотивации при выполнении работы.

Результаты и обсуждение

Проанализировав работы участников эксперимента по критерию «Качество», наиболее высокий и точный показать передачи образа изученного наблюдалось при работе учащихся с натуральными объектами. Успешность выполнения заданий на основе этого вида наглядности достигает 90%. Мы это связываем с тем, что натуральная наглядность при изучении позволяет задействовать максимальное количество анализаторов, это формирует наиболее точный образ объекта. На втором месте по результативности находятся муляжи. При работе с этим видом наглядности успех выполнения заданий у учащихся равен 80%. Средние показатели выявлены при работе с макетами, видеоматериалами и изображениями объектов. Диапазон выполнения этих заданий у учащихся составил 67–73%. Неудовлетворительные результаты показала работа с картами и схематической наглядностью, только половина учащихся смогли выполнить задания на базе этих видов наглядности. Мы это связываем с задействованием операции абстрагирования при работе с картами и схемами. Учащимся с умственной отсталостью такая мыслительная операция практически недоступна (см. рис. 1).

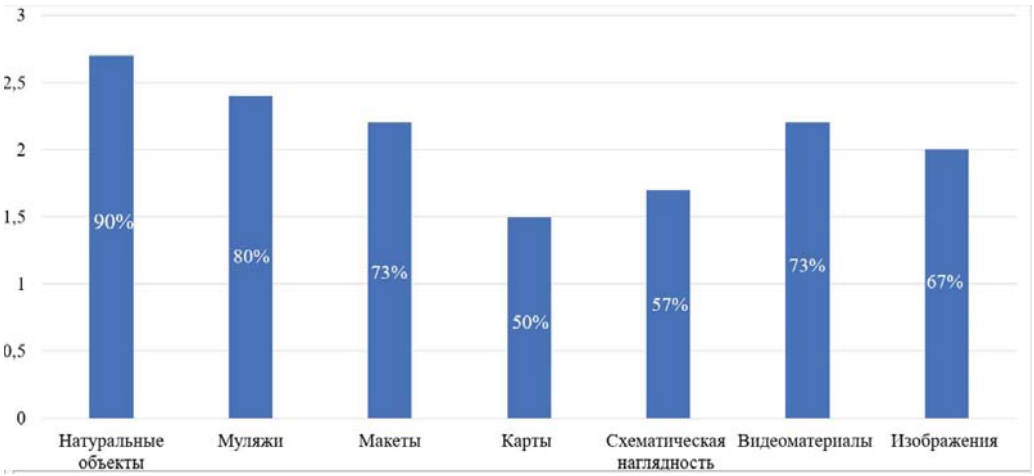


Рис. 1. Результаты обработки исследовательских данных по критерию «Качество» *(n = 28, в %)*

Анализируя данные по критерию «Самостоятельность», стоит отметить, что чаще всего помощь учащимся была необходима при работе с картами и схемами. Более или менее самостоятельно задания по этому виду наглядности выполнялись в 43% и 57% соответственно. Одинаковый показать самостоятельного выполнения работ показывает анализ заданий на основе видеоматериалов и изображений 67%. Работа с макетами была много более самостоятельной (около 73% учащихся выполняли задания без помощи). Лидерами по самостоятельному выполнению заданий являются работы с использованием муляжей и натуральных объектов, 80% и 87% соответственно (см. рис. 2).

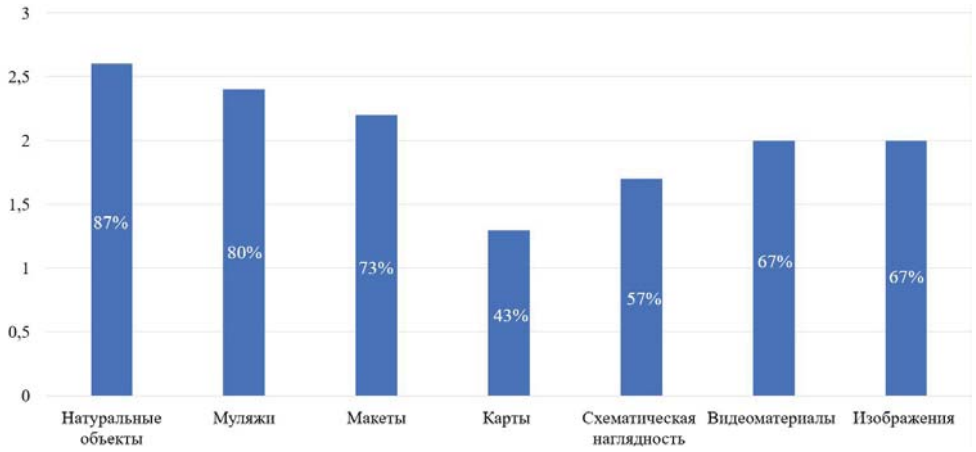


Рис. 2. Результаты обработки исследовательских данных по критерию «Самостоятельность» *(n = 28, в %)*

Оценивая результаты выполнения заданий по критерию «Мотивация» также отмечается их неоднородность. Наибольший процент заинтересованности учащиеся проявляли к натуральным объектам 93%, муляжам 83%, макетам 77%. Задания на основе видеоматериалов и изображений выполнялись чуть менее активно и заинтересованно (73% и 70% соответственно). Самый низкий уровень заинтересованности учащиеся проявляли к картам и схематической наглядности (см. рис. 3).

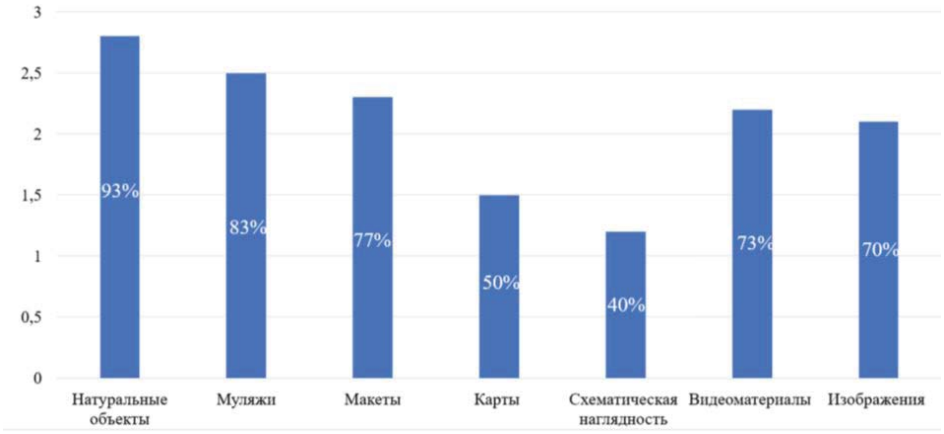


Рис. 3. Результаты обработки исследовательских данных по критерию «Мотивация» *(n = 28, в %)*.

Для создания полной картины исследования мы провели опрос среди педагогов, чтобы выяснить, какие виды наглядности они используют чаще всего в ходе обучения и воспитания школьников с умственной отсталостью. Мы просили учителей и воспитателей распределить виды наглядности по частоте использования в работе с детьми. Далее обобщив результаты, мы выстроили рейтинг видов наглядных материалов с учетом их актуальности для педагогического состава. Чаще всего на занятиях педагоги используют изображения и видеоматериалы, это

объясняется удобством показа, транспортировки, подбора и хранения этих видов наглядности. Чаще всего учителя для предъявления статического или динамического изображения используют информационно-коммуникационные технологии. Макеты и муляжи чаще всего используют педагоги с большим стажем работы. Мы это объясняем большим методическим опытом респондентов. Натуральная наглядность используется намного реже, при этом педагоги это связывают со спецификой учебной программы старших классов. Наименее востребованными для учителей являются карты и схемы

Выводы

Таким образом, проведённое исследование и анализ его результатов позволяют сделать следующие выводы:

1. Экспериментальное исследование подтвердило нашу гипотезу о том, что у учащихся с умственной отсталостью отмечается своеобразие протекания процесса понимания: наблюдаются трудности в передаче образа изученного и слабость мотивации, что в целом приводит к снижению уровня самостоятельности при выполнении работ. Все вместе это влияет на весь познавательный процесс, а именно на трудности в усвоении новых знаний.

2. У учащихся с умственной отсталостью шестых классов отмечается неравномерная динамика в протекании процесса понимания наглядных материалов. Наиболее доступными для этой категории детей являются натуральные материалы, муляжи и макеты. Трудности у детей с умственной отсталостью вызывают работы с картами и схематической наглядностью.

3. Успешность использования натуральной наглядности, муляжей и макетов мы связываем с высокой точностью передачи образа объекта изучения и задействованием максимального количества анализаторов в процессе восприятия этих материалов. Также, с учетом опроса педагогов, эти виды наглядности используются недостаточно часто на занятиях. Это, с одной стороны, повышает интерес учащихся в работе с таким видом наглядных пособий, с другой, недостаток опыта взаимодействия с этим видом наглядности не дает в полной мере реализовывать его потенциал в работе с детьми с умственной отсталостью.

4. Средние показатели в работе с изобразительными материалами и видеоматериалами мы связываем с частотой использование этой категории наглядности в обучении и воспитании. Учащимся привычно получать информацию с помощью данных видов наглядности. При этом критерий «Мотивация» ниже в сравнении с натуральными объектами, указывает на привычку детей видеть такую наглядность, они не испытывают удивления, заинтересованности.

5. Неуспешность выполнения работ на основе схематической наглядности и карт мы связываем с несформированостью мыслительной операции абстрагирования, а также с отсутствием достаточного опыта работы с этим видом наглядности.

6. Опрос педагогов показал, что чаще всего учителя и воспитатели подбирают наглядные материалы с учетом удобства работы с ними самого педагога. Упуская таким образом образовательные потребности детей с умственной отсталостью.

Базируясь на данных нашего исследования, мы считаем, что не существует такого вида наглядности, который был бы абсолютно недоступен для понимания учащимися школьного возраста с умственной отсталостью. В связи целесообразно:

— использовать в практике работы с детьми все виды наглядных материалов, постоянно их разнообразя;

— ориентироваться при их выборе на образовательные потребности обучающихся, связанные с их психофизическим состоянием, возрастом и опытом обучения;

— отбирать материал с учетом содержания информации с которой знакомят детей и возможностей создать наиболее яркие и точные представления.

Сказанное позволит точнее передать образа изучаемого, повысить уровень его понимания, будет благоприятно воздействовать на формирование внутренней мотивации учащихся, создаст заинтересованность у школьников изучить новый для них объект или явление, что в свою очередь повышает результативность процесса обучения и воспитания.

Литература

1. Воронкова Е. В. К проблеме развития познавательной сферы детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Современные научные исследования и инновации. 2021. № 12
2. Коробов Е. Т. Понимание как дидактическая проблема // Московский психологический журнал. — 2005. — № 11.
3. Осмоловская И. М. Наглядные методы обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. М. Осмоловская. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 192 с.
4. Пузанов Б. П. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горскин и др.; под ред. Б. П. Пузанова. М.: ВЛАДОС, 2013. 439 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии — Издательство: Питер, 2002 720 с.

Ekaterina V. Soloveva[1*]
*svinka.kat@gmail.com
Research supervisor: Svetlana V. Kudrina[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

The influence of various types of visualization on the understanding of educational material by school students with mental retardation

Abstract. The paper focuses on the peculiarities of visual material understanding by school students with mental retardation. The author analyzes scientific approaches to the study of the understanding process, its peculiarities in children with mental retardation, and modern trends in the use of visualization in education. The article contains the results of studying the dependence of the understanding of educational material on the type of visualization among schoolchildren with mental retardation.

Keywords: schoolchildren with intellectual disabilities, understanding as mental process, visualization in learning, types of visualization

УДК 376.3

Стрельская Анна Сергеевна[1*]
*s3rgeevaanni3@yandex.ru
Научный руководитель: Волкова Ирина Павловна[1],
доктор психологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Особенности коммуникативной компетентности старших дошкольников с речевыми нарушениями

Аннотация: в статье представлены результаты исследования особенностей коммуникативной компетентности старших дошкольников с речевыми нарушениями. Показаны статистически значимые различия показателей коммуникативной компетентности дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием.

Ключевые слова: дошкольники с речевыми нарушениями, коммуникативная компетентность, личность дошкольника.

Введение

В настоящее время специалисты различных областей знаний уделяют повышенное внимание проблемам личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Особый

интерес отмечается к вопросам коммуникативного развития, формирования коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста.

Наличие дефектов развития, в том числе и речевых нарушений, может негативно сказываться на социальном взаимодействии, о чем упоминает еще Л. С. Выготский, отмечая, что «физический дефект вызывает как бы социальный вывих» [Выготский Л. С., 1983, с. 63]. Ученый рассматривает «дефективность» прежде всего, как понятие социальное, отмечает трудности установления социальных контактов при наличии дефектов развития, что может негативно сказываться на личностном развитии ребенка.

Коммуникативная компетентность в имеющихся исследованиях рассматривается как сложное и многоаспектное понятие (рис. 1).

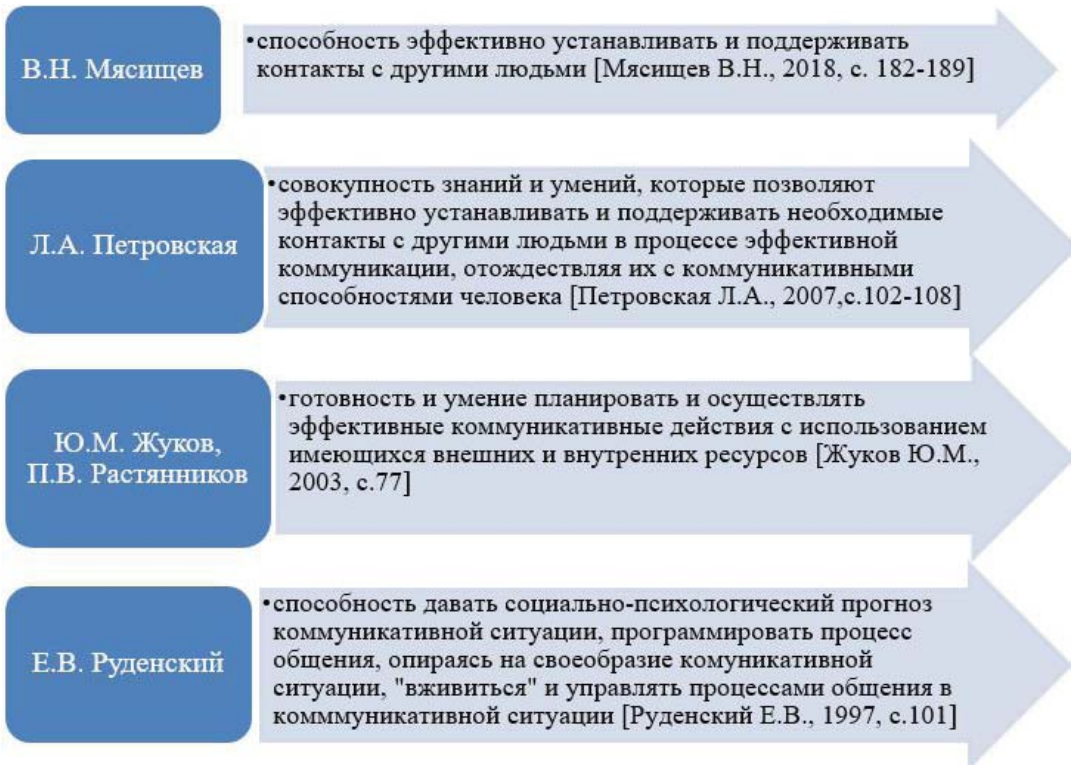


Рис. 1. Понятие «коммуникативная компетентность» в исследованиях отечественных авторов

Опираясь на научные трактовки термина, И. А. Зимняя [Зимняя И. А., 2020, с. 161] приходит к выводу, что коммуникативная компетентность — это прижизненно формируемое на базе врожденной языковой способности формирования и формулирования мысли, этносоциокультурнообусловленное личностное качество, актуализируемое рецепторно-продуктивной речевой деятельностью в процессе вербального общения, реализующее вербально-коммуникативную функцию человека.

Зарубежные авторы определяют «коммуникативную компетентность» [Рашидова А. Д., Абдурахманова П. Д., Идрисова П. Г., 2019, с. 189–191] как способность адекватно общаться в различных коммуникативных ситуациях, учитывая социокультурные нормы поведения и целесообразность высказывания (рис. 2).

Несмотря на разные подходы к определению коммуникативной компетентности и выделению ее структурных компонентов, исследователи единодушны в установлении ее значимой роли в формировании личности.

В настоящее время отмечается дефицит исследований коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Целью нашего исследования являлось — исследование особенностей коммуникативной компетентности дошкольников с речевыми нарушениями.

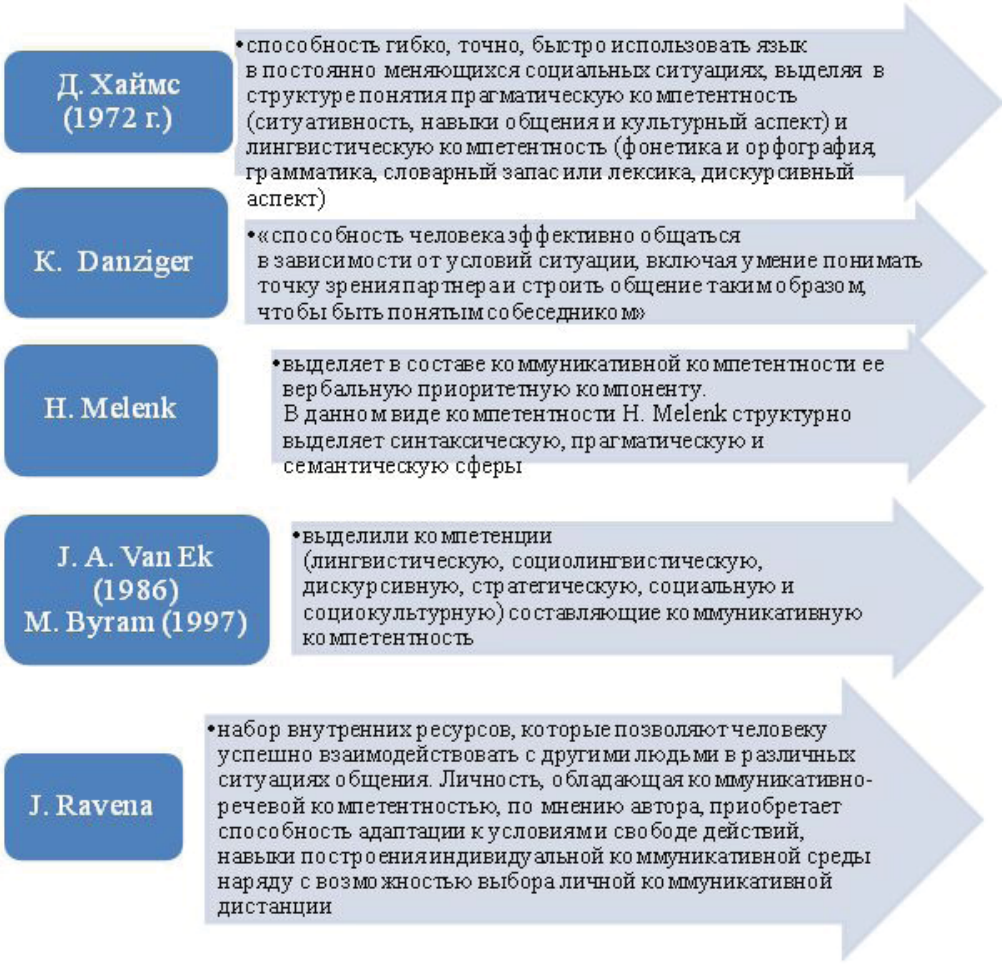


Рис. 2. Понятие «коммуникативная компетентность» в исследованиях зарубежных ученых

Методы исследования

Для достижения поставленной цели нами использованы следующие методы: теоретический, сравнительный, психодиагностический, метод математической статистики (использовался U-критерий Манна–Уитни для оценки различий между двумя независимыми выборками). Диагностический инструментарий представлен диагностикой коммуникативной компетентности Дыбиной О. В. [Дыбина О. В., 2010, с. 44–52].

Экспериментальное исследование проходило в 2023 году на базе МАДОУ г. Мурманска № 97. Выборку исследования составили 50 дошкольников, из них 25 дошкольников с речевыми нарушениями и 25 дошкольников с нормативным речевым развитием речи. Средний возраст испытуемых — 6,4 года.

Исследование проводилось индивидуально с каждым респондентом в течение месяца. Высказывания и действия детей фотографически фиксировались в протоколах обследования, а затем анализировались и оценивались с учетом критериев наблюдения для полной фиксации (М. Я. Басов) [Басов М. Я., 1975, с. 16–78].

Результаты и обсуждение

Результаты сравнительного изучения коммуникативной компетентности дошкольников с нормативным и нарушенным речевым развитием посредством методики Дыбиной О. В. показали, что средние значения по всем показателям данного феномена у дошкольников с речевых нарушений на статистически значимом уровне ниже показателей дошкольников с нормативным развитием речи (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения и статистически значимые различия выраженности показателей коммуникативной компетентности дошкольников (методика Дыбиной О. В.)

Показатели коммуникативной компетентности	Дети с нарушениями речи		Дети с нормативным развитием		U	p-value
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.		
1. Умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого (веселый, грустный, рассерженный, упрямый и т. д.) и рассказать о нем	1,16	0,37	2,04	0,73	111,00	0,000014
2. Умение получать необходимую информацию в общении	1,28	0,54	2,20	0,71	108,50	0,000020
3. Умение вы слушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам	1,64	0,76	2,16	0,62	189,50	0,010359
4. Умение вести простой диалог со взрослыми и сверстниками	1,52	0,71	2,44	0,65	119,50	0,000075
5. Умение спокойно отстаивать свое мнение	1,56	0,77	2,16	0,62	171,50	0,003451
6. Умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей	1,60	0,76	2,28	0,68	164,00	0,002260
7. Умение принимать участие в коллективных делах (договариваться, уступать и т. д.)	1,56	0,82	2,44	0,71	142,00	0,000427
8. Умение уважительно относиться к окружающим людям	1,76	0,72	2,28	0,68	194,00	0,013744
9. Умение принимать и оказывать помощь	1,88	0,73	2,44	0,65	184,50	0,007657
10. Умение не ссориться, покойно реагировать в конфликтных ситуациях	1,48	0,65	2,12	0,60	154,50	0,000849

Количественные данные показывают, что дошкольники с речевыми нарушениями на статистически значимом уровне отличаются по всем показателям коммуникативной компетентности от своих сверстников с нормативным речевым развитием. Дошкольники с речевыми нарушениями отличаются менее развитыми умениями понимать и описывать эмоциональное состояние других людей (U = 111,00, p-value = 0,000014), умениями соотносить свои желания с интересами окружающих (U = 164,00, p-value = 0,002260), умениями получать необходимую информацию в общении (U = 108,50; p-value = 0,000020), избегать конфликтов и проявлять спокойствие в конфликтных ситуациях (U = 154,50; p-value = 0,000849), умениями отстаивать свое мнение (U = 171,50; p-value = 0,003451).

Дошкольники с нарушением речи на статистически значимом уровне также отличаются от дошкольников с нормативным развитием менее развитыми умениями выслушивать окружающих и проявлять уважение к их мнению и интересам (U = 189,50, p — value = 0,010359), вести диалог со сверстниками и взрослыми (U = 119,50, p-value = 0,000075). Они испыты-

вают существенные затруднения в участии в коллективных делах (U = 142,00, p-value = 0,000427), в принятии и оказании помощи сверстникам (U = 184,50, p-value = 0,007657), недостаточным развитым умением уважительного отношения к окружающим (U = 194,00, p-value = 0,013744).

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что дошкольники с речевыми нарушениями отличаются недостаточной сформированностью коммуникативной компетентности. Они испытывают трудности в понимании эмоциональных состояний окружающих, не всегда способны понять чувства сверстников и окружающих, сопереживать другим, что может негативно сказываться на выстраивании позитивных межличностных отношений, конструктивных стратегий общения, в том числе, в разрешении возникающих конфликтов. Недостаточно развитые коммуникативные умения могут затруднять участие дошкольников в совместной коллективной и игровой деятельности. Это, в свою очередь, может приводить к дефициту в общении с окружающими, негативно сказываться на их личностном развитии и дальнейшей социальной адаптации.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о необходимости проведения коррекционно-развивающих занятий с дошкольниками, имеющих нарушение речи, направленных на развитие коммуникативных умений и навыков межличностного взаимодействия с целью оптимизации их готовности к школьному обучению.

Литература

1. Басов М. Я. Методика психологического наблюдения за детьми. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1975, 432 с.
2. Выготский Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности. Собрание сочинений в 6-ти т., Т. 5. / Под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1983 г. 368 с.
3. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 104 с.
4. Зимняя И. А. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение /Ред. Мазаева И. А., Лаптева М. Д. М.: «Аспект Пресс», 2020. 400 с.
5. Мясищев В. Н., Яковлева Е. К. Психотерапия отношений. СПб.: Невский Архетип, 2018, 348с.
6. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет: практическое пособие / О. В. Дыбина, С. Е. Анфисова, А. Ю. Кузина, И. В. Груздова; ред. О. В. Дыбина. М.: Мозаика-Синтез, 2010. 64 с.
7. Петровская, Л. А. Общение. Компетентность, ТренинГ. Избранные труды М.: Смысл. 2007. С. 102–108.
8. Рашидова А. Д., Абдурахманова П. Д., Идрисова П. Г. Анализ развития понятия «коммуникативная компетенция» в исследованиях зарубежных учёных // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 189–191.
9. Руденский Е. В. Социальная психология: Курс лекций. М.: НФРА-М; Новосибирск: ИГАЭиУ, 1997. 224 с.

Ann S. Strelskaya[1*]
*s3rgeevaanni3@yandex.ru
Research supervisor: Irina P. Volkova[1],
Doctor of Sciences (Psychology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Communicative competence of preschoolers with speech disorders

Abstract. The article presents the results of a study of communicative competence in preschoolers aged 5–7 with speech disorders. The study identified statistically significant differences in the indicators of communicative competence between preschoolers with normal and impaired speech development.

Keywords: preschoolers with speech disorders, communicative competence, personality of preschoolers

УДК 376

Касаткина Екатерина Андреевна[1*]
*Ekaterinakasatkina@inbox.ru
Научный руководитель: Бабина Галина Васильевна[1],
кандидат педагогических наук
[1]МПГУ, Москва, Россия

Изучение чтения как вида речевой деятельности у младших школьников с дислексией с применением средств когнитивной визуализации

Аннотация: В данной статье предлагается теоретическое обоснование применения лингвокогнитивного подхода к изучению смыслового восприятия текста при чтении учащимися с дислексией. На основе анализа представленных в научной литературе данных определены основные компоненты методики исследования чтения как вида речевой деятельности у младших школьников с нарушением смысловой стороны чтения. Обсуждается включение в содержание экспериментальной методики средств когнитивной визуализации.

Ключевые слова: чтение, смысловое восприятие текста, школьники с дислексией, когнитивная визуализация.

Введение

В последние десятилетия наблюдаются значимые изменения в отношении общества к потокам информации, изменения в способах получения этой информации, ее объемах и качестве. При этом неизменной остается ведущая роль чтения в процессе получения новых знаний, духовного, культурного саморазвития. Писатель А. Мангуэль, подчеркивая важность чтения для каждого человека, говорит: «Мы все читаем себя и мир вокруг нас в надежде понять, кто мы такие и где мы находимся. Мы читаем, чтобы понять, или хотя бы начать понимать» [Мангуэль, 2008, с. 11].

Период обучения в начальной школе является наиболее значимым для формирования читательских умений. Именно в это время школьники осваивают технику чтения, а также учатся определять смысл прочитанного, делать выводы и соотносить полученные знания с личным опытом.

Учащиеся, имеющие нарушения смысловой стороны чтения, испытывают сложности в понимании и интерпретации информации, содержащейся в письменных текстовых сообщениях. В связи с этим является актуальным вопрос применения различных педагогических технологий для совершенствования смысловой стороны чтения у школьников данной категории. Одной из технологий, способствующих повышению эффективности работы с информацией, является технология когнитивной визуализации.

Данная статья посвящена рассмотрению теоретических основ исследования и формирования читательской деятельности у младших школьников с нарушением смысловой стороны чтения, а также определению основных направлений методики изучения чтения как вида речевой деятельности.

Теоретические основы исследования

Ведущей целью образовательного процесса является формирование у обучающихся различных видов познавательной деятельности или отдельных элементов, входящих в ее состав. К подобным элементам можно отнести понятия, представления, умственные действия и пр. Чтение как один из видов речевой деятельности является деятельностью продуктивной. Читательская деятельность связана с построением образа текста.

Если учитывать смыслообразующую функцию художественного произведения, то ее актуализация в обучении выдвигает перед методистами специальную задачу — разрабатывать и применять особые средства и способы управления чтением.

Успешность построения образов произведения зависит от способов взаимодействия с текстом, которыми читатель владеет или не владеет. Важно, чтобы в процессе анализа и интерпретации текста читатель находился в позиции активного участника и избегал позиции потребителя готового текста.

Актуальным является утверждение А. А. Леонтьева о том, что «понимание текста — это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления. …Это может быть процесс…построения образа предмета или ситуации, наделённого определённым содержанием… Понятно то, что может быть иначе выражено» [Леонтьев, 2001, с. 248–249].

Исследователями подчеркивается значимость приемов смысловой реконструкции текста в процессе его восприятия. Художественный текст может быть преобразован в иную форму, осмыслен двумя путями. Первый путь предполагает построение образно-смысловой картины произведения на основе различных приемов «словесного рисования». В этом случае концепт текста имеет конкретно-образный характер, в его основе лежат операции конкретизации и детализации авторских образов. Для успешной реконструкции произведения читателю необходимо уметь «дорисовывать» и уточнять эти образы. Второй путь позволяет создать логико-смысловую картину текста с опорой на модели причинно-следственных и иных внутритекстовых связей. Здесь образ содержания текста выстраивается в ходе логического соотнесения элементов произведения. Построение образа текста основывается на включении ряда когнитивных операций: анализ, синтез, сравнение, систематизация, обобщение и пр. [Мосунова, 2011, с. 154–155].

Следует отметить, что мы в нашей работе ориентируемся на трактовку текста, которую даёт Ю. М. Лотман. Он определяет художественный текст как сложно построенный смысл и отмечает, что все его структурные элементы есть «элементы смысловые» [Лотман, 1970, с. 19].

При рассмотрении чтения с позиций структурно-функционального подхода учитывается, что каждая деталь текста определяется не как отдельная материальная данность, а как функция с несколькими связями. В ходе анализа текста читателем происходит непрерывный процесс выявления отношений (отношения названия к содержанию, событий — к действующим лицам, чувств и эмоций — к поступкам и др.). Значимое место в создании образа художественного произведения занимает сопоставление компонентов смысловой структуры текста, необходимое для экспликации максимального количества внутритекстовых связей. В исследовании Л. А. Мосуновой обращается внимание на то, что соотнесение смысловых компонентов в процессе чтения нельзя осуществить посредством их простого механического соединения. Важно понимать, что подобное комбинирование представляет собой органический синтез [Мосунова, 2011, с. 152].

Вспомогательной формой, которая позволяет облегчить и упорядочить синтез представлений, возникающих по ходу чтения, является создаваемый читающим структурный образ текста или его части. Построение такого образа ориентировано на вынесение вовне ментальных операций, связанных с осмыслением прочитанного. Структурно оформленный образ текста служит наглядно-действенным способом соединения в читательском сознании частей текста в единое смысловое целое [Мосунова, 2011, с. 152].

Вопросы практического применения упомянутых (вспомогательных) структурных образов рассматриваются в технологии когнитивной визуализации.

Под когнитивно-визуальной технологией понимается «система действий, логически выстроенных и последовательных, направленных на визуальное преобразование учебного материала» [Кондратенко, 2013, с. 85]. Цель этих действий — повышение эффективности работы с информацией.

Суть феномена «когнитивно-визуальная технология» заключается в синтезе двух понятий: «когнитивное» и «визуальное». Термин «когнитивное» определяет сферу приложения технологии, которой является, в первую очередь, познавательная активность учащегося. Термин «визуальное» устанавливает состав средств визуализации, на основе которых происходит трансформация текстового сообщения [Кондратенко, 2013, с. 85–86].

Закономерным следует считать вопрос отличия понятия «когнитивная визуализация» от понятия «наглядность». Феномен когнитивной визуализации является более сложным, поскольку подразумевает не просто обращение к иллюстрации изучаемого объекта, но и дальнейшее его преобразование. В рамках технологии когнитивной визуализации основное внимание переносится с иллюстративной функции в обучении на развитие познавательных способностей и критического мышления. В процессе взаимодействия с когнитивно-визуальными средствами обучающийся занимает активную позицию, так как осуществляет выход на ментальный уровень через когнитивные операции поиска, отсылки, классификации, сравнения и пр., а затем посредством визуальных моделей закрепляет ментальные образы [Сырина, 2016, с. 81].

Продуктом когнитивной визуализации является сформированный сознанием мыслеобраз. Он определяет неизвестный, непознанный объект (явление) и репрезентируется во внешнем плане учебной деятельности. Разработка и применение способов и средств создания/закрепления мыслеобразов способствует, по данным исследователей, интенсификации усвоения учебной информации. В результате перехода от репродуктивных образовательных технологий к технологиям, позволяющим опираться на визуально-моделирующую деятельность и подключать рефлексию, самоконтроль за выполняемыми действиями, у учащихся происходит повышение уровня осознания целей и содержания своей деятельности [Манько, 2009, с. 13, 27].

В последние десятилетия изучаются различные теоретические и практические аспекты проблемы визуализации. В научном поле представлены данные о психологических особенностях технологии визуализации и ее влиянии на процесс мышления, о дидактических принципах осуществления когнитивно-визуального подхода при обучении различным учебным дисциплинам (математике, информатике и пр.), о когнитивной визуализации дидактических объектов в активизации учебной деятельности, об особенностях применения когнитивно-визуальных средств в обучении иностранным языкам и включении их в программы дистанционного образования.

Анализ литературы, посвященной проблеме когнитивной визуализации, позволил выявить высокий уровень разработанности вопросов применения данной технологии в обучении точным наукам. В то же время следует обратить внимание на то, что роль когнитивной визуализации в освоении дисциплин гуманитарного профиля на современном этапе остается изученной недостаточно.

Исследователи отмечают, что, с одной стороны, в преподавании гуманитарных дисциплин декларируется важность субъектной активности, благодаря которой развиваются и проявляются значимые качества учеников (самостоятельность в поиске информации, генерация нового знания, творчество, инициативность и др.), а с другой стороны, продолжает преобладать традиционный тип репродуктивной познавательной деятельности школьников. В ряде работ показано, что среди дидактических визуальных средств доминируют иллюстративные формы наглядности, задающие извне готовый образ знания об изучаемом объекте [Манько, 2009, с. 22–23]. Важно понимать, что в ходе работы с учебным материалом (в том числе, с самыми разными текстами) необходимо создавать специальные условия для его усвоения, следует предлагать ученикам модели для конструирования мыслеобразов во внешнем плане (на промежуточном этапе работы с текстом представляется возможность вынесения вовне ментальных операций).

Материалы исследования

Нам видится актуальным использование технологии когнитивной визуализации в работе по изучению и формированию чтения как вида речевой деятельности у младших школьников с нарушением смысловой стороны чтения.

Для проведения констатирующего эксперимента нами сформированы контрольная и экспериментальная группы учащихся. В состав экспериментальной группы включены ученики четвертых классов с нарушением смысловой стороны чтения (при сохранной технике чтения), контрольную группу составляют младшие школьники с нормативными показателями развития читательских умений.

Предлагаемый нами рабочий вариант экспериментальной методики включает в себя два основных направления. *Первое направление* предполагает изучение возможности создания образно-смысловой картины текста. В рамках этого направления исследуются умения конкретизации и достраивания образа героя, ландшафта, интерьера и пр. Задания *второго направления* позволяют оценить возможности создания логико-смысловой картины текста. Данное направление ориентировано на исследование умений выявлять причинно-следственные связи, сопоставлять и противопоставлять события, определять их последовательность, отделять главную информацию от второстепенной.

Часть экспериментальных заданий предполагает создание читательских образов текста без использования средств когнитивной визуализации. Другая часть заданий ориентирована на смысловую реконструкцию текста или его фрагмента на основе применения когнитивно-визуальных моделей.

Последующее сравнение результатов выполнения заданий позволит установить и квалифицировать трудности построения образа художественного текста у младших школьников с нарушением смысловой стороны чтения, а также раскрыть потенциал применения технологии когнитивной визуализации в логопедической работе по формированию чтения как вида речевой деятельности у младших школьников с дислексией.

В настоящее время проводится апробации экспериментальной методики среди учащихся четвертых классов с нарушением смысловой стороны чтения и их сверстников с нормативными показателями чтения.

Заключение

Читательская деятельность младших школьников неразрывно связана с созданием образов художественных произведений. Построение читательского образа текста является сложным процессом, основанном на возможности осуществления синтеза смысловых элементов текста. Учащиеся с нарушением смысловой стороны чтения испытывают трудности в синтезировании образа произведения. Это обусловливает необходимость использования дополнительных образовательных технологий в процессе развития смысловой стороны чтения у школьников данной категории.

Анализ научной литературы показал, что одной из технологий, позволяющих повысить эффективность работы с информацией, является технология когнитивной визуализации. Включение в структуру процесса смыслового чтения средств когнитивной визуализации позволит ученикам занять активную читательскую позицию при взаимодействии с текстом и будет способствовать результативности учебной работы.

Литература

1. Кондратенко О. А. Дидактические принципы реализации когнитивной технологии в дистанционном обучении студентов // Теория и практика общественного развития. 2013. № 6. С. 84–88.
2. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : МОДЭК, 2001. 448 с.
3. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 384 с.
4. Мангуэль А. История чтения / Перевод с англ. М. Юнгер. Екатеринбург. У-Фактория, 2008. 381 с.
5. Манько, Н. Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности // Известия Алтайского государственного университета. 2009. № 2(62). С. 22–28.
6. Манько Н. Н. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технологиях обучения // Образование и наука. 2009. № 8. С. 10–30.
7. Мосунова Л. А. Смысловое чтение как деятельность: её содержание и структура // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2011. № 2–1. С. 151–157.
8. Сырина Т. А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку // Вестник ТГПУ. 2016. № 7. С. 81–85.

Ekaterina A. Kasatkina[1*]
*ekaterinakasatkina@inbox.ru
Research supervisor: Galina V. Babina[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]MPGU, Moscow, Russia

Using cognitive visualization tools to study reading as a type of speech activity in primary school children with dyslexia

Abstract. The article proposes a theoretical substantiation for the use of a linguo-cognitive approach to study semantic perception of text by students with dyslexia. Based on an analysis of scientific literature, the author identifies the structural components of the methodology for studying reading as a type of speech activity in primary school children with semantic dyslexia. The article discusses the inclusion of cognitive visualization tools in the content of the experimental methodology.

Keywords: reading, semantic perception of text, schoolchildren with dyslexia, cognitive visualization

УДК 376.42

Мяхтенева Екатерина Денисовна[1*]
*myahteneva-2001@yandex.ru
Научный руководитель: Моругина Валерия Валерьевна[2],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
[2]ШФ ИвГУ, Шуя, Россия

Комплексный подход к логопедической диагностике уровня развития фонематических процессов у младших школьников с нарушением интеллекта

Аннотация: Статья освещает одно из актуальных направлений исследования в сфере изучения речевой деятельности детей с интеллектуальными нарушениями. Фонематический анализ и синтез в силу своей сложности максимально страдает у данной группы детей. Таким образом, для предупреждения дальнейших нарушений письма и чтения, основанных на искажениях звукослоговой структуры слова, диагностика сформированности фонематических процессов имеет большое значение. В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка оценить уровень развития фонематических процессов у обучающегося с нарушением интеллекта, обобщить традиционный методический материал для проведения углубленного обследования, а также разнообразить процесс диагностики путем частичного применения digital-технологий. Авторами предложен систематизированный вариант оформления результатов исследования — протокол.

Ключевые слова: фонематические процессы, дети с интеллектуальными нарушениями, логопедическое обследование, фонематическое восприятие, фонематический анализ, фонематический синтез, фонематические представления.

Введение

На важность и необходимость своевременного формирования фонематических процессов у детей с интеллектуальными нарушениями указывали Р. И. Лалаева, Г. А. Каше, Р. Е. Левина и другие. В нашем исследовании мы использовали методики О. Б. Иншаковой, Т. В. Волосовец, ориентированные на детей с речевыми нарушениями в связи с недостаточным количеством методик, предназначенных для логопедического обследования фонематической стороны детей с умственной отсталостью. В основу данных методик исследования фонематических процессов детей заложены принципы систематичности и последовательности, доступности

и наглядности. Логопедическое обследование по данным методикам включает в себя: изучение состояния фонематического восприятия, фонематического анализа, фонематического синтеза и фонематических представлений.

Методы исследования

Опора на традиционные этапы логопедического обследования, выделенные многими исследователями, в том числе О. Е. Грибовой, а также на общие принципы диагностики речи М. Ф. Фомичевой, обеспечила эффективность и достоверность в получении результатов. Диагностика состояла из 5 этапов: ориентировочный, диагностический, аналитический, прогностический, этап информирования родителей [Грибова, 2005, с. 3].

На ориентировочном этапе проводился анализ амнестических данных и психолого-медико-педагогической документации обучающихся: личное дело, психолого-педагогическая характеристика на ребенка, речевая карта. Были изучены работы ребенка: рисунки, рабочие тетради по русскому языка с домашними и классными заданиями, рабочие тетради по математике.

В исследовании на базе ОГКОУ «Шуйская коррекционная школа-интернат» принимал участие обучающийся 2-го класса Михаил. Он обучается по АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по варианту 1. Логопедическое заключение: системное недоразвитие речи средней степени тяжести при умственной отсталости, фонетико-фонематические нарушения средней степени при дизартрическом компоненте, предпосылки нарушений письменной речи, полиморфное нарушение звукопроизношения и нарушения четкости и внятности речи. Нарушено произношение следующих групп звуков: свистящих (шипящий парасигматизм) и сонорных звуков [л], [л`] (отсутствие в речи), [р], [р`] (горловое произношение). У испытуемого отмечается связь между уровнем фонетического слуха и большим количеством дефектных звуков. Чем больше звуков произносится дефектно, тем ярче проявляются нарушения фонематических процессов. Отмечаем большое количество смешений фонем в речи: [б]-[п], [т]-[д], [к]-[г], [с]-[с`], [ж]-[ш], [с]-[з], [с]-[ш], [с`]-[щ`], [с]-[ж], [р]-[л], что можно оценить как недостаточное различение значительного количества звуков из разных фонетических групп при относительно сформированном их произношении. Фонематические процессы недостаточно развиты, фонематический слух грубо нарушен, что является преобладающим дефектом в структуре речевого нарушения на данный момент. Первичное нарушение фонематического слуха препятствует созданию правильной «слуховой базы» для становления звукопроизношения, в результате чего ребенок не слышит существенных фонологических различий и непостоянно использует звуки в речи (один звук заменяется целой группой звуков). Как отмечает А. К. Аксенова, у школьников с интеллектуальными нарушениями недостатки произношения в большинстве случаев основаны на нарушенном восприятии звуков речи [Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе, 2002, с. 116].

Диагностический этап представляет собой процедуру обследования ребенка [Грибова, 2005, с. 10]. Был проведен констатирующий эксперимент на основании методик Иншаковой [Альбом для логопеда, 2008, с. 3–4] и Волосовец [Волосовец, 2002, с. 35–36], которые были объединены для проведения наиболее углубленного исследования фонематических процессов у ребенка с нарушением интеллекта (табл. 1). Задания были отобраны и адаптированы с учетом возраста и интеллектуального развития обучающегося. Среди критериев и направлений адаптации мы использовали:

- сокращение количества диагностических проб в связи с непосильной сложностью определенных заданий, по мнению Д. И. Орловой [Нарушения произношения и письма у учащихся вспомогательной школы, 1967, с. 31];
- сокращение объема некоторых заданий примерно в 2 раза при сохранении их сложности;
- дополнительная визуализация;
- разработка индивидуального стимульного материала с учетом специфики интересов ребенка.

Таблица 1

Список проб для диагностики фонематических процессов у младшего школьника с умственной отсталостью

Направление диагностики	Проба
Фонематическое восприятие (Волосовец, Иншакова)	1. Воспроизвести слоговые ряды за взрослым из легких для произношения звуков (Волосовец) 2. Повторить в заданной последовательности три слога типа (са-ша-са) (Волосовец) 3. Выделить определенный звук из цепочки звуков (Волосовец) 4. Выделить слог из ряда слогов (Волосовец) 5. Определить наличие или отсутствие заданного звука в слове (Иншакова) 6. Показать картинку с заданным звуком (Иншакова) 7. Подобрать пары картинок к словам паронимам (Иншакова)
Фонематический анализ (Иншакова)	1. Выделить гласный звук, стоящий в начале слова 2. Выделить гласный звук, стоящий в конце слова 3. Выделить согласный звук, стоящий в конце слова 4. Выделить согласный звук, стоящий в начале слова 5. Определить количество гласных звуков в слове 6. Определить из скольких звуков состоит слово
Фонематический синтез (Иншакова)	1. Составить слова из заданного количества звуков
Фонематические представления (Иншакова)	1. Подобрать слово на заданный звук

Всего было проведено 3 индивидуальных занятия, за время которых удалось апробировать все диагностические задания. Продолжительность каждого занятия — 25 минут, в которые обязательно были включены динамическая пауза, физкульминутка, артикуляционная гимнастика.

Занятия проходили в форме тематических занятий, построенных вокруг одного героя — лягушки. Ребенку требовалось накормить лягушку, помочь ей добрать до цели, найти друзей. Диагностические пробы предъявлялись как в устной, наглядной форме, так и на экране компьютера в виде анимационной презентации. Выбор героя был неслучайным, ориентированным на интерес ребенка. Использовались и печатные материалы, для игры с которыми предусмотрены цветные камни Марблс.



Рис. 1. Наглядные материалы, использованные при проведении диагностики

Для логопедического обследования этого процесса был сделан протокол, в котором отмечались такие параметры, как название пробы, инструкция для ребенка, речевой материал, а также успешность выполнения задания с помощью знаков «+» и «-» и полученные баллы. В тех

случаях, когда ребенок неверно выполнял задание, прописывались ответы ребенка, чтобы в дальнейшем их проанализировать.

Результаты и обсуждение

В процессе анализа результатов констатирующего эксперимента нами была получена развернутая характеристика фонематических процессов ребенка с интеллектуальным нарушением, представленная наглядно в таблицах.

Для количественного анализа была выбрана бальная система оценивания. За каждый правильный ответ в каждом задании начисляется 1 балл. Если ребенок справился с заданием без ошибок, или если имел место лишь 1 неправильный ответ, то задание считается успешно выполненным и отмечается зеленым цветом. Если не было получено ни одного правильного ответа, или он был единичным, то задание считается невыполненным и выделяется красным цветом в общей таблице результатов. Невыполненные задания это направления, над которыми предстоит дальнейшая работа.

В качественной характеристике описано выполнение ребенком задания, где можно увидеть типы ошибок, которые допускает ребенок, как, с какой скоростью выполняет задания.

Количественные результаты обследования фонематического восприятия представлены в таблице 2.

Таблица 2

Количественные результаты диагностики фонематического восприятия у младшего школьника с умственной отсталостью

Проба	Количество верных ответов	Количество неверных ответов	Максимально возможный результат	Результат ребенка
Воспроизвести слоговые ряды за взрослым из легких для произношения звуков	**0**	**6**	6	**0**
Повторить в заданной последовательности три слога типа (са-ша-са)	**0**	**5**	5	**0**
Выделить определенный звук из цепочки звуков	**12**	**2**	14	**12**
Выделить слог из ряда слогов	**10**	**1**	11	**10**
Определить наличие или отсутствие заданного звука в слове	**7**	**0**	7	**7**
Показать картинку с заданным звуком	**4**	**3**	7	**4**
Подобрать пары картинок к словам паронимам	**5**	**1**	6	**5**

Первые два задания оказались для ребенка слишком сложными, поэтому не было получено ни одного правильного ответа. По результатам выполнения проб отмечается нарушение восприятие оппозиционных звуков в слогах ([б]-[п], [т]-[д], [к]-[г], [с]-[с`], [ж]-[ш], [с]-[з]), хотя произношение части из них сохранно. Ребенок не запоминает даже количество слогов, предъявленных на слух. Во всех случаях звонкие парные звуки заменялись глухими и наоборот. В отдельных случаях ребенок заменял мягкий звук твердым.

Третье задание было направлено на выделение заданного звука в цепочке звуков. Ребенок допустил 2 ошибки, т. е. отреагировал на схожий с образцом звук. Таким образом, можно констатировать смешение оппозиционных звуков: [с]-[з], [с]-[ж]. Хочется отметить, что ребенок выделяет звук [с] в ряду других, реагирует на него, однако его фонематическое восприятие ещё несовершенно.

Четвертое задание было построено на материале слогов. При выполнении задания ребенок не смешивал звуки. Реакция происходила только на заданный звук, однако один раз звук был пропущен в позиции начала слова. Подводя итог, можно сказать, что задание было выполнено успешно, с единичной ошибкой, которую мы склонны отнести к невнимательности, усталости.

Пятое задание было выполнено быстро и без ошибок. В результате, можно констатировать, что ребенок хорошо определяет наличие или отсутствие звука в слове. Также результат свидетельствует о том, что ребенок выделяет звук [л] в словах.

Шестое задание предполагало показ ребенком тех картинок, в названии которых присутствует звук [р]. Задания было выполнено ребенком наугад, так как впоследствии он не мог объяснить, почему выбрал ту или иную картинку. Таким образом, на материале данного задания можно сделать вывод, что восприятие звука [р] в словах у испытуемого нарушено.

Седьмое задание для ребенка было простым. Он допустил лишь одну ошибку, которая свидетельствует о смешение на слух звуков [л]-[р]. В целом, ребенок легко различал слова, дифференцировал свистящие и шипящие звуки в них.

Резюмируя всё вышесказанное, можно сделать вывод, что фонематическое восприятие у ребенка сформировано на среднем уровне. Имеют место непостоянные смешения свистящих и шипящих, соноров на слух. Нарушение восприятия звуков начинается в изолированной позиции. Восприятие и последующее повторение слогов затруднено. Восприятие слов сохранно: определяет наличие или отсутствие звука в слове, подбирает пары к словам-паронимам. Таким образом, явно выделяется одна из специфических особенностей детей с нарушением интеллекта — мозаичность недоразвития.

Количественные результаты обследования фонематического анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3

Количественные результаты диагностики фонематического анализа у младшего школьника с умственной отсталостью

Проба	Количество верных ответов	Количество неверных ответов	Максимально возможный результат	Результат ребенка
Выделить гласный звук, стоящий в начале слова	**3**	**1**	4	**3**
Выделить гласный звук, стоящий в конце слова	**2**	**3**	5	**2**
Выделить согласный звук, стоящий в конце слова	**2**	**4**	6	**2**
Выделить согласный звук, стоящий в начале слова	**6**	**0**	6	**6**
Определить количество гласных звуков в слове	**3**	**3**	6	**3**
Определить из скольких звуков состоит слово	**2**	**4**	6	**2**

Первое и второе задания были посвящены работе с гласными звуками. При определении первого ударного гласного звука в слове ребенок допустил одну ошибку. Задание выполнялось ребенком быстро. Таким образом, способность выделять гласный звук, стоящий в начале слова у школьника сформирована. Выделение последнего гласного звука в слове дается ребенку труднее. Много времени тратится на понимание сути задания. В некоторых случаях ребенок называл лишь первый звук в слове. Это ещё раз подчеркивает одну из особенностей фонематического анализа детей с умственной отсталостью — ударные гласные легче выделяются из начала слова, чем из его конца или из середины. Лалаева объясняет это «особенностями восприятия слога, трудностями расчленения его на составляющие звуки» [Лалаева, 1998, с. 113].

В третьем и четвертом заданиях ребенок выделял согласный звук в словах. Результаты аналогичны. При работе с позицией конца слова ребенку требуется больше времени, чтобы понять задание. Он часто путает задание, поэтому называет первый звук в слове, или гласный звук, имеющийся в слове, вместо последнего согласного звука. В односложных словах испытуемый может успешно определить последний звук. Выделение первого согласного звука не составля-

ет труда для ребенка. Согласно исследованиям Лалаевой, многие умственно отсталые дети воспринимают начало слова более четко, чем его середину или конец, эту особенность мы смогли проследить и в своем эксперименте [Лалаева, 1998, с. 113].

Пятое и шестое задания направлены на диагностику наиболее сложных форм фонематического анализа. При определении количества гласных звуков в словах половина задани была выполнена неверно. В односложных словах, состоящих из закрытого слога (кот, кит), ребенок может определить количество гласных звуков в слове, однако в остальных случаях (стул, ноты, лимон и т. д.) не пытается посчитать звуки, а говорит число наугад. Определять количество звуков в слове ребенок не умеет. Задание выполнял по аналогии с объяснением. Вследствие того, что овладение фонематическим анализом основывается на ранее сформированных навыках вычленения первого и последнего звука, определения места звука в слове (начало, середина, конец), которые у ребенка не сформированы, задания на более сложные формы фонематического анализа ребенку пока недоступны.

Резюмируя всё вышесказанное, можно сделать вывод, что у ребенка сформирован лишь элементарный фонематический анализ. Более сложные формы ещё требуют работы.

Количественные результаты обследования фонематического синтеза представлены в таблице 4.

Таблица 4

Количественные результаты диагностики фонематического синтеза у младшего школьника с умственной отсталостью

Проба	Количество верных ответов	Количество неверных ответов	Максимально возможный результат	Результат ребенка
Составить слова из заданного количества звуков	**1**	**9**	10	**1**

Задание выполнено с большим количеством ошибок. Часто ребенок не давал ответа на задание, долго думал. Использование дополнительного картинного материала не облегчило для ребенка задание. К тому же, при восприятии на слух, ребенок путал слова «сумка-шапка», «сумка-полка», из чего следует вывод, что ребенку трудно удерживать мысленно двусложные слова.

Из выше перечисленного следует вывод, что фонематический синтез ребенку на данный момент не доступен. Для сформированности этого процесса нужно хорошо развитое фонематическое восприятие.

С количественными результатами обследования фонематических представлений можно ознакомиться в Таблице 5.

Таблица 5

Количественные результаты диагностики фонематических представлений у младшего школьника с умственной отсталостью

Проба	Количество верных ответов	Количество неверных ответов	Максимально возможный результат	Результат ребенка
Подобрать слово на заданный звук	**3**	**3**	6	**3**

Ребенок дал 3 правильных ответа из 6, что можно оценить как низкий уровень развития фонематических представлений. Задание выполнял медленно даже с помощью дополнительной визуализации. В целом, ребенок умеет подбирать слова на заданный звук, но ему требуется много времени для анализа каждого слова. Таким образом, мы можем сделать вывод, что фонематические представления сформированы частично, но требуют дальнейшей работы.



Рис. 2. Результаты диагностики фонематических процессов у младшего школьника с умственной отсталостью

Результаты диагностики фонематических процессов представлены на рис. 2. Подсчет уровня сформированности процессов проводился по формуле: , где О — общее количество заданий в одной пробе, N — количество ошибок.

Для качественной оценки уровня сформированности каждого процесса нами были составлены шкалы в соответствие с качеством выполнения заданий (какое количество проб было успешно выполнено). Низкий уровень — успешность выполнения проб менее 50%, средний уровень — от 51% до 85%, высокий — более 86%. Если при выполнении задания был дан лишь 1 правильный ответ, или успешно было выполнено лишь 1 задание из серии проб, то состояние сформированности данного процесса фиксируется как «недоступно».

Проведенная работа позволила сделать выводы о том, что обучающиеся с нарушение интеллекта имеют средний уровень сформированности фонематических процессов (57%).

Выводы

Проведенная работа позволила оценить уровень сформированности фонематических процессов у обучающегося с нарушением интеллекта. Фонематическое восприятие сформировано на среднем уровне. Развитие данного процесса нужно начинать с начального уровня — изолированных звуков, так как уже на этой ступени отмечаются ошибки. Элементарный фонематический анализ оказывается более сохранным, чем сложный. Легче всего удается выделение первого звука в слове, тогда как позиция звука в середине слова совсем недоступна для данной группы детей. Фонематический синтез также не доступен в силу неполноценной сформированности фонематического восприятия, которое выступает основой для данного процесса. Фонематические представления сформированы частично, но требуют дальнейшей работы. Таким образом, проведенный эксперимент позволил выявить нарушения в сформированности указанных выше процессов, что позволяет сделать вывод о том, что испытуемый нуждается в логопедической помощи.

Благодарности

Авторы выражают признательность ОГКОУ «Шуйская коррекционная школа-интернат» и лично учителю-логопеду Ерохиной А. А. за оказанную помощь при проведении данного исследования.

Литература

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : Учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / А. К. Аксенова. — Москва : ВЛАДОС, 2002. — 315, [1] с.
2. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : ВЛАДОС, 2008 (Казань : ПИК Идел-Пресс). — 279 с.
3. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. — М.: Айрис-пресс, 2005. — 96 с.

4. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Кн.для логопеда, — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998 г.
5. Москвина А. В., Труфанова Е. Н., Суслова Н. М. Диагностика младших школьников с нарушением интеллекта: Учеб.пособие./ А. В.Москвина, Е. Н.Труфанова, Н. М.Суслова. — Ориенбург, 2008. — 127 с.
6. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб, заведений / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др.; Под ред. Т. В. Волосовец. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 200 с.
7. Орлова Д. И. Нарушения произношения и письма у учащихся вспомогательной школы : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.00 / Д. И. Орлова. — Москва, 1967. — 169 с.

Ekaterina D. Myakhteneva[1*]
*myahteneva-2001@yandex.ru
Research supervisor: Valeria V. Morugina[2],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*
[2]*Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya, Russia*

An integrated approach to the speech therapy assessment of the level of phonemic development in primary school children with intellectual disabilities

Abstract. The article focuses on one of the most significant research areas related to speech development in children with intellectual impairments. Phonemic analysis and synthesis, owing to their complexity, present the greatest challenges for this group of children. This makes it crucial to measure the development of phonemic skills in order to prevent subsequent difficulties in writing and reading caused by distortions in the sound-syllable structure of words. The study seeks to assess the level of phonemic skill development in a child with intellectual impairment, make an overview of traditional methodological materials for conducting a comprehensive assessment, and diversify the diagnostic process by utilizing digital technologies. The article puts forward a structured protocol to measure the level of phonemic development in primary school children with intellectual disabilities.

Keywords: phonemic processes, children with intellectual disabilities, speech therapy assessment, phonemic perception, phonemic analysis, phonemic synthesis, phonemic representations.

УДК 317

Наумова Александра Сергеевна[1*]
*aleksa_naumova@list.ru
Научный руководитель: Свириденко Ирина Анатольевна[1],
кандидат филологических наук
[1]*КИПУ им. Февзи Якубова, Симферополь, Россия*

Научные подходы к изучению фонематического слуха

Аннотация: Данная статья посвящена теоретическим аспектам изучения фонематического слуха в педагогике (логопедии) и психологии. Цель статьи — на основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме изучения фонематического слуха, дать обобщающее определение данному понятию и выявить его составляющие. В статье раскрываются понятия: «фонема», «фонематический слух», «фонетический слух», «фонематическое восприятие». Анализируются различные подходы отечественных учёных к понятию «фонематический слух». Рассматривается взаимосвязь фонематического и фонетического слуха, отличительные особенности «фонематического восприятия» от «фонематического слуха». Особое внимание уделено вопросу определения структуры последнего, основных его составляющих и входящих в них компонентов.

Ключевые слова: фонема, фонематический слух, фонетический слух, фонематическое восприятие.

Введение

На сегодняшний день увеличивается количество детей с речевыми нарушениями, одной из основных причин которых является недостаточно развитый фонематический слух. Он представляет собой основу всей сложной речевой системы. Овладение им предшествует другим формам речевой деятельности — устной речи, чтению, письму. Поэтому даже лёгкие отклонения в развитии данного фонематического процесса могут привести к значительным трудностям в овладении разными формами речи и учебной дезадаптации. У детей с недостаточно развитым фонематическим слухом могут отмечаться нарушения дифференциации звуков на слух, нарушения звукопроизношения (замены, пропуски, искажения и смешения), нарушения звуковой и слоговой структуры слова. Всё это в дальнейшем может вызвать стойкие фонематические нарушения: дисграфию, дислексию и дискалькулию, которые также будут препятствовать усвоению материала. Поэтому развитию фонематического слуха должно уделяться большое внимание. Фонематический слух и фонематическое восприятие входят в систему фонематических процессов. Из-за того, что различные авторы понимают под фонематическим слухом совершенно разные компоненты, в логопедической науке происходит слияние данного понятия с понятием «фонематическое восприятие», а также возникают большие трудности с разработкой единых чётких критериев для определения структуры этого явления. Поэтому дифференциация данных понятий, а также учёт структуры фонематического слуха позволят специалисту обозначить проблемные места в восприятии слов, а также подобрать материал, который будет направлен не на закрепление уже имеющихся навыков, а непосредственно на формирование конкретных недостающих компонентов.

Методы исследования

Отправной точкой в изучении фонематического слуха можно считать 30-е годы двадцатого века. Именно в то время Л. С. Выготский ввёл понятие «фонемы, т. е. далее неразложимой фонологической единицы, которая сохраняет основные свойства всей звуковой стороны речи в функции означения» [Выготский, 2009, с. 10]. Термин «фонематический слух» также был введён Львом Семёновичем. В своём составе он имеет три речевые операции: первая — способность слышать наличие звука в слове; вторая — способность различать слова, которые в своём составе имеют одни и те же фонемы, отличающиеся последовательностью; третья операция представляет собой способность различать слова, схожие по звучанию, но при этом имеющие разное значение [Выготский, 2009, с. 13].

В дальнейшем вопросы фонематического слуха волновали многих отечественных учёных. В сфере дефектологии это были Т. А. Фотекова, А. Н. Гвоздев, Н. И. Жинкин, Р. Е. Левина, Л. С. Волкова и др. В психологии на фонематический слух обращали внимание Д. Б. Эльконин, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя. А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова, Е. Д. Хомская рассматривали данный процесс через призму нейропсихологии. Благодаря К. Д. Ушинскому, В. Г. Горецкому, А. М. Пешковскому, Л. В. Щербе вопросы фонематического слуха поднимались и в области методики обучения языку.

Со временем, из-за расхождений во взглядах на данный процесс, в науке начали сформировываться определённые подходы к пониманию фонематического слуха. Сторонниками нейролингвистического подхода выступали А. Н. Корнев, М. Е. Хватцев, Т. А. Ткаченко, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова, Р. Е. Левина, Е. Д. Хомская. По их мнению, Высшие психические функции имеют фонематический слух в своём составе, а сам он представляет собой особую функцию, составляющую основу для восприятия и речи. Приверженцами психолого-педагогического подхода были Е. В. Колесников, Д. Б. Эльконин, Л. А. Венгер, А. М. Горчакова, Ф. А. Сохин. Для них фонематический слух — это способность или готовность к звуковому анализу фонем, слогов, слов, т. е. единиц языка.

Если обратиться к понятийно-терминологическому словарю логопеда, то можно узнать, что фонематический слух есть способность человека к анализу и синтезу речевых звуков. Иными словами, этот слух обеспечивает восприятие фонем данного языка [Академ. Проект, 2004, с. 373]. А. Р. Лурия рассматривал фонематический слух как способность «обобщать различные звучания в отдельные группы, объединять звуки, кладя в основу этого объединения одни (существенные) и игнорируя другие (случайные) признаки звука» [Лурия, 1979, с. 41]. Т. Б. Филичева и Т. В. Туманова понимают данный термин как способность ребенка к практическим обобщениям понятий о звуковом и морфологическом составе слова. Работы Е. Н. Винарской, Н. И. Жинкина, Л. С. Цветковой, посвящённые изучению фонематического слуха, дают возможность воспринимать его как одну из основных характеристик речевого процесса. Основываясь на выделении смыслоразличительных, сигнальных признаков звуков, мы, с помощью фонематического слуха, можем разграничивать речевые звуки, отвлекаясь при этом от несущественных [Шереметьева, 2019, с. 47]. По мнению М. Е. Хватцева фонематический слух — основное качество слуха человека. Во-первых, благодаря ему мы можем чётко воспринимать звуки речи. Во-вторых, с его помощью мы можем воспринимать смысл отдельных слов [Хватцев, 2002, с. 20]. Именно поэтому фонематический слух носит название смыслового.

В области психологии В. А. Артёмов указывал, что фонематический слух принимает звуки речи. При этом эти звуки воспринимаются не как физические, а как звуки, которые служат для распознавания слов и их грамматических форм [Артемов, 2008, с. 72].

Что касается методики речевого развития, то в данной области изучением фонематического слуха занимались В. И. Яшина и М. М. Алексеева. По их мнению, данный термин «представляет собой способность воспринимать звуки человеческой речи» [Алексеева, 2000, с. 69].

Наряду с фонематическим слухом в лингвистических исследованиях выделяют ещё и фонетический слух. Его главная функция — следить за непрерывным потоком слогов. Л. Р. Зиндер и Н. С. Трубецкой в своих трудах отмечают, что в речи фонологический и фонетический аспекты тесно переплетены между собой. В большинстве своём это связано с тем, что фонематический слух помогает воспринимать все смыслоразличительные признаки звука. Фонетический слух в свою очередь отвечает за восприятие акустических признаков звука, не имеющих сигнального значения [Трубецкой, 2009, с. 39]. Вместе эти два вида слуха составляют речевой слух. Он является важным стимулом для формирования нормированного произношения. В его функции входит также осуществлять приём чужой речи, оценивать её и, конечно, контролировать собственную речь.

Фонематический слух начинает формироваться на первом году жизни ребёнка в процессе развития импрессивной речи. На первом этапе (этапе дофонемного развития) ребёнок начинает всё больше прислушиваться к звукам человеческой речи, узнавать знакомые голоса, реагировать на интонацию. С шести месяцев ребенок путем подражания произносит отдельные фонемы, слоги, перенимает тон, темп, ритм, мелодику и интонацию речи [Фомичева, 2002, с. 29]. Впервые слово начинает служить орудием общения к концу первого года жизни. Оно приобретает характер языкового средства. Ребёнок начинает реагировать на фонемы, входящие в состав слова, т. е. на его звуковую оболочку. Далее происходит бурное фонематическое развитие, которое постоянно опережает артикуляционные возможности ребёнка. Проведённые А. Н. Гвоздевым и Н. Х. Швачкиным исследования показали, что уже к двум годам ребёнок различает все тонкости родной речи, понимает и реагирует на слова, отличающиеся всего одной фонемой (мишка-миска) [Фомичева, 2002, с. 29]. Отсюда можно сделать вывод, что в два года фонематический слух ребёнка оказывается достаточно сформированным. Ребёнок понимает название действий, двухступенчатую инструкцию. К 2,5 годам он начинает понимать вопросы косвенных падежей и значения предлогов, а к трём годам — прочитанные ему короткие рассказы. Также ребёнок может самостоятельно определить неправильный звук в своей речи. Однако на этом дальнейшее развитие фонематического слуха не заканчивается. Оно продолжается и в дошкольном возрасте. В четыре года фонематический слух становится дифференцированным, ребёнок уже различает звуки на слух в собственном произношении, что

в свою очередь является фундаментом для дальнейшего развития анализа и синтеза. Решающим фактором развития фонематического слуха является развитие речи ребёнка в процессе общения с окружающими людьми.

Результаты и обсуждение

Вопрос о структуре фонематического слуха до недавнего времени оставался открытым в связи с недостатком единых критериев для её определения. Однако Е. Н. Белоус, рассмотрев и проанализировав взгляды М. Р. Львова, Ф. А. Сохина, Д. Б. Эльконина, Е. Д. Хомской и других исследователей, удалось выделись основные составляющие данного фонематического процесса и определить их компоненты. Основные условия для формирования фонематического слуха:

1) наличие в основе врождённых способностей;

2) процесс общения и взаимодействия человека с другими людьми.

В своём составе фонематический слух имеет два обязательных и последовательных элемента: врождённый (акустическое чувствование) и приобретенный (акустические фонематические умения) [Белоус, 2009, с. 123].

Акустическое чувствование подразумевает под собой врожденную способность человека к восприятию речи. Его формируют такие компоненты, как:

— «способность локально воспринимать неречевые и речевые звуки» [Кириллова, 2006, с. 4],

— «имитации речевых звуков» [Лурия, 1979, с. 4];

— «ориентировочно-поисковая реакция на звук» [Кириллов, 2006, с. 4];

— оценка и воспроизведение ритмов, узнавание предметов по соответствующему звучанию (шум поезда, шум дождя и т. д.);

— оценка темпа речи.

Акустические фонематические умения являются приобретённой, сформированной частью фонематического слуха. К ним относятся:

— «формирование широкого диапазона звуковых сигналов, интонационных характеристик речи с их фиксацией в памяти ребёнка;

— запоминание и узнавание звуковых сигналов во всех видах памяти (вербальной, образной, двигательной, кинестетической, аффективной)» [Кириллова, 2006, с. 4],

— формирование связей фонематических представлений со значениями фонов, звуков речи;

— узнавание, различение и дифференциация фонем, повторение заданных звуков;

— нахождение букв или знаков транскрипции, соответствующих звукам;

— повторение слов, которые начинаются с оппозиционных фонем;

— повторение предложений;

— умение отвлечься от несущественных признаков и сосредоточить своё внимание на звуковых признаках различения смысла морфологических частей слова;

— выделение звука на фоне слова.

По мнению А. Н. Корнева, в современной науке в определение фонематического слуха чаще всего вкладывается представление о фонематическом восприятии, из-за чего происходит «размывание» этих терминов. Во многих источниках между данными понятиями ставится знак равенства. Поэтому Г. В. Чиркина считает просто необходимым разграничивать эти термины. Согласно её точке зрения, фонематический слух — часть физиологического слуха человека. Он необходим для того, чтобы соотносить услышанные звуки с их эталонами, хранящимися в памяти. С его помощью человек может слышать фонемы родного языка. Что касается фонематического восприятия, то Г. В. Чиркина понимает под ним способность различать фонемы родного языка, а также определять звуковой состав слова. Д. Б. Эльконин и Л. Е. Журова считают, что фонематическое восприятие есть результат развития наиболее высоких форм фонематического слуха, это специальные действия по выделению звуков языка и установлению звуковой структуры слова. По их мнению, чтобы его сформировать, нужно прибегнуть к специальному обучению.

Фонематический слух и фонематическое восприятие по своим составляющим различны. Структура фонематического восприятия делится на два блока элементов [Белоус, 2009, с. 125].

Первый блок носит название «Анализ отдельных элементов». В него входят:

— выделение звуков из состава текста, словосочетания, фразы, слова (фонематическая дифференциация);

— фонетическая дифференциация, представляющая собой выделение звука из цепочки заданных слогов или звуков, а также сопоставление звуков с названием или категорией;

— звуковой анализ слова;

— выделение первого и последнего звука из слова и определение его места.

Второй блок называется «Анализ взаимовлияний элементов». Он включает в себя:

— вычленение основных фонематических противопоставлений;

— установление различительной функции фонемы и порядка их следования в слове;

— деление слова на слоги, звуки, буквы, т. е. на соответствующие составляющие;

— расположение выделенных звуков в определенном порядке;

— определение количества звуков в слове, а также их места по отношению к другим звукам.

Умения первого блока в речевом воплощении более просты, нежели умения второго. Но, несмотря на это, второй блок без первого невозможен. Он формируется на его основе и требует высокой степени осознанности действий.

Таким образом, фонематический слух — это фундамент фонематического восприятия. Он имеет в своём составе компоненты различения звуковых образов и определения этих образов. Фонематическое восприятие всегда опирается на фонематический слух и имеет в своём составе строгую последовательность анализа отдельных фонематических элементов и их связей.

Выводы

Вопрос изучения фонематического слуха, его структуры и особенностей интересовал многих исследователей в разные временные отрезки. Благодаря многочисленным исследованиям можно сказать, что фонематический слух — вид физического слуха человека, состоящий из двух неоднородных взаимосвязанных основных элементов, обладающий способностью осуществлять операции по различению и узнаванию фонем, составляющих звуковую оболочку слова, без которого невозможно развитие более сложных фонематических процессов: восприятия, представления, анализа, синтеза, а также нормальное речевое развитие.

Литература

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. Заведений. Москва: Academia, 2000. 399 с.
2. Артемов В. А. Курс лекций по психологии: для пед. ин-тов и фак. иностр. яз. Харьков: Изд-во Харьк. ун-та, 2008. 421 с.
3. Белоус Е. Н. К проблеме структуры фонематического слуха // Образование и наука. 2009. № 10. С. 122–127.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 2009. 352 с.
5. Кириллова Е. В. Формирование предпосылок фонематических представлений у детей раннего возраста с неврологической симптоматикой // Практическая психология. 2006. № 2. С. 5–9.
6. Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: Издательство Московского университета, 1979. 320 с.
7. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Ред. В. И. Селиверстов и др. М.: Академический Проект, 2004. 480 с.
8. Трубецкой Н. С. Основы фонологии. М.: Изд-во ЛКИ, 2009. 335 с.
9. Фомичева М. Ф. Основы логопедии с практикумом по произношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб, заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 200 с.
10. Хватцев М. Е. Логопедия: работа с дошкольниками. М.: АСТ, 2002. 266 с.
11. Шереметьева Е. В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению: монография. Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2019. 282 с.

Aleksandra S. Naumova[1*]
*aleksa_naumova@list.ru
Research supervisor: Irina A. Sviridenko[1],
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor,
Department of Special (Defectological) Education
[1]*F. Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol, Russia*

Scientific approaches to the study of phonemic hearing

Abstract. The article is devoted to the theoretical aspects of the study of phonemic hearing in pedagogy (speech therapy) and psychology. The article seeks to provide a generalized definition of phonemic hearing and identify its components based on the analysis of psychological and pedagogical literature. The article describes a number of concepts: phoneme, phonemic hearing, phonetic hearing and phonemic perception. The author analyzes various approaches of Russian scholars to the concept of phonemic hearing, examines the interrelation of phonemic and phonetic hearing, and considers the features distinguishing phonemic perception from phonemic hearing. Special attention is paid to determining the structure of phonemic hearing, its main components and subcomponents.

Keywords: phoneme, phonemic hearing, phonetic hearing, phonemic perception.

УДК 376

Никитина Ирина Андреевна[1*]
[*]nikitina.ira.2001@mail.ru
Научный руководитель: Якунина Ольга Васильевна[1],
кандидат филологических наук
[1]*СГУ им. Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия*

К проблеме взаимодействия логопеда и психолога в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками с ЗПР

Аннотация: В данной статье рассматривается актуальность применения нейропсихологического подхода в коррекции нарушений письменной речи младших школьников с ЗПР, который реализуется двумя специалистами: учителем-логопедом и педагогом-психологом. Было проведено нейропсихологическое обследование состояния вербальных и невербальных психических функций учеников начальной школы, имеющих задержку психического развития. На основании полученных результатов о состоянии структурных компонентов письменной речи были выделены основные направления работы логопеда и психолога.

Ключевые слова: задержка психического развития, младшие школьники, коррекционно-развивающая работа, взаимодействие логопеда и психолога.

Введение

Обучающихся с задержкой психического развития в начальной школе с каждым годом становится все больше. Для учащихся с ЗПР характерны трудности в освоении общеобразовательной программы, которые возникли в результате недоразвития высших психических функций и особенностей эмоционально-волевой сферы.

Психофизиологические особенности учеников начальной школы, имеющих задержку психического развития, обуславливают нарушения функциональных компонентов письма и чтения, которые препятствуют освоению школьной программы. Согласно данным Т. В. Ахутиной, О. А. Величенковой, О. Б. Иншаковой [Ахутина, Величенкова, Иншакова, 2004, с. 82–97], А. Р. Лурии, Л. С. Цветковой [Лурия, Цветкова, 1996, с. 31–42] и др., к структурным компонентам письменной речи относят: программирование, регуляцию и контроль действий; серийную организацию движений; операции по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации; избирательную активацию.

Письменная речь имеет общие структурные компоненты с другими функциональными системами высших психических функций, следовательно, нарушение одного из её компонентов приводит не только к нарушениям письма и чтения, но и влияет на ряд других психических функций. Таким образом, нарушения письменной речи не являются изолированными нарушениями и связаны с нарушениями других ВПФ. Эти расстройства носят специфический характер и зависят от того, какой структурный компонент нарушен.

Чтобы преодолеть данные нарушения, необходимо проведение коррекционно-развивающих занятий. Для обучающихся с задержкой психического развития коррекционно-развивающие занятия являются обязательной частью внеурочной деятельности, поддерживающей процесс освоения содержания адаптированной образовательной программы. Среди коррекционно-развивающих курсов особое внимание стоит уделить логопедическим и психокоррекционным занятиям. Одной из задач работ учителя-логопеда с младшими школьниками с ОВЗ является коррекция недостатков письменной речи, которые, исходя из вышеизложенного, связаны не только с нарушениями устной речи, но и с состоянием других психических функций. Задачами педагога-психолога на занятиях с ребенком с ЗПР являются стимуляция сенсорно-перцептивных, мнестических и интеллектуальных процессов, формирование самоконтроля и др., т. е. педагог-психолог также участвует в развитии высших психических функций, которые принимают участие в письме и чтении [Бабкина, Вильшанская, Пономарёва, Скобликова, 2022, с. 19.-70].

Для того, чтобы работа учителя-логопеда и педагога-психолога была эффективной, необходимо продуктивное сотрудничество специалистов. Взаимодействие педагогов обеспечивает комплексный подход к диагностике и преодолению трудностей, имеющихся у обучающегося с ЗПР. Так, учителем-логопедом и педагогом-психологом было решено выявить взаимосвязь нарушений письменной речи и состояния высших психических функций младших школьников с ЗПР и на основе данных диагностики выделить направления коррекционно-развивающих занятий.

Традиционное логопедическое и психологическое обследования направлены на определение состояния высших психических функций, однако выявить связь между этими функциональными системами позволяют методы нейропсихологического обследования. Нейропсихологическое изучение вербальных и невербальных психических функций помогает определить основные механизмы, которые лежат в основе специфических нарушений письменной речи и особенностей других высших психических функций младших школьников с ЗПР. Это, в свою очередь, позволяет учителю-логопеду и педагогу-психологу учесть имеющиеся нарушения структурных компонентов функциональных систем ВПФ при проведении коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ЗПР, что способствует более эффективной коррекции нарушений письма и чтения, которые мешают ребёнку осваивать общеобразовательную программу.

Цель нашего исследования заключалась в том, чтобы показать направления совместной коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда и педагога-психолога, учитывающей состояние структурных компонентов письменной речи обучающихся с ЗПР.

Для достижения данной цели были решены следующие задачи:

1. Проанализировать литературу, посвященную нейропсихологическим механизмам нарушений письма и чтения.

2. Провести нейропсихологическое обследование состояния вербальных и невербальных функций учащихся начальной школы с ЗПР.

3. На основе результатов нейропсихологического обследования выделить направления коррекционно-развивающий работы обучающихся с ЗПР с учетом ведущего механизма нарушений письменной речи.

Базой исследования стало муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 9» Энгельсского муниципального района Саратовской области.

Методы исследования

Основные методы исследования: психодиагностических метод, лонгитюдный метод, количественный и качественный анализ полученных данных, интерпретационный метод.

Нейропсихологическое обследование вербальных и невербальных функций включало в себя 52 пробы, направленные на: исследование кистевого, пространственного, динамического праксиса, исследование слухо-моторных координаций, стереогноза, зрительного гнозиса, слуховой, зрительной памяти, исследование конструктивной деятельности. В исследовании использовался модифицировнный О. А. Величенковой вариант «Методики адаптированного нейропсихологического обследования» [Методика адаптированного нейропсихологического исследования для детских невропатологов, 1988, с. 3–18]. Величенкова исключила из данной методики часть проб, нацеленных на изучение устной речи, письма и чтения, так как логопедическое обследование позволяет получить более точные данные о речевом развитии учащегося [Величенкова, 2001, с. 50–64].

Результаты выполнения проб оценивались следующим образом: 0 баллов — безошибочное выполнение пробы; 1 балл — наличие остановок, компенсаторное изменение программы по типу расподобления (разная величина элементов) или уподобления (замена вертикальных линий пологими); 2 балла — искажение программы, 3 балла — расширение программы, стойкая тенденция к персеверациям; 4 балла — стойкие персеверации упрощённой программы.

В основу обработки результатов исследования лег метод формализации нейропсихологического анализа, разработанный Т. В. Ахутиной и Л. В. Яблоковой [Яблокова, 1998, с. 56–64]. Были использованы индексы, предложенные Величенковой для определения состояния: 1) функций программирования, регуляции и контроля деятельности («регуляторный» индекс); 2) функций приема, переработки и хранения информации («гностический» индекс); 3) возможностей левополушарной стратегии обработки информации («гностический левополушарный» индекс); 4) возможностей правополушарной стратегии обработки информации («гностический правополушарный» индекс). Каждый индекс состоял из составленной определённым образом суммы показателей [Величенкова, 2001, с. 61–74].

При оценке выполнения проб использовались показатели нескольких типов: 1) показатели продуктивности выполнения пробы; 2) количество ошибок определенного типа; 3) балльная оценка выполнения пробы.

Результаты и обсуждение

В начале 2023–2024 учебного года помимо логопедического обследования совместно с педагогом-психологом было проведено нейропсихологическое обследование состояния вербальных и невербальных функций 7 учеников начальной школы, которые обучаются по адаптированной образовательной программе для обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.2). Логопедические заключения данных учащихся представлены в табл. 1.

Таблица 1

Список учащихся, принявших участие в исследовании

№	Имя и класс обучающегося	Логопедическое заключение
1	Иван Б. 2 класс	Трудности в овладении письмом и чтением, обусловленные несформированностью средств языка с преобладанием неполноценности звуковой стороны речи
2	Руслан К. 2 класс	Трудности в овладении письмом и чтением, обусловленные несформированностью средств языка с преобладанием неполноценности смысловой стороны речи
3	Артём Б. 2 класс	Трудности в овладении письмом и чтением, обусловленные несформированностью средств языка
4	Анастасия П. 2 класс	Трудности в овладении письмом и чтением, обусловленные несформированностью средств языка
5	Арсений П. 2 класс	Трудности в овладении письмом и чтением, обусловленные несформированностью средств языка с преобладанием неполноценности звуковой стороны речи
6	Вероника Д. 3 класс	Нарушения чтения и письма, обусловленные несформированностью средств языка
7	Вероника М. 4 класс	Нарушения чтения и письма, обусловленные несформированностью средств языка

В результате проведённого нейропсихологического обследования вербальных и невербальных функций обучающихся с ЗПР были получены следующие значения индексов (Таблица 2).

Таблица 2

Значение индексов обучающихся с ОВЗ (начало года, сентябрь)

	Иван Б.	**Руслан К.**	**Артём Б.**	**Анастасия П.**	**Арсений П.**	**Верони-ка Д.**	**Вероника М.**
«регуляторный» индекс	**2,28**	**2,1**	**2,6**	**1, 9**	1,7	**1,98**	**1, 4**
«гностический» индекс	1,45	1,27	1,84	1,2	**1,84**	1,47	1,0
«гностический левополушарный» индекс	1,66	1,45	1,7	1,46	**1,92**	1,28	0,91
«гностический правополушарный индекс»	1,25	**1,72**	**2, 1**	0,96	1,72	**1,65**	**1,34**

Как видно из табл. 2, обучающиеся с ОВЗ представляют собой неоднородную группу. У Ивана Б., Анастасии П. наблюдается высокое значение «регуляторного» и «гностического левополушарного» индексов. По мнению Величенковой, взаимосвязь нарушения регуляторных и левополушарных функций обусловлена ведущей ролью речи в процессе организации деятельности человека в соответствии с внешней и внутренней инструкцией. Руслан К., Артём Б., Вероника Д., Вероника М. имеют высокие «регуляторный» и «гностический правополушарный» индексы, что свидетельствует о несформированности приема, переработки и хранения информации преимущественно по правополушарному типу. У Арсения П. особенности психических функций определялись трудностями приема, переработки и хранения информации по левополушарному типу. Стоит отметить, что для большинства детей характерной оказывается несформированность функций программирования, регуляции и контроля действий.

На основе этих данных были сформированы три подгруппы: 1 подгруппа — Иван Б., Анастасия П. (механизм нарушений — несформированность серийной организации действий, функций программирования, регуляции и контроля действий, трудности левополушарной обработки информации); 2 подгруппа — Руслан К., Артём Б., Вероника Д., Вероника М. (механизм нарушений — несформированность приема, переработки и хранения информации преимущественно по правополушарному типу, несформированность функций программирования, регуляции и контроля); 3 подгруппа — Арсений П. (механизм нарушений — несформированность приема, переработки и хранения информации преимущественно по левополушарному типу).

То, что механизм нарушений письменной речи и других высших психических функций был определен правильно, подтвердили исследования письма и устной речи учащихся. Так, для учеников 1 подгруппы было характерно нарушение реализации программы действия, её упрощение (в устной речи имелись трудности программирования высказывания, трудности произнесения слов сложной слоговой структуры; в письменной речи большинство ошибок было связанно с нарушением обозначения границ предложений, отмечалось одинаковое количество пропусков букв, обозначающих гласные и согласные звуки).

Обучающиеся 2 подгруппы имели в основе нарушений устной и письменной речи несформированность приема, переработки и хранения информации преимущественно по правополушарному типу, несформированность функций программирования, регуляции и контроля. В устной речи учащихся отмечалась значительное количество лексических нарушений, недосформированность навыка фонематического синтеза. В письменных работах пропуски букв, обозначающих гласные звуки, преобладали над пропусками букв, обозначающих согласные звуки, наблюдалось значительное число смешений графически сходных букв, что может быть связано с оптическими и оптико-пространственными правополушарными трудностями.

У учащегося 3 подгруппы наблюдались значительные нарушения звукопроизношения, несформированность фонематического анализа, что проявлялось в трудности дифференциации фонем как в устной речи, так и на письме (преобладание в сильной позиции смешений букв,

обозначающих парные глухие и звонкие согласные). Это подтверждает, что в основе нарушений письменной речи у Арсения П. лежит несформированность приёма, переработки и хранения информации преимущественно по левополушарному типу, так как процесс дифференциации фонем, по мнению А. Р. Лурия, Л. С. Цветковой и др. связан с работой речевых зон левого полушария [Лурия, Цветкова, 1996, с. 54–58].

Так как в основе нарушений письменной речи и особенностей состояния вербальных и невербальных функций лежат гностическая и регуляторная несформированность, коррекционно-развивающую работу с обучающимися с ЗПР было решено построить в соответствии с выявленным механизмом нарушений высших психических функции.

Далее представлены основные направления коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда и педагога-психолога в соответствии с патогенетическим принципом (табл. 3). На протяжении учебного года данные направления включались в календарно-тематическое планирование коррекционно-развивающей работы обоих специалистов.

Таблица 3

Направления коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда и педагога-психолога в соответствии с патогенетическим принципом

	Направления коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда	**Направления коррекционно-развивающей работы педагога-психолога**
1 подгруппа *(регуляторные трудности)*	1. Развитие серийной организации движений рук. 2. Развитие серийной организации артикуляционных движений. 3. Развитие синтаксической стороны речи. 4. Развитие программирования, регуляции и контроля акта письма.	1. Развитие серийной организации движений. 2. Развитие функций программирования, регуляции и контроля деятельности.
2 подгруппа *(регуляторные, гностические правополушарные трудности)*	1. Развитие зрительного восприятия. 2. Развитие зрительной памяти. 3. Развитие зрительно-пространственных функций. 4. Развитие зрительно-моторных координации. 5. Развитие фонематического восприятия. 6. Развитие языкового анализа и синтеза. 7. Развитие слухоречевой памяти. 8. Развитие практического умения пользоваться словарем. 9. Развитие грамматического строя речи — навыков согласования, словоизменения, словообразования.	1. Развитие зрительного восприятия. 2. Развитие зрительной памяти. 3. Развитие зрительно-пространственных функций. 4. Развитие зрительно-моторных координации. 5. Развитие слухоречевой памяти. 6. Развитие и коррекция функций приема, переработки и хранения полимодальной информации. 7. Развитие функций программирования, регуляции и контроля деятельности.
3 подгруппа *(гностические, левополушарные трудности)*	1. Развитие языкового анализа и синтеза. 2. Развитие фонематического восприятия. 3. Развитие кинестетического анализа. 4. Коррекция произносительной стороны речи. 4. Развитие слухоречевой памяти. 5. Развитие грамматического строя. речи 6. Развитие словарного запаса и практического умения пользоваться им. 7. Развитие слухомоторных координации.	1. Развитие кинестетического анализа. 2. Развитие слухоречевой памяти. 3. Развитие слухомоторных координаций. 4. Развитие и коррекция функций приема, переработки и хранения полимодальной информации. 5. Развитие функций программирования, регуляции и контроля деятельности.

В конце третьей четверти было проведено повторное нейропсихологическое обследование для выявления эффективности данного подхода к коррекции нарушений письменной речи и других высших психических функций. Результаты данной диагностики представлены в табл. 4.

Таблица 4

Сравнительная характеристика индексов обучающихся, принявших участие в обследовании («с»-сентябрь, «м»-март)

	1 подгруппа				2 подгруппа								3 подгруппа	
	Иван Б.		Анастасия П.		Руслан К.		Артём Б.		Вероника Д.		Вероника М.		Арсений П.	
	с.	м.	с.	м.	с.	м.	с.	м.	с.	м.	с.	м.	с.	м.
«регуляторный» индекс	**2,28**	**1,9**	**2,27**	**1,95**	**2,1**	**1,9**	**2,6**	**2,34**	**1,98**	**1,81**	**1,4**	**1,15**	1,7	1,6
«гностический» индекс	1,45	1,24	1,2	1,09	1,27	1,13	1,84	1,76	1,47	1,32	1,0	0,89	**1,84**	**1,62**
«гностический левополушарный» индекс	**1,66**	**1,38**	**1,46**	**1,26**	**1,45**	**1,24**	1,7	1,66	1,28	1,17	0,91	0,83	**1,92**	**1,76**
«гностический правополушарный» индекс	1,25	1,19	0,96	0,87	1,72	1,68	**2,1**	**1,9**	**1,65**	**1,34**	**1,34**	**1,15**	1,72	1,56

Как видно из табл. 4, у Ивана Б., Анастасии П. (1 подгруппы) значительно снизился «регуляторный» и «гностический левополушарный» индексы, наблюдается незначительное снижение «гностического» и «гностического правополушарного» индексов. У 2 подгруппы (Руслан К., Артем В., Вероника Д., Вероника М.) резко снизился «регуляторный индекс» и «гностический правополушарный индекс», и незначительно снизились «гностический» и «гностический левополушарный» индексы. У Арсения П. (3 подгруппа) наблюдается выраженное снижение «гностического» и «гностического левополушарного» индексов, незначительное изменение «регуляторного» и «гностического левополушарного индексов».

Выводы

1. На основе полученных результатов можно сделать вывод, что проявления нарушений за время коррекционно-развивающей работы снизились.

2. Несмотря на то, что преобладание индексов, значение которых было высоким, сохранялось, однако само значение данных индексов снизилось, что свидетельствует о том, что состояние структурных компонентов, участвующих в реализации процессов чтения и письма, улучшилось.

3. При повторном обследовании письменной речи было выявлено, что преобладающие типы ошибок на письме остались прежними, но их количество по сравнению с началом учебного года стало ниже.

Таким образом, наше исследование подтвердило, что совместная работа учителя-логопеда и педагога-психолога в коррекции и развитии вербальных и невербальных психических функций показала свою эффективность.

Литература

1. Ахутина Т. В., Величенкова О. А., Иншакова О. Б. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ // Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения: материалы международной конференции. 2004. С. 82–97.
2. Величенкова О. А. Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва, 2002. 185 с.
3. Лурия А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. М.: Институт практической психологии, 1996. 64 с.
4. Методика адаптированного нейропсихологического исследования для детских невропатологов. Методические рекомендации / Под ред. Э. Г. Симерницкой, И. А. Скворцова и др. М.: МЗ СССР, 1988. 21 с.

5. Яблокова Л. В. Нейропсихологическая диагностика развития ВПФ у младших школьников: разработка критериев оценки: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва, 1998. 126 с.
6. Бабкина Н. В., Вильшанская А. Д., Пономарёва Л. М., Скобликова О. А. Реализация коррекционных курсов для обучающихся с задержкой психического развития на уровне начального общего образования: методическое пособие для специалистов [Электронный ресурс] / Под общ. ред. Н. В. Бабкиной. М.: ФГБУ «ИКП РАО», 2022. 132 с.
7. Методические рекомендации образовательным организациям по оптимизации системы оценивания и улучшению организации психолого-педагогической помощи обучающимся с нарушениями чтения и письма / Созд. и подгот. к изд. ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей». М.: 2019. 88 с.

Irina A. Nikitina[1*]
*nikitina.ira.2001@mail.ru
Research supervisor: Olga V. Yakunina[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]Saratov State University, Saratov, Russia

The interaction between a speech therapist and a psychologist in special education for grade schoolers with developmental delay

Abstract. This article examines the practicability of a speech therapist and a psychologist jointly implementing the neuropsychological approach to reading and writing therapy for grade schoolers with developmental delay. The author conducted a developmental neuropsychological assessment of grade schoolers with developmental delay. Based on the structural analysis of the assessment results, the main therapy vectors for writing disorders were identified to be jointly implemented by a speech therapist and a psychologist.

Keywords: developmental delay, grade schooler, interaction between speech therapist and psychologist.

УДК 376.37

Острийчук Дарья Дмитриевна[1*], **Тимофеева Светлана Алексеевна**[1]
*dariysol@mail.ru
Научный руководитель: Герасименко Юлия Викторовна[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Выявление детей раннего возраста с задержкой речевого развития

Аннотация: в статье освещается проблема выявления задержки речевого развития у детей раннего возраста. С целью рассмотрения данного вопроса было проведено обследование детей третьего года жизни, в рамках которого составлен протокол наблюдения и разработана схема экспресс-диагностики. Анализ результатов исследования позволил выявить детей с задержкой речевого развития и представить обобщённые сведения об особенностях их речевого развития, эмоционально-личностной сферы, коммуникативной и игровой деятельности, а также данные о формировании у детей рассматриваемой категории неречевых психических функций.

Ключевые слова: задержка речевого развития, логопедическая диагностика, ранний возраст.

Введение

Одним из приоритетных направлений в области образования является ранняя помощь детям с отклонениями в речевом развитии. В настоящее время наблюдается рост числа детей с отклонениями в речевом развитии. Это обусловлено снижением качества жизни людей, в том

числе будущих родителей, ухудшением их здоровья, неблагоприятной экологической обстановкой, успехами перинатальной медицины в области выхаживания младенцев группы риска по выживанию, следствием чего является увеличение числа детей с нарушениями развития [Герасименко, 2013].

Исследователи данной проблемы сходятся во мнении о необходимости комплексной диагностики развития детей раннего возраста, которая включает в себя изучение познавательного, двигательного, социального и речевого развития [Герасименко, 2013; Громова, 2005; Приходько, 2006; Пантюхина, Печора, 2022; Стребелева, 2004]. Особую значимость представляет и изучение истории развития ребенка, а также динамическое наблюдение за характером речевого развития на протяжении длительного времени при определении варианта дизонтогенеза речи.

Отдельно выделяется проблема диагностики речевого развития детей раннего возраста. До сих пор не существует единого подхода к пониманию отклонений в речевом развитии детей раннего возраста, в использовании терминологии, в критериях дифференциальной диагностики задержанного и нарушенного развития детей раннего возраста. Большинство исследователей отдают предпочтение использованию термина задержка речевого развития (далее — ЗРР), в отличие от ТНР, как наиболее корректного и уместного для констатации факта количественно-качественного несоответствия уровня речевого развития детей раннего возраста усредненным возрастным показателям [Герасименко, 2013; Приходько, 2006; Громова, 2005].

Дискуссионным является и вопрос диагностики отклонений в речевом развитии детей раннего возраста. Сложность представляет определение возрастных норм речевого развития детей первых лет жизни и понимание отклонений в речевом развитии, которое является крайне нечетким, размытым.

Рассмотрение второго аспекта предполагает изучение различных подходов к пониманию данного явления.

С точки зрения первого подхода отклонения определяются как отставание (задержка) в сроках формирования речеязыковой системы. При этом речевое развитие соответствует характеристике речи детей более младшего возраста.

Второй подход предполагает понимание отклонений в речевом развитии как нарушений формирования и развития речеязыковой системы, которые характеризуются отставанием в сроках формирования речи и спецификой ее развития. Такая специфика характеризуется особенностями усвоения языка, являющимися нехарактерными для нормального онтогенеза.

В рамках третьего подхода отклонения могут проявляться как в виде задержки, так и в виде нарушений. При этом понимание задержки и нарушения соответствует содержанию рассмотренных выше подходов.

В данном исследовании мы придерживаемся последней точки зрения и понимаем под ЗРР и задержку, и нарушения речевого развития.

Методы исследования

Совместно со студентами 3 курса бакалавриата кафедры логопедии (группы 3об-лого 1/20 и 3об-лого 2/20) нами было проведено обследование детей третьего года жизни на базе 4-х ДОУ:

1) ГБДОУ детский сад № 69 комбинированного вида Выборгского района Санкт-Петербурга;

2) ГБДОУ детский сад № 111 комбинированного вида Выборгского района Санкт-Петербурга;

3) ГБДОУ детский сад № 134 комбинированного вида Выборгского района Санкт-Петербурга;

4) ГБДОУ детский сад № 136 компенсирующего вида Выборгского района Санкт-Петербурга.

Исследование проводилось в 6-ти группах раннего возраста с целью выявления детей с ЗРР. Всего было обследовано 62 ребёнка третьего года жизни.

В рамках исследования на основе работ Герасименко Ю. В. [2013], Громовой О. Е. [2005], Корнева А. Н. [2006], Серебряковой Н. В. [2020], Смирновой Е. О. [2002] и др. авторов нами был составлен протокол наблюдения и разработана схема экспресс-диагностики.

Работа началась с осуществления наблюдения, которое проводилось с целью получения информации о естественном поведении и речевой активности детей группы, оценки адаптации к присутствию незнакомых взрослых. Протокол включает в себя оценку эмоционально-личностной сферы, коммуникативной и игровой деятельности детей. Также был предусмотрен раздел «Дополнительные сведения», предоставляющий возможность указать иные особенности, выделенные в процессе наблюдения за детьми.

В рамках изучения эмоционально-личностной сферы и коммуникативной деятельности исследовались следующие показатели: общий фон настроения, контактность, отношение к окружающим, расстояние от субъектов взаимодействия, инициативность в общении, чувствительность к воздействиям взрослого, используемые средства общения.

Наблюдение за игровой деятельностью детей позволило оценить интерес к игре и его стойкость, адекватность использования игрушек, уровень развития и речевое сопровождение игры.

С целью оптимизации процесса обследования, а также с учетом ограниченного времени, отведенного на посещение детского сада, мы отдали предпочтение варианту экспресс-диагностики. Обследование проводилось индивидуально в игровой форме в течение 10–15 минут.

Для получения наиболее информативных с нашей точки зрения данных, мы выделили следующие разделы обследования: контактность, зрительно-пространственные функции и непосредственно речевое развитие.

Раздел «Контактность» дублирует аналогичный пункт в протоколе наблюдения. Его выделение продиктовано важностью оценки данного параметра и в условиях непосредственного общения с незнакомым взрослым.

Раздел «Зрительно-пространственные функции» предполагает исследование зрительного восприятия (восприятие цвета, формы и величины) и конструктивного праксиса.

Раздел «Речевое развитие» включает в себя исследование:

1) понимания простых инструкций;

2) способности к воспроизведению звукоподражаний;

3) сформированности номинативного, предикативного и адъективного словаря импрессивной и экспрессивной речи;

4) грамматического строя импрессивной и экспрессивной речи (формы единственного и множественного числа именительного падежа существительных, формы винительного и дательного падежей существительных мужского и женского рода единственного числа без предлогов, формы косвенных падежей существительных единственного числа с предлогами);

5) состояния фразовой речи;

6) состояния фонетической стороны речи (звукопроизношение, просодическая сторона речи) — данный параметр оценивается в процессе выполнения детьми заданий на исследования других показателей и позволяет зафиксировать однозначно патологические особенности, например, искажения звуков.

В протоколе экспресс-диагностики также предусмотрен раздел «Дополнительные сведения», позволяющий зафиксировать иные сведения.

Результаты и обсуждение

По результатам проведённой диагностики выявлено 24 ребёнка с ЗРР: из них 16 мальчиков и 8 девочек.

Обращает на себя внимание тот факт, что, несмотря на преобладание девочек среди общего числа обследованных детей (всего 62 ребёнка: 34 девочки и 28 мальчиков), большую часть группы детей с ЗРР составили мальчики (рис. 1). В группе детей с нормальным речевым развитием (НРР) наблюдается обратная ситуация: девочек больше, чем мальчиков.

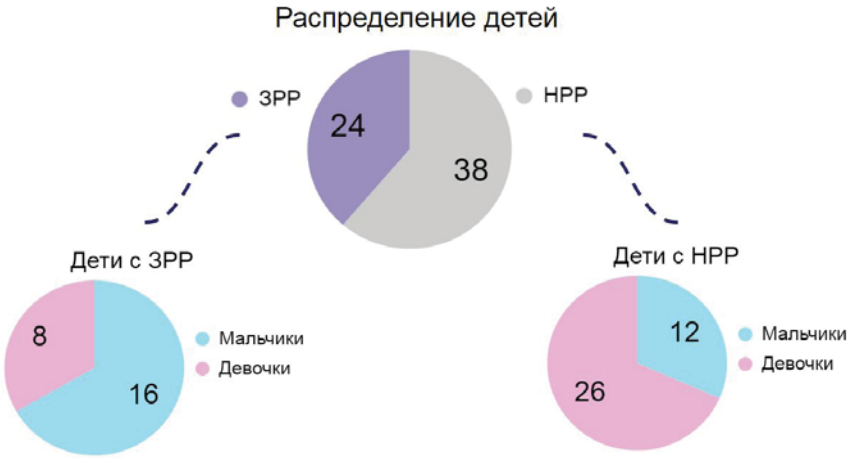


Рис. 1. Данные о распределении обследованных детей

Анализ результатов обследования позволил выявить детей с ЗРР и представить обобщённые сведения об особенностях их речевого развития, эмоционально-личностной сферы, коммуникативной и игровой деятельности, а также данные о формировании у детей рассматриваемой категории неречевых психических функций.

Так, нами были выделены следующее особенности эмоционально-личностной сферы и коммуникативной деятельности у детей с ЗРР. Среди мальчиков часто отмечалась повышенная двигательная активность, расторможенность, импульсивность, а также преобладание экспрессивно-мимических средств общения над речевыми. У всех детей часто встречалось несоблюдение социальной дистанции (как чрезмерная тактильность, так и предпочтение большого расстояния от субъекта взаимодействия). Многим детям была характерна стеснительность, пассивность, избирательное, поверхностное вступление в контакт или отсутствие самостоятельного вступления в контакт, в ряде случаев отмечались проявления негативизма, изоляции, протеста. Наблюдалось неадекватное поведение и реакции, в т.ч. на воздействия взрослого (например, выборочная реакция на инициативу взрослого, равнодушие к одобрению и замечаниям или сниженная реакция на них), реже встречалось отсутствие интереса к сверстникам. В отдельных случаях отмечалась повышенная отвлекаемость, необходимость в индивидуальном сопровождении на занятиях. В отдельных случаях отмечалась отрицательная реакция на расставание с родителями утром (плач).

Среди наиболее характерных особенностей речевого развития группы детей с ЗРР было выявлено затруднение понимания простых инструкций, отсутствие фразовой речи. Отмечалось ограничение речевой продукции, у отдельных детей она практически отсутствовала (была представлена отдельными звукокомплексами, элементами слов: так например, у одного из детей она состояла из слога «ко» или сочетания слогов «коко», «коку»). У части детей отмечалось наличие звукоподражаний в ограниченном количестве, однако наблюдались ошибки при их воспроизведении (например, в ответ на стимул: «Как мяукает кошка» ребенок говорил «ау-ау»). Словарь экспрессивной речи резко ограничен (дети демонстрировали незнание основных цветов, названий животных), у части детей оказывался не сформирован и словарь импрессивной речи (отмечалось незнание частей и целого, неразличение животных, цветов, называние лишь отдельных глаголов (бытовые действия), существительных). Большинство детей продемонстрировало несформированность грамматического строя как импрессивной, так и экспрессивной речи: дети допускали грубые ошибки или вовсе не давали ответа. У отдельных детей (преимущественно у мальчиков) в речи присутствовали стойкие эхолалии.

Среди особенностей неречевых психических функций были выделены неустойчивость, рассеянность внимания, недостаточный уровень сформированности зрительного восприятия (например, дети демонстрировали неспособность самостоятельно соотнести предметы с цветовым

фоном, трудности дифференциации формы, величины). У детей отмечался недостаточный уровень сформированности конструктивного праксиса (так, отмечалась неспособность сложить фигуру из счётных палочек по образцу, стереотипность действий).

Наблюдение за игровой деятельностью детей позволило сделать вывод о преобладании у них предметно-манипулятивного уровня развития игры. Часто отмечался ограниченный интерес к игрушкам, стереотипность игровых действий. В ряде случаев у мальчиков наблюдались не диктуемые логикой игры или качеством предмета действия (например, в протоколе наблюдения присутствуют следующие пометки: бросает кубик, носит в зубах подушку).

Выводы

Таким образом, проведенное исследование подтверждает данные литературных источников о высокой распространенности задержки речевого развития среди детей раннего возраста и необходимости их своевременного выявления.

При этом результаты диагностики свидетельствуют о преобладании отклонений речевого развития среди лиц мужского пола, что также совпадает с данными научных исследований [Антипанова, 2016; Еремеева, 1998]. Кроме того, у мальчиков наблюдаются более выраженные и разнообразные по характеру нарушения.

По результатам диагностики наиболее выраженными оказались отклонения речевого развития, проявляющиеся в ограничении речевой продукции, грубых нарушениях формирования лексико-грамматического строя как экспрессивной, так и импрессивной речи. Отмечаются также нарушения эмоционально-личностной сферы, коммуникативной и игровой деятельности. Это диктует необходимость опоры на наиболее значимые показатели состояния различных функций при дифференциальной диагностике нормального речевого развития и ЗРР, к которым относятся: наличие фразовой речи, состояние лексико-грамматического строя речи, сформированность зрительного восприятия, контактность, уровень развития игры.

Литература

1. Антипанова Н. А. Гендерный подход в развитии речи мальчиков и девочек / Н. А. Антипанова, А. М. Сатаева, Г. Т. Жумабаева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. № 3. С. 52–55.
2. Баранова О. В. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста / О. В. Баранова, Н. Ф. Бережная, Л. Г. Богданова, под ред. Н. В. Серебряковой. Санкт-Петербург : КАРО, 2020. 64 с.
3. Герасименко Ю. В. Коррекция нарушений речевого развития детей третьего года жизни : учебное пособие / Ю. В. Герасименко. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. 110 с.
4. Громова О. Е., Соломатина Г. Н. Логопедическое обследование детей 2—4 лет: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2005. 95 с.
5. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки — два разных мира. Нейропсихологии — учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. 184 с.
6. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006. 380 с.
7. Печора К. Л., Пантюхина Г. В. Диагностика развития детей раннего возраста. Развивающие игры и занятия. М.: ТЦ Сфера, 2022. 80 с.
8. Приходько О. Г. Ранняя помощь детям с двигательной патологией в первые годы жизни: методическое пособие / О. Г. Приходько. Санкт-Петербург : Каро, 2006. 112 с.
9. Смирнова Е. О., Галигузова Л. Н., Ермолова Т. В., Мещерякова С. Ю. С 50 Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет. М.: МГППУ, 2002. 128 с.
10. Стребелева Е. А. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: метод. пособие для педагогов / Е. А Стребелева, Ю. Ю. Белякова, М. В. Браткова и др.; под. ред. Е. А. Стребелевой; Ин-т коррекц. педагогики РАО. Изд. 2-е. М. : Экзамен, 2004. 127 с.

Darya D. Ostrijchuk[1*], Svetlana A. Timofeeva[1]
*dariysol@mail.ru
Research supervisor: Yuliya V. Gerasimenko[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Early-age identification of children with delayed speech development

Abstract. The article focuses on the problem of detecting delayed speech development in children at an early age. The author conducted an examination of children aged two years to develop a protocol of observation and a scheme of express diagnostics. An analysis of the results allowed to identify children with delayed speech development and present generalized data on the features of their speech development, emotional and personal sphere, communicative and play activities, and the data on the formation of non-speech mental functions in such children.
Keywords: delayed speech development, speech therapy diagnostics, early age.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

УДК 376.3

Бендак Мария Ивановна[1*]
*mariabendak@yandex.ru
Научный руководитель: Коржова Ангелина Анатольевна[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Роль знаково-символической наглядности в обучении математике младших школьников с нарушением слуха

Аннотация: в исследовании рассматривается роль знаково-символической наглядности в обучении математике младших школьников с нарушением слуха. У детей со слуховой патологией возникают значительные трудности при усвоении математического материала, усугубляющиеся особенностями их познавательной деятельности и речевого развития. Представление информации с использованием знаково-символической наглядности эффективно влияет на качество усвоения знаний, развивает логическое мышление, способствует улучшению памяти и воображения.
Ключевые слова: дети с нарушением слуха, знак, символ, знаково-символическая наглядность, математика.

Введение

Обучение школьников с нарушением слуха осуществляется с опорой на сохранные анализаторы, которые компенсируют дефицитарный слух: кожный, двигательный, зрительный. Зрительный анализатор является ведущим для детей со слуховой патологией, что обуславливает обязательное применение различных наглядных средств в образовательном процессе.

Особые трудности неслышащие школьники испытывают при обучении математике. Это обстоятельство связано с особенностями развития их словесно-логического и абстрактного мышления. Успешное овладение глухих и слабослышащих школьников математическими знаниями возможно лишь при условии использования знаково-символической наглядности в образовательном процессе.

В теории и методике обучения математике проблема знаково-символической наглядности является одной из важнейших.

Исследованием знака и символа занимались А. Августин, Л. С. Выготский, М. В. Гамезо, А. Ф. Лосев, С. В. Никоненко, Н. Г. Салмина и др.

Сущность понятия «знаково-символическая наглядность» раскрывается в работах М. Г. Абрамова, С. С. Акимова, Л. С. Выготского, Э. Г. Мингазова, А. В. Петрова, Н. Б. Поповой, Н. Г. Салминой. В сурдопедагогике проблема знаково-символической наглядности в математике изучена неглубоко, ей посвящено минимальное количество исследований. В их числе труды Л. С. Выготского, И. А. Михаленковой, В. Б. Суховой.

Для более детального рассмотрения понятия «знаково-символическая наглядность» необходимо охарактеризовать категории «знак» и «символ». Некоторые исследователи отождествляют знак с символом, другие же указывают на их принципиальную разницу.

Изучая категорию «знак», мы выявили определенную последовательность его появления (рис. 1). Первыми знаками были наскальные изображения — «петроглифы». Они появились около 25 000 лет до н. э. и были примитивными, так как представляли только изображаемое без какого-либо контекста и скрытого смысла. Вместе с развитием общественного сознания они преобразовались в пиктограммы и идеограммы, которые обозначали не только то, что было изображено, но и основную идею, связанную с данным рисунком. Далее появились иероглифы, и наконец то, что близко современному человеку — азбука. Так появились письменные знаки.

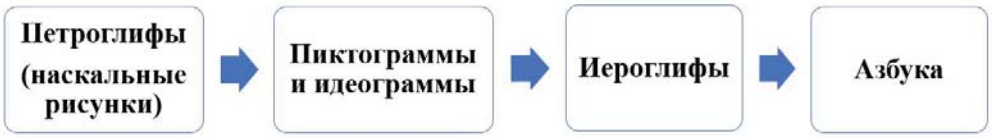


Рис. 1. Появление знака

Рассмотрим понятие «знак». Проблема знака изучается различными науками, такими как философия, логика, семиотика, психология. Каждая из этих наук подходит к проблеме со своей точки зрения и выделяет в ней свои особенности. Однако, как указывает литература, специфика науки мало влияет на определения, классификации и функции знаков, которые формулируются в исследованиях [Салмина, 1988, с. 9].

Первое определение знака было дано еще Святым Аврелием Августином в IV веке. Августин охарактеризовал знак, как «некую вещь, представленную нашим чувствам, но обозначающую в нашем достижении другое, а не только саму себя» [Августин, 1935, с. 135].

В отечественной психологии начало постановки проблемы роли знака связано с именем Л. С. Выготского. Учёный ввёл в педагогику понятие о знаке как особом психологическом инструменте, применение которого, ничего не меняя в веществе природы, служит могучим средством превращения психики из природной (биологической) в культурную (историческую) [Выготский, 2008, с. 9].

В современной трактовке «знак — это материальный, чувственно воспринимаемый объект, который условно представляет и отсылает к обозначаемому им предмету, явлению, действию или событию, свойству, связи или отношению предметов, явлений, действий, событий» [Уфимцева, 1974, с. 35]. М. В. Гамезо отмечает, что знак «…должен быть кратким и сжатым по форме и заключать максимум смысла в минимуме протяжения» [Гамезо, 1977, с. 53].

Перейдём к рассмотрению категории «символ». В своей работе мы опираемся на определение символа, данное А. Ф. Лосевым: «символ — идейная, образная или идейно-образная структура, содержащая в себе указание на те или иные, отличные от нее предметы, для которых она является обобщением и неразвернутым знаком» [Лосев, 1974, с. 35].

А. Ф. Лосев сближает знак и символ, и это сближение осуществляется в двух направлениях: со стороны символа и со стороны знака. Философ указывает, что «…символ вещи есть ее знак, но только не мертвый, а рождающий собою многочисленные единичные структуры, обозначенные им в общем виде как отвлеченно-данная идейная образность» [Лосев, 1974, с. 68]. Анало-

гичный анализ проводится учёным в направлении от знака к символу: «… знак может иметь бесконечное количество значений, то есть быть символом» [Лосев, 1974, с. 130]. Символ выступает в этом случае в роли развернутого знака, а знак — в роли ростка, зародыша символа.

Сергей Витальевич Никоненко в своих исследованиях указывает на различия знака и символа [Никоненко, 2016, с. 47]. Профессор отмечает, что символы и знаки имеют разные источники как происхождения, так и понимания. Эти категории обладают разными критериями строгости и четкости. Знак тяготеет к однозначности и унификации, тогда как символ, наоборот, имеет тенденцию к обладанию несколькими возможными определениями.

В научной литературе существуют различные определения знака и символа, однако подавляющее большинство специалистов считают, что знак обозначает содержание, а символ его раскрывает.

Повышенное внимание к проблеме знаково-символической наглядности (1927–1960), а также возникновение проблемы использования знаково-символических средств в современной психологической науке связаны с именем Л. С. Выготского.

Исследованием проблемы знаково-символической наглядности также занимался Э. Г. Мингазов. Учёный писал, что это особый вид наглядности, который не сводится к чувственным образам и осуществляется с помощью знаковых моделей, символов и графических представлений. Мингазов подчёркивал, что знаково-символическая наглядность является средством формирования абстрактных понятий [Мингазов, 1975, с. 24].

Несколько иное определение знаково-символической наглядности дают А. В. Петров и Н. Б. Попова. Учёные подразумевают под знаково-символической наглядностью — наглядность, в процессе обучения заменяющую конкретные предметы, раскрывающую внутренние связи, сущность объектов, явлений и процессов [Петров, Попова, 2007, с. 89].

В современной школе в обучении применяются знаково-символические средства, подробно описанные в трудах Нины Гавриловны Салминой [Салмина, 1988, с. 32]. На рисунке 2 представлены языковые и неязыковые знаково-символические средства.

Языковые средства включают в себя естественные языки и производные от них системы. Неязыковые средства представляют собой знаково-символические системы, не имеющие прямой связи с естественным языком. Внутри каждого класса Н. Г. Салмина выделяет ряд подклассов по критериям качества формы (субстратно-субтанциональные, пространственные средства, действия), произвольности, содержания, отношения к обозначаемому.



Рис. 2. Классификация знаково-символических средств (по Н. Г. Салминой, 1988)

Знаково-символическая наглядность широко применяется в обучении языку. В школе для детей с нарушением слуха учитель может использовать пиктограммы при сообщении плана урока (рис. 3). В начале урока для развития интереса к языку, повышения мотивации к его изучению можно предложить отгадывание ребусов.



Рис. 3. Использование пиктограмм при сообщении плана урока

Перевод текста на знаково-символический язык, то есть представление информации в виде схем и таблиц, делает понятными связи и отношения, скрытые в тексте, и способствует лучшему запоминанию информации.

Еще одним примером знаково-символической наглядности на уроках русского языка является построение схем предложения (рис. 4).

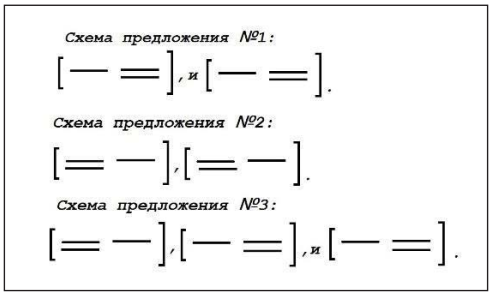


Рис. 4. Построение схем предложения на уроке русского языка

Для развития слухового восприятия неслышащих школьников знаково-символическая наглядность используется при работе на различение слогов в слове, при восприятии слов на слух — их схематическое изображение (рис. 5), а также в упражнениях на развитие темпоритмической стороны речи и силы голоса (рис. 6).

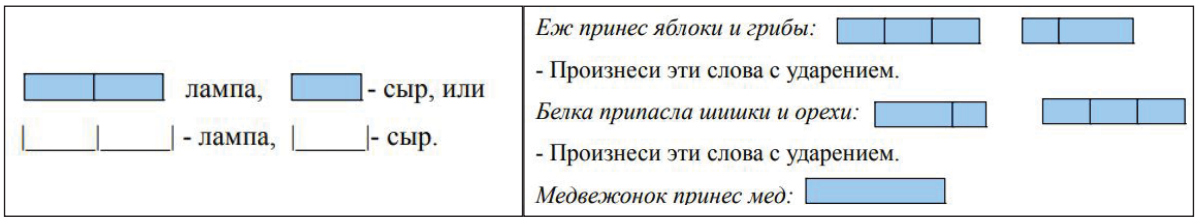


Рис. 5. Схематическое изображение количества слогов в слове и слов в предложении (по Л. П. Назаровой)



Рис. 6. Упражнения на развитие темпа, ритма и силы голоса

Перейдём к рассмотрению знаково-символической наглядности в математике. Первые математические знаки — это цифры. Они появились в Египте и Месопотамии около 5 тысяч лет назад. Древние индейцы изобрели для каждой цифры свой знак. В процессе эволюции индийские цифры 9-го века постепенно превращались в современные.

Совокупность знаков и символов в математике представляет собой математический язык. Математические обозначения служат универсальной единицей для обмена информацией. Знаково-символические средства служат для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач.

В современных учебниках математики в различных учебно-методических комплексах представлены те средства знаково-символической наглядности, которые, по мнению авторов, позволяют учащимся освоить язык математики, как науки, и те программные темы, которые раскрыты на страницах учебников и рабочих тетрадей. К знаково-символической наглядности в математике относятся таблицы, графики, различные схематичные изображения или диаграммы.

Приведем примеры заданий: примеры с пропуском числа на рисунке 7 — служат алгебраической и геометрической пропедевтикой. На рисунках 8 и 9 представлены математический алгоритм и схемы задач на движение.

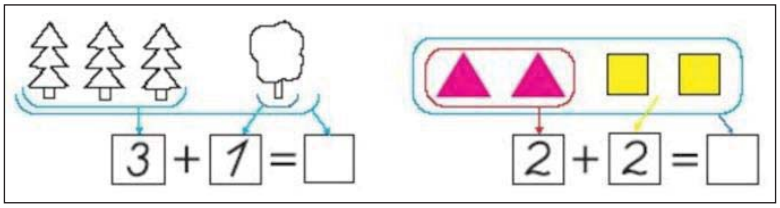


Рис. 7. Алгебраическая и геометрическая пропедевтика

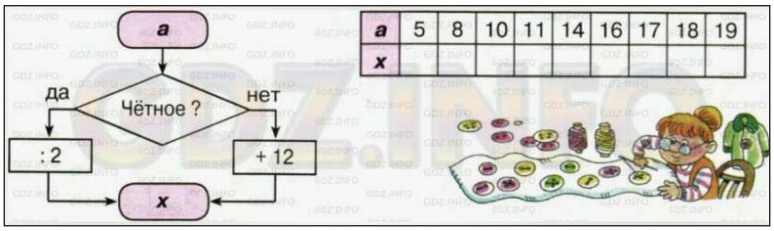


Рис. 8. Математический алгоритм

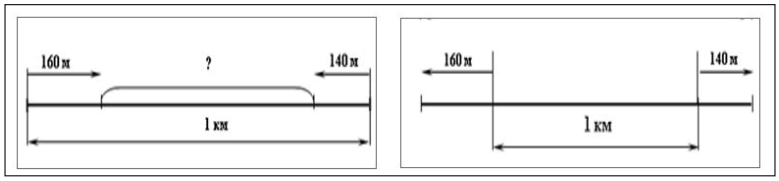


Рис. 9. Схемы задач на движение

Методы исследования

В процессе исследования нами был проведен анализ научно-теоретической и научно-методической литературы. На основе изученного материала мы определили цели и задачи нашего проекта. Исследование включало в себя наблюдение за деятельностью слабослышащих учащихся на уроках математики, проведение беседы с ними, выполнение учащимися ряда заданий с использованием знаково-символической наглядности. Анализ и интерпретация полученных результатов легли в основу создания комплекса заданий с использованием знаково-символической наглядности для слабослышащих младших школьников.

Результаты и обсуждение

Основываясь на выводах, которые были получены в результате анализа научно-методической и научно-теоретической литературы, мы организовали практическое исследование, предварительно определив цели и задачи.

Цель исследования — изучить понимание неслышащими младшими школьниками математических заданий со знаково-символической наглядностью.

Задачи исследования:

1) оценить понимание младшими школьниками с нарушением слуха заданий со знаково-символической наглядностью;

2) проанализировать результаты практического исследования;

3) разработать комплекс заданий по математике со знаково-символической наглядностью.

На базе ГБОУ ЛО «Юкковской специальной школы-интерната» мы провели исследование понимания слабослышащими школьниками математической знаково-символической наглядности. В исследовании принимали участие 5 учеников 4-го класса, обучающихся по программе 2.2. Все испытуемые имеют дошкольную подготовку. Среди их особенностей системное недоразвитие речи и дисграфия смешенного типа у всех 5-ти учеников. Один из испытуемых — билингв.

Мы предложили обучающимся задания со знаково-символической наглядностью, разработанные педагогом Юлией Алексеевной Ходотовой (рис. 3) [Ходотова, 2014, С. 64–68].

В задании 1 предлагалось найти неизвестные числа в таблице. Для этого испытуемым нужно было обратить внимание на термины «слагаемое» и «сумма» в первом столбике таблицы и заполнить пустые ячейки.

В заданиях 2 и 4 испытуемым были предложены диаграммы.

В задании 2 представлена столбчатая диаграмма. Дети должны были определить номер обозначения каждого острова, сравнив площадь островов с обозначениями на диаграмме.

3 задание — круговая диаграмма, обозначающая все деревья в лесопарке. Ребята должны были изучить диаграмму и ответить на три вопроса: каких деревьев больше, каких меньше и каких больше: лиственных или хвойных.

4 задание включало три примера с неизвестными числами, представленными в виде геометрических фигур: круга, квадрата и треугольника.

В задании 5 предлагалась рассмотреть план дачного участка и определить его площадь, площадь дома, сада и огорода.

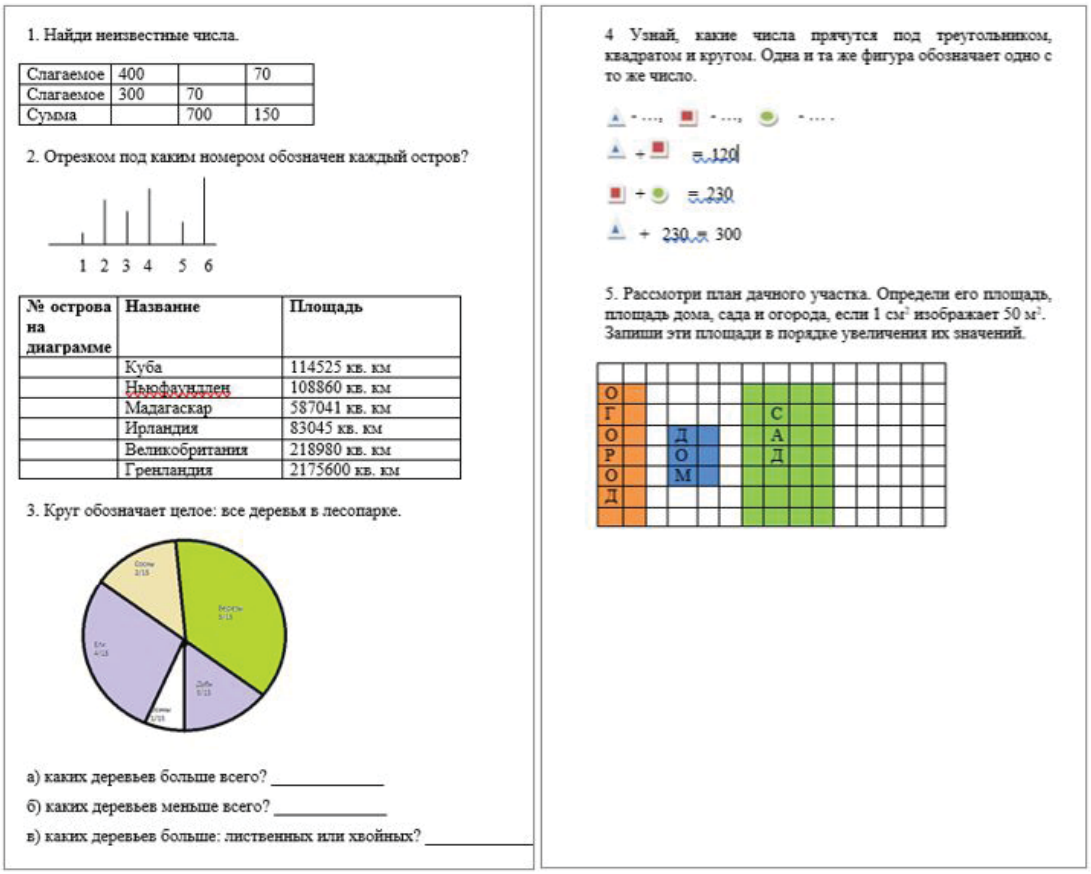
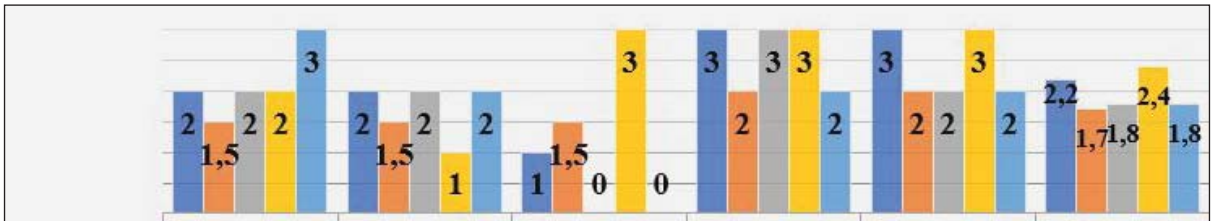


Рис. 10. Задания со знаково-символической наглядностью

Результаты нашего исследования представлены на рисунке 4. Каждое задание оценивалось нами в 3 балла. Анализируя полученные результаты, мы сделали вывод, что обучающиеся испытывают трудности при выполнении заданий со знаково-символической наглядностью.



	Ученик 1	Ученик 2	Ученик 3	Ученик 4	Ученик 5	Среднее арифметическое
Задание 1	2	2	1	3	3	2,2
Задание 2	1,5	1,5	1,5	2	2	1,7
Задание 3	2	2	0	3	2	1,8
Задание 4	2	1	3	3	3	2,4
Задание 5	3	2	0	2	2	1,8

Рис. 11. Результаты исследования

Можно заметить, что с первым заданием полностью справились два ученика, у остальных были допущены ошибки. Второе задание, включающее столбчатую диаграмму, вызвало особые трудности у испытуемых: ни один ученик не справился с ним полностью. Третье задание ребята выполнили несколько лучше, однако, только один ученик справился без ошибок. С четвертым заданием безошибочно справились три ученика, у остальных возникли затруднения. Не смог выполнить последнее задание один испытуемый, остальные справились частично или полностью.

Таким образом, своим исследованием мы хотели показать, что знаково-символической наглядности, представленной в учебниках недостаточно для успешного освоения школьниками математическими знаниями. Умение работать с простейшими графическими схемами, знаковыми моделями, таблицами является одним из планируемых результатов изучения курса математики в начальной школе. В соответствии с этим требованием учителю необходимо включать в уроки вспомогательные схематические чертежи, рисунки, вопросы к действиям, таблицы. Широкое использование знаково-символических средств направлено на оптимизацию процесса обучения математике, позволяет отражать учебную информацию в более удобном и легко воспринимаемом виде. Использование такой наглядности особенно важно для обучения математике глухих и слабослышащих школьников в связи со специфическим развитием их словесно-логического и абстрактного мышления.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о важности проблемы знаково-символической наглядности для общей и специальной педагогики и дидактики. Проблема требует своей дальнейшей разработки, поиска методик применения знаково-символических средств.

Литература

1. Абрамов М. Г. Знак и символ / М. Г. Абрамов // Человек. — 2006. — № 3. — С. 72–79.
2. Августин А. О христианском учении: антология средневековой мысли / А. Августин. — Киев: Мысль, 1935. — 355 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский., под ред. В. В. Давыдова — М.: АСТ Апрель Хранитель, 2008. — 671 с.
4. Гамезо М. В. Знаковое моделирование в процессе решения учебных текстовых задач / М. В. Гамезо, В. С. Герасимова // Психологические проблемы переработки знаковой информации. — 1977. — № 3. — С. 237–243.
5. Лосев А. Ф. Логика символа / А. Ф. Лосев // Философия. Мифология. Культура. — М.: Политиздат, 1991. — 248 с.

6. Мингазов Э. Г. Гносеологические основы принципа наглядности обучения / Э. Г. Мингазов // Советская педагогика. –1975. — No 9. — С. 24–32.
7. Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. В. И. Селиверстова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 288 с.
8. Никоненко С. В. К вопросу о соотношении символа и знака / Никоненко С. В. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. — 2016. — № 3. — С. 47–53.
9. Петров А. В., Попова Н. Б. Классификация средств наглядности в современной системе обучения / Петров А. В., Попова Н. Б. // Мир науки, культуры, образования. — 2007. — № 2. — С. 88–92.
10. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М.: Изд-во Моск, ун-та, 1988. — 288 с.
11. Уфимцева А. А. Типы словесных знаков / Уфимцева А. А. — М.; Просвещение, 1974. — 203 с.
12. Ходотова Ю. А. Дидактические материалы Задания на развитие умения применять знаково-символические средства младшими школьниками / Ю. А. Ходотова // Начальная школа. — 2014. — № 2. — С. 64–68.

Maria I. Bendak[1*]
*mariabendak@yandex.ru
Research supervisor: Angelina A. Korzhova[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

The role of symbolic visualization in teaching mathematics to primary school children with hearing impairment

Abstract. The study examines the role of symbolic visualization in teaching mathematics to primary school students with hearing impairment. Children with hearing pathology have significant difficulties in mastering mathematical material, which are aggravated by the peculiarities of their cognitive activity and speech development. The presentation of information using symbolic visualization has a positive effect on the quality of knowledge acquisition, develops logical thinking, and improves memory and imagination.

Keywords: children with hearing impairment, sign, symbol, sign-symbolic visualization, mathematics.

УДК 376.3

Кондратьева Софья Сергеевна[1*]
*sofa_afoss@bk.ru
Научный руководитель: Вощилова Нина Валентиновна[1],
кандидат психологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Танец как средство самовыражения и развития детей с нарушением слуха

Аннотация: в статье рассматривается роль хореографии в обучении и воспитании детей с нарушением слуха. Целью исследования является изучение в научно-теоретическом и экспериментальном планах возможности применения танца как средства самовыражения и развития детей с нарушением слуха. Для реализации исследования мы подробно изучили научно-теоретическую и методическую литературу по теме работы, выявили основные особенности организации занятий по хореографии для глухих детей. На основе анализа и интерпретации полученных результатов исследования разработано научно-методическое пособие по хореографии для учителей глухих младших школьников.

Ключевые слова: хореографическое искусство, творческие способности, самовыражение, нарушение слуха, младшие школьники.

Введение

Человек обладает рядом признаков, характеризующих его как биосоциальное существо, поэтому, удовлетворяя свои естественные потребности, он наряду с этим нуждается и в удовлетворении духовных. Иными словами, каждому человеку необходима возможность самовыражения.

Для каждого человека как полноправного члена общества возможность самовыражения крайне важна, так как является одним из важнейших процессов становления человека как личности, а невозможность в полной мере реализовать себя в какой-либо деятельности с большой вероятностью может привести к девиантному поведению, различным психологическим травмам и другим проблемам личностного и эмоционального характера.

На наш взгляд, наиболее подходящее определение термина «самовыражение» было предложено лингвистом С. А. Кузнецовым, который пишет, что «самовыражение понимается как выражение себя, своей индивидуальности в процессе какой-либо деятельности» [Кузнецов С. А., 2000, с. 1147].

Анализ психолого-педагогических исследований позволил определить, что сущность самовыражения заключается в возможности выразить в деятельности свои чувства, эмоциональное состояние, мысли, идеи и стремления, а также реализовать полный потенциал своих способностей.

Проблема способностей уже долгое время вызывает споры, поэтому в научных трудах встречаются разные интерпретации этого понятия. Мы будем использовать термин Б. М. Теплова, который пишет, что «способности — это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но объясняет (обеспечивает) их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике» [Теплов Б. М., 1947, с. 157].

В связи с этим в нашем исследовании большое внимание уделяется развитию творческих способностей детей с нарушением слуха.

Данная проблема не теряет свою актуальность в течение нескольких столетий, наряду с вопросами, затрагивающими смысл жизни и предназначение человека. Сегодня она остается одним из направлений современного научного поиска.

Современная система образования одной из важнейших задач выдвигает предоставление возможности самовыражения в различных видах деятельности.

В нашем исследовании мы изучаем вопрос самовыражения и развития творческих способностей детей с нарушением слуха посредством хореографического искусства.

А. В. Мелехов определяет хореографию как «различные виды танцевального искусства, где художественный образ создается с помощью условных выразительных движений» [Мелехов А. В., 2015, с. 9].

Актуальность выбранной темы обусловлена ее значением в системе образования, в частности, дополнительного. Обогащенная новыми методиками и приемами обучения и воспитания детей, образовательная система предполагает наполненность внеурочного времени учащихся различными видами деятельности, в том числе и хореографией, которая является эффективным средством развития ребенка. В школах для детей с нарушением слуха все чаще встречается хореография во внеурочной деятельности.

Нельзя недооценивать роль танца в жизни глухого или слабослышащего ребенка. Хореография оказывает крайне позитивное влияние на его развитие, обучение и воспитание. Кирдяшева А. В. пишет, что «упражнения, используемые в танцевальной терапии способствуют восстановлению функций моторной сферы, регуляции мышечно-физиологического тонуса, гиподинамии, а также обладают психотерапевтическим воздействием» [Кирдяшева Е. В., 2017, с. 47].

Танец предполагает не только нагрузку на тело, но и сложнейшую работу головного мозга. Во время выполнения даже самых элементарных танцевальных движений задействовано огромное количество зон, отвечающих за ритм, скоординированность музыки и тела, осмысления хореографической постановки, выражения эмоций и чувств и множество других процессов. Занятия хореографией обеспечивают серьезную мыслительную деятельность и интеллектуальное развитие. В ходе исполнения танца или отдельных движений задействованы все психические (ощущение, восприятие) и психологические процессы (внимание, память, воображение, мышление и даже речь).

Методы исследования

В процессе исследования нами был проведен анализ научно-теоретической, методической и научно-популярной литературы. На основе изученного материала мы определили цели и задачи нашего исследования. Исследование включало в себя наблюдение за танцевальной деятельностью глухих детей, проведение беседы с ними, с педагогами.

Анализ и интерпретация результатов легли в основу разработки учебно-методического пособия по организации занятий хореографией с глухими младшими школьниками в условиях внеурочной деятельности в образовательном учреждении.

Результаты и обсуждение

Основываясь на выводах, которые были получены в результате анализа научно-методической, научно-теоретической и научно-популярной литературы, а также просмотренных видеоматериалов, мы организовали практическое исследование, предварительно определив цели и задачи.

Цель исследования — изучить особенности организации занятий по хореографии с глухими младшими школьниками в условиях внеурочной деятельности в образовательном учреждении.

Задачи исследования:

1) познакомить глухих младших школьников с разными видами хореографического искусства и их спецификой;

2) разработать и провести: внеурочное занятие, серию музыкальных перемен;

3) проанализировать результаты практического исследования;

4) сформулировать рекомендации для учителей-хореографов и разработать методическое пособие.

На базе школы-интерната № 1 Выборгского района Санкт-Петербурга мы провели серию мероприятий, направленных на знакомство глухих детей с различными видами хореографического искусства (классический, народный и бальный танец) и их спецификой: внеурочное занятие, музыкальные перемены.

Организованное нами внеурочное занятие включало три этапа:

1) показ видео- и фотоматериалов, а также сопряженное и отраженное повторение движений за учителем;

2) проверка усвоения знаний по видам хореографического искусства;

3) проведение серии игр на выражение эмоций и чувств посредством танца.

В конце занятия школьникам было предложено определить вид хореографического искусства, который оказался для них наиболее интересным.

Также мы организовали проведение ряда музыкальных перемен, в процессе которых младшие школьники познакомились с 11 танцами различных видов хореографического искусства: макарена, ламбада, твист, диско, ча-ча-ча, финская полька, индийский танец, грузинский народный танец, шотландский народный танец, русский народный танец, белорусский народный танец.

На основании полученных результатов мы пришли к выводу, что глухие дети выражают интерес к данному виду искусства.

Всего в исследовании приняли участие 20 глухих учащихся. Большая часть испытуемых показала положительные результаты по следующим критериям:

— активность участия;
— соблюдение ритмической структуры танца;
— правильность выполнения движений;
— выразительность движений.

На данный момент мы продолжаем анализировать результаты исследования, на основании которых разрабатываем учебно-методическое пособие.

В пособии будут представлены танцы разных видов хореографического искусства (классический танец, народный танец, историко-бытовой танец, бальный танец, эстрадный танец). Пособие будет полезно для учителей, использующих в своей деятельности элементы хореографии, пособие может быть успешно применено во внеурочной деятельности в образовательном учреждении для учащихся с нарушением слуха.

Учебно-методическое пособие будет представлено в печатном и электронном форматах и включает в себя четыре раздела:

1. Педагогические рекомендации, адресованные учителям.
2. Терминология.
3. Пропедевтический раздел.
4. Основной раздел.

Рассмотрим их более подробно.

На основании анализа литературы и проведенных мероприятий, мы сформулировали основные рекомендации, которые помогут учителю в организации и проведении занятий по хореографии с глухими младшими школьниками. Они представлены в первом разделе пособия.

Во втором разделе мы отмечаем важность владения специальной терминологией в области хореографического искусства. В этом разделе представлены основные понятия и названия танцевальных элементов.

В третьем разделе представлены специальные упражнения, направленные на подготовку ребенка к освоению искусства танца, так как обучение хореографии требует прохождения подготовительного курса.

Например, развитие физических качеств (сила, ловкость, гибкость и пластичность, развитие прыжка, исправление осанки, шаркающей походки и так далее), музыкально-ритмическое и слуховое развитие, что входит в задачи коррекционно-развивающей области, развитие артистических способностей ребенка и так далее.

В четвертом разделе представлены различные виды хореографического искусства, а именно: классический, народный, бальный, эстрадный и современный танцы.

Раздел содержит словесную инструкцию по выполнению танцевальных движений, а также иллюстрации и фотоматериалы. К каждому танцу прикреплен свой QR-код, который содержит в себе ссылку на разработанный нами сайт.

В данный момент мы записываем видео-уроки по исполнению элементов разных танцев, которые будут добавлены на наш сайт. Целью этой работы является дальнейшая разработка интернет-источника и наполнение его различными разделами, в которых помимо видео-инструкций будут содержаться, например, советы учителям и родителям, интересная информация, полезные методики и упражнения и так далее.

В процессе работы мы постоянно генерируем новые идеи, чтобы пособие и сайт оказались полезны и интересны для учителей и родителей. Кроме того, мы наполняем проект авторскими иллюстрациями (рис. 1).

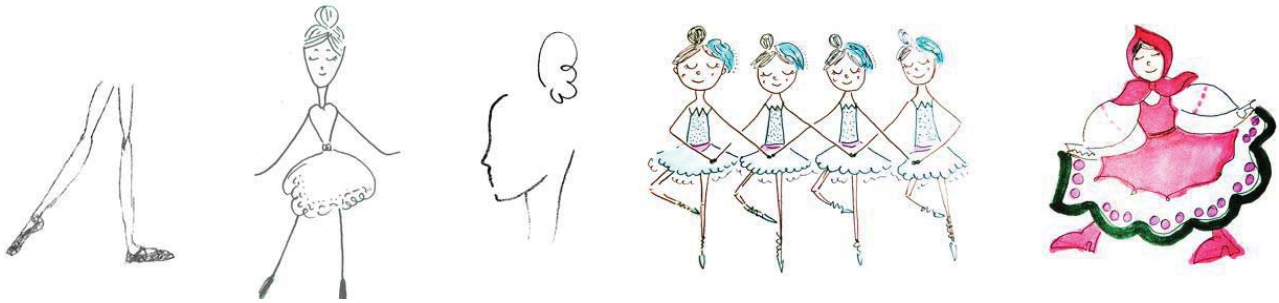


Рис. 1. Иллюстрация к пособию

Сейчас проект направлен на организацию работы по хореографии с глухими младшими школьниками, но нами также запланировано расширение возрастной и категориальной адресной направленности проекта. Наблюдение за глухими младшими школьниками и анализ литературы доказывают, что дети со стойким снижением слуха могут добиться высоких результатов в хореографии, поэтому создание такой платформы будет крайне полезно. Многое уже сделано и реализовано в рамках нашего проекта, но и многое еще в планах и перспективах. Мы успешно реализовали первый этап проекта, что позволило нам убедиться и подтвердить на практике актуальность, научную и теоретическую значимость нашего проекта.

Литература

1. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. Спб.: «Норинт», 2000.1536 с.
2. Мелехов А. В. Искусство балетмейстера. Композиция и постановка танца. Екатеринбург. Урал. гос. пед. ун-т. 2015. 128 с.
3. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1947. 326 с.
4. Яхнина Е. З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 272 с.

Sofya S. Kondrateva[1*]
*sofa_afoss@bk.ru
Research supervisor: Nina V. Voshilova[1],
Candidate of Sciences (Psychology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Dance as a means of self-expression and development of children with hearing impairment

Abstract. The article examines the role of choreography in the education of children with hearing impairment. The author uses the theoretical and experimental perspectives to explore the possibility of using dance as a means to encourage self-expression and development in children with hearing impairment. The article analyzes the scientific, theoretical and methodological literature on the topic and identifies the main aspects of organizing choreography classes for deaf children. The author analyzed and interpreted the obtained results to create a scientific and methodological manual on choreography for teachers of deaf primary school children.

Keywords: choreographic art, creativity, self-expression, hearing impairment, primary school students.

УДК 376

Копков Александр Алексеевич[1*]
*Kopkov2009@rambler.ru
Научный руководитель: Красильникова Ольга Александровна[1],
доктор педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Учебник как средство обучения русскому языку неслышащих детей: история и современность

Аннотация: в статье рассматривается преемственность учебников по русскому языку для неслышащих детей. Рассматриваются изменения методической системы обучения русскому языку глухих детей через содержание учебников на протяжении XX и XXI веков. Представлена характеристика современного учебника по русскому языку для детей с нарушением слуха, составленного с учётом идей развивающего, личностно-ориентированного, коммуникативно-деятельностного подходов обучения. Показана роль учебника в развитии школьника, имеющего нарушения слуха. Раскрыта связь учебника по русскому языку с другими средствами обучения неслышащих основам наук.

Ключевые слова: учебник по русскому языку, дети с нарушением слуха, средство обучения, коммуникативно-деятельностный подход.

Введение

В нашей стране большинство школ перешли на новый образовательный стандарт, что повлекло за собой изменение всей образовательной системы. Несмотря на изменение школьный учебник остается основным источником познания окружающего мира. Учебник является ин-

струментом приобщения к отечественной культуре, красоте родного языка, а также способствует формированию интеллектуальных, творческих способностей, навыков самостоятельной учебной деятельности всех детей, не исключая глухих и слабослышащих учеников [Львова, 2018].

По определению М. Н. Скатина, для учащихся учебник является средством для усвоения содержания определенных знаний, а для учителя, это ориентир методической системы обучения данному учебному предмету [Речицкая. Е. г., 2004].

Школьный учебник несет за собой важные функции как информативные, трансформационные, воспитательные, доказано о его универсальности. Учебник включает в себя упражнения разных уровней, наглядность и справочный материал [Баранов, 2001].

Исторический обзор

Начало формирования и образования книги священного писания являлись основным средством обучения грамоте того времени. В исторических источниках упоминается о первых школах Руси, как мы знаем под названием «Книжное учение», детей знатных людей и простолюдинов в летописи временных лет называют «лучшими», они обучались грамоте через «псалтырь». Спустя долгие годы благодаря Петру Первому стало развиваться начальное образование в России. По его инициативе были изданы первые светские учебники в типографии Я. Тесинга, одна из первых книг по грамматике И. Ф. Копеевского «Руководения в грамматыку» 1706 года, которое в дальнейшем не получил одобрение правительство, а на саму реформу образования не повлияло [Зарецкий, 2022 г.].

В 20–30 годах прошлого столетия исследователи отечественной сурдопедагогики задались вопросом о эффективности чистого устного метода. На всероссийском совещание учителей-сурдопедагогов, которое проходило в 1938 году, в своем докладе И. И. Данюшкин доказал несостоятельность метода связи с тем, что задерживает умственное развития детей и не дает нужных результатов в обучение устной речи, а также предложил модернизировать систему образование глухих детей [Зыков, 1977; Быкова, 2002].

Р. М. Боскис, которая является автором фундаментальных работ по обучению детей с нарушением слуха, на основе её исследований была разработана классификация детей, которая основывается на специфике умственного и речевого развития детей с нарушением слуха. В связи с актуальной проблемой и накоплением опыта в науке прошлых лет, С. А. Зыков разрабатывает новый подход обучения глухих детей языку, который получил название «коммуникативный». Данный подход по сей день используется в школе глухих [Быкова, 2002 г.].

По мнению С. А. Зыкова мы считаем, что дисциплина русский язык по утверждению К. Д. Ушинского, является «центральным» предметом для ребенка всего периода обучения. Миссия обучения русскому языку по коммуникативной системе является формирования словесно-логического мышления, освоения базовых знаний, умений, навыков [Зыков, 1977 г].

В настоящее время начальная школа обеспечена учебниками Т. С. Зыковой, М. А. Зыковой, А. Г. Зикеева, О. А. Красильниквой, А. С. Люкиной, М. А. Тасиной, О. А. Чиж, Е. З. Яхниной, Н. Е. Граш и другие. Сотрудники ИКП Т. С. Соловьева, Т. Ю. Четверикова разрабатывают учебник по Русскому языку для обучающихся 5 класса образовательных организаций для глухих и слабослышащих. Учебные материалы учебника направлены на удовлетворение особых образовательных потребностей школьников и обогащение их социокультурного опыта.

Тенденции и перспективы развития учебников русского языка для детей с нарушением слуха

После того как все коррекционные школы страны приняли новый образовательный стандарт для детей с нарушением слуха, он стал основным документом, который регламентирует основные направления и требования к организации учебного процесса, как и в начальной, так и основной школе. Также он включает требования к содержанию, методам, формам обучения, результатам освоения образовательных программ. Свыше сказано, что учебник для ребенка является проводником знаний, а для учителя методическим пособием для организации учебной деятельности.

Для адаптации учебников в соответствии ФГОС ОВЗ, Ю. А. Шулекина выделяет следующие такие аспекты [Шулекина, 2019, с. 109]:

Первое — модернизация действующих учебников, которые нужно учитывать при особенностях и возможностях данной категории детей на основе последних исследований по вопросу обучения детей с ОВЗ, что позволяет сделать его технологичным.

Второе — оснащение существующих учебников дополнительными методическими ресурсами, что позволит успешно изучить ребёнку тот материал, который положено в массовой школе, но с пролонгации сроков обучения.

Третий — моделирование методической помощи учителями-словесниками и начального звена, это способствует эффективности обучения детей и развитие дополнительных компетенции учителя

Каждый вариант образовательного маршрута ФАОП, разработанный на основе Стандарта, подкрепляется учебно-методическим комплексом, в которой входят учебник, учебно-методическое пособие для учителя, тетради для обучающихся и электронный учебник [Баранов, 2001].

Содержание учебника должно соответствовать целям и задачам ФГОС НОО и ООО для всех категории детей. «А именно должны, ориентироваться на современные педагогические идеи развивающего, личностно-ориентированного, коммуникативно-деятельностного обучения школьников и реализует системно-деятельностный подход, который обеспечивает единство процесса овладения системой лингвистических знаний, умений, навыков и формирования способности применять их в повседневной речевой практике, в ходе активной коммуникативной деятельности, организованной в учебном процессе» [Львова, 2018, с. 65]. По мнению Ю. Н. остевой считает, что при выборе учебника учитель должен учитывать его критерии содержание, с помощью которого предоставляется доступность, научность, что способствует удачному процессу объяснения ребенку основных понятий и правил русского языка. Нужно учитывать возрастные, познавательные возможности детей, что помогает учителю-словеснику в школе глухих выстроить дифференцированный подход к обучению детей данной категории. [Гостевая, 2012]

Анализ учебных пособий

На основе теоретического обзора, мы проанализировали учебные пособия по русскому языку начальных и средних классов для глухих и слабослышащих детей по следующим критериям: по содержанию раздела, наличию наглядности и иллюстраций, доступности, построению упражнений от простого к сложному. Были проанализированы следующие пособии:

1) А. М. Перешивкина, А. Н. Морозова. Русский язык для 7 класса школы глухонемым. 1938 года издание.

2) А. Ф. Плетцова, С. В. Рождественская Русский язык учебник для 8 класса школы глухих 1968 года издание.

3) Л. П. Носкова, И. В. Колтуненко. Русский язык для 5 класса школы глухих 1979 года издание, а также имеется в переработке 2007 года для 4 класса. 1979.

4) «Русский язык» за 4 класс для слабослышащих детей под авторством А. Г. Зикеева. 2020 года издание в двух частях.

5) УМК по русскому языку для начальной школы глухих под авторством Т. С. Зыковой 2022 года издание включает в себя комплекс учебников и методическое пособие для учителя.

6) Т. А.Ладыженская, М. Т.Баранов и др. Русский язык для 5 класса в 2-х частях. 2023.

В учебнике «Русский язык», изданном в 1938 году до разработки коммуникативной системы С. А. Зыковым. Мы видим, что учебник разбит на две части:

1. Правописание и грамматика.
2. Развитие речи.

Содержание учебника следует коммуникативному принципу и тематики программе для 7 класса по поэтапной работе над предложением того времени. Благодаря доступности материала, в учебнике четко представлена инструкция для выполнения упражнений, а также правила

и стандарты русского языка в виде таблиц с приведенными примерами. Задания соответствуют тематике раздела, например, в задании № 5 дети должны размещать слова в таблице в соответствии с главными и второстепенными членами предложения. В задании № 17 учащиеся должны строить предложения по образцу. В задании № 15 ученики должны обобщать предметы, например, овощи в огороде. Наглядность представлена в виде иллюстраций, которые отражают мир советского школьника с нарушениями слуха. Эта схема способствует более глубокому пониманию материала и развитию коммуникационных навыков. В целом, учебник «Русский язык» является полезным и актуальным источником знаний для учеников с нарушениями слуха, помогая им успешно осваивать русский язык и развивать свои коммуникативные навыки.

Для подтверждения данной характеристики был проведен анализ разделов «Подлежащие» и «Сказуемое». Приводится теоретическое обобщение подлежащих, которое представлено в учебнике.

1. Существительных в именительном падеже:

Желтые листья падают с деревьев — *Подлежащие* «листья» (существительное).

2. Числительных в именительном падеже. В этом пункте перечисляют пункты:

— где само числительное является подлежащим;

— при количественном числительном, которое является подлежащим;

— при словах много, мало.

3. Местоимений в именительном падеже:

Я учусь в школе — *Подлежащие* «Я».

4. Глаголов в неопределенном форме:

Написать этот рассказ было легко — *Подлежащее* «написать». Таким образом, в учебнике выражается подлежащие в разных формах с примерами.

Учебник русского языка для 8 класса школ глухих, автор которого является А.Ф Плетцова и С. В. Рождественская, был разработан в 1968 году в эпоху развития коммуникативного подхода, который проходил через долгие годы экспериментов и апробаций системы обучения русскому языку. Мы видим, что данная программа соответствует методике обучения русскому языку в восьмом классе, следуя принципам Л. П. Носковой и И. В. Колтунненко. Основная работа с предложением заканчивается в 7 классе, а с 8 класса продолжается работа над определенной тематикой, в которую входит: фонетика, морфология, части речи. Наличие наглядности представлено в виде таблиц и схем, что помогает учащемуся освоить данный материал: родительный падеж во множественном числе, изменение глаголов в настоящем времени и так далее. По доступности четко сформулировано объяснение при выполнении упражнения. Также упражнения построены от простого к сложному, в некоторых упражнениях есть словарная работа, в которой глухому ученику раскрывается семантический смысл слова и строится предложение с данным словом.

В качестве примера был проанализирован раздел учебника на тему «Склонение существительных». Перед изучением этой темы учебник предлагает разбить предложения на члены предложения, найти существительные, поставить вопрос и определить падеж. После того, как ученики вместе с учителем разобрались с заданием, приводятся правила склонения. Упражнения 214 и 215 имеют коррекционную направленность: в упражнении 214 нужно проставить предлоги и определить падеж существительных, а в 215 упражнении — расставить пропущенные существительные по образцу. При этом приводятся слова для справок, чтобы ученик мог ориентироваться, какое слово нужно для предложения.

Был проанализирован раздел «Подлежащие и сказуемое» учебника «Русский язык» Л. П. Носкова и И. В. Колтуненко для 5 класса. Для ознакомления с главными членами предложениями в учебнике предлагается выполнить упражнение, в котором необходимо найти слова Кто? Что? В конце предложение дается объяснение.

В учебнике имеется наглядный материал для вспоминания нужного слова, как видно на примере в упражнении 94, оно состоит из 2 заданий. В первом задании дается предложение с пропущенным подлежащим: Уголь добывают (кто?) — Уголь добывает шахтер, а со сказуе-

мым: Столяр (что делает?) мебель — Столяр собирает мебель. А втором задании связанно с элементами работы над развитием разговорной речи: Назови на картинке профессии. Расскажи кратко о них. Какая профессия больше всего нравится тебе?

Следует отметить, что в учебнике раздел «Подлежащие и сказуемые» построен на этапном представлении этой темы с помощью упражнений, что служит для ознакомления, закрепления понятий и главных членов предложений, начиная от простого до сложного уровня. В каждом из упражнений присутствуют дополнительные задания, связанные с развитием разговорной и связной речи: «Спланируй проведение генеральной уборки», «Ответь на вопросы» и др. В данном разделе были представлены наглядные материалы в виде картинок, иллюстраций, образцов предложений, а в самих упражнениях даны четкие инструкции для выполнения.

В издании 2007 года содержание учебника не претерпело значительных изменений, за исключением текстов, которые были представлены в новой переработке. Учебник приобрел более нейтральный вид, без ярко выраженной политической направленности.

В отличие от учебника 1979 года, в издании 2007 года отсутствует советская тематика о Октябрьской революции и героях Гражданской войны. Вместо этого, учебник содержит информацию о более общих исторических событиях и личностях. Кроме того, иллюстративный материал в учебнике 2007 года стал более современным и цветным. Это делает восприятие информации более наглядным и интересным для учащихся.

Для сравнительного анализа между специальным и общеобразовательным учебником, который разработан в соответствие ФГОС основного общего образование, был взят учебник общеобразовательной школы Т. А. Ладыженской, М. Т. Барановой «Русский язык» для 5 класса.

Для характеристики содержания и структуры учебника, мы использовали учебник «Русский язык» за 4 класс для слабослышащих детей под авторством А.Г Зикеева и др. Учебник состоит из двух частей, содержание включает себя план работы по четвертям. В содержание входит: единственное и множественное число в частях речи, склонениях, родах, падежах.

Структура учебника содержит текст с различными грамматическими правилами и упражнениями, которые разработаны автором по уровню сложности. В первой части учебника наблюдаем, что сначала автор знакомит с самим правилом. В рамке написано напоминание, чтобы было легче освоить то или иное правило. Затем после ознакомления автор учебника предлагает выполнить задание, которое включает в себя упражнение: Ознакомление материала («Прочитай стих или рассказ»), под заданием дается работа над текстом. Например: выпиши выделенные слова или ответь на вопросы. Вопросы направлены на развитие разговорной речи, что позволяет ребенку развить словесно-логическое мышление.

Мы видим, что основной текст содержит стихотворение, по которому будет работать ученик, а текст задания является дополнением текста, которое является напоминание деятельности обучающегося. Для закрепления материала в учебнике отведено повторение за период прохождения данного раздела, в которое входит склонение слов, построение вопроса, определение числа, рода, падежа, а также краткие ответы на вопросы.

Следует отметить, что данное учебное пособие способствует развитию разговорной и связной речи, а также постепенному ознакомлению с грамматическими основами русского языка. Таким образом, это способствует коррекции устной и письменной речи на уроках русского языка у слабослышащих детей через упражнения, которые направлены на устранение аграмматизмов, правильное построение и конструирование речевых высказываний.

УМК по русскому языку для начальной школы глухих под авторством Т. С. Зыковой представляет собой комплекс учебников, которые переходят от класса к классу. УМК разработана в соответствие АООП ФГОС для детей с нарушением слуха варианта 1.2. В учебно-методическом комплексе представлены иллюстрации картинок с учетом житейского опыта, что позволяет развить у глухих детей образное представление об окружающей среде, а также учебной мотивации ребенка.

В методический комплекс входит упражнение, которое связанно с предметно-практической деятельностью. В содержание учебника входит упражнения, которые направлены на развитие

разговорной и связной речи, а также на формирование грамматических обобщений. В учебном пособии присутствует доступность к данному материалу через адаптивные тексты, что позволяет эффективно выполнять задание по вопросам. В плане принципа научности в учебном пособии представлен материал окружающей действительности. Каждый учебник разделен по четвертям, что позволяет учителю легко ориентироваться в учебном плане. В методическом пособии для учителей четко и структурировано представлена информация о специфике обучения русскому языку, также представлено тематическое планирование с речевым материалом на каждый учебный год. Данное УМК адаптирован не только для детей с нарушением слуха, но для других нозологических групп, что способствует развитию всех видов и разделов устной речи, сформированности научных знаний об окружающей действительности, развитию наглядно-образного мышления.

Заключение

Следует отметить, что учебник является одним из ключевых инструментов, способствующих формированию языковых навыков, а также развитию коммуникативных компетенций и общего уровня образования у детей с нарушением слуха. Учебник русского языка при обучении детей с нарушением слуха играет важную роль в формирование всех видов устной речи на разных этапах обучения через работу с различными текстами и упражнениями. Служит расширению новых знаний, умений, навыков, а также способствует ознакомлению новых слов, фраз при использовании в общение социумом, направлено на формирование грамматических основ русского языка для свободного использования языковых средств в письменной и устной коммуникации.

Мы видим, что в учебнике для школ глухих логически выстроено упражнение от простого к сложному, приводится объяснение грамматических правил для построения словосочетаний, фраз и предложений. К специальным учебникам предъявляются четкие сформулированные задания для выполнения упражнений, также с комплексом дополнительных заданий на развитие диалогической и монологической речи с расширением лексики. Таким образом, подтверждается актуальность применения учебника как основного средства в обучение русскому языку неслышащих детей и подчеркивается историческая значимость.

Литература

1. Баранов М. Т. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Баранов М. Т., Ипполитова Н. А., Ладыженская, Т. А. Львов М. Р.; редакторы: Баранова М. Т.; рецензенты: Дейкша А. Д. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 368 с.
2. Быкова Л. М. Методика преподавания русского языка в школе глухих: Учеб. для студ. пед. высш. учеб. заведений / Быкова Л. М., Горбунова Е. А. Зыкова Т. С., Носкова Л. П.; редактор: Быковой Л. М.; рецензенты: Пенин Г. Н. Речицкая Е. Г. Москва: ВЛАДОС, 2002. 400 с.
3. Гостева Ю. Н. Учебник как основное средство дифференцированного обучения русскому языку / Гостева Ю. Н. // Полилингвиальность и транскультурные практики. 2012. № 1. С. 18–21.
4. Зарецкий Ю. П. Первые русские печатные учебники / Зарецкий Ю. П. // Вопросы образования/ Educational Studies Moscow. 2022 № 2 С. 140 –154
5. Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку. Учебное пособие / Зыков С. А.; рецензенты: Ярмаченко Н. Д., Волкова К. А., Никитина М. И. Москва: Просвещение, 1977–200 с.
6. Львова С. И. Учебник русского языка как основа образования, развития и воспитания современного школьника / Львова С. И. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. № 1. С. 65–70.
7. Сурдопедагогика: учебник для вузов /Багрова И. г., Богданова Т. Г., Большакова Е. А.; редактор Речицкая. Е. г.; рецензенты: Пузанов Б. П. Махласьян Е. А., Рощина Н. Н. Москва: ВЛАДОС, 2004. 656 с.
8. Шулекина Ю. А. Современный школьный учебник: проблема адаптации к образовательным возможностям учащихся инклюзивных школ / Шулекина Ю. А., Бородина М. А., Качалкин А. А. // Современное педагогическое образование. № 5. 2019. С. 109–111.

Alexander A. Kopkov[1*]
*kopkov2009@rambler.ru
Research supervisor: Olga A. Krasilnikova[1*],
Doctor of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Textbook as a means of teaching Russian language to deaf children: History and modernity

Abstract. The article examines the continuity between Russian language textbooks for deaf children. The article relies on the content of textbooks to describe the changes in the methodological system of teaching the Russian language to deaf children during the 20th and 21st centuries. The author provides an analysis of a modern Russian language textbook for children with hearing impairment, which was compiled taking into account the developmental, personality-oriented and communicative-activity approaches to teaching. The article shows the role of a textbook in the development of schoolchildren with hearing impairment and describes the connection of a Russian language textbook with other means of teaching the basics of science to such children.

Keywords: Russian language textbook, children with hearing impairment, learning tool, communicative-activity approach.

УДК 364-3

Невинная Наталья Александровна[1*]
*nevinnaj@gmail.com
Научный руководитель: Мамедова Елена Юрьевна[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Специфика проявления дефектов звукопроизношения у слабослышащих младших школьников на письме

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы нарушения письменной речи детей с нарушением слуха. Анализируются ошибки, допускаемые слабослышащими младшими школьниками на письме и их причины. Приводятся данные исследования проявления дефектов устной речи на письме. Выяснены причины их возникновения и некоторые закономерности появления такого рода ошибок. Сделаны выводы о действительном наличии тесных связей между устной и письменной формами речи слабослышащих обучающихся и механизме их возникновения.

Ключевые слова: сурдопедагогика, младший школьный возраст, нарушения письменной речи, дефекты звукопроизношения.

Введение

Нарушения письма современных слабослышащих младших школьников — актуальный вопрос в современной науке. Эту проблему изучают различные области науки: сурдопедагогика, лингвистика, логопедия.

Проблемой обучения письма детей с нарушением слуха занимались и занимаются по сей день такие учёные, как А. М. ГольдберГ. А. Г. Зикеев, С. А. Зыков, К. В. Комаров, К. Г. Коровин, О. А. Красильникова, Р. Е. Левина, А. Ф. Понгильская, И. М. Соловьёв, и др.

Поскольку письменная речь, пусть и являясь в современном мире самостоятельной формой речи, является производной от устной, в норме неоспоримо наличие тесных связей между данными формами речи.

При обучении младших школьников с нарушением слуха письменной речи, дети параллельно осваивают устную, письменную и дактильную формы речи, что диктуется условиями слуховой депривацией. Такая система обучения языку определяет специфичность данного процесса.

Благодаря такому подходу, в процессе совместного использования всех доступных форм речи в обучении языку, у детей с нарушением слуха устная и письменная речь между собой имеют ещё больше тесные связи, чем у слышащих сверстников. Это обуславливает более яркую выраженность и частотность проявления нарушений звукопроизношения на письме у глухих и слабослышащих обучающихся [Шиф, Марциновская, 1971, с. 237, 253, 254].

Метод исследования

В ходе исследования были использованы следующие общие и частные методы исследования: анализ психолого-педагогической и методической литературы, эксперимент, сравнение, анализ полученных результатов путём статистической обработки, обобщение материалов.

Результаты и обсуждение

Недостаточно четкая слуховая дифференциация фонем слабослышащими детьми провоцирует дефекты звукопроизношения, которые отражаются на письме.

Сравнивая нарушения письма слабослышащих младших школьников с их слышащими и глухими сверстниками, можно заключить следующее. В случае слышащих школьников, нормальный слух часто позволяет им нивелировать возникающие затруднения при письме. Остатки же слуха слабослышащих обучающихся недостаточны для полноценного овладения фонетическим составом слова. В письменной речи глухих обучающихся мы констатируем редкое проявления нарушений звукопроизношения. Это обусловлено тем, что слуховые возможности данной группы практически не позволяют им опираться на слух при письме. Использование дактильной формы речи является для них наиболее сильной опорой в письменной речи, что позволяет избегать большей части ошибок [Боскис, 1963, с. 235, 236].

Таким образом, слабослышащие в данном случае являются особенной группой, наиболее подверженной проявлениям дефектов звукопроизношения на письме. Также описанные условия объясняют наличие у слабослышащих младших школьников большое количество своеобразных ошибок письма, в частности, связанных с ослышками.

Стоит заметить, что у слабослышащих обучающихся наблюдается нарушение всех компонентов языка [Багрова, 1990, с. 6]. Это наталкивает на мысль о возможной схожести ошибок письменной речи данной группы детей с ошибками обучающихся с нарушением речи. По нашим данным, имеются как сходные ошибки, так и специфичные для каждой из категорий детей с ОВЗ.

Сопоставляя полученные нами данные с данными Е. Л. Черкасовой, в качестве схожих ошибок выделяются следующие:

— замены ударных и безударных гласных;
— замены оппозиционных звуков;
— слитное написание предлогов с другими словами;
— замена схожих в своём начертании букв;
— нарушение согласования слов во фразе, предложении;
— «слияние» предложений и т. п.

Говоря об ошибках, наиболее связанных со слуховой депривацией, выделяются:

— замены гласных низких и средних частот;
— «смешение» ротовых и носовых согласных;
— включение в состав слов лишних элементов;
— «потери» звуков в конце и в начале слов;
— «смешение» глухих и звонких звуков в сильной позиции;
— исключение смягчения и т. п. [Черкасова, 2003, с. 65].

Нами проведён анализ письменной речи на предмет проявлений дефектов звукопроизношения у слабослышащих младших школьников на письме.

Для реализации такого анализа нами были поставлены следующие задачи:

— определить звуки, вызывающие наибольшие затруднения при произношении слабослышащих школьников;

— отметить фонетические звукопроизносительные позиции, вызывающие наибольшие трудности в произношении;

— определить частотность проявления дефектов звукопроизношения на письме;

— отметить фонетические позиции звуков, вызывающие проявление дефекта звукопроизношения на письме;

— сравнить фонетические позиции звуков, вызывающие наибольшие затруднения в устной и письменной речи;

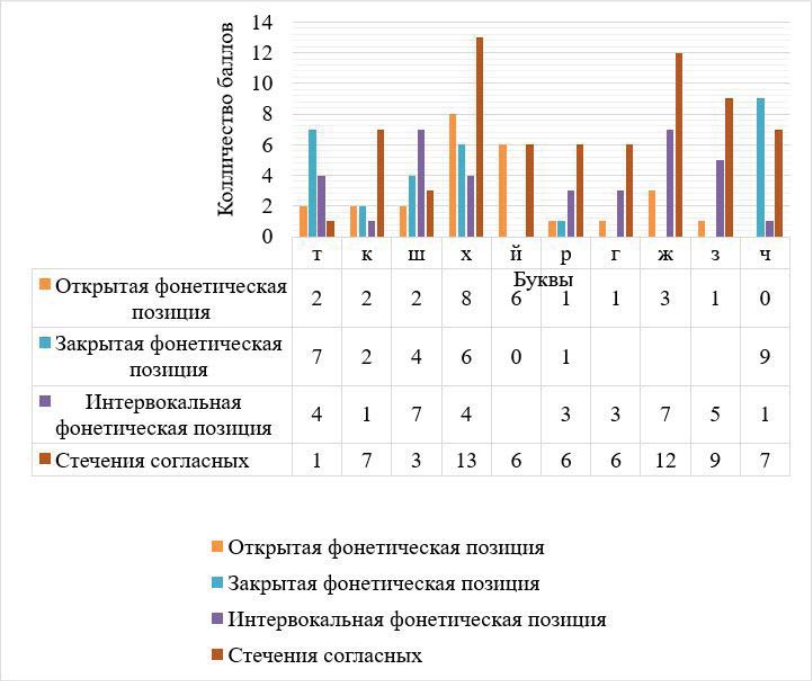
— проследить динамику проявления дефектов звукопроизношения на письме.

По результатам исследования фонетических карт обучающихся начальных классов (8–11 лет), имеющих III-IV степени снижения слуха удалось выделить 10 согласных звуков, которые чаще других подвергаются дефектному произношению слабослышащих обучающихся. Это такие звуки как: [т], [к], [ш], [х], [j’], [р], [г], [ж], [з], [ч’]. Также нами определена частота проявления дефектного произношения каждого из представленных звуков.

В качестве наиболее трудной для звукопроизношения фонетической позиции нами выделяется позиция стечения согласных. Опираясь на представленные данные о тесной связи устной и письменной форм речи слабослышащих обучающихся, можно предположить, что позиция стечения согласных будет вызывать наибольшие затруднения и на письме.

Для диагностики письменной речи нами составлен диагностический материал на основе методики И. Н. Садовниковой [Садовникова, 1997, с. 52, 53], состоящий из материала слогов, слов и фраз. Проведён анализ письменной речи той же группы обучающихся на предмет проявлений дефектов звукопроизношения десяти ранее выявленных звуков.

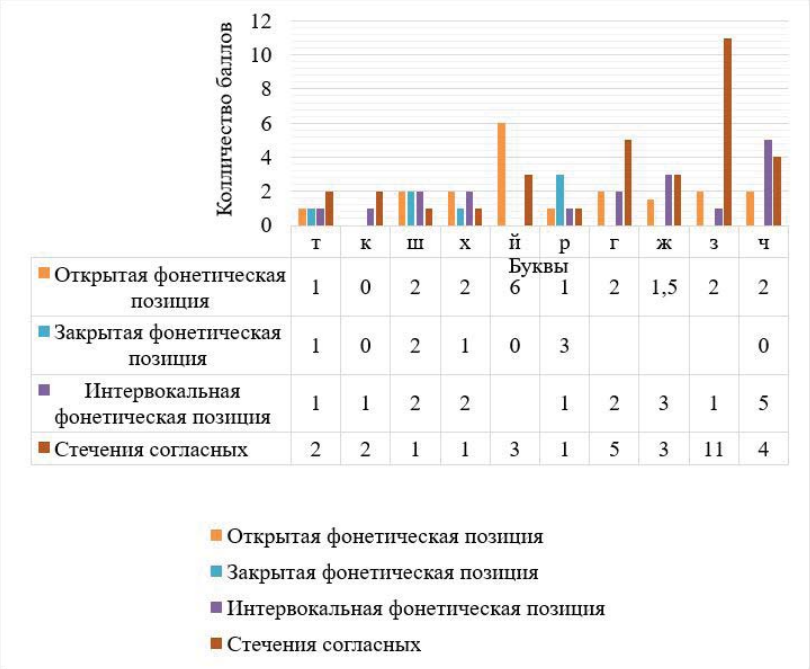
В результате анализа ошибок письма слабослышащих младших школьников, мы получили следующие результаты (рис 1, 2, 3).



	т	к	ш	х	й	р	г	ж	з	ч
Открытая фонетическая позиция	2	2	2	8	6	1	1	3	1	0
Закрытая фонетическая позиция	7	2	4	6	0	1				9
Интервокальная фонетическая позиция	4	1	7	4		3	3	7	5	1
Стечения согласных	1	7	3	13	6	6	6	12	9	7

Рис. 1. Результаты выполнения слабослышащими младшими школьниками первого задания, включающего материал слогов (в баллах)

Результаты выполнения первого задания показывают, что в 60% случаев дефект звукопроизношения отражается на письме в фонетической позиции сочетания согласных. 20% приходится на случаи наибольшего количества ошибок в закрытой фонетической позиции, и в 10% случаев — в интервокальной фонетической позиции. Нарушение звукопроизношения звука [j’] проявляется на письме в открытой фонетической позиции и позиции стечения согласных в равном количестве.

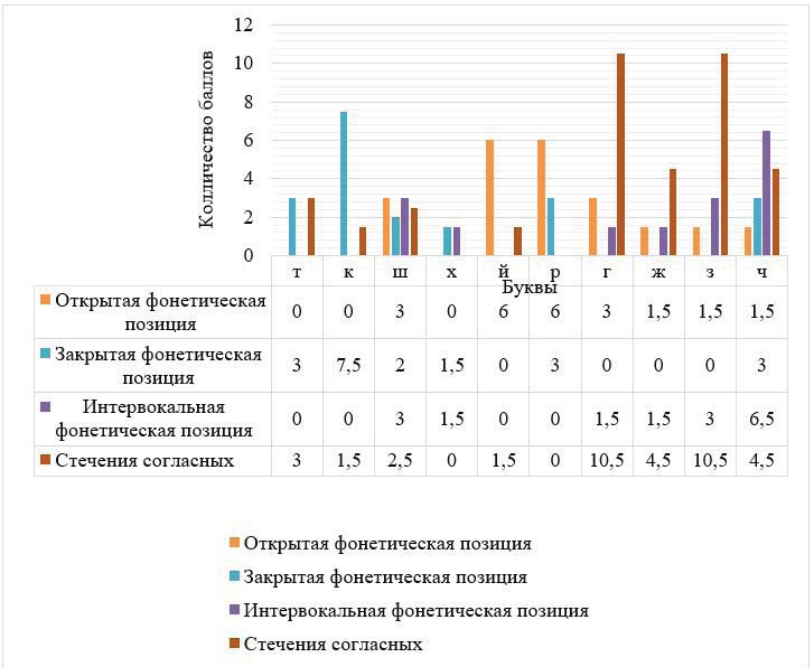


	т	к	ш	х	й	р	г	ж	з	ч
Открытая фонетическая позиция	1	0	2	2	6	1	2	1,5	2	2
Закрытая фонетическая позиция	1	0	2	1	0	3				0
Интервокальная фонетическая позиция	1	1	2	2		1	2	3	1	5
Стечения согласных	2	2	1	1	3	1	5	3	11	4

Рис. 2. Результаты выполнения слабослышащими младшими школьниками второго задания, включающего материал слов (в баллах)

При сравнении результатов выполнения первого и второго задания, мы констатируем большую успешность слабослышащих младших школьников в работе с материалом слов, чем с материалом слогов.

Анализ результатов выполнения заданий с материалом слов показал, что в 40% случаев ошибки звукопроизношения появляются на письме в фонетической позиции сочетания согласных. По 10% случаев приходится на ошибки в открытой, закрытой и интервокальной фонетической позиции. Ошибки при написании материала со звуками [т], [ш], [х] распределены между фонетическими позициями практически равномерно.



	т	к	ш	х	й	р	г	ж	з	ч
Открытая фонетическая позиция	0	0	3	0	6	6	3	1,5	1,5	1,5
Закрытая фонетическая позиция	3	7,5	2	1,5	0	3	0	0	0	3
Интервокальная фонетическая позиция	0	0	3	1,5	0	0	1,5	1,5	3	6,5
Стечения согласных	3	1,5	2,5	0	1,5	0	10,5	4,5	10,5	4,5

Рис. 3. Результаты выполнения слабослышащими младшими школьниками третьего задания, включающего материал предложений (в баллах)

При анализе выполнения обучающимися третьего задания обнаружено, что 30% случаев приходится на случаи большего количества проявлений дефектов звукопроизношения на письме в позиции сочетания согласных. 20% — на вариант большего количества ошибок в открытой фонетической позиции. По 10% — в закрытой и интервокальной фонетической позиции. Ещё в 30% случаев количество ошибок в нескольких фонетических позициях практически одинаково.

Так, можно наглядно видеть, какие фонетические позиции вызывают наибольшие затруднения на письме. Наши предположения оказались и верны и, действительно, фонетическая позиция, вызывающая наибольшие затруднения в устной и письменной речи, оказалась едина — позиция сочетания согласных.

Сопоставление результатов анализа письменной речи обучающихся с частотой встречаемости дефектов звукопроизношения у слабослышащих младших школьников, выявлена определённая закономерность.

Кроме того, исследование письменной формы речи слабослышащих младших школьников позволило нам сделать следующие обобщения:

— чем чаще наблюдается дефектное произношение звука, тем больше количество ошибок в написании материала с соответствующей буквой;

— работа со слоговым материалом вызывает у слабослышащих младших школьников значительно большие затруднения на письме, чем выполнение заданий со словами и фразами;

— самой сложной фонетической позицией звуков как для устной, так и для письменной речи является позиция сочетания согласных звуков;

— проявление дефектов звукопроизношения на письме у данной группы школьников постепенно нивелируется в ходе специального организованного обучения.

Также мы проследили динамику проявления дефектов звукопроизношения на письме. Анализ и сравнение письменных работ слабослышащих обучающихся 2 и 4 классов показали тенденцию к уменьшению с течением обучения числа ошибок письма, связанных с нарушением звукопроизношения (рис. 4).

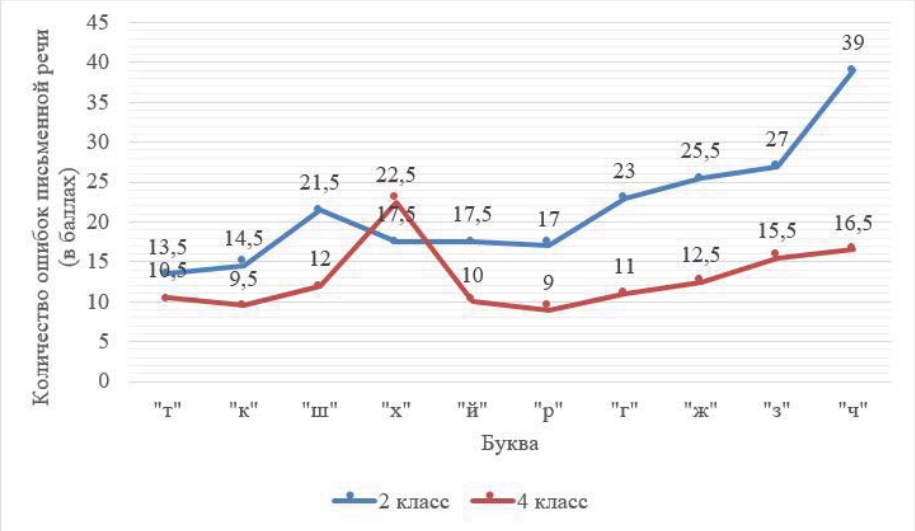


Рис. 4. Динамика проявления дефектов звукопроизношения на письме (в баллах)

Полученные нами результаты приводят к выводу о необходимости непрерывной и тесной взаимосвязи между коррекционной работой по формированию произносительной стороны речи и письменной речи у слабослышащих обучающихся.

Выводы

Таким образом, анализ ошибок, проявляющихся в письменной и устной речи слабослышащих младших школьников, позволил нам сделать некоторые выводы по теме нашего исследования.

В процессе письма многочисленные ошибки слабослышащих школьников, являются частью внутреннего проговаривания, которое сопровождает письменную речь на начальном этапе ее формирования. Остатки слуха не могут быть достаточными для полноценной опоры на них при письме. Такая опора крайне неточна и недифференцирована, что приводит к многочисленным искажениям фонетического строя речи.

Все вышеизложенные факты делают проявления дефектов звукопроизношения на письме частой ошибкой письменной речи у слабослышащих младших школьников. Это обуславливает необходимость проведения систематической целенаправленной работы по устранению проявлений нарушений фонетического строя речи на письме в ходе специального обучения языку. Сложившиеся тесные связи устной и письменной форм речи требуют не меньшего внимания в коррекционной работке, чем устранение непосредственно дефектов звукопроизношения.

Литература

1. Багрова И. Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух / Богрова И. Г. — М.: Просвещение, 1990. 127 с.
2. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боркис. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. 336 с.
3. Боскис Р. М., Влодавец В. А. Выгодская Г. Л. [и др.] Психология глухих детей / Под ред. Соловьёва И. М., Шиф Ж. И., Розановой Т. В., Яшкова Н. В. – М.: Педагогика, 1971. 447 с.
4. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / Садовникова И. Н. — М.: Владос, 1997. 256 с.
5. Черкасова Е. Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция) / Е. Л. Черкасова– М.: АРКТИ, 2003. 192 с.

Natalia A. Nevinnaia[1*]
*nevinnaj@gmail.com
Research supervisor: Elena I. Mamedova[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Phonological deficiencies manifestation in the written language among hearing-impaired primary school children

Abstract. This article focuses on the impairment of written language in hearing-impaired children. The article analyzes the writing errors made by primary school children with partial hearing loss, and examines the reasons behind such errors. The article provides research data on the manifestation of oral speech defects in the written language and identifies the reasons for the defects along with certain patterns in the appearance of errors. The author concludes that there are close connections between the oral and written speech in students with partial hearing loss and describes the mechanism of the emergence of such connections.

Keywords: surdopedagogy, primary school age, written language disorders, speech disorders.

УДК 376.33

Путилина Александра Михайловна[1*]
*putilinaalexa@gmail.com
Научный руководитель: Базырина Ольга Антоновна[1]
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Современные подходы к обучению дактильной речи. Проект «Дактилируй со мной»

Аннотация: в статье рассматриваются современные способы обучения дактильной речи. Их значимость заключается в совершенствовании учебно-методического комплекса для из-

учения дактилологии. Предлагаемые автором новые подходы повышают компетенцию людей, начавших изучение дактильной речи. Представленные изображения дактильных знаков в двух проекциях (со стороны говорящего и со стороны воспринимающего) и рельефные деревянные модели дактилем помогут правильно и точно изучить дактильный алфавит и применять его в будущем.

Ключевые слова: дактильный алфавит, дактильная речь, дактилология, рельефные модели.

Введение

В настоящее время в отечественной сурдопедагогике исследователи, О. А. Базырина, Р. М. Боскис, И. Ф. Гейльман, Г. Л. Зайцева, С. А. Зыков, О. А. Красильникова, Г. Н. Пенин, определяют дактильную речь как вспомогательное средство коммуникации в обучении словесной речи детей с нарушением слуха, а также один из способов общения людей с нарушением слуха между собой и слышащими, знающими дактилологию. [Базырина, 2020, 2021; Боскис, 1953; Гейльман, 1975; Зайцева, 2000; Зыков, 1977; Красильникова, Пенин, 2021] В научных исследованиях Г. Л. Зайцева пишет: «Впервые изображение дактильного алфавита было опубликовано в 1593 г. испанским монахом де Вебра» [Зайцева, 2000, стр. 12]. В обучении глухих людей дактильную азбуку начал применять в 16 веке Педро Понсе де Леон. Первое описание русской дактильной азбуки было дано Виктором Ивановичем Флери в 1835 г. в труде «Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, самым свойственным их природе».

В современном образовательном процессе, основываясь на исследованиях Р. М. Боскис и С. А. Зыкова, О. А. Красильникова, Г. Н. Пенин отводят особое место дактилологии как исходному средству формирования словесной речи на первоначальном этапе обучения глухих и вспомогательному средству на остальных этапах их обучения в специальной школе. [Боскис, 1953; Зыков, 1977; Красильникова, Пенин, 2021] Дактильная речь как средство словесной коммуникации выполняет в непосредственном общении с неслышащими роль устной речи. В то же время, дактилология подчиняется, главным образом, требованиям письменной речи. Так же, как и письменная речь, она воспринимается зрительно. Значимость использования дактильной речи заключается в следующих утверждениях.

1. Дактильная речь обеспечивает глухому ребенку возможность воспроизводить слова с помощью дактильных знаков по подражанию на ранних этапах, когда устное и письменное отображение слова еще не усвоено.

2. Дактилология позволяет при отборе языкового материала руководствоваться не доступностью его произношения, а актуальностью для общения, развития познавательной деятельности, общего развития неслышащих.

3. Дактильный алфавит помогает овладению чтением с лица: неслышащим детям легче зрительно воспринимать произносимое слово, если они знают его состав.

4. Дактильная речь становится надежной опорой для усвоения устной речи, помогает овладеть членораздельной речью, её словарным составом и грамматическим строем.

5. При использовании дактильной речи формируются пальцевые кинестезии, благодаря которым структура слова запоминается быстрее и прочнее.

Опираясь на данные положения, мы констатируем, что дактильная форма речи имеет большое разноплановое значение. Её включение в образовательный процесс школы для детей с нарушением слуха –эффективная поддержка обучающихся в овладении языком слов, способствующая их ускоренному речевому развитию.

Отечественные исследователи подчёркивают, что обучение дактилологии и дальнейшее её использование осложнено наличием различных изображений дактильного алфавита, не всегда показывающих точно и подробно положения руки и пальцев. Мы согласны с данным утверждением, ведь различия в графических изображениях создают дополнительные трудности и приводят в замешательство людей, начинающих изучение дактилологии. Помимо этого, в отечественной методической литературе наблюдается недостаток пособий, ориентированных на обучение дактилологии, в которых были бы правильно представлены знаки русского дактильного алфавита.

Эти факты определили необходимость разработки и реализации проекта «Дактилируй со мной», который направлен на создание унифицированного изображения русского дактильного алфавита и на разработку современных дидактических материалов.



Рис. 1 Логотип проекта

Целью проекта является создание учебно-методического комплекса для быстрого и эффективного овладения способом коммуникации с неслышащими людьми — дактильной речью.

Задачи:

1) разработать изображение унифицированного дактильного алфавита с двух позиций: говорящего и воспринимающего;

2) создать рельефную дактильную азбуку.

Методы исследования

Изучение научно-теоретической литературы по проблеме исследования. Изучение компьютерных программ: Adobe Photoshop и CorelDRAW.

Проект в себя включает создание деревянной дактильной азбуки. При создании изображений дактилем были использованы фотографии правой руки с тыльной и лицевой стороны и Adobe Photoshop CC 2018. Процесс создания начинался с фотографирования дактилем в двух проекциях: со стороны говорящего и стороны воспринимающего. На следующем этапе использовалась программа Adobe Photoshop. Задачей было очертить контур руки будущей дактилемы и выделить детали (костяшки, складки пальцев). Результат полностью зависел от правильно подобранного ракурса, толщины линий и плавности рисовки. Чтобы контур получился ровным и плавным необходимо было затратить много времени и сил. Однако, результат оправдал все вложенные силы — новые дактилемы не только четко передают положение руки со стороны говорящего и стороны воспринимающего, но и выглядят натуралистично, ровно и эстетично.



Рис. 2. Гравировальный станок

На основе полученных изображений осуществлялась реализация деревянных дактилем. Дактилемы загружались в CorelDRAW, графический редактор векторной графики, в котором мы переводили растровый формат в векторный для дальнейшей гравировки дактилем. Далее векторное изображение вырезалось и гравировалось на лазерном станке. В результате мы получили детализированные деревянные дактилемы, которые не требуют дальнейшей обработки, края получились ровные без сплавов, шероховатостей и других изъянов.

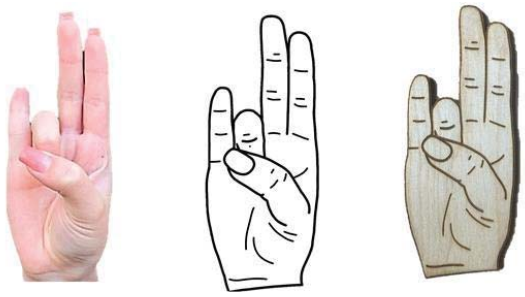


Рис. 3. Этапы работы
От фотографии руки к рисунку и деревянной модели.

Результаты и обсуждение

В настоящее время проект «Дактилируй со мной» продолжает реализацию дальнейших пособий, связанных с дактилологией. Изготовленные рельефные деревянные дактилемы совершенствуются и интегрируются в педагогический процесс. Деревянные 2D пособия позволяют людям с нарушением слуха и слышащим, знающим дактилологию, изучать или совершенствовать дактильную речь благодаря точному визуальному образу моделей, правильному положению руки и пальцев, а также наличию дактилем в двух позициях: позиции говорящего и позиции воспринимающего.



Рис. 4. Деревянная модель дактилемы «Ж» (позиция воспринимающего)



Рис. 5. Деревянная модель дактилемы «Т» (позиция говорящего)



Рис. 6. Деревянная модель дактилемы «Ц» (позиция говорящего)

Изготовленные деревянные 2D модели могут использоваться в разных педагогических ситуациях:

1. Модели дактилем могут использоваться в первоначальном обучении дактилологии, как вспомогательное средство. Пособия позволяют рассмотреть руку как со стороны воспринимающего, так и со стороны говорящего. Таким образом, у обучающихся закрепится правильный, более детальный образ руки;
2. 2D модели возможно использовать в качестве разрезной дактильной азбуки. Они, в отличии от бумажных дактилем, более реалистичны и точны;
3. Созданные объемные дактилемы позволяют детально рассмотреть положение кисти при дактилировании: указывают на нужный наклон и положение пальцев.

Изготовленные нами модели повысят эффектиность усвоения дактильной речи и улучшат навык дактилирования детей и студетнов.

Необходимо подчеркнуть, что проект «Дактилируй со мной» направлен на улучшение развития навыка дактилирования. Данная задача реализовывается при применении современных подходов обучения дактильной речи — рельефной, деревянной дактильной азбуки. Наш проект важен и актуален, так как в будущем позволит людям с нарушением слуха и слышащим людям эффективнее и качественнее усваивать дактильную речь, а в дальнейшем общаться с помощью неё.

Литература

1. Базырина, О. А. Использование невербальных средств коммуникации в обучении лиц с нарушением слуха / О. А. Базырина // Специальная педагогика и психология : традиции и инновации : материалы II всероссийской научной конференции молодых ученых и студентов с международным участием, Москва, 23 апреля 2020 года / Московский педагогический государственный университет. — Москва: Московский педагогический государственный университет, 2020. — С. 88–92.
2. Гейльман И. Ф. Специфические средства общения глухих: дактилология и мимика. Ленинград: ЛВЦ ВОГ, 1975. 166 с.
3. Зайцева Г. Л. Жестовая речь. Дактилология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 192 с. — (Коррекционная педагогика)
4. Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку. Москва: «Просвещение», 1977. 200 с.
5. Особенности речевого развития у детей при нарушении слухового анализатора [Текст] / Р. М. Боскис // Известия АПН РСФСР. — I9 53. — № 48.
6. Специфические средства общения лиц с нарушением слуха: истоки и перспективы использования / Г. Н. Пенин, О. А. Красильникова, О. А. Чиж, О. А. Базырина // Специальное образование. — 2021. — № 1(61). — С. 45–59.

Alexandra M. Putilina[1*]
[*]putilinaalexa@gmail.com
Research supervisor: Olga A. Bazirina[1]
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Modern approaches to teaching dactylology: The project ‘Fingerprint with me’

Abstract. The article discusses modern ways of teaching dactylology. Their importance lies in the improvement of the educational and methodological complex for studying dactylology. The new approaches proposed by the author increase the competence of people who have started studying dactylology. The article contains images of fingerspelling signs in two projections (on the speaker’s and the addressee’s sides) and embossed wooden fingerspelling models, which will help correctly and accurately study the fingerspelling alphabet and apply it in the future.

Keywords: fingerspelling alphabet, dactylology, embossed models.

УДК 376.3

Туманова Полина Андреевна[1]*
*pashaitscool@gmail.com
Научный руководитель: Люкина Анна Сергеевна[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Особенности коммуникативной деятельности глухих детей в образовательном пространстве школы

Аннотация: в работе рассмотрены особенности развития коммуникативной деятельности глухих детей. Целью исследования является организация продуктивной коммуникативной деятельности глухих школьников. В исследовании применены методы: анализ, систематизация и обобщение психолого-педагогической литературы; педагогическое наблюдение; констатирующий эксперимент; обучающий эксперимент; анализ результатов эксперимента. В ходе исследования выявлено, по каким параметрам оценки коммуникативная деятельность глухих детей развита недостаточно. Результаты работы можно применить при организации взаимодействия глухих школьников.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, коммуникативные умения, коммуникация, общение, глухие школьники.

Введение

В современной системе специального обучения глухих детей коммуникативная деятельность играет огромную роль, так как обучение глухих языку строится на основе коммуникации. Вследствие этого коммуникативная деятельность является необходимым звеном образовательного процесса. Более того, уровень развития коммуникативной деятельности у ребенка определяет его способность устанавливать контакт с ровесниками и взрослыми людьми, сотрудничать с ними. Для организации взаимодействия глухих младших школьников друг с другом педагогам необходимо учитывать характерные особенности их коммуникативной деятельности, а также уже имеющиеся подходы к ее развитию. Рассматриваемая нами проблема является довольно изученной, существует обширная научная база, хранящая сведения о теоретических и практических основах развития коммуникативной деятельности глухих обучающихся начальной школы, однако в связи с модернизацией содержания образования она нуждается в переосмыслении и дополнительной разработке. Таким образом, актуальность темы объясняется большим значением этой проблемы для сурдопедагогической практики.

Д.Б. Эльконин пишет, что коммуникативная деятельность — это деятельность общения, или общение, которое самостоятельно выступает на определенном этапе онтогенеза, в частности, в дошкольном и особенно в подростковом возрасте [Эльконин, 2011, с. 256].

А. Г. Асмолов, Т. г. Богданова и др. отмечают, что коммуникативная деятельность постепенно преобразуется в процессе взросления ребенка [Асмолов, 2008, с. 122; Богданова, 2002, с. 32]. Развитие получают как формы, так и средства общения. Использование невербальных средств коммуникации предшествует вербальным. Сначала ребенок использует экспрессивно-мимические, затем предметно-действенные, а только потом речевые средства коммуникации [Богданова, 2002, с. 56].

Общение глухих детей с окружающими людьми, как и у слышащих, складывается в онтогенезе постепенно. Более того, в формировании коммуникативной деятельности глухих и слышащих детей есть общие признаки, так как развитие глухих идет по пути развития ребенка без нарушений слуха, но с некоторыми особенностями [Богданова, 2002, с. 25; Головчиц, 2001, с. 13; Зайцева, 2000, с. 44]. Так, Л. А. Головчиц считает, что основной особенностью коммуникативной деятельности глухих детей является ее ярко выраженный ситуативный характер [Головчиц, 2001, с. 126].

Л.А. Головчиц пишет: невозможность слышать речь взрослого очень негативно влияет на способность глухих к общению [Головчиц, 2001, с. 45]. Богданова считает, что у глухого ребенка

появляются затруднения уже в младенческом возрасте — при становлении первой ведущей деятельности (эмоционального общения со взрослым). Прежде всего это касается глухих детей слышащих родителей, что связано с трудностями выбора подходящих средств коммуникации взрослых с ребенком [Богданова, 2002, с. 123].

Первой формой общения глухого ребенка с родителями, как и у слышащего, является комплекс оживления, возникающий в те же сроки, то есть на 2-ом месяце жизни. В таком взаимодействии дети используют различные экспрессивно-мимические средства и движения [Головчиц, 2001, с. 55].

У глухих детей позднее формируются разные типы взглядов, которые имеют коммуникативную направленность (взгляд, ищущий оценку, и соединяющий), но все равно имеют большое значение во взаимодействии ребенка со взрослым [Головчиц, 2001, с. 57].

Затруднения контакта ребенка с окружающими возникают и вследствие отставания в речевом развитии [Богданова, 2002, с. 116; Речицкая, 2014, с. 34]. При этом влияние нарушения слуха на голосовые реакции наблюдается не сразу, и первые 3 месяца жизни ощутимой разницы между вокализациями глухих и слышащих детей нет [Головчиц, 2001, с. 58]. У маленьких глухих детей есть и звонкие голоса, и естественный смех, и плач. Глухие дети воспроизводят различные восклицания, кряхтение, мычание. Эти реакции являются проявлением эмоций ребенка и способом привлечения внимания родителей [Головчиц, 2001, с. 54].

На 5-ом месяце жизни у глухих детей появляется лепет, однако из-за невозможности осуществлять контроль своего произношения лепет принимает угасающий характер [Богданова, 2002, с. 119; Головчиц, 2001, с. 55].

Для коммуникации со взрослым глухие дети используют движения и жесты. Однако осознание, понимание значения жеста у глухих в возрасте до двух лет происходит медленнее, чем у слышащих. Это связано с затруднениями в восприятии и усвоении речи взрослого [Богданова, 2002, с. 125].

Общение глухих детей раннего и даже дошкольного возраста с окружающими происходит путем использования предметных действий, естественных жестов (прежде всего указательного), мимических и других неречевых средств в сочетании с вокализациями и лепетом. Причем дети лишь иногда адекватно реагируют на обращения собеседника, ориентируясь на внешне выраженные признаки: на его мимику, взгляд и действия с предметами [Головчиц, 2001, с. 56].

Постепенно количество голосовых реакций уменьшается, они становятся более однообразными и уже к старшему дошкольному возрасту зачастую не наблюдаются [Богданова, 2002, с. 123; Головчиц, 2001, с. 60; Речицкая, 2014, с. 45]. Однако количество и разнообразие невербальных средств общения у глухих дошкольников возрастает. В частности, становится больше естественных жестов, которые дети как берут из среды, так и придумывают сами. С возрастом у детей развиваются разные виды взглядов и тренируется внимание к мимике собеседника [Головчиц, 2001, с. 58].

Г. Л. Зайцева отмечает разницу в коммуникативной деятельности между детьми из слышащих и из глухих семей. У глухого ребенка, рожденного в семье слышащих людей, средством выражения своих потребностей являются естественные жесты и пантомимические движения. А дети, рожденные в семьях глухих, овладевают разговорным жестовым языком в процессе общения с членами семьи [Зайцева, 2000, с. 55].

Уже в старшем дошкольном возрасте осознание глухими детьми своих речевых проблем рождает в них нежелание идти на контакт с незнакомыми взрослыми и сверстниками [Богданова, 2002, с. 134; Головчиц, 2001, с. 65].

Богданова, С. А. Зыков и др. считают, что коммуникация посредством невербальных средств затрудняет развитие ребенка и потенциальное взаимодействие глухого ребенка с слышащим социумом, в связи с чем выявлена необходимость в специальном обучении глухих. Таким образом, с начала специального обучения развитие коммуникативной деятельности берется под контроль педагогов [Богданова, 2002, с. 144; Зыков, 1977, с. 20].

Обучение глухих детей начинается с дошкольного образовательного учреждения, которое обеспечивает детям необходимую подготовку к школе. Следующая ступень образования ребенка — школа. Зыков отмечает, что в школе глухих создается такая среда, что с первых дней пребывания в ней ребенок ставится перед необходимостью овладевать устной речью в контексте общения с окружающими людьми. Обучение глухих школьников строится на следующем обязательном условии: каждая речевая единица, грамматическая закономерность и языковое явление должны служить задачам коммуникации и расширению речевой практики детей. В таких условиях коммуникативная деятельность глухих детей получает закономерное развитие [Зыков, 1977, с. 23].

Т. С. Зыкова в образовательном процессе школы для глухих детей выделяет три группы коммуникативных умений: Побуждение, Сообщение, Вопрос. Зыкова отмечает, что при их развитии должно быть уделено внимание [Зыкова, 2005, с. 21]:

1) реализации коммуникативных намерений учащихся (выражение просьбы; сообщение о деятельности; обращение с вопросом);

2) обучению детей реагировать на действия окружающих (выполнение поручения и понимание запрета; понимание сообщения и поведение в соответствии с ним; ответ на вопрос).

Для достижения взаимопонимания глухим школьникам необходимы следующие базовые коммуникативные умения [Зыкова, 2005, с. 22]:

1) обращаться к собеседнику и реагировать на его обращение;

2) адресовать собственное речевое высказывание непосредственно собеседнику, к которому оно обращено, и активно воспринимать адресованное речевое высказывание;

3) реагировать на речь другого человека выполнением действия или ответным высказыванием;

4) повторять или корректировать собственное речевое высказывание в целях лучшего понимания мысли собеседником.

Общение между глухими школьниками осуществляется в двух видах: межличностном (свободном) и межролевом (деловом). Межличностное общение имеет эмоциональную основу, реализует потребность детей в дружбе и взаимопонимании. Межролевое общение происходит внутри игровой, трудовой, учебно-познавательной деятельности, реализует потребность в активной деятельности и в познании [Речицкая, 2014, с. 67].

Методы исследования

В работе использованы такие методы исследования, как анализ, систематизация и обобщение психолого-педагогической литературы; педагогическое наблюдение; констатирующий эксперимент; обучающий эксперимент; качественный и количественный анализ результатов эксперимента.

Результаты и обсуждение

На основе анализа научно-методической литературы организован констатирующий эксперимент, целью которого является выявление особенностей коммуникативной деятельности глухих школьников.

Исследование проведено на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школы-интерната № 1 Выборгского района Санкт-Петербурга с 11.12.23 до 05.03.24 в 3 «А» и 4 дополнительном «В» классах.

Экспериментальное изучение реализовано во внеурочное время и в учебной деятельности.

Во внеурочное время наблюдение осуществлено на переменах, а также на мероприятиях «Своя игра» и «Масленица». Для оценки коммуникативной деятельности детей во внеурочное время нами разработаны критерии, в основу которых положены исследования Зыковой, А. С. Люкиной [Зыкова, 2005, с. 102; Люкина, 2014, с. 2]:

1) выбор объекта;

2) инициативность в общении;

3) готовность к общению;
4) цель общения;
5) продуктивность общения;
6) использование устной, устно-дактильной, жестовой речи;
7) понимание устной, устно-дактильной, жестовой речи;
8) адекватность реплик;
9) величина диалогических цепочек;
10) ожидание и фиксирование ответной реакции собеседника на реплику.

В учебной деятельности наблюдение организовано на уроках русского языка и окружающего мира.

В процессе исследования на уроках специально создавались ситуации, выявляющие уровень развития коммуникативной деятельности. Рассмотрим ситуации, которые были включены в ход уроков.

1. Ситуации необходимости узнать неизвестную информацию: назвать тему урока (мы не знаем тему урока, скажите, пожалуйста, какая тема урока?) и т. д.

2. Ситуации необходимости выразить просьбу: выполнить задание на листочках (дайте нам, пожалуйста, листочки); подчеркнуть имена существительные синим цветом (Уля, дай, пожалуйста, синий карандаш) и т. д.

3. Ситуации необходимости выразить желание: кто хочет начать? (я хочу начать); кто выполнит задание у доски? (я хочу выполнить задание у доски) и т. д.

4. Ситуации необходимости выразить непонимание и просьбу о повторе: учитель говорит малознакомый речевой материал устно (мы не поняли, повторите, пожалуйста); учитель объясняет новый материал (я не понял, объясните еще раз, пожалуйста).

5. Ситуации совместного выполнения заданий: распределить слова по трем столбцам, обвести слова первого склонения, выделить главные члены предложения и др. (я считаю, что…; я думаю, что…; ты ответил неверно; я считаю иначе и т. д.).

6. Ситуации взаимоконтроля: обучающиеся проверяют работы друг друга, исправляют ошибку учителя (помоги мне найти ошибки; у тебя/вас ошибка и т. д.).

В основу критериев оценки коммуникативной деятельности на уроке, разработанных нами, легли исследования Асмолова, Зыковой, Люкиной [Асмолов, 2008, с. 89; Зыкова, 2005, с. 102; Люкина, 2014, с. 2]. Приведем данные критерии оценки:

1) использование устной, устно-дактильной, жестовой речи;
2) понимание устной, устно-дактильной, жестовой речи;
3) адекватность реплик;
4) степень самостоятельности ребенка в формулировании высказывания;
5) выражение реакции на реплику собеседника;
6) ожидание и фиксирование ответной реакции собеседника;
7) сформированность коммуникативных умений (доказывать свое мнение; обращаться к другому человеку; выражать просьбу, желание; выражать непонимание с просьбой о повторе; сохранять доброжелательные отношения во время спора; договариваться; осуществлять взаимный контроль; задавать вопросы для выяснения нужных сведений).

В ходе анализа результатов наблюдения установлено, что глухие обучающиеся в образовательном пространстве школы используют жестовую и устно-дактильную формы речи, отдавая предпочтение первой. Понимание устно-дактильной формы речи у некоторых обучающихся затруднено, а восприятие устной является сложностью для всех глухих младших школьников. Низкие показатели имеют и такие характеристики коммуникативной деятельности, как:

1) выражение реакции на реплику собеседника;
2) самостоятельность в формулировании словесного высказывания;
3) адекватность реплик.

У отдельных учеников также выявлены большие трудности в проявлении инициативы в коммуникации и достижении продуктивности общения. Многие коммуникативные умения, которые

были исследованы в ходе наблюдения, нуждаются в развитии. Наименьший уровень сформированности выявлен у следующих коммуникативных умений:

1) умение задавать вопросы для выяснения нужных сведений;

2) умение договариваться;

3) умение доказывать свое мнение.

В соответствии с результатами, полученными в ходе анализа психолого-педагогической литературы и констатирующего исследования, организован обучающий эксперимент. Он состоит из двух частей: 1) проведение урока по развитию коммуникативной деятельности, 2) разработка проекта по созданию мультфильма. Первая часть обучающего эксперимента организована на уроке предметно-практического обучения (ППО) и реализована на базе диагностической методики «Рукавички» [Венгер, Цукерман, 2007, с. 130].

Работа направлена на совершенствование коммуникативной деятельности глухих школьников в тех ее областях, которые, исходя из констатирующего исследования, развиты недостаточно.

Сначала на уроке проводится беседа, в ходе которой обучающиеся с помощью учителя выполняют задания для развития коммуникативных умений: 1) актуализация личного опыта, 2) ответы на вопросы, 3) составление и выполнение поручений, 4) дополнение диалогов и исключение из них лишних реплик, 5) чтение диалогов по ролям, 6) рисование в паре с одноклассником.

Учитель актуализирует личный опыт детей, а далее предлагает им представить ситуацию разговора двух персонажей в контексте рисования одинаковых варежек. На этой основе выполняются задания по дополнению диалогов и исключению из них лишних реплик. На протяжении всего урока учитель мотивирует детей задавать друг другу вопросы и формулировать ответы на них, составлять поручения и читать диалоги по ролям.

Таким образом, в ходе урока активизируется коммуникативная деятельность обучающихся. Более того, дети с помощью учителя составляют образец коммуникации при осуществлении совместной деятельности. Далее педагог поручает обучающимся разделиться на пары и вместе нарисовать одинаковые варежки, используя предложенный речевой материал и ориентируясь на полученные в ходе беседы знания о необходимом словесном взаимодействии с собеседником.

В ходе выполнения задания проведено наблюдение за коммуникативной деятельностью детей. Схожесть созданных в паре рисунков свидетельствует об успешном выполнении задания детьми. Все обучающиеся, за исключением одной пары, договаривались на протяжении всей работы: они говорили о своем желании, выражали несогласие и аргументы в пользу своего мнения, соглашались на уступки. Школьники также реагировали на реплики партнера, самостоятельно формулировали адекватные высказывания.

Мы отмечаем положительную динамику в развитии коммуникативной деятельности глухих школьников в процессе проведенного урока.

Для организации широкой коммуникативной деятельности глухих обучающихся в образовательном пространстве школы разработан проект по созданию мультфильма. Это вторая часть нашего обучающего эксперимента.

Проект реализуется на уроках чтения и развития речи, предметно-практического обучения, русского языка, а также во внеурочные часы. Мультфильм создается на основе рассказа «Митины друзья» по Г. А. Скребицкому.

Проект включает в себя проведение мероприятия в честь Дня российской анимации, детальную работу над текстом «Митины друзья» на уроках чтения и развития речи, создание персонажей и кадров будущего мультфильма в парах на уроках предметно-практического обучения, озвучивание мультфильма на индивидуальных занятиях по формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи, составление приглашений на уроках русского языка, организацию мультпоказа, подведение итогов проекта.

В ходе всего проекта развивается коммуникативная деятельность детей: обучающиеся обращаются к окружающим людям; реагируют на чужие реплики; выражают непонимание; доказывают свое мнение и принимают чужую точку зрения; оценивают результаты деятельности

одноклассников; соблюдают формы речевого этикета; самостоятельно делятся на пары и договариваются внутри совместной деятельности; участвуют в разговоре и т. д.

Таким образом, в ходе теоретического исследования мы определили, что коммуникативная деятельность — это деятельность общения людей друг с другом. Она совершенствуется в ходе взросления индивида, при этом меняются как формы, так и средства общения. Развитие коммуникативной деятельности глухих детей происходит по пути развития слышащих, но имеет свою специфику. В ходе практического исследования мы разработали параметры констатирующего исследования и провели наблюдение за коммуникативной деятельностью глухих младших школьников 3 и 4 дополнительного классов. На основе анализа полученных результатов мы реализовали обучающий эксперимент, целью которого является развитие коммуникации глухих детей. Завершением нашей работы выступает разработка проекта по организации широкой коммуникативной деятельности глухих обучающихся в образовательном пространстве школы.

Литература

1. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: учебное пособие / Богданова Т. Г.; — Москва: Издательский центр «Академия», 2002. — 222 с.
2. Венгер А. Л., Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников. Москва: ВЛАДОС-Пресс, 2007. — 159 с.
3. Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учебное пособие / Головчиц Л. А. - Москва: ВЛАДОС, 2001. — 303 с.
4. Зайцева Г. Л. Жестовая речь. Дактилология: учебник / Зайцева Г. Л. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 192 с.
5. Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку: учебное пособие / Зыков С. А. - Москва: Просвещение, 1977. — 200 с.
6. Зыкова Т. С. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 1 вида: Сборник 1. Подготовительный, 1–7 классы. — М.: Просвещение, 2005.
7. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.
8. Люкина А. С. Коммуникативные умения младших школьников с нарушением слуха // Вестник науки и образования. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-umeniya-mladshih-shkolnikov-s-narusheniem-sluha (дата обращения: 29.01.2024).
9. Речицкая Е. Г., Богданова Т. Г., Туджанова К. И. Сурдопедагогика / Под ред. Е. Г. Речицкой. — М.: ВЛАДОС, 2014. — 319 с.
10. Эльконин Д. Б. Детская психология: учебное пособие / Под ред. Б. Д. Эльконина. — Москва: Академия, 2011. — 383 с.

Polina A. Tumanova[1*]
*pashaitscool@gmail.com
Research supervisor: Anna S. Liukina[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Communicative activity of deaf children in the educational environment of a school

Abstract. The work examines the features of the development of communicative activity of deaf schoolchildren in order to make it possible to organize such an activity in a productive way. The following methods were used in the study: analysis, systematization and generalization of psychological and pedagogical literature; pedagogical observation; ascertaining experiment; educational experiment; and analysis of experimental results. The study identified the aspects of deaf children's communicative activity that are insufficiently developed. The results of the work can be applied when organizing the interaction between deaf schoolchildren.

Keywords: communicative activity, communication skills, communication, deaf schoolchildren.

УДК 376

Шустова Софья Андреевна[1,2*]
*sa_shustova1@student.mpgu.edu
Научный руководитель: Набокова Лина Александровна[1],
кандидат педагогических наук
[1]МПГУ, Москва, Россия
[2]Институт коррекционной педагогики, Москва, Россия

Особенности тематического наполнения учебников для обучения глухих школьников на уровне начального образования в России и Китае

Аннотация: в данной статье рассматривается тематическое наполнение курса обучения языку на уровне начального образования. Раскрываются особенности тематического наполнения учебников для 1–3 классов в школах глухих Китайской народной республике. Проведен сравнительный анализ отечественных и зарубежных пособий. Выделены и описаны категории тем, не имеющих аналогов в отечественном языковом курсе.

Ключевые слова: обучение языку, начальное общее образование, учебники, Китайская народная республика.

Введение

В ходе 23-го заседания Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству прошедшего в ноябре 2022 года, была отмечена важность расширения взаимодействия РФ и КНР в области образования [Сайт Министерства просвещения РФ, 2022]. Специальное образование в Китайской народной республике стремительно развивается. В том числе, был реализован «План второй фазы повышения уровня специального коррекционного образования (2017–2020 годы)». Более 556 тысяч детей обучаются в начальных классах коррекционных школ [сайт Министерства образования КНР, 2020]. Следствием этого является широкое методическое обеспечение образовательного процесса в том числе в области обучения языку. Рассмотрению этой области должно быть уделено особое внимание, зарубежного опыт в данной научной сфере служит важным источником педагогических инноваций.

В данном докладе нами будет проведен сравнительный анализ подходов к тематическому наполнению языкового курса в России и Китае. Предметов нашего анализа являются: количество тем в зарубежных и отечественных учебниках, их характер, отличия и сходства тематического наполнения учебников для обучения языку.

Методы исследования

В исследовании использовались следующие методы: сравнительный комплексный анализ учебно-методических комплексов для обучения языку в РФ и КНР. По результатам анализа были выделены как характерные подходы к тематической организации языкового курса в КНР, так и темы, не имеющие аналогов в отечественном образовательном процессе. Осуществить данный процесс позволило использование обобщения как метода научного познания.

Для сравнения нами были выбраны учебники для 1–3 классов по предмету «Словесность» для китайских школ глухих — «Экспериментальный учебник для обязательного обучения в школах для глухих». Учебники были приобретены в издательстве «Народное образование», г. Пекин, КНР. Данные учебные материалы были разработаны Министерством образования КНР для обучения в школах глухих.

Для сравнения был выбран выпущенный в издательстве «Просвещение» учебно-методический комплекс «Русский язык. Развитие речи» для 1 дополнительного — 3 классов.

Результаты и обсуждение

В первую очередь опишем количество тем в учебниках и их распределение по учебным отделам. В каждом учебнике по предмету «Словесность» содержится 20 тем. В учебнике для

первого класса первые 5 тем принадлежат к разделу «Письмо», а другие 15 — к разделу «Система пиньинь китайского языка». В учебниках для остальных годов обучения темы распределены следующим образом: первые 3 темы относятся к разделу «Текст», 4 темы включены в раздел «Грамотность», а оставшиеся 16 также относятся к разделу «Текст».

Перейдем к анализу тематического содержания учебников «Русский язык. Развитие речи». Количество тем учебников не так строго регламентировано, как в учебниках, рассмотренных выше. Количество тем в каждой четверти отличается. Так, меньше всего тем содержится в учебнике для первого дополнительного класса — 44 темы. Долее количество тем увеличивается почти в два раза и в первом классе составлять около 100 тем. На последующих года обучение количество тем снижается, но не так сильно, и составляет 73 и 70 тем соответственно.

Подходы к формулировке тем также отличаются в рассматриваемых линейках учебников. В зарубежных учебниках в каждой теме содержится прозаический или поэтический текст, соответственно он и определяет название темы. Название темы, как правило, соответствует содержанию текста, вокруг которого строятся упражнения и изучаемый материал. Некоторые темы присутствуют и в «Экспериментальном учебнике для обязательного обучения в школах для глухих», и в учебнике «Русский язык и развитие речи». Например, «На улице» и «Улица», «Доброе утро» и «Утро», «В супермаркете» и «В магазине», «В парке» и «В парке», «Мой класс» и «План класса».

В отечественных же учебниках часть тем включает в себя различные практические работы и представляют собой прямое название такой работы: «Аппликация “Белка с орехом”», «Монтаж “Труд весной в саду, в поле, на огороде”», «Панно “Осенние листья”», «Макет “Зимой в лесу”», «Ёлочная игрушка “Фонтан”», «Панорама “Весна в поле”». В учебниках «Русский язык. Развитие речи» темы достаточно узконаправленные, что и объясняет их большое количество. Например, темы «Осень», «Осенний парк» и «Осенние цветы» сходны по содержанию, но все равно разделены.

Особый интерес представляют темы, не имеющие аналогов в отечественных учебниках. Их можно разделить на 5 подгрупп: патриотические темы; темы, посвященные историческим деятелям; темы, посвященные национальным праздникам; темы, посвященные изучению грамматических категорий, характерных только для китайского языка; темы, посвященные фразеологизмам. Рассмотрим их подробнее.

1. Патриотические темы.

«Поднятие государственного флага» — текст посвящен церемонии поднятия государственного флага, которая проводится в китайских школах.

«Как велика Родина» — стихотворение о том, что такое Родина, и что есть на Родине.

«Не забывай человека, который выкопал колодец, когда будешь пить воду» — тема посвящена историческому событию, когда в сентябре 1933 года Мао Цзэдун привел в поселок Шачжоуба, недалеко от города Жуцзинь, нескольких солдат Красной армии, чтобы попытаться разведать источник воды в десятках метров от поселения. Поселок находится в регионе с засушливым климатом. Они нашли место и начали копать колодец. С того времени жители поселения Шачжоуба стали пить воду из колодца, которая была намного вкуснее воды из пруда. В 1950 году местные жители отремонтировали этот колодец, к приезду делегации из одной революционной базы на юге страны. Местные жители назвали этот колодец «Красным», рядом с колодцем установили деревянную табличку, на которой написано: «Когда пьёшь воду — не забывай о том, кто выкопал этот колодец; им был председатель Мао». В последствии деревянная табличка была заменена каменной стеллой, изображение которой размещено в учебнике [冯颖 и др., 2016, с. 43]. Поселок знаменит тем, что именно там была создана Китайская Советская республика [Мелик А. В., 2002, с. 516].

«Дедушка Ден Сяопин сажает деревья» — в теме рассказывается история о том, как 83-летний Ден Сяопин, китайский политический деятель, ветеран китайской революции, сажал кипарисовое дерево в парке «Тяньтань» в Пекине. По результатам изучения темы дети должны не только узнать новую лексику, но и получить представления о серьезном отношении Ден

Сяопина к посадке деревьев, о важности посадки деревьев, озеленении и защите окружающей среды в целом [冯颖 и др., 2016, с. 8–9].

2. Темы, посвященные историческим деятелям

«Сыма Гуан» — в теме рассказывается история о том, как в детстве Сыма Гуан (в дальнейшем известный древнекитайский историк, философ и общественный деятель) спас своего друга, разбив большим камнем керамический бак с водой, в котором он (друг) тонул [У Даниэль, 2016].

«Пила Лю Баня» — тема посвящена Лю Баню, китайскому ремесленнику и инженеру, который изобрел пилу для древообработки.

«Цао Чун взвесил слона» — в теме рассказывается о Цао Чуне, ребенке-гении, который жил во 2 веке н.э., героем знаменитой истории о взвешивании слона. Однажды Сун Цюан отправил слона в подарок Цао Цао, отцу Цао Чуна. Он захотел узнать, сколько весит слон, однако никто из его подданых не могу придумать способ, как измерить вес такого большого животного. Тогда Цао Чун сказал: посадите слона в лодку и отметьте уровень воды на лодке, затем верните слона на землю, а лодку заполните вещами до тех пор, пока вода не достигнет отметки. После этого, взвесив вещи по-отдельности и сложив их вес, можно будет узнать вес слона.

3. Темы, посвященные национальным праздникам

«Цзунцзы на праздник драконьих лодок» — тема посвящена блюду китайской кухни «Цзунцзы». Цзунцзы — это китайское блюдо из клейкого риса, завернутое в бамбуковые или тростниковые листья [Международное радио Китая, 2019]. Их традиционно готовят к празднику Дуаньу (праздник драконьих лодок).

«Традиционные праздники» — тема начинается со стихотворения, где перечислены все традиционные китайские праздники-фестивали: Китайский новый год (Праздник весны), Праздник фонарей, День зимнего солнцестояния, День поминовения усопших, Праздник драконьих лодок, Праздник влюбленных (Праздник Циси, Сорочий праздник), Праздник середины осени.

4. Темы, посвященные изучению грамматических категорий, характерных только для китайского языка

«Солнце, луна, следующий» — стихотворение посвящено объяснению принципу формирования иероглифов, что отражено в названии: иероглиф “日” (солнце; перевод автора) и иероглиф “月” (луна; перевод автора), когда используются в качестве радикалов одного иероглифа, образуют новый иероглиф — “明” (следующий, яркий; перевод автора).

«Песня о счетных словах» — в стихотворении рассказывается о счетных словах, служебных словах китайского языка, которые должны стоять между числительным и существительным. Пример: кит. «一**把**椅子» ‘один стул’, «五**个**苹果» ‘пять яблок’. Счетные слова выделены **жирным** шрифтом. Счетные слова отличаются в зависимости от того, что необходимо «посчитать», важно научить детей выбирать правильные счетные слова для каждой категории предметов.

«Песня о фамилиях» — в стихотворении перечислены наиболее популярные китайские фамилии и даются речевые образцы, как правильно представиться и назвать иероглиф фамилии. Рассмотрим первые две строчки стихотворения:

“你姓什么？我姓李。” (Какая у тебя фамилия? Моя фамилия Ли (перевод автора)).

“什么李？ 木子李。” (Какая Ли (какой иероглиф используется)? Ли, состоящий из иероглифов “木” (дерево; перевод автора) и “子” (сын, ребенок; перевод автора); перевод автора).

5. Темы, посвященные фразеологизмам

«Смотреть на небо, сидя в колодце» — эта пословица (кит. «坐井观天» ‘смотреть на небо, сидя в колодце’) имеет значение «обладать ограниченным кругозором».

«Иметь образ бамбука в сердце прежде, чем его рисовать» — эта пословица (кит. «脑有成竹» ‘иметь образ бамбука в сердце прежде, чем его рисовать’) имеет значение «иметь заранее продуманный план».

Выводы

По результатам сравнительного анализа можно сделать вывод о том, что различия тематического содержания объясняются культурными различиями стран, отличиями грамматическо-

го строя языков. Несмотря на это, схожие темы присутствуют. Они посвящены временам года, школьной жизни, общественным местам и др. В обеих линейках представленных учебников темы достаточно узконаправленные, они расположены в хронологическом порядке. Зимой изучаются темы, посвященные Новому году, зимним занятиям и др., весной рассматриваются изменения природы после зимы и, например, наступление Нового года по лунному календарю. В зарубежном учебнике содержится меньшее количество тем, однако они более абстрактные и глубокие из-за того, что они определяются сюжетом представленного в теме литературного отрывка. В российском же издании материал представлен более дробно и имеет как практическую, так и бытовую направленность. Объясняется это тем, что в Федеральной адаптированной образовательной программе начального общего образования предметная область «Русский язык и литературное чтение» включает в себя не только предмет «Русский язык», но и предметы «Литературное чтение» и «Предметно-практическое обучение». Соответственно изучение литературных произведений происходит на уроках литературы. В Китае же предметная область «Словесность» обеспечивается комплексным предметом «Словесность», в рамках которого происходит усвоение как языкового, так и литературного курсов.

Литература

1. История Китая; Учебник / Под редакцией А. В. Мелик. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Изд-во МГУ, Изд-во «Высшая школа», 2002. — 736 с.
2. 聋校义务教育实给教科书 语文 三年级 下册 / 冯颖, 刘洁, 李雪珠 [и др.]. — 北京 : 人民教育出版社, 2016. — 107 с. — Текст : электронный.
3. 聋校义务教育实给教科书 语文 一年级 下册 / 冯颖, 刘洁, 李雪珠 [и др.]. — 北京 : 人民教育出版社, 2016. — 97 с. — Текст : электронный.
4. Готовим цзунцзы своими руками // Международное радио Китая: [сайт]. — 2019. — URL: http://russian.cri.cn/travel/picVideo/395/20190604/291933. html (дата обращения 03.05.24)
5. Общие сведения о системе образования в КНР--Развитие государственной системы образования в 2019 году: [сайт]. — 2020. — URL: http://ru.moe.gov.cn/documents/reports/202106/t20210608_536648.html (дата обращения 03.05.24)
6. Россия и Китай договорились развивать сотрудничество в области образования // Министерство просвещения Российской Федерации: [сайт]. — 2022. — URL: https://edu.gov.ru/press/6204/rossiya-i-kitay-dogovorilis-razvivat-sotrudnichestvo-v-oblasti-obrazovaniya/ (дата обращения 16.03.24)
7. У Даниэль. Сыма Гуан — создатель монументальной хроники истории Китая // Epoch Times Россия: [сайт]. — 2016. — URL: https://www.epochtimes.ru/content/view/82930/86/ (дата обращения 03.05.24)

Sofia A. Shustova[1,2*]

*sa_shustova1@student.mpgu.edu

Research supervisor: Lina A. Nabokova[1],

Candidate of Sciences (Pedagogy)

[1]*Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia*

[2] *ISE, Moscow, Russia*

Thematic content of primary school textbooks for deaf children in Russia and China

Abstract. This paper deals with the thematic content of the language course at primary school. The paper identifies the peculiarities of the thematic content of textbooks for grades 1–3 used at schools for deaf students in China. The author carries out a comparative analysis of Russian and Chinese textbooks and describes the categories of topics that are unique to the Russian language course.

Keywords: language teaching, primary education, textbooks, China.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.08

Немова Дарья Сергеевна[1]*
*daria_gold@mail.ru
Научный руководитель: Гутник Ирина Юрьевна[1],
доктор педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Оценка готовности педагогов к проведению педагогической диагностики интеллектуально одаренных младших подростков

Аннотация: Данная статья содержит в себе как теоретическую часть, направленную на освещение понимания одаренности в педагогической науке и понятия педагогической диагностики, так и практическую часть, описывающую комплексную методику оценки готовности педагогов к проведению педагогической диагностики интеллектуально одаренных младших подростков. В статье описывается разработанный нами диагностический комплекс для классных руководителей, позволяющий выявить и поддержать интеллектуальную одаренность младших подростков, а также осуществлять самооценку своей готовности к его применению.

Ключевые слова: интеллектуальная одаренность, педагогическая диагностика, комплексная методика, оценка готовности педагогов, профайл, цифровой навигатор.

Введение

Интеллектуально одаренные дети все чаще встречаются в школах среди обычных детей. У учителей нет понимания, как подобных детей выявлять, как с ними взаимодействовать в образовательном процессе. Итогом этого является то, что интеллектуально одаренные дети представляют собой имеющийся факт образовательной действительности, а инструментов взаимодействия с ними у педагогов и общества явно недостаточно. Описанная ситуация и составила проблему нашего исследования.

Объективно назрела необходимость разработки современного диагностического комплекса педагогической диагностики, позволяющего осуществлять раннее выявление и поддержку интеллектуально одаренных учеников.

В своем исследовании мы исходили из следующей гипотезы:

Оценка готовности педагогов к применению педагогической диагностики будет целесообразна в том случае, если будет:

— основываться на учете мнения всех субъектов образовательного процесса;
— выстраиваться системно;
— учитывать возрастные изменения учеников;
— учитывать самодиагностику ребенка;
— включать качественные и количественные методы педагогической диагностики;
— педагогическая диагностика будет иметь не только диагностирующий, но и формирующий характер.

Важным посылом, объясняющим необходимость разработки данного диагностического комплекса, в первую очередь, является необходимость такого инструмента, который бы позволял выявлять и повышать готовность педагогов (классных руководителей) к применению методов педагогической диагностики, а также предоставление им практического инструмента для проведения самостоятельной диагностики интеллектуально одаренных младших подростков. Однако, в случае наличия низких показателей готовности педагога следует предусмотреть дополнительный инструмент, который может помочь педагогу приобрести необходимые знания, навыки и умения.

Методы исследования

Для оценки готовности педагогов к проведению педагогической диагностики интеллектуальной одаренности младших подростков были использованы следующие методы педагогического исследования: анкетирование, контент-анализ, включенное наблюдение, анализ результатов внедрения методики «Профайл», рефлексивная сессия.

Результаты и обсуждения

Объектом нашего исследования стала интеллектуальная одаренность школьников. Контент-анализ понятия интеллектуальная одаренность позволил выявить следующие ее сущностные характеристики:

1) одаренность, связанная с высоким развитием интеллекта [Марченко, 2010].

2) иинтеллектуальная одаренность проявляется в том, что одаренные дети умеют точно и глубоко анализировать содержание обучения, стремятся осмыслить его философски. Также для них характерно наличие высокого уровня интеллекта в связи с чем они очень быстро и легко усваивают учебный материал [Баева, 2023];

3) комплексная характеристика сферы способностей, включающее своеобразное сочетание способностей к имеющемуся исполнению какой-либо деятельности; интеграцию способностей, обусловливающую широту возможностей человека; умственный потенциал, целостную характеристику познавательных возможностей и способностей к учению [Савенков, 2024];

4) уровень развития способностей, определяющих диапазон деятельностей, в которых человек может достичь больших результатов [Лейтес, 1960].

Мы понимаем интеллектуальную одаренность как *развитие интеллектуальных и познавательных способностей, активное включение ребенка в познавательную деятельность с целью раскрытия максимально возможного эвристического потенциала*.

Предметом нашего исследования является оценка готовности педагогов к педагогической диагностике интеллектуальной одаренности подростков.

В своей работе мы опирались на понимание педагогической диагностики, как познавательно-преобразующей деятельности педагога, включающей интуитивную и рациональную составляющие и имеющей своей целью сопровождение ученика, направленной на его самоопределение. [Гутник, 2013].

Анализ развития научного знания о педагогической диагностике позволил выявить рациональную и интуитивную составляющие педагогической диагностики и обосновать необходимость рассматривать диагностику как деятельность, имеющую бинарную структуру, отражающую диалектику связи количественного и качественных методов познания [Гутник, 2015].

Готовность является “предпосылкой успешности деятельности, ее первичным фундаментальным условием” [Гутник, Циммерман, 2021].

Понятие “готовность педагогов к педагогической диагностике” в нашей работе рассматривается как наличие у педагогов трех составляющих (мотивации, познания и практики) для выявления и поддержки интеллектуально одаренных младших подростков.

Готовность педагогов можно представить формулой “хочу”+“умею”+ “знаю” [Гутник, Циммерман, 2021].

Для того, чтобы подготовить основу для проведения комплексной методики педагогической диагностики интеллектуальной одаренности младших подростков, нам было необходимо из-

учить представления педагогов об интеллектуальной одаренности учеников и способах ее диагностики классным руководителем. Для этого нами была разработана и внедрена анкета, которая содержала следующие вопросы:

1. Сталкивались ли педагоги в своей практики с интеллектуально одаренными школьниками?
2. Какие критерии одаренности они знают?
3. Знают ли и используют ли особые методы и формы работы с одаренными детьми?
4. Какие методы и формы работы с одаренными детьми они используют в своей практике?
5. Как они выявляют одаренных детей и делают ли они это?
6. Кто из других сотрудников и субъектов образования участвует в работе с одаренными детьми?
7. Знакомы ли они с методами педагогической диагностики?
8. Применяют ли они педагогическую диагностику в работе с одаренными детьми?
9. Хотели бы они научиться методам педагогической диагностики?

Теперь представим шаги, по которым осуществлялась разработка замысла нашего исследования:

Шаг 1. На основе теоретического анализа литературы и изучения мнений педагогов нами были определены показатели интеллектуальной одаренности школьников.

Шаг 2. Создана часть “А” диагностического комплекса как результат соотнесения показателей интеллектуальной одаренности и методики педагогической диагностики, необходимые для ее выявления.

Шаг 3. Создана часть “Б” диагностического комплекса, в результате того, что были проанализированы возможности диагностики интеллектуальной одаренности подростков по классам с учетом мнения всех субъектов образовательного процесса.

Шаг 4. Были сопоставлены показатели интеллектуальной одаренности школьников и компоненты готовности педагога.

Шаг 5. Были сформулированы утверждения профайла педагога для каждого показателя в форме «Я знаю…», «Я умею…», «Я осознаю важность…».

Шаг 6. Был создан Цифровой навигатор, в котором для каждого утверждения профайла были подобраны цифровые ресурсы, необходимые для повышения готовности педагога.

Итак, разрабатываемая в нашем исследовании комплексная методика педагогической диагностики интеллектуальной одаренности школьника логически состоит из четырех составляющих:

- Часть “А” диагностического комплекса интеллектуальной одаренности (инвариантная часть).
- Часть “Б” диагностического комплекса, связанная с учетом мнений всех субъектов образовательного процесса (вариативная часть).
- Профайл педагогической диагностики интеллектуальной одаренности подростков (ПДИО).
- Цифровой навигатор для коррекции выявленных дефицитов педагогов в сфере педагогической диагностики и поддержки интеллектуальной одаренности учеников.

Диагностический комплекс интеллектуальной одаренности (инвариантная часть А) включает в себя показатели интеллектуальной одаренности и методики их диагностики.

Все указанные методики приведены в таблице № 1.

Таблица 1

Показатель одаренности	Методика педагогической диагностики
1. Повышенная познавательная активность	• «Карта интересов Щукиной-Марковой» для 8 класса • Методика «Интеллектуальный портрет» для педагога • Определение интенсивности познавательного интереса по Юркевичу (анкета для классного руководителя) • Определение уровня проявления способностей ребенка (Сизанов А. Н.) (анкета для родителей) • Тест умственного развития младших подростков, ШТУР-2

Окончание таблицы 1

Показатель одаренности	Методика педагогической диагностики
2. Отказ от принятия стандартных решений, креативность, изобретательность	• Методика «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко
3. Хорошая память и внимание	• Методика «Расстановка чисел»
4. Высокая успеваемость	• Методика «Рефлексивная пирамида»
5. Занимаемые призовые места, наличие достижений	• Методика «Рефлексивная дорога»
6. Характерные яркие черты личности одаренного ребенка	• Методика «Лучшее о каждом» • Методика «Если бы не было отметок» • Методика «Из чего я состою?»

Диагностический комплекс (вариативная часть Б, связанная с учетом мнений всех субъектов образовательного процесса) включает в себя ряд разнообразных методик педагогической диагностики интеллектуальной одаренности, относящихся к учету мнений всех субъектов образовательного процесса (родители, сам ученик, классный руководитель, учитель начальных классов, школьный психолог, одноклассники, учителя-предметники и др.). Также учитывается возраст ученика, в каком он классе.

Профайл делится на части, в соответствии с классом, в котором учится ученик, начиная с пятого класса общеобразовательной школы и заканчивая восьмым классом.

Таблица 2

Фрагмент Профайла педагогической диагностики интеллектуально одаренных младших подростков

Профиль умений — Профайл	Методики диагностики и поддержки.	Когда?	Зачем нужны эти сведения?
Пятый класс			
1. Я умею получать первичную информацию от учителя начальных классов	Отсроченное интервью с учителем начальной школы (10 вопросов)	До начала обучения	Данные для создания портрета ребенка

Профайл педагогической диагностики интеллектуальной одаренности подростков (ПДИО) включает в себя компоненты готовности на основании методики “Хочу” + “Знаю” + “Умею”, учитывающей показатели интеллектуальной одаренности.

Также нами разработан цифровой навигатор для консультации педагогов с низкими результатами прохождения «Профайла педагогической диагностики интеллектуальной одаренности подростков». Навигатор педагога служит для восполнения недостатка знаний педагогов за счет информации, содержащейся на электронных ресурсах. Другими словами, цифровой навигатор — это ориентир для педагога, желающего устранить недостаток теоретических знаний, и имеющего целью повысить свою готовность к проведению педагогической диагностики интеллектуальной одаренности подростков.

Реализация данного диагностического комплекса была осуществлена на базе 8 “В” класса ГБОУ 197 школы Центрального района Санкт-Петербурга. Необходимо отметить, что наше исследование было проведено весьма успешно: нам удалось выявить школьников с высоким потенциалом интеллектуальной одаренности, и сориентировать классного руководителя относительно стратегий поддержки данных учеников и дальнейшей работы с ними.

Приведем в качестве примера отрывок из монографической характеристики одного из таких учеников:

«Егор М.

Спокойный, тихий, с одноклассниками общается редко, в основном на учебные темы. На многих уроках сидит один, на первой парте. Остальные ученики отзываются о нем, как об ответственном, скромном, необщительным и сообразительном человеке. В делах класса принимает довольно-таки посредственное участие. Несколько человек написали о том, что совсем не общаются с ним, возможно, это происходит из-за стеснительности Егора. В одной из диагностик Егор отметил своим недостатком слабое здоровье, а также добавил, что его «нервы расшатаны». По успеваемости можно сказать, что он учится «интервалами и периодами, когда идут интересные и нужные темы», как он сам говорит, он хочет учиться лучше, поэтому исправляет недочеты. По результатам диагностики заметно, что Егор М. обладает оригинальным и гибким мышлением, но слабо способен к синтезу и анализу, ему легко сконцентрироваться на работе, обладает хорошей памятью. Многие учителя отмечают его высокие способности, умение все «схватывать на лету» и задавать глубинные вопросы., хотя некоторые учителя и оценивают его как «среднего» ученика. На основании применения методик педагогической диагностики удалось выяснить наличие повышенного интереса к математике и английскому языку (Карта Щукиной-Марковой). Анализ результатов методики «Рефлексивная пирамида» показал наличие высокой успешности во всех предметах естественно-научного цикла…». В будущем Егор хочет получить высшее образование в сфере АйТи. Вне школы, Егор М. увлекается компьютерами и видеоиграми и совсем не занят в сфере дополнительного образования и внеурочной деятельности, что не позволяет ему реализовать свои интересы и способности. Больше всего Егор гордится своими победами в Дне проектов и тем, что он немного «умеет программировать на Питон».

Общение с Егором, его ответы на рефлексивные методики диагностики свидетельствуют о том, что Егор пока еще находится «в поисках себя», и сомневается в своих силах. Родителям рекомендовано подобрать вместе с Егором кружок естественно-научной либо АйТи направленности в местном Центре дополнительного образования. Так же в разговоре с мамой стало известно, что Егор хотел познакомиться со старшеклассником, делавшим интересный научно-исследовательский проект. Классный руководитель познакомил ребят».

Заключение

Нами был разработан «Алгоритм комплексной системы оценки готовности педагога к педагогической диагностике»:

Шаг 1. Прохождение профайла педагогами — анализ результатов

Шаг 2. Отбор тех педагогов, у кого выявлены низкие показатели.

Шаг 3. Консультация педагогов при помощи цифрового навигатора.

Шаг 4. Внедрение ДК «Название» со всеми педагогами.

Шаг 5. Отслеживание результатов всех педагогов, с усиленным вниманием на педагогов с первичными низкими показателями.

Шаг. 6. Повторное прохождение Профайла педагогами с низким показателями.

Разработанная нами комплексная методика оценки готовности педагогов к проведению педагогической диагностики интеллектуально одаренных младших подростков, а также педагогическая диагностика интеллектуально одаренных школьников были успешно апробированы в 8 “В” классе 197 школы Центрального района Санкт-Петербурга.

Успешное практическое применение диагностического комплекса позволит в дальнейшем широко внедрить разработанную комплексную методику педагогической диагностики интеллектуально одаренных школьников, что, в свою очередь, в соответствии с президентской программой поддержки одаренных детей позволит оказывать им своевременную помощь в самоопределении.

Литература

1. Баева М. С. Понятие одаренности в педагогике // Образовательный портал «Справочник». — URL https://spravochnick.ru/pedagogika// (дата обращения: 06.05.2024).

2. Белоусова А. К. Что такое одаренность? // Эксперимент и инновации в школе. 2012. № 3. Электронный ресурс: https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-odarennost (дата обращения: 25.04.2024).
3. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте/ Л. С. Выготский // Избр психол. иссл. — М, 1956.
4. Гутник И. Ю., Циммерман Н. В. Оценка готовности педагогов к реализации персонифицированного обучения в общеобразовательной школе. — Казанский педагогический журнал № 6, 2021, С. 34–40.
5. Гутник, И. Ю. Методы интуитивной педагогической диагностики в исследовании проблемы отчуждения учащихся от школы / И. Ю. Гутник // Школа будущего. — 2015. — № 5. С. 116–122.
6. Гутник, И. Ю. Естественнонаучный, гуманитарный и бипарадигмальный подходы к педагогической диагностике / И. Ю. Гутник // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2013. — № 11. — С. 130–139. — EDN RTGOUX.
7. Емельянова И. Е. Развитие одаренности детей дошкольного возраста средствами современных информационных технологий // Современная высшая школа: инновационный аспект. — Екатеринбург, 2011, № 2.
8. Ингенкамп К. «Педагогическая диагностика», пер. с нем., М., 1991. с. 7.
9. Кузьмина Р. И. Одаренность младшего школьника // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 8–2, электронный ресурс: https://cyberleninka.ru/article/n/odarennost-mladshego-shkolnika (дата обращения: 20.02.2023).
10. Марченко Е. В. Взаимодействие психолога с родителями одаренного ребенка / Е. В. Марченко// Одар. ребенок. — 2010 — № 6.
11. Лейтес Н. С. Об умственной одаренности. — М.: АПН РСФСР, 1960.
12. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н. С. Лейтеса. — М.: Издательский центр «Академия», 1996. — 416 с.
13. Рабочая концепция одаренности. — 2-е изд., расш. и перераб. — М., 2003. — электронный ресурс: https://cyberleninka.ru/article/n/rabochaya-kontseptsiya-odarennosti/viewer
14. Савенков, А. И. Психология детской одаренности : учебник для вузов / А. И. Савенков. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 334 с. — (Высшее образование). — Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/538228 (дата обращения: 07.05.2024).

Darya S. Nemova[1*]
*daria_gold@mail.ru
Research supervisor: Irina U. Gutnik[1],
Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor,
Department of School Pedagogy
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Measurement of teachers' readiness to carry out a pedagogical assessment of intellectually gifted adolescents aged 10–14 years

Abstract. This article contains both a theoretical part, which focuses on the understanding of giftedness in pedagogy and on the concept of pedagogical assessment, and a practical part, which describes a comprehensive methodology for measuring teachers' readiness to conduct a pedagogical assessment of intellectually gifted adolescents aged 10–14 years. The article describes the diagnostic complex developed by the author for classroom teachers. The complex allows classroom teachers to identify and support intellectual giftedness of adolescents aged 10–14 years and to carry out a self-assessment of their readiness to use the complex.

Keywords: intellectual giftedness, pedagogical assessment, comprehensive methodology, assessment of teachers' readiness, profile, digital navigator.

УДК 37.01, 37.02

Коваленко Екатерина Дмитриевна[1]*
*katikasevera19@yandex.ru
Научный руководитель: Романенчук Кира Викторовна[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

История школы № 206 в годы Великой Отечественной войны

Аннотация: данное исследование посвящено истории школы номер 206, которая работала в годы ленинградской блокады. Выбор предмета изучения способствует сохранению памяти о событиях, оставивших значительный след в истории страны, что играет важную роль в патриотическом воспитании сегодня. Исследование направлено на поиск информации о сотрудниках и учащихся, работавших и учившихся и ушедших на фронт в этот период, об их дальнейшей судьбе. Подробно рассмотрены вопросы организации педагогического процесса в учебном заведении во время блокады. В процессе исследования посещалось образовательное учреждение № 206, была проведена беседа с заведующей школьного музея, изучены документы из школьного архива. Результатом исследования стала целостная реконструкция жизни школы № 206 в годы войны.

Ключевые слова: школа № 206 города Ленинграда, Великая Отечественная война, школа, педагогика, история, блокада, учебный процесс.

Введение

Великая Отечественная война — это важная страница в истории России. Особенно значимой она является для нашего города, так как ему пришлось пережить блокаду. Каждый год 9 мая мы вспоминаем о тех ужасных событиях. Нам известно о голоде, о подвигах людей, о деятелях искусства, которые стремились поддержать дух ленинградцев, о быте жителей и трудностях, с которыми им приходилось сталкиваться, чтобы выжить. Но не так много нам известно о блокадных школах. Даже в самые тяжёлые времена процесс обучения в городе не прекращался. Благодаря отваге и мужеству педагогов дети продолжали получать знания, многие — смогли выжить.

Актуальность: Сейчас в России много внимания уделяется изучению отечественной истории. Блокада Ленинграда — это, несомненно, то событие, которое надо помнить всегда, сквозь поколения. Изучение педагогического процесса в военные годы и в условиях блокады полезны для формирования мировоззрения будущих преподавателей. А пример самоотверженности учителей того времени вызывает сильную мотивацию и вдохновляет.

Объект исследования — особенности педагогического процесса во время Великой Отечественной войны в школе № 206. Предмет исследования — быт учителей и учеников, методы обучения, которые использовались, способы организации учебной деятельности.

Методы исследования

Основной метод нашего исследования — это беседа с заведующей музея школы № 206 для получения информации по истории школы и педагогического процесса в ней в установленный период и изучение историко-педагогических источников, хранящихся в музее школы.

Результаты и обсуждение

История школы берет свое начало в XIX веке. Школа была основана как Петровское коммерческое училище Купеческого Общества Санкт-Петербурга. После революции она не раз меняла свое название. Была Единой Трудовой школой Коммуной, Советской школой, и вот в 1940 году за отличия в трудовом и образовательном процессе стала называться Первой Образцовой Школой Куйбышевского района.

В 1940–1941 год в школе еще работало 63 учителя и 30 человек технического персонала. В школе было 46 классов и 1785 учащихся. В годы Великой Отечественной войны школа № 206 была одной из 39 школ Ленинграда, в которой учёба детей не прекращалась на протяжении всей блокады города фашистскими войсками.

Но 1 сентября 1941 года занятия в школе не начались. Учебный год начался только в конце октября. С ноября 1941 года занятия в школе проводились для младших учеников в подвалах, а для старших в кабинетах. Люди сидели и лежали в коридорах при свече лампы, так как яркий свет зажигать было нельзя. В основном использовались подвалы старой части здания, так как они сделаны из прочного камня и в них отсутствуют окна. В школе было также бомбоубежище, спуск в которое находился как раз в этих подвалах.

Во время блокады и в период большого голода в школе осуществлялось питание детей — работала столовая. Без карточек. В основном это был холодный суп и 125 граммов хлеба. Каждому ребёнку полагалась одна порция супа в день. Несмотря на скудность пищи, для многих это была возможность выжить. После Великой Отечественной войны в «Блокадной книге» А. Адамовича и Д. Гранина [Блокадная книга, 1994. — 387с.] и «Детской книге войны: дневники 1941–1945» [АИФ. Доброе сердце, 2017. — 527 с.] был опубликован дневник Юрия Рябинкина ученика 9-го класса 206-й школы. Подросток день за днем, начиная с осени 1941 года описывал происходящее в городе и школе. Мальчик погиб от голода в блокадном Ленинграде.

Его дневник, из которого далее будут приведены цитаты, является важным документом, свидетельствующем об ужасах того времени. Написан он хорошим литературным языком, что свидетельствует об образованности мальчика.

Семья Юры состояла из трех человек — мама, он и его сестра Ира. Мама работала в библиотечном фонде и имела неплохую зарплату. Когда началась война они решили остаться в Ленинграде.

Мальчик начал вести дневник сразу с начала войны — 22 июня 1941 года. Он работал на строительстве бомбоубежищ. Разрушение привычного уклада жизни было медленным. Сначала пришлось отказаться от привычных бытовых вещей, затем жилищные проблемы, потом голод. Юра также видит нарастающее неравенство. Рядом с ними жила женщина, которая, в отличие от семьи мальчика, жила достаточно хорошо. Юра пишет: «Но самое обидное, самое что ни на есть плохое меня — это то, я здесь живу в голоде, в холоде, средь блох, а рядом комната, где жизнь совершенно иная — всегда хлеб, каша, мясо, конфеты, тепло, яркая эстонская керосиновая лампа, комфорт…».

У подростка была тяга к учению, он был достаточно образован и смышлен. В его записях часто можно встретить фразы о том, что он хочет выучить урок, что ему надо идти в школу: «Занятия в школе 1 сентября, сегодня, не состоялись. Неизвестно, когда будут. С первого сентября продукты продают только по карточкам. Даже спички, соль и те по карточкам. Настаёт голод. Медленно, но верно».

Как выше в статье уже было сказано, занятия в школе начались не сразу. Также они проходили уже не привычным для школьников образом: «6, 7 ноября. (...) Занятия в школе продолжаются, но мне они что-то не нравятся. Сидим за партами в шубах, многие ребята совершенно уроков не учат. На литературе интересен тот факт, что ребята рассказывают образы из «Мертвых душ» по учебнику, где они есть. Некоторые даже вообще не читали «Мертвые души» (...)».

Юра пишет в своем дневнике, как было тяжело концентрироваться на учебном процессе во время блокады: «Учеба мне почему-то сейчас в голову не лезет. Совершенно нет желания учиться. Голова одними мыслями о еде, да о бомбежках, снарядах занята».

Мальчик хотел стать моряком и поступить в военно-морскую спецшколу, но не прошел по медкомиссию: «Сегодня я окончательно решил, что мне делать. В спецшколу не иду. Получаю паспорт. Остаюсь в школьной команде. Прошу маму эвакуироваться, чтобы иметь возможность учиться. Пока езжу на окопы. Через год меня берут в армию. Убьют не убьют. После войны иду в кораблестроительный институт или на исторический факультет. Попутно буду зарабатывать на физической работе сколько могу. Итак, долой политику колебаний!».

В 1942 году мать и сестру Юры отправили в эвакуацию. Антонина Рябинкина умерла на вокзале в Вологде. Сестра Ира отправилась в детоприемник, затем в детский дом. Потом её оттуда заберёт тётя.

Юра остался в городе.

Последняя запись в дневнике школьника, которая вызывает самые сильные чувства: «Чуть ли не последняя запись в дневнике. Боюсь, что и она-то... и дневник-то этот не придется мне закончить, чтобы на последней странице написать слово «конец». Уже кто-нибудь другой запишет его словами «смерть». А я хочу так страстно жить, веровать, чувствовать! Но... эвакуация будет лишь весною, когда пойдут поезда по Северной дороге, а до весны мне не дожить».

Юра погибает в Ленинграде от голода.

Дневник Юры Рябинкина — это пример, какой тяжёлой была судьба школьников блокадного времени.

Школа активно принимала участие в помощи городу и фронту. В сентябре 1941 года в школе был развернут мобилизационный пункт. В её стенах шло формирование батальонов Народного ополчения из коммунистов и комсомольцев. Прямо на сцене актового зала школы добровольцам вручались удостоверения бойца народного ополчения. Затем было построение во дворе школы и оттуда ученики и учителя шли прямо на фронт. В 1941 году в школе было 5 выпускных классов. Большинство юношей выпускных классов ушли на фронт добровольцами. Многие погибли под Гатчиной, на Невской Дубровке и на Синявинских болотах.

Вместе со своими учениками в 1941 году со двора школы № 206 ушёл на фронт её директор Памфилов Владимир Памфилович. Он стал батальонным комиссаром. В том же 1941 году он погиб под Кингесепом.

Старшеклассники, как и все взрослое население, выполняли трудовую повинность, становились членами групп самозащиты, боевых дружин, проходили военную подготовку, награждались медалями «За оборону Ленинграда».

Из учеников и учителей была образована группа самозащиты (пожарная бригада). Руководила этой группой учительница математики Мошкина Н. Н. Воспитанники и учителя дежурили по два человека на крыше здания в астрономической вышке, возведённой ещё до революции для проведения уроков космографии. С отвагой и самоотверженностью школьники и учителя боролись с зажигательными бомбами, сбрасывая их с крыши или засыпая песком, топили в бочках с водой.

На протяжении всей блокады Ленинграда 206-я школа не загорелась ни разу. Только за осень 1941 году на здание школы было сброшено 52 фугасные бомбы. Все зажигательные бомбы были потушены силами учителей и учеников.

Наступила весна. Горы снега, обломков, мусора доходили до вторых этажей. Надо было выполнить еще одну непосильную работу — очистить город от мусора. Работали все — женщины, школьники, старики. После разбора завалов вокруг здания на Фонтанке 61, ребята с учителями принялись за вскапывание огородов для посадки растений, пригодных в пищу. На стенах домов висели списки растений, которые рекомендовалось потреблять в питание: молодая лебеда, крапива, одуванчик, лопух, щавель. Двор 206-й школы и прилежащий скверик были вскопаны под грядки.

С 1941 по 1942 годы в школе № 206 был организован детский приемник-распределитель. Туда привозили детей, которых находили в подвалах, на улицах, в квартирах. Ослабленных, изнеможденны. Оставшихся без родителей детей лечили, кормили и по возможности отправляли на Большую Землю. За 11 месяцев работы через него прошло 2450 ребят и почти всех их удалось поставить на ноги.

Ирина Семенова(Старынкевич) в 1942 году работала в детском приёмнике-распределителе 206-й школы. После окончания войны она поддерживала тесные отношения с 206-й школой. В одном из писем в школу рассказала о своей работе в школе.

В 1942 году в приёмник-распределитель попала Зоара Штерн, ученица 5-го класса. Однажды во время артобстрела она не успела вместе со всеми укрыться в бомбоубежище школы. На

её глазах разорвался вражеский снаряд, угодив в левый флигель здания. Девочка, испугавшись, подняла с пола небольшой осколок этого снаряда и зажала его в руке. Так он и остался у неё. Всю жизнь она хранила этот осколок. И только недавно передала его в музей истории школы, рассказав эту историю. Сейчас этот осколок является бесценным экспонатом музея.

После прорыва блокады 1943 году по берего Ладожского озера проложили железную и автомобильную дороги. Началось усиленное снабжение города продовольствием. В школе было организовано трехразовое питание. С 1943 года школа становится 206-й мужской средней школой. На протяжении 2-х последних военных лет все усилия учителей были направлены на укрепление дисциплины учеников. Дети приходили в школу неумытыми, раздёрганными, не умели сидеть за столом, пользоваться столовыми приборами, нарушали дисциплину.

Сложно было наладить учебный процесс, так как по своей подготовленности ученики составили разнообразный состав (были собраны из 27 школ города). Значительная часть не училась по 2 года.

Дети получали ордера на обувь, галоши, валенки, костюмы. Столовая школы в 1944 году была награждена Красным знаменем Ленгорисполкома. Хорошо была поставлена кружковая работа. Мальчики могли заниматься стрелковым делом, фехтованием, волейболом, конькобежными и лыжным спортом. Работали кружки по географии, физике, химии, рисованию. Ученики школы дважды провели сбор подарков для освобождённых от оккупации районов. Собрали 5110 рублей в фонд главного командования, за что получили благодарность от Верховного командования, за что получили благодарность от Верховного Главнокомандующего Сталина И. В.

Учащиеся оказывали помощь семьям фронтовиков, составляли акты об ущербе от бомбёжек и артобстрелов. Обязательными были работы по пилке и погрузке дров, уборке двора, уборке снега и льда.

Об этом свидетельствуют подлинные документы учеников школы № 206 в годы блокады. Например, удостоверения.

Мобилизационное предписание, которое получил ученик 9-го класса Анатолий Фокин, рассказывало о том, что этот юноша был призван нести службу по защите города от воздушных и химических нападений немецких захватчиков и противопожарной охране жилых домов, школ, музеев и других строений.

В 1942 году в газете «Пионерская правда» от 26 августа № 49 было опубликовано письмо ученицы 206-й школы Латушиной Надежды, в котором рассказывалось о блокадной школе № 206, её учениках и учителях.

Вся страна узнала о жизни ребят в блокадном городе. Надежда рассказала о смерти своих любимых друзей, о гибели учителя естествознания Чубинове Д. Н. , о работе ребят по очистке города от завалов после бомбежек, о доставке писем с фронта, о работе в госпиталях Ленинграда о дежурстве на крышах домов.

Выводы

В ходе проведения данного исследования была проведена беседа с хранителем фондов школьного музея и изучена коллекция документов по истории учебного заведения № 206. Был изучен дневник мальчика ученика школы № 206, который является свидетельством о трагедии блокады. В результате работы получены новые сведения о жизни школ Ленинграда в блокаду, об особенностях педагогического процесса в них, работе детских приемников-распределителей в этот период блокады. Исследование может быть продолжен в дальнейшем через изучение материалов Петербургских архивов и более глубокого изучения материалов музея школы № 206.

Литература

1. Гранин Д. А. Блокадная книга. СПб.: Печ. Двор, 1994. — 387,[3] с.
2. Евгений Факторович (руководитель группы составителей). — 2-е изд., доп. — Москва: Аргументы и факты : АИФ. Доброе сердце, 2017. — 527 с.

Ekaterina D. Kovalenko[1*]
*katikasevera19@yandex.ru
Research supervisor: Kira V. Romanenchuk[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

History of School No. 206 during the Great Patriotic War

Abstract. The article is devoted to the history of School No. 206, which continued to work during the siege of Leningrad. This study contributes to the preservation of memory about crucial events in Russia's history, which plays an important role in patriotic education today. The author provides a detailed description of the organization of the educational process during the siege — i.e., where, how and when classes were held. The study also focuses on the information about the school's employees and students, including those who went to the front during this period, and about their future fate. The author visited School No. 206, interviewed the head of the school museum, and studied documents from the school archive. The study resulted in a comprehensive reconstruction of the life of School No. 206 during the war.

Keywords: School No. 206 of Leningrad, Great Patriotic War, school, pedagogy, history, siege, educational process.

УДК 37.014.2

Ушакова Виктория Сергеевна[1*]
*vika.ushakova45@mail.ru
Научный руководитель: Романенчук Кира Викторовна[1],
кандидат педагогических наук.
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

История 114 гимназии Ленинграда в годы Великой Отечественной войны (к 80-летию со дня полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады)

Аннотация: В статье исследуется история деятельности 114 гимназии Выборгского района города Ленинграда в период Великой Отечественной войны. Выявлены особенности организации учебно-воспитательного процесса в школе в 1941–1944 годы, представлены новые сведения о судьбе педагогов и учащихся учебного заведения. Выполнена целостная реконструкция работы 114 гимназии в годы блокады.

Ключевые слова: блокадная школа, 114 гимназия, И. П. Кобыш, М. Я. Аплетин, Т. В. Рудыковская.

Введение

В январе 2024 года научная общественность и жители России отметили знаменательную дату — 80-летие со дня полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады. Блокада коснулась практически каждой ленинградской семьи и была одной из самых длительных в истории. Проблема изучения история блокады Ленинграда является многогранной и неисчерпаемой. Несмотря на то, что в последние десятилетия тема активно исследуется историками, остается масса неизученных исторических источников, посвященных образованию и бытовой жизни в военный период. Найденные архивные документы, личные дневники и воспоминания сотрудников из школьного музея 114 гимназии были собранны для воссоздания исторической действительности об образовательном процессе в блокадные годы, а также увековечивает память о героических подвигах педагогов и учеников гимназии.

Методы исследования

Основным методом исследования является метод источниковедения.

Результаты и обсуждение

История 114 гимназии насчитывает 128 лет. Открылась гимназия в 1896 году на Маховой улице и являлась юнкерской школой для мальчиков из обычных семей. В 1910 г. школа была реорганизована в общественную мужскую гимназию, открытую на Большой Озерной улице, д. 50, в здании, построенном на средства родителей.

Через пять лет гимназия разделилась на мужское и женское отделение. Директриса гимназии Херсонская Екатерина Павловна уделяла большое внимание подбору преподавателей школы. Одним из самых известных педагогов школы был Михаил Яковлевич Аплетин [ЦГАИПД СПб ф.Р- 1728 оп. 1-99 д. 785566. Аплетин Михаил Яковлевич. Личное дело. 1919 г.]. Он преподавал русский язык и литературу. Архивные документы сохранили следующие сведения о его биографии: место рождения — Ивановская область, выпускник Петербургского университета, кафедры истории филологии филологического факультета. Он привнес значительные изменения в образовательный процесс гимназии. Под его руководством были введены литературные бесед, был организован школьный театр, где ставили спектакли по Чехову и Гейне, также был введен английский язык. Для учениц женского отделения были открыты курсы пения, музыки и занятия танцами. В 1942 году вернувшись из эвакуации в Казани Аплетин Михаил Яковлевич стал заведующим отделом иностранной литературы Главлита, при этом параллельно продолжая преподавать в гимназии. Под его руководством из гимназии были выпущены братья Михаил и Павел Бутусовы, — известные советские футболисты.

Стремительный вихрь революции заставил реорганизовать гимназию в единую трудовую школу. В последующие годы школа часто меняла свою нумерацию, но в январе 1941 года, когда вышло постановление Ленгорисполкома о введении единой городской нумерации школ получила номер 114 сохранившийся о наших дней [Решение Ленгорисполкома об утверждении титульного списка и единой городской нумерации школ от 14 января 1941 года].

Трагической датой для граждан СССР стало 22 июня 1941 года, началась Великая Отечественная война. Все ученики выпускных классов гимназии 114 ушли на фронт. Оставшиеся стали приводить школу в боевую готовность. До 1942 года директором школы был Кобыш Иван Павлович. Свою педагогическую карьеру он начинал в Сумской области, Украинской СССР педагогом математики в сельской школе. В последствии переехал в Ленинград, был назначен директором 114 гимназии [ЦГАИПД СПб. ф. Р-415 оп. 7 д. 1315. Кобыш Иван Павлович. Личное дело. 1948 г.]. Летом 1941 года педагогический коллектив школы во главе с Иваном Павловичем оказался в непростых условиях, но все вместе они справлялись с трудностями и тяготами войны. В своих воспоминаниях Иван Павлович пишет так: «*Одни учителя ремонтировали мебель, другие сооружали укрытия от артобстрелов и бомб, занимались противопожарным оснащением школы. Подвал школы оборудовали под укрытие. В некоторых отсеках оборудовали классы для занятия с учащимися. Во дворе выкопали противотанковые щели. Третья группа учителей и учащихся была откомандирована на оборонительные работы. Была организована команда противовоздушной обороны для дежурства на крыше из учителей и учащихся*». [информация из архивных документов музея гимназии № 114].

Новый учебный год в школе начался только 3 ноября 1941 года, т. к. продолжительное время здание школы занимали бойцы истребительного батальона и воинская часть. Но в конце октября решением Ленгорсовета было объявлено о начале учебных занятий. Школу начали готовить к приёму обучающихся. Было набрано 11 классов с общим количеством обучающихся в 351 человек. Но на момент зимы 1941–1942 гг. в школе осталось всего 4 класса на 120 человек. В архивных документах Центрального государственного архива Санкт-Петербурга была найдена следующая статистика: «На момент 1 октября 1942 г. в школе было 191 учеников начальных классов. 1 января 1943 г. в начальной школе осталось 176 учеников, а в 5–7 клас-

сах 39 учеников. А на момент 1 января 1944 г. в начальных классах было 211 учеников, а в 5–7 классах 72 ученика» [ЦГА СПб. Ф. 5039 оп. 3 д. 501. Отчеты школ Ленинграда за 1941–1942 учебный год. 1942 г.].

Остро в ноябре-декабре встала проблема отопления учебного заведения. Чтобы сократить площадь обогреваемых помещений, занятия были перенесли на первый этаж в одну половину здания. Из воспоминаний директора Ивана Павловича Кобыша: *«Прошел холодный ветряный ноябрь. Выпал снег. Закрутили морозы. Не раз казалось, что школу придется закрыть. Но самоотверженный труд педагогов не допустил этого, и школа работа весь год без перерыва. С питанием становилось все хуже. Суп в столовой выдавали только по продовольственным карточкам. Суточной нормой хлеба было 125 г».* [информация из архивных документов музея гимназии № 114].

В декабре И. П. Кобышу в ГОРОНО предложили организовать детский дом. В протоколе № 57, п. 9 от 17.12.41 г. писалось: «Разрешить Ленгороно: «…» б) с 20 декабря — в помещении 114 школы Выборгского района по Большой Озерной улице, д. 50 детский дом № 52 на 160 мест для детей школьного возраста» [«Протокол № 57 заседания Исполкома Ленгорсовета, и материал к нему, пункты 1–38».1941 г.].

Многие учащиеся к тому времени остались без родителей. Отцы находились на фронте, а матери были убиты или умерли от холода и голода. В феврале открылся детский дом. Школьники не только учились, но наравне со взрослыми работали: ухаживали за ранеными, гладили бинты, писали письма родным под диктовку, устраивали концерты и спектакли, чтобы хоть как-то облегчить страдания родных.

Из воспоминаний завуча школы Д. И. Тихомировой: «Вся школа помещалась в половине первого этажа. Изразцовые печи давали очень много тепла. Тогда посредине зала поставили большую буржуйку, которая дымила и стреляла скопами искр, когда в неё подкладывали дрова. Стало теплее. Зал разделили шкафами на 3 класса. Здесь и занимались. Дым разъедал глаза, залезал в горло, вызывая кашель и слезы. Но ученики и учителя напряженно работали — дорога каждая минута. А вдруг начнется обстрел?». [информация из архивных документов музея гимназии № 114].

25 июля 1942 года детский дом № 52, размещавшийся в здании 114 школы был эвакуирован в Ярославскую область, Переславль-Залесский район, деревню Кухмарь. Вместо него в помещении учебного заведения организован госпиталь. Медицинского персонала не хватало, и учащиеся помогали ухаживать за ранеными, писали под диктовку письма их родным. Ребята принимали участие в сборе посылок и отправке их на фронт [Указатель директоров детских домов Ленинграда в период блокады и мест их эвакуации. 1942–1943 гг.].

Инспектор ГОРОНО Подъячья отметила: «Учебный год в школе закончили 12 классов. С такими ребятами можно жить и работать даже в условиях блокады. Уровень знаний хороший. Учащиеся дает серьезные и объективные ответы» [ЦГА СПб. Ф. Р- 7405. Оп. 2–1. д. 1. Годовые отчеты о работе школ за 1942 год].

В 1943 году из учеников 6 и 7 классов были созданы сельскохозяйственные отряды из сорока пяти человек, которые работали в совхозе «Бугры», они осуществляли посильную помощь в обеспечении горожан продовольствием.

30 декабря 1943г учителя и 8 учеников 114 школы награждены медалями «За Оборону Ленинграда». Из наградных документов, от 17.12.1943 года в графе «за что награждены» даны подробные пояснения деятельности учеников: *«Имела высокую выработку. Хороший организатор. Дисциплинированна. Пользовалась авторитетом среди подруг. Дала 83,8% нормы», «Имела высокую выработку. Оказывала помощь от стающим. Дала 84,3% от нормы», «Давал высокую выработку, чистоплотен, организовал культпоходы. Дал 84, 3% от нормы», «Хороший организатор, авторитетен среди товарищей. Давал высокую выработку, количество норм ниже, чем у других из-за болезни. Давал высокие показатели по стрельбе. Дал 78,7% нормы»* и др. [Списки рабочих и служащих предприятий и учреждений Выборгского района, награжденных медалью «За оборону Ленинграда», Т. 1. от 3 июня 1943 г.].

Из воспоминаний директора Ивана Павловича Кобыша: «27 января 1944 года ко мне пришли трое военных. Они просили помочь в Эвакогоспитале, что у станции Шувалово. Помогать отправились наши комсомольцы. Они выносили раненных и вообще помогали, чем могли, а позже мы узнали, что это была ночь снятия блокады».

Многие выпускники гимназии воевали на фронтах Великой Отечественной войны и стали героями. Владимир Мясков получил звание Героя Советского Союза. Георгий Бычков за отвагу и мужество был награжден Орденом Красной Звезды и двумя орденами Отечественной войны первой и второй степени. Василий Николаев и Алексей Рыков были участниками героической обороны Ленинграда. Александр Добрин принимал участие в прорыве блокады Ленинграда. Евгений Тулинов — рядовой, погиб смертью храбрых в январе 1942г на Невской Дубровке. Прокофьев Юрий — старший сержант, танкист, защищал Ленинград в отрядах ополчения. Анатолий Турнас — связист, участник освобождения Литвы и Польши, умер за 10 дней до Победы.

В память о них 9 мая 1973 года в школе была установлена мемориальная доска, на которой увековечено 19 имен. (рис. 1)



Рис. 1. Мемориальная доска в зале Боевой славы

Но есть среди учеников военного времени есть и те, чья судьба сложилась иначе. Среди них Татьяна Валерьевна Рудыковская, — известная поэтесса и ученица гимназии.

Татьяне Рудыковской было 9 лет, когда началась Великая Отечественная война. Она окончила второй класс и должна была пойти в третий, но сомкнувшееся кольцо Блокады изменило планы. В годы войны маленькая девочка Таня, взяв пример со старшего брата и отца, начала вести дневник с января 1942 года. Дневниковые записи Татьяны Рудыковской — реальные свидетельства тягот жизни в блокадном Ленинграде. Отрывки из дневников: *«27 февраля 1942 г.: В 40 минут девятого утра умер папа. Геля ходил к Савиной (это наш знакомый доктор), она пришла, но папа уже умер. Когда мама пришла с дежурства, она сразу пошла к папе. Целовала и ласкала его, он сделал попытку улыбнуться, но не смог, а из глаз покатились слезы»; «27 января 1943 г.: Сильный обстрел, в окнах всё мелькает огонь. В городе бросают бомбы. Бывают страшные минуты»; «14 августа 1943 г.: ездили в госпиталь, выступали. Боже, какие там лежат! Без ног, без рук, без глаз! Которому я давала ягоды, тот без ноги. Он крепко пожал мне руку. Я этого никогда не забуду. Много молодых, как мальчики»* [Детская книга войны. Дневники 1941–1945 г., 23–33 с.]. Всего несколько тетрадок, исписанных детским почерком, передают всю ту боль, страх и отчаяние. А самое главное, — надежду. Надежду и веру, что Победа обязательно настанет.

В предисловии к своему дневнику Татьяна Валерьевна пишет: «Сейчас мне приходится рассказывать школьникам о блокадных днях. Я не привожу цифр, не говорю «вообще». Я рас-

сказываю о своей семье, о том, что видела лично. Ведь мы последнее поколение, которое помнит войну». Рудыковская Татьяна Валерьевна умерла 13.03.2023 г. на 91 году жизни.

На базе школы до сих пор функционирует зал «Боевой славы», в котором собран материал о бывших учениках школы героях-шуваловцах, погибших в годы Великой Отечественной войны. Коллекция музея насчитывает около 300 музейных предметов, представляющие собой подлинные документы, письма и фотографии.

Гимназия продолжает поддерживать тесные связи с выпускниками блокадных лет, проводя тематические встречи, праздники, концерты Дню пожилого человека, Дню снятия блокады Ленинграда и Дню Победы.

Выводы

Говоря о блокаде Ленинграда, мы в первую очередь вспоминаем о героях-фронтовиках, о врачах в госпиталях, об реальных историях наши предков, но зачастую забываем о вкладе педагогов в общую Победу над врагом. А ведь без их воспитания, титанического труда, доброжелательности и взаимопомощи, — история могла бы сложиться совершенно по-другому.

За 128 лет в истории гимназии сменился ряд эпох, каждая из которых была ознаменована переменами в привычном укладе жизни. История школы богата выдающимися личностями, героями Великой Отечественной войны, чью память чтят до сих пор. Помня о титаническом труде педагогов и их учеников в военные годы, мы не только дополняем нашу общую историю, но и перенимаем опыт прошлого, который помогает нам в становлении нынешних молодых педагогов.

Литература

1. Детская книга войны. Дневники 1941–1945/редакционный совет: Евгений Факторович. — 2-е издание, дополненное. — М.: Аргументы и факты: АиФ Доброе сердце, 2017. — 23–33 с.
2. ЦГАИПД СПб ф. Р-1728 оп. 1-99 д. 785566. Аплетин Михаил Яковлевич. Личное дело. 1919 г.
3. ЦГА СПб. Ф. 7384. Оп. 18. Д. 1354. Л. 173, 176. Решение Ленгорисполкома об утверждении титульного списка и единой городской нумерации школ от 14 января 1941 года.
4. ЦГАИПД СПб. ф. Р-415 оп. 7 д. 1315. Кобыш Иван Павлович. Личное дело. 1948 г.
5. ЦГА СПб. Ф. 5039 оп. 3 д. 501. Отчеты школ Ленинграда за 1941–1942 учебный год. 1942 г.
6. ЦГА СПб ф. Р-7384 оп. 18 д. 1431. Протокол № 57 заседания Исполкома Ленгорсовета, и материал к нему, пункты 1–38. 1941 г.
7. ЦГА СПб. ф. Р-5039 оп. 13. Указатель директоров детских домов Ленинграда в период блокады и мест их эвакуации. 1942–1943 гг.
8. ЦГА СПб ф. Р-7384 оп. 38 д. 77. Списки рабочих и служащих предприятий и учреждений Выборгского района, награжденных медалью «За оборону Ленинграда», Т. 1. от 3 июня 1943 г.

Viktoria S. Ushakova[1*]

*vika.ushakova45@mail.ru

Research supervisor: Kira V. Romanenchuk[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)

[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The history of Gymnasium No. 114 of Leningrad during the Great Patriotic War: An article to mark the 80th anniversary of complete liberation of Leningrad from the Nazi Germany siege

Abstract. The article analyzes the history of Gymnasium No. 114 of the Vyborg District of Leningrad during the Great Patriotic War. The article describes the specifics of the organization of educational process at the gymnasium in 1941–44 and provides new biographical information about the teachers and students of the gymnasium. The author carried out a complete reconstruction of the work of Gymnasium No. 114 during the siege.

Keywords: school during siege, Gymnasium No. 114, I. P. Kobysh, M.Ya. Apletin, T. V. Rudykovskaya.

УДК 37.02

Евграфова Алена Александровна[1*]
*alena.a.evgrafova@gmail.com
Научный руководитель: Примчук Надежда Викторовна[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Развитие культуры взаимодействия старших подростков с технологической средой во внеурочной деятельности

Аннотация: В статье рассмотрены особенности взаимовлияния технологической среды на подростка и подростка на технологическую среду. Выявлена необходимость комплексного использования технологических средств во внеурочной деятельности через организацию технологической среды, в которой школьники используют широкий диапазон инструментов для решения познавательных задач, генерируют полезный контент, в том числе в решении учебных задач. Автором предложены и апробированы педагогические условия развития культуры взаимодействия старших подростков с технологической средой во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: информационные технологии, технологическая среда, педагогические условия, культура взаимодействия с технологической средой, внеурочная деятельность.

Введение

Для современного школьника старшего подросткового возраста самым простым и эффективным способом взаимодействия с миром является технологическая среда. Фактически она находится при нем постоянно: согласно проведенному опросу 44% опрошенных учащихся проводят в интернете 3–5 часов в день, 29% проводят в интернете 6–7 часов, 20% проводят в интернете более 7 часов [Русакова М. М., 2022]. Каждый из них использует смартфон ежедневно. Таким образом, технологическая среда вошла в жизнь школьников на уровне микросреды и является важнейшим средством коммуникации с внешним миром. Мы провели свое анкетирование «Технологии среди нас» и получили идентичные результаты.

На основе анализа результатов исследований педагогической среды Ясвина В. А. [Ясвин В. А., 2006 г., с. 14] и образовательной среды Фирсовой Т. Г. мы сформулировали понятие «технологическая среда в образовании». Технологическая среда в образовании — технические средства, с использованием которых организовывается взаимодействие субъектов между собой, когда все компоненты — пространство, технологии, методы обучения и социальные взаимодействия — целенаправленно используются для обучения и преподавания.

Также, важный аспект работы со средой выделен Менг Т. В.: «каждый субъект воспринимает среду по-своему, исходя из своего социального опыта. При всем разнообразии трактовок понятия «среда» наиболее общим является предложенное Ф. Кофкой деление среды на географическую (среда какой она на самом деле существует) и поведенческую (среда как индивид ее воспринимает)» [Менг Т. В., 2011 г., с. 19].

При этом в учебной и воспитательной деятельности технологическая среда используется уже на уровне мезосреды — взаимодействия на уровне всего класса и макросреды — транслирование ценностей и новостей из внешнего мира, не входя в контакт с микросредой школьника. Взаимодействие с микросредой (в виде смартфона) пресекается из-за сложностей в организации образовательного процесса — школьники подвержены отвлекающим факторам в виде игр, развлекательного контента и общения. Связано это, в том числе, со сложностями в развитии культуры взаимодействия с ней. При формировании технологической среды в образовании нам необходимо взаимодействовать со школьником, используя все уровни сред: макросреду, мезосреду и микросреду.

На основе проведенного нами исследования, мы узнали, что несмотря на то, что технологическая среда является микросредой школьников, а значит наиболее часто и тесно используемой в повседневной жизни, она выступает одной из самых влиятельных сред для формирования личных взглядов, привычек, интересов, школьники отмечают необходимость развития культуры взаимодействия с технологической средой.

Для раскрытия темы исследования обратились к трудам ученых, раскрывающих понятие «культура». На основе исследований Лихачева Д. С. [Лихачев Д. С., 2006 г., с. 350] и Степина В. С. [Степин, В. С., 2020 г., с. 33] отметим, что культура создается человеком в процессе взаимодействия, культура понимается, как регулятор деятельности человека, а также то, что культура воспроизводится на основе прошлого опыта. Культура рождается в среде взаимодействия и все компоненты этой среды влияют на ее развитие.

В исследовании выделяем следующие критерии для определения культуры взаимодействия школьников с технологической средой в образовательном процессе:

• Грамотное использование широкого диапазона инструментов для решения учебных задач, тем самым оптимизация времени, сил и ресурсов при взаимодействии в технологической среде;

• Расстановка приоритетов в пользу решения учебных задач при взаимодействии с технологической средой, а не в пользу отвлекающих факторов, в виде потребления развлекательного контента, общения со сверстниками и т. д.;

• Использование и генерация полезного контента, в том числе в решении учебных задач, умение фильтровать информацию и проверять надежность источников.

При проявлении этих критериев можно успешно организовать педагогический процесс с использованием технологической среды. Технологическая среда существенно обогащает педагогический процесс, который согласно работам Ясвина В. А., является последовательным решением педагогических задач, возникающих в ходе живого взаимодействия педагога и воспитанника, учителя и ученика.

Таким образом, задача педагога — организовать такие педагогические условия, которые позволят ученикам привносить свой опыт и высказывать свое мнение, а учителю раскрывать темы путем диалога и сотворчества. Используя для этого технологическую среду, появляется возможность расширить количество используемых педагогом инструментов: дать возможность ученикам высказывать свое мнение открыто, при этом модерируя процесс и устанавливая правила.

Использование современных технологий: проектор для демонстрации материалов, смартфоны для участия в интерактивных заданиях и другие технологические средства, может поспособствовать вовлечению старших подростков в обсуждение важных вопросов, а также дать возможность формулировать высказывать свое мнение как публично, так и анонимно.

Методы исследования

Наше исследование проводилось на базе ГБОУ гимназия № 168 Центрального района Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 22 школьника 10 «Э» класса. Этот класс был выбран так как в нем углубленно изучаются предметы технической направленности: физика, математика.

На первой стадии исследования нам было важно оценить наличие и качество организации технологической среды во внеурочной деятельности, оценить возможность включения подростков в организацию технологической среды, а также уточнить заинтересованность обучающихся в развитии культуры использования технических средств.

Особенностью проведения встреч была необходимость следовать плану мероприятий внеурочной программы «Разговоры о важном». Мероприятия в рамках этой программы длятся 30 минут. Внеурочное мероприятие, вместе с проведением тематических встреч занимает 45 минут. Таким образом наша задача была модернизировать план встречи из рекомендованной программы, чтобы включить в нее элементы взаимодействия с технологической средой, а в завершении подвести итоги и обсудить сложности, с которыми мы столкнулись.

Организация внеурочной деятельности проводилась согласно этапности составленной Григорьевым Д. В. и Степановым П. В. [Григорьев Д. В., Степанов П. В., 2011 г., с. 223]. Вводные

встречи 1–2 были посвящены этапу проектирования. Для нас было важно определить, какими технологическими ресурсами (конкретные технические средства, программное обеспечение, навыки учителя) владеют учебное заведение и учитель. Также важно определить уровень владения этими технологическими ресурсами подростками, которые будут вовлечены в деятельность. А также определить временной и материальный ресурс, которыми мы владеем для восполнения остальных недостающих ресурсов. Также важно определить сообразность использования технологий для решения поставленных при планировании занятий задач.

Встречи 3–9 посвящены развитию культуры взаимодействия с технологической средой. На деятельностном этапе важно определить перечень мероприятий, программ и ресурсов, планируемых в использовании. Для проведения бесед были определены критерии культуры и к каждому из них определены темы встреч, разработаны сценарии проведения встреч:

• Сохранение фокусирования внимания на важных задачах в ходе взаимодействия с технологической средой, при наличии соблазнов в виде потребления развлекательного контента, общения со сверстниками и т. д. (2 встречи);

• Грамотное использование широкого диапазона инструментов для решения задач, тем самым оптимизация времени, сил и ресурсов при этом взаимодействии (2 встречи);

• Использование и генерация полезного контента, в том числе в решении учебных задач, умение фильтровать информацию и проверять надежность источников (3 встречи).

В ходе проведения тематических встреч были использованы следующие технологии и инструменты: виртуальные доски, квизы, беседы, дискуссии, qr-квест, игра по станциям, презентации, демонстрации видео. После проведения каждой встречи проводился анализ результатов использования методов и форм, работа над ошибками и корректировка дальнейшего плана исследования.

Заключительные встречи были посвящены подведению итогов, обсуждению результатов внедрения нового опыта взаимодействия с технологической средой в повседневную жизнь участников исследования, отслеживанию изменений и рефлексии.

Результаты и обсуждение

При проведении встреч мы выделили следующие факторы, которые положительно влияли на результаты:

• педагогу нужно быстро реагировать на изменения динамики групповой работы, чередовать различные формы и методы работы, если заметен спад вовлеченности в работу,

• педагогу нужно быть гибким при выстраивании взаимодействия, быть готовым к провокациям, техническим неполадкам и нарушению дисциплины,

• на поведение воспитанников оказывает влияние присутствие и отсутствие анонимности при проведении различных форм взаимодействия.

По результатам исследования был сделан вывод, что особенно явно мы можем определить проявления культуры взаимодействия с технологической средой в моменты, когда даем ученикам задания творческой направленности, где у них есть свобода действий и проявления себя. В такие моменты мы можем оценить уровень вовлеченности (по степени развернутости и подробности ответов, качеству и проработке деталей), а также увидеть проявления отклонения от критериев проявления культуры (нерелевантное выполнение задач, отказ от выполнения задачи, демонстративное поведение в виде неуместного юмора и шалостей).

На всех встречах проводилась методика «Карта наблюдения». В течение каждой встречи мы отмечали различные проявления культуры в поведении учащихся: 5 человек показывали стабильно высокое качество проявления культуры в своем поведении, 12 человек показали позитивную динамику в проявлении культуры взаимодействия с технологической среды, 3 человека демонстрировали разные проявления культуры в разные дни встреч, 2 человека стабильно демонстрировали действия, которые мы классифицируем как отклонение от выявленных нами критериев проявления культуры.

В течение проведения встреч постепенно вовлеченность школьников в образовательный процесс увеличивалась, а количество ситуаций деструктивного и демонстративного поведения

снижалось. Ближе к концу исследования учащиеся стали использовать некоторые из предложенных инструментов для решения повседневных задач. Что позволяет заключить о развитии культуры взаимодействия старших подростков — участников исследования с технологической средой во внеурочной деятельности.

В завершение отметим, что в ходе проведения исследования было отмечено изменение отношения классного руководителя к используемым технологиям. Вначале учитель отрицал эффективность такого подхода в его классе, а ближе к концу исследования начал интересоваться возможностью использования погружения в технологическую среду для своей педагогической деятельности.

Выводы

Использование технологических средств в воспитательном процессе — это не только поиск и обработка информации для подготовки каких-либо воспитательных мероприятий. Это еще и использование широкого потенциала электронных образовательных ресурсов для совершенствования воспитательных целей. При комплексном использовании технологических средств во внеурочной деятельности можно организовать полноценную технологическую среду, в которой школьники будут чувствовать себя комфортно, развивая культуру взаимодействия с ней.

Проведенное исследование раскрывает важность эффективного взаимодействия с технологической средой. Подчеркивается необходимость использовать технические средства, выделять достаточно времени для погружения и эффективной работы, ставить четкие цели и задачи, выбирать подходящие формы и технологии. Следуя этим рекомендациям, можно создать безопасную, интерактивную и привлекательную среду обучения для школьников. Также важно отметить, что, хотя технологии могут сэкономить время, они не должны заменять необходимость практического обучения и творчества.

Литература

1. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. − М.: Просвещение, 2011. − 223 с.
2. Лихачев Д. С. Культура как целостная среда // Лихачев Д. С. Избранные труды по русской и мировой культуре / СПбГУП. СПб., 2006. С. 350.
3. Менг Т. В. Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели : монография / Т. В. Менг. — Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2011.
4. Русакова М. М. Социологическое исследование “Подростки 360°” в рамках стратегической программы “Подростки России” Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка, 2022, Санкт-Петербург, СПБГУ, 2022, URL: https://rospodros.ru/polls (Дата обращения: 13.04.2023)
5. Степин, В. С. Философская антропология и философия культуры / В. С. Степин. — Москва : Академический Проект, 2020. — ISBN 978–5-8291–3268–2. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: https://e.lanbook.com/book/132966 (дата обращения: 15.11.2023). — Режим доступа: для авториз. пользователей. — С. 33)
6. Ясвин В. А. Я 804 Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

Alena A. Evgrafova[1*]
*alena.a.evgrafova@gmail.com
Research supervisor: Nadezhda V. Primchuk[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Using extracurricular activities to develop the culture of high school adolescents' interaction with the technological environment

Abstract. The paper describes the peculiarities of the mutual influence between adolescents and the technological environment. The paper presents various ways of using the technological

environment in the educational process and extracurricular activities. The author summarizes her own experience in the creation of pedagogical conditions for the development of the culture of high school adolescents' interaction with the technological environment.

Keywords: information technologies, technological environment, pedagogical conditions, culture of interaction with technological environment, extracurricular activities.

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ

УДК 37.09, 373

Войтюк Алина Артемовна[1*]
*alinashkaranda@icloud.com
Научный руководитель: Матросова Юлия Сергеевна[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Игровая деятельность в образовательном процессе современной школы

Аннотация: статья посвящена анализу игровой деятельности в цифровом и очном форматах. В работе будут представлены результаты исследования, проведенного на уроках русского языка в 6 классе с целью определить, какие виды образовательных игр являются более эффективными и положительно влияют на образовательные результаты школьников. Выводы сделаны на основе сравнительного анализа эффективности цифровых и традиционных игр, определения степени вовлеченности учеников, а также изучения результатов обучения и усвоения материала. Особое внимание уделено анализу реакций школьников на обе формы игровой деятельности. Результаты представленного исследования помогут определить преимущества и ограничения обеих форм игровой деятельности, а также определить лучшие подходы к их использованию в образовательных целях.

Ключевые слова: игровая деятельность, цифровые игры, традиционные игры, образовательный процесс.

Введение

Игры и игровые методы давно используются в педагогике, но с развитием цифровых технологий и изменений подходов к образованию, игровая деятельность становится ключевым элементом обучения в современной школе. В науке уже проводятся исследования, касающиеся игровой деятельности в образовательном процессе, и данная тема освещена в трудах таких учёных, как Питер Грей, М. Г. Ермолаева, А. М. Прихожан, Н. Н. Шуть, до них о вопросах игры в образовании говорили Г. К. Селевко и Д. Б. Эльконин. Тем не менее, аспект влияния игр на современных подростков — объект постоянного интереса исследователей. Существует разное количество мнений, так М. Г. Ермолаева считает, что игра — важнейшая и неотъемлемая часть учения, досуга, культуры в целом. Очень важно сделать ее союзником школы в развитии и образовании учащихся всех возрастов. [Ермолаева, 2008] Игровая деятельность не только позволяет сделать учебный процесс интересным и увлекательным, но также способствует более глубокому усвоению материал, развитию критического и логического мышления, творческому подходу к решению задач, а также совместной работы и коммуникативным навыкам. Питер Грей говорит в своей книге о том, что игровое состояние ума способствует обучению, творческие способности в таком режиме развиваются лучше, и задачи становится решать легче. При этом оценка, ожидание похвалы, вознаграждения или чего-то ещё действуют противоположным образом. Это является доказательством того, что для современного школьника в процессе обучения на первый план выходят игровые методы и подходы. Дети играют в игры ради самого процесса игры. Ученик, который учится играючи, будет получать удовольствие от

изучения предмета и не станет волноваться о результатах контрольных. Огромное значение игры для образования обусловлено именно её несерьезностью. В ходе игры учащиеся не учат ничего сознательного, образование становится побочным продуктом игры. Так как в игровом процессе ребёнок не стремится получить одобрение от взрослого, он не задумывается о возможной оценке и не переживает по этому поводу. Страх и тревога из-за оценок часто ограничивают мышление и возможности ученика, заставляют действовать в рамках уже известных и привычных схем, что затрудняет изучение нового. Во время игры дети не испытывают волнения из-за ошибок или мнения окружающих, поэтому могут полностью сосредоточиться на тех умениях, которые необходимы им в данный момент для успешного участия в игре. Отвечая на уроке перед всем классом, ученик часто боится ошибиться, переживая за реакцию одноклассников на свой ответ, за оценку, которую выставит учитель, а если материал спрашивается в формате игры, то беспокойство уходит на второй план, а первый план занимает интерес к процессу. Ученик в этот момент старается достичь наилучшего результата, поскольку именно это является основной целью любой игры. При этом каждый учащийся понимает, что даже в случае неудачи в реальном мире никаких негативных последствий не последует.[Грей, 2016]

Анализ игровой деятельности в образовательном процессе, с фокусом на сравнительном исследовании цифровых и традиционных форматов на уроках русского языка в 6 классе, стремится выявить, какие типы образовательных игр наиболее положительно влияют на образовательные результаты школьников и какие подходы могут быть наиболее эффективными в учебном процессе.

Цель исследования заключается в том, чтобы не только выявить лучшие и успешные методики использования различных типов игр для обучения русскому языку, но и определить, какие именно игровые подходы способствуют максимальному развитию учебных навыков, мотивации и активности учащихся на уроках. Представленные результатов исследования помогут определить лучшие подходы к использованию игр в образовательных целях, а также созданию своей обучающей игры.

Методы исследования

Теоретические (анализ и синтез, сравнение, обобщение), эмпирические (наблюдение, сравнение, обобщение), педагогический эксперимент.

Результаты и обсуждение

Особое внимание в работе уделяется возрасту шестиклассников, так как они характеризуются резким возрастанием активности и любознательности, возникновением познавательных интересов. В этот период дети находятся на стыке между младшим школьным возрастом и старшим подростковым. Шестиклассники — это дети возраста 12–13 лет, поэтому они соединяют в себе принципы и подходы в работе двух возрастных групп. Для них становится многое интересно, далеко выходящее за рамки их повседневной школьной жизни, что предоставляет уникальную возможность изучить, как игровые методики и подходы могут оказать влияние на их учебные процессы и результаты. В это время школьные интересы уступают место внеучебным интересам учеников. Для них характерна «мода на интересы», когда какое-либо увлечение внезапно охватывает весь класс и также внезапно гаснет. Шестиклассникам важно, чтобы окружающие с уважением выслушивали их точку зрения, поэтому им обычно нравятся различного рода дискуссии. Большинство в этом возрасте проявляют живой интерес к самопознанию, поэтому они с радостью принимают любые игры и задания. А. М. Прихожан отмечает, что существует представление о том, что игра в этом возрасте отходит на второй план, занимает в жизни школьника гораздо меньше места, чем раньше. Она пишет, что «удивительным образом с этим представлением контрастирует эффективный педагогический опыт, в котором именно игра (специально организованная взрослыми) оказывается в центре жизни». [Прихожан, 2015]

Для достижения поставленной цели мы провели исследование на уроках русского языка в 6 классе. На протяжении всей третей четверти мы использовали в образовательном процессе как цифровые, так и традиционные игры, направленные на развитие языковых навыков

и креативного мышления у учащихся. В шестом классе на изучение русского языка по программе выделяется 6 часов в неделю. Каждую неделю на 2 уроках использовались различные игровые технологии, а дальше мы наблюдали за результатами, определяли, какие плюсы и минусы были получены от каждой формы взаимодействия.

Цифровые игры, которые мы использовали, были составлены специально для уроков русского языка. Они включали в себя различные задания, такие как составление предложений, исправление ошибок, поиск слов, расстановку ударения, распределение слов на группы. Эти игры были интерактивными и визуально привлекательными, что помогало ученикам активно участвовать в процессе обучения. Даже не самые активные ученики были заинтересованы присоединиться к игре и испытывали настоящую радость при правильном выполнении задания.

Самыми любимыми цифровыми играми у шестиклассников стали следующие игры: колесо фортуны, поиск слов и пазлы. Колесо фортуны состояло из заданий на правильную постановку ударений и исправление грамматических ошибок, также были поля с пропуском хода и дополнительными баллами. Игра проводилась таким образом: ученики отвечали друг за другом по цепочке, у каждого было по три жизни, за правильный ответ можно было получить один балл, за неправильный удалялась одна жизнь. Сначала раскручивалось колесо, дальше учащийся выполнял выпавшее ему задание, если он успешно справлялся, то получал свой балл и задание удалялось из колеса, если же ребёнок отвечал неверно, то у него вычиталась жизнь и задание оставалась в колесе, а учитель комментировал, что было правильно, но где была допущена ошибка не озвучивал. Учитель не исправлял неправильный ответ, потому что это позволяло определить не включенных в урок шестиклассников, так как если им выпадала неправильно уже отвеченное задание, то они допускали из-за невнимательности эту же ошибку. Каждый ученик стремился заработать как можно больше баллов, чтобы оказаться среди трёх победителей. Этот формат цифровой игры понравился детям тем, что можно было испытать свою удачу, посоревноваться с одноклассниками, а также в интересной форме выполнять скучное задание ВПР по русскому языку, которое редко им доставляет удовольствие.

Игра поиск слов помогает вспомнить и запомнить правописание словарные слова, в игру включаются словарные слова, с которыми шестиклассники сталкивались в упражнениях и правилах. Ученики вспоминают лексическое значение слов, потому что оно является подсказкой для нахождения слов на поле. Эта цифровая игра помогает подготовиться к словарному диктанту, а по результатам можно отследить, что после такого формата ученики гораздо лучше пишут словарный диктант. Такая цифровая игра позволяет принять участием всем ученикам независимо от их уровня знаний.

Цифровая игра пазлы направлена на разделение слов, словосочетаний или предложения на группы по какой-то общей характеристике. Данная игра предлагалась учащимся в трёх формате пазлов с местоимениями, числительными и прилагательными, целью было распределить части речи по разрядам. Если разряд был определен правильно, то пазл переворачивался. После собранного полностью пазл ребят ждал познавательный мультик по сюжету, которого строилось продолжение урока с обсуждением просмотренного мультфильма, определением главной мысли, подбором заглавия к нему, составлением плана пересказа и дальнейшем домашнем заданием.

Традиционные игры, которые мы использовали, были направлены на развитие социальных навыков и коммуникации. Они включали в себя игры, такие как «Продолжи цепочку», «Словообразовательная фабрика», «Абракадабра», «Третий лишний» и другие, которые требовали от учеников работы в команде и взаимодействия друг с другом. Игры традиционного формата необходимо было выбирать подходящие под изучаемую тему. Здесь возникала трудность, что не каждую игру можно перестроить под нужный материал и формат взаимодействия с учениками. Для учеников в таких играх важным моментом было внимательно слушать ответы одноклассников, чтобы правильно выполнить свою часть задания. Сразу легко было определить тех, кто не следили за игрой и занимались чем-то другим, потому что как только наступала очередь их ответа в игре, то они не знали, что ответить. Тем самым подводили команду, за которую играли или сами выбывали из игры.

Больше всего восторга у учеников вызвала игра «Продолжи цепочку», это игра была динамичная и живая, поэтому больше всего понравилась и запомнилась. В процессе игры учащимся необходимо было продолжить склонение числительного или местоимения, важно было внимательно слушать друг друга, чтобы назвать правильно следующий падеж. Три самых сильных ученика в команде с учителем выступали арбитрами, задача которых заключалась в контроле правильного склонения. Шестиклассник, который склонял неправильно, выбывал, а ход переходил следующему. Последовательность отвечающих определялась хаотично всё зависело от того, кому следующему отвечающий бросал лампочку. Таким образом игра развивала ещё и ловкость, и быстроту реакции. Результатом игры стал тот факт, что большинство школьники научились быстро и правильно склонять местоимения и числительные, но также есть и минус, часто выбывающие ученики теряли мотивации и интерес к игре, поэтому для них игра положительного результата не принесла.

Так же мы с шестым классом использовали игровое приложение, в котором отслеживали их достижения на самих уроках и при их подготовке. Учащимся нравилось играть в цифровом мире за своих монстров и взаимодействовать друг с другом. У каждого ученика появился соревновательный дух, возникла цель вовремя приходить на урок, выполнять домашнее задание, активно работать на уроке. Все эти действия помогали получать баллы для развития своих персонажей, каждый стремился оказаться как можно выше в рейтинговой таблице. При этом учащиеся находили в ходе игры свою собственную цель: кто-то хотел оказаться на первом месте, другой во что бы то ни стало опередить соседа по парте, а третий просто установить личный рекорд. В конце второй недели первые пять учеников, отличившиеся активностью и подготовкой, получали шанс вытянуть счастливый билет и усовершенствовать своего персонажа. Благодаря тому, что по прошествии двух недель баллы обнулялись, у каждого заново появлялась возможность начать всё сначала с чистого листа. Эта цифровая игра помогала держать дисциплину на уроках, так же кроме меры поощрения есть средства наказания ввиду понижающих баллов. С такой игрой даже самый шумный ученик класса стремится вести себя в рамках установленных правил, чтобы оказаться в числе лидеров класса. Этот результат является видимым для него самого, для учителя, но самое главное для одноклассников, ведь в этом возрасте для ученика является важным его положение в классе.

Для изучения результатов обучения и усвоения материала было проведено сравнение результатов работ, которые были написаны после игры в цифровые и традиционные игры. Мы анализировали успеваемость, уровень знаний и навыков, а также способность применять полученные знания на практике. В ходе анализа было выявлено, что учащиеся после урока с использованием цифровых игр, показали более высокие результаты в своих работах. Они демонстрировали более глубокое понимание материала, более высокий уровень знаний и навыков, а также способность применять полученные знания на практике. Таким образом, результаты анализа показали, что использование цифровых игр в образовательном процессе может быть более эффективным, чем традиционные методы обучения. Это подтверждает нашу гипотезу о том, что цифровые игры могут быть привлекательными и эффективными инструментами для обучения и усвоения материала.

В ходе проведенных наблюдений мы сосредоточились на анализе реакций школьников на обе формы игровой деятельности. Мы внимательно следили за поведением учеников во время игры с целью определить степень их вовлеченности и интереса к учебному процессу. По итогам наших наблюдений стало ясно, что цифровые игры вызывают значительно более положительные реакции и восторг у детей. Это обусловлено приспособленностью современного поколения детей к яркому цифровому миру, где гаджеты становятся неотъемлемой частью их повседневной жизни. Большинство школьников проводят свободное время за играми на телефонах, что, несомненно, оказывает влияние на их общение с окружающими. Этот вывод подтверждает важность интеграции цифровых технологий в образовательный процесс, учитывая интересы и потребности современного поколения учеников. Понимание предпочтений и реакций учащихся помогает нам создавать более привлекательные и эффективные образовательные среды, способствующие активному участию и обучению. Таким образом, применение цифро-

вых игр в образовательной среде может считаться важным шагом к привлечению внимания и стимулированию интереса учащихся к обучению, что способствует их активному участию и развитию навыков в рамках образовательного процесса.

В рамках нашего исследования мы провели анкетирование среди учащихся в конце четверти с целью получить обратную связь о применении игровых методов в обучении. Результаты анкетирования позволили нам узнать, какие игры были наиболее популярными, эффективными и интересными для учащихся. Удивительно, что все ученики единогласно высказали свое мнение в пользу игровых методов как средства более эффективного усвоения учебного материала. Они также отметили, что использование игр в сочетании с другими методами укрепляет понимание темы, а игровой процесс облегчает запоминание правил и предоставляет интересную практику обучения. Особенно интересно, что большинство учеников выразили предпочтение цифровым играм, обосновывая это тем, что они считают их более современными, визуально привлекательными, и позволяющими легче участвовать в учебном процессе за счет простоты правил и возможности видеть их на интерактивной доске. Среди самых популярных и запоминающихся игр были выделены «Абракадабра», «Колесо Фортуны», «Поиск слов», «Своя игра», квесты и пазлы. Эти игры были признаны учащимися шестого класса как наиболее интересные и эффективные в процессе обучения. Таким образом, наше наблюдение подтвердилось, что цифровые игры являются более привлекательными и эффективными, что совпадает с мнением самых важных участников образовательного процесса — учеников.

Выводы

Можно сделать несколько важных выводов после исследований и экспериментов, которые проводились в рамках уроков русского языка в 6 классе. Игровая деятельность оказывает значительное влияние на образовательные результаты и процессы обучения. В качестве целевых ориентаций игры Г. К. Селевко называл дидактические, воспитывающие, развивающие, социализирующие. К дидактическим целям относил: расширение кругозора, познавательная деятельность; применение знаний, умений, навыков в практической деятельности; формирование определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности; развитие общеучебных умений и навыков; развитие трудовых навыков. [Селевко, 1998] Именно к таким результатам мы пришли, игра не только сделала учебный процесс интересным и увлекательным, но также способствовала углубленному усвоению материала, развитию критического и логического мышления, творческому подходу к решению задач и формированию коммуникативных навыков. Исследование сфокусировано на сравнительном анализе цифровых и традиционных игр на уроках русского языка. Результаты показали, что оба формата имеют свои плюсы и минусы, и важно грамотно комбинировать их для достижения наилучших образовательных результатов. Но всё-таки преимущество в современном мире с новым поколением школьников имеют цифровые игры.

Современное поколение детей отличается от предыдущих поколений своими особенностями и предпочтениями. Они растут в эпоху цифровых технологий и интернета, и часто проводят время за компьютерными играми, смартфонами и другими гаджетами. Поэтому использование цифровых игр на уроках русского языка может быть особенно важным для современных шестиклассников, учитывая их особенности и предпочтения. Исследование выявило, что определенные игровые подходы способствуют максимальному развитию учебных навыков, мотивации и активности учащихся. Это подчеркивает важность грамотного выбора методик и игр для успешного обучения.

Уделено особое внимание возрастным особенностям шестиклассников. Резкое возрастание познавательной активности, любознательность, интерес к самопознанию делают этот период уникальным для применения игровых методик в образовании. Игра имеет значение и для формирования дружного детского коллектива, и для формирования самостоятельности, и для формирования положительного отношения к труду, и для исправления некоторых отклонений в поведении отдельных детей, и еще для многого другого. Все эти воспитательные эффекты опираются как на свое основание на то влияние, которое игра оказывает на психическое развитие ребенка, на становление его личности, — писал Д. Б. Эльконин в своей работе. [Эльконин, 1999]

Итак, исследование продемонстрировало высокую эффективность использования игровых методик на уроках русского языка в 6 классе. Представленные выводы могут послужить основой для дальнейших исследований и разработки образовательных игр, способствующих развитию и обучению школьников. В настоящее время игра окончательно и бесповоротно доказывает свою значимость как ценностный вид деятельности. Игра признана таким уникальным феноменом человеческой культуры, который сопровождает человека на протяжении всей жизни. [Шуть, 2008]

Литература

1. Грей Питер Свобода учиться. Игра против школы / Питер Грей — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. 361 с.
2. Ермолаева М. Г. Игра в образовательном процессе: методическое пособие / М. Г. Ермолаева. — Санкт-Петербург, Каро, 2008. — 128 с.
3. Прихожан Анна Михайловна К проблеме подростковой игры // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2015. № 4 (147).
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Уч. пособие. – М.: Народное образование, 1998. 256 с.
5. Шуть Н. Н. Волшебные ключи игромастера / Н. Н. Шуть. — СПб.: Образовательные проекты, 2008. 176 с.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — 2-е изд. — М.: Гумант. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.

Alina A. Voitiuk[1*]
*alinashkaranda@icloud.com
Research supervisor: Yulia S. Matrosova[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Play activity in the educational process of a modern school

Abstract. The article analyzes digital and face-to-face play activities. The article presents the results of a study conducted in Russian lessons in the 6th grade in order to determine which types of educational games are more effective and have a positive impact on the learning outcomes of schoolchildren. The author carries out a comparative analysis of the effectiveness of digital and traditional games, determines the degree of student involvement, and studies the learning outcomes and assimilation of the material. Special attention is paid to the analysis of students' reactions to both forms of play activity. The results will help identify the advantages and limitations of both forms of play activity and determine the best approaches to their use for educational purposes.

Keywords: play activities, digital games, traditional games, educational process.

УДК 371

Дегтярёва Ольга Андреевна[1*]
*press.nrtr@gmail.com
Научный руководитель: Евдокимова Елена Вениаминовна[1],
кандидат педагогических наук
[1]*НГПУ, Новосибирск, Россия*

Профориентационное наставничество как глобальная компетенция

Аннотация: автор представляет собственный опыт организации «горизонтального» профориентационного наставничества подростков для старших дошкольников путем реализации Проекта ранней профориентации для старших дошкольников «Страна Журналяндия». Он ориентирован на развитие глобальной компетенции — медиаграмотности и реали-

зуется в настоящий момент в программе дополнительного образования «Страна Журналяндия». Проект создан с использованием таких технологий развития креативного мышления, как fan fiction, SMART, метафорические карты, сторителлинг и морфологический анализ Цвикки. Теоретической основой реализованного проекта наставничества является методика белл-ланкастерской системы взаимного обучения, а базой подтверждения практических результатов шкала глобальных компетенций *PISA*.

Ключевые слова: профориентация, креативное мышление, медиаграмонтность, медиаобразование дошкольников, журналистика, глобальные компетенции, креативное мышление, креативность.

Введение

Вовлечение подростков в профориентационное наставничество — важный педагогический вызов современности. Он требует выбора оптимального решения, адекватного возрасту и учитывающего особенности интеллектуального развития обучающихся, а еще вписывается в контекстные рамки эмоционального интеллекта, который давно уже признан одним из главных навыков будущего. Именно этот «мягкий навык» помогает человеку правильно оценивать потребности других, распознавать и применять свои возможности. Его сформированность напрямую связана с проектированием комфортной социальной реальности через творческую и профессиональную деятельность.

Социальная, интеллектуальная и творческая проявленность — ключевые ценности для ребенка в подросткового возрасте. Они нашли отражение в числе базовых и в пирамиде потребностей человека А. Маслоу: потребность в уважении и почитании, познавательные потребности, потребность в самоактуализации [Маслоу А., 2019, с. 33–37].

Журналистика относится к социально-гуманитарному профилю. Конкурентными преимуществами гуманитарного знания является его глубинное влияние на формирование смыслов и ценностей человека, нравственного фундамента личности, гражданской идентичности общества. Механику этого процесса можно проследить через субъектоцентристскую парадигму обучения, при которой знание не может быть усвоено, если оно не субъективировано, не понято особым образом, не стало индивидуальным, собственным. Опыт субъектности, опыт быть личностью, самостоятельно определяющей линию и смыслы своей жизни — основа модуса ментальности, при котором ведущей ценностью образования и воспитания становится гуманность взаимоотношений, свобода самопроявления, культивирование индивидуальности, творческое самовыражение. [Куранина Н.М, 2023]. Именно эти характеристики находят свое отражением в понятии «глобальные компетенции», которые формируют образ мышления, устремленный к созданию пространства для созидания достойной жизни разными способами. Если перенести их в парадигму такого предмета, как журналистика, то здесь речь идет о развитии конкурентных преимуществ ребенка в области медиа, при котором он относится к плодам своего труда как к социально значимой ценности; уверенно демонстрирует творческую эрудицию; критически оценивает и анализирует собственную деятельность. Особое место в этом ряду занимает креативная самоактуализация, выражающаяся в умениях и навыках интеллектуального моделирования, гуманитарного изобретательства и социального проектирования. Эти модели необходимо распространять на все сферы процесса обучения, в том числе и наставничество.

Наставничество — один из наиболее давних видов коммуникации человечества. Передача житейского опыта, связанного с организацией быта от одного поколения к другому, была основой для выживания человечества как вида. Вместе с эволюцией человека эта модель межпоколенческого взаимодействия продолжала совершенствоваться, распространяясь, в том числе, и на интеллектуальную сферу. Наставничество стало основой педагогического процесса, когда молодое поколение получает знания от людей, более зрелых возрастом, опытом и интеллектом.

Однако наставничество в системе обучения может развиваться не только по вертикали. Свидетельства об использовании горизонтальных связей в этом процессе — когда старшие учащиеся под руководством педагога сначала сами изучали материал, потом, получив инструкции, обучали своих младших товарищей — встречаются ещё в Рамаяне (древнеиндийском эпосе). Независимо от индусов систему взаимного обучения применяли в школах Древней

Спарты, а также в Китае времён Конфуция. Впервые эта практика сознательно использовалась на постоянной основе, после чего ее место окончательно закрепилось в образовательном процессе в 1798 году английским священником Андрю Беллом и учителем Джозефом Ланкастером в школах Англии и Индии, получив названием белл-ланкастерской системы взаимного обучения. Практика, решившая проблему неопределённости (она выражалась в тотальной нехватке учителей) в школе, трансформировалась в понятную и устойчивую модель, а также заложила основу для дальнейшего педагогического поиска и эксперимента [Голованов В.П, 2024].

В детских и во взрослых коллективах всегда есть лидеры, готовые делиться своим опытом со сверстниками. Это можно и нужно использовать. Автором данной статьи предпринята успешная попытка реализации профориентационного проекта в формате наставничества для дошкольников. Силами юнкоров творческого объединения «Школа юного журналиста» и художников студии «Город мастеров» МБУДО ЦДО «Алые паруса» создан и апробирован проект ранней профориентации по развитию медиаграмотности у детей старшего дошкольного возраста. Он включает в себя дидактическое пособие, мультфильм и игры разных форм под брендом «Страна Журналяндия», поэтапно обеспечивающие профориентационное погружение в журналистику.

Методы исследования

Технологические этапы создания проекта «Страна Журналяндия» включали в себя следующие технологии креативного мышления:

1. Выявление творческих лидеров через задание «Сочиняем фанфик» (от англ. fan fiction). Группа учащихся т/о «Школа юного журналиста» из 15 человек в возрасте от 1о до 15 лет получила задание написать любительское по мотивам любимого литературного произведения. Им предстояло добавить в сюжет нового героя, который мог быть положительным или отрицательным, и имел возможность поменять сюжет произведения. Из данной фокус-группы была выявлена группа учащихся в количестве шести человек, у которой наиболее явно проявились способности к сторителлингу в части логического и захватывающего изложения истории на заданную тему. Еще одни критерием отбора стало явное проявление архетипа героя в придуманном персонаже, обладающего функциональными признаками, обеспечивающими его внятную роль в сюжете. У всей группы преобладал архетип друга/наставника который в критический момент оказывался рядом с героем, помогал ему пройти испытания и в итоге даже те герои, которые в реальных произведениях погибли (как, например, Русалочка из одноименной сказки Г. Х. Андерсена) оставались живы. На данном этапе учащиеся проявили стремление к гуманизму, широту взглядов и кругозора, морально-этические ценности и навыки эмоционального интеллекта — все эти навыки входят в компетенции функциональной грамотности.

2. Объединение выявленных творческих лидеров в единую группу и установка общей задачи по созданию профориентационного проекта по журналистике для дошкольников по технологии SMART. Они должны были разработать медиапроект, критериями которого является: определяемая творческая форма (видео, печатный продукт, аудиопроект, игра и т. д.); измеримость (количество и периодичность); достижимость (понятная стратегия реализации, проявленная цель и задача в содержании); уместность и актуальность (выбор формы повествования в медиапродукте, интересный возрасту целевой аудитории — дошкольникам), ограниченный по времени (наличие плана реализации в течение полугода). В результате были обозначены творческие рамки проекта: «Страна Журналяндия и ее жители», персонажи которой должны олицетворять основные понятия журналистики — журналист Дима, заметка, репортаж, статейка, редактор, улица Смитовая, где живут Газета, Телевидение, Радио и Интернет, улица Жанровая, где живут заметка, статейка и Репорт (репортаж); мультипликационный фильм по мотивам книги; игры по мотивам книги и мультфильма, задания в которых связаны с сюжетом и развитием навыков эмоционального интеллекта и коммуникации.

3. Визуализация героев проекта путем составления метафорических карт. На данном этапе путем составления карт ассоциаций к каждому герою был определен набор его основных признаков, с учетом сюжетно-профессиональной модели: Репорт — подросток, настолько ярко рассказывающий истории, что мог превращаться в героев своих историй (прототип — жанр

журналистики репортаж, целью которого является эмоциональное погружение читателя в событие); Актемаз — неуверенный в себе школьник, который хочет научиться четко, внятно и интересно для окружающих излагать свои мысли (прототип жанр журналистики заметка, целью которого является тематически подробное, но сжатое по объему сообщение, отвечающее на вопросы: что, где, когда, зачем, почему, кто и так далее); журналист Дима, который очень хочет прославиться, написав заметку, которую все захотят прочитать (прототип — журналист, ориентированный на успех у читателя); редактор, который требует от журналиста Димы работать быстро и хорошо и часто смеется над ним, потому что тот ничего не успевает (прототип — редактор, функцией которого является организация работы коллектива, в его обязанности входит установление сроков написания материалов); мальчик Журнальчик, который хотел всем помогать, но у него не получалось это, так он почти ничего еще не умел делать (прототип журнал — СМИ, содержащее информацию на разные темы и подающее ее с привлечением экспертов); Статейка — умная девочка, которая знала много слов и которую окружающие считали слишком скучной (прототип жанр журналистики статья, характеризующийся аналитическим подходом, экспертностью мнений и требующий анализа большого объема информации для написания).

4. Написание книги и сюжета мультфильма в жанре сторителлинг. На данном этапе были созданы тексты, каждый из которых имел логическую сюжетную завершенность. Нужные для функционирования в журналистике качества герои приобретали через испытания, в результате которых становился уверенным в себе, развивал свои творческие качества. Образно-смысловые конструкции и сюжетно-ролевые линии строились с учетом реальных функций прототипов персонажей. В результате получились сказки про журналистику, отражающие существующую модель производства медиаконтента, профессиональные взаимоотношения в медиасреде, а также характерные особенности творческого самоопределения. Но все это было изложено доступным для дошкольников языком.

5. Брейнщторминг и матрица идей (морфологический анализ Цвикки) для создания игр и комиксов. На данном этапе путем генерации большого количества вариантов решения творческой задачи в определенное время разработаны концепции тематических игр и комиксов по мотивам книги и мультфильма «Страна Журналяндия». Углубленная работа со смысловыми характеристиками и целевыми показателями, к которым стремились участники проходила в форме матрицы идеи (морфологический анализ Цвикки). Его суть заключается в построении матрицы (таблицы, ящика), где перечислены все составляющие элементы объекта исследования и указаны все возможные варианты реализации этих элементов. Варьируя всеми известными вариантами реализации элементов объекта, можно получить самые неожиданные новые решения. В результате разработаны следующие игры: «Собери журналиста Диму на работу», «Сенсация», «Эмоции».

Результаты и обсуждение

Проект ранней профориентации старших дошкольников «Страна Журналяндия» (далее — Проект «Страна Журналяндия») имеет одновременную профориентационную направленность для учащихся двух возрастных групп. С одной стороны, это дошкольники, которые с помощью продуктов Проекта «Страна Журналяндия» обучаются процессу создания медиаконтента в игровой форме и получают возможность пройти первые профессиональные пробы уже в возрасте семи лет. Основной целью ранней профориентации дошкольников является развитие эмоционального отношения ребенка к миру профессий, открытие для него возможности проявить себя в различных видах деятельности. Сюжетно-ролевая конструкция медиапродуктов выстраивалась вокруг моделирования учебных ситуаций, в процессе решения которых дошкольники смогли бы овладеть навыками общения, распознавания эмоций и выучить основные профессиональные понятия, связанные с журналистикой. Сюжет описан в игровой форме, а персонажи, придуманные подростками, являются литературным отображением профессиональных терминов журналистики — Репорт (репортаж), Актемаз (заметка), Статейка, Журнальчик, журналист Дима и так далее. Важной особенностью этого проекта является то, что у дошкольников есть возможность в корректной для своего возраста форме изучить творческий процесс по сбору

и обработке информации, а также созданию медиаконтента, который обычно скрыт от глаз читателей и зрителей. Таким образом, решается задача обеспечения более высокого уровня подготовки детей к жизни и учебе и ориентации дошкольного образования на развитие у старших дошкольников компетенций, необходимых в современном мире, как того требует обновленный ФГОС ДО. Измерение результатов реализации проекта профориентационного наставничества подростков в адрес дошкольшников в части сформированности глобальных компетенций осуществлялось по шкале их классификации PISA. Согласно ей, сущностно-содержательными характеристиками глобальных компетенций являются: знания, умения, отношения, ценности и креативное мышление [Коваль Т. В., Дюкова С. Е., 2019, с. 112–113].

Знания: подростки приобрели знания о возрастных особенностях дошкольников, наиболее эффективных способах обучения детей от 5 до 7 лет новой информации, исследовали собственные интеллектуальные и творческие возможности, провели оценку влияния своей деятельности на решение глобальной проблемы, которой в контексте данной ситуации стала профориентация дошкольников по журналистике. Умения выразились в адаптивности мышления и поведения к среде или в ситуациях, которые предъявляют новые вызовы. Новым вызовом стал сам проект, который создавался впервые. Новыми понятиями были: наставничество, профориентация, сюжетно ролевая конструкция, сторителлинг. Адаптивность мышления стимулировалась, в том числе, использованием технологий развития креативного мышления и заключалась в литературном отображении профессиональных терминов и ситуаций из мира журналистики, а также взаимоотношений участников процесса — Репорт (репортаж), Актемаз (заметка), Статейка (умная девочка, с которой всем было сложно разговаривать), Журнальчик (мальчик, который хотел вырасти, чтобы всем помогать), журналист Дима (стремился написать сенсационную великую заметку, чтобы прославиться), Радио, ТВ и Интернет жили на улице Смитовой и так далее. Отношения: демонстрируются открытостью в общении друг с другом, поиске вариантов совместного взаимодействия, выявлении творческих способностей и достижении общей цели с учетом требований и дедлайна. Проявление интереса друг к другу, активная готовность к поиску общения, интерес к языковым особенностям речи дошкольников с целью создания максимально понятных по смыслу и сюжету текстов. Ценности: поскольку глобально мыслящий человек испытывает беспокойство за других людей, в контексте проекта проявленность этой характеристики можно измерить отображением журналистики юнкорами в книге и мультфильме как способа деятельности, творчества и способности помогать другим людям. Транслируются ценности дружбы, трудовой и профессиональной деятельности. Ключевая глобальная компетенция, которую приобрели участники проекта — это медиаграмотность. Эту возможность они обеспечили и дошкольникам, для которых проект создавали, так как он стал основой для первой подобной в Новосибирской области программы дополнительного образования https://navigator.edu 54. ru/ program/ 23531-programma-strana-zhurnalyandiya. Кроме того на всех этапах проекта участники использовали технологии развития креативного мышления — fan fiction, SMART, метафорические карты,сторителлинг и морфологический анализ Цвикки. Это позволило создать в сознании дошкольников образ журналистики, связанный не просто с предметами журналистской деятельности — диктофон, компьютер, камера, телефон, но и узнать этапы, способы и приемы создания медиаконтента, а также, какое влияние на него оказывают человеческие эмоции.

Литература

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // Сайт Президента России. URL: http://kremlin.ru/events/president/news/57425 (дата обращения: 04.01.2023).
2. Постановление Правительства Новосибирской области от 19.03.2019 № 105-п «О Стратегии социально-экономического развития Новосибирской области на период до 2030 года» // Сайт Правительства Новосибирской области. URL: https://www.nso.ru/page/2412 (дата обращения: 04.01.2024).
3. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / Перевод с англ. Д. А. Зимина, СПб.: Питер, 2019. 400 с.
4. Куранина Н. М. Наставничество — современная технология развития организации дополнительного образования детей (из опыта работы ГБОУДО города Москвы ДТДиМ имени А. П. Гайдара) //

Портал для педагогов и работников дополнительного образования детей. URL https://prodod.moscow/archives/ 28454 (дата обращения 01.04.2024).
5. Голованов В. П. // Портал для педагогов и работников дополнительного образования детей. URL: https://prodod.moscow/archives/30228 (дата обращения 13.03.2024).
6. Красильникова Н. А., Упорова Д. С. Взаимообучение и самообразование как средство реализации требований новых ФГОС в процессе изучения языка // Педагогическое образование в России. 2014 № 4. С. 182–185.
7. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. Глобальные компетенции — новый компонент функ-циональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 112–123.
8. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа социально-гуманитарной направленности «Страна Журналяндия» // Навигатор дополнительного образования Новосибирской области. URL: https://navigator.edu54. ru/program/23531-programma-strana-zhurnalyandiya (дата обращения: 12.01.2024).

Olga A. Degtyareva[1*]
*press.nrtr@gmail.com
Research supervisor: Elena V. Evdokimova[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Career guidance mentoring as a global competency

Abstract. The author presents her own experience of organizing the 'horizontal' career guidance mentoring, where adolescents provide guidance for preschoolers aged 6–7 years as part of the Country of Journalism early career guidance project. The project is focused on the development of the global competence of media literacy and is currently being implemented as an additional education program. The project was created using a number of technologies for creative thinking development: fanfiction, SMART, metaphorical maps, storytelling and morphological analysis of Zwicky. The Bell-Lancaster mutual learning system methodology was used as the theoretical basis of the mentoring project, and the practical results were confirmed using the PISA scale of global competencies.

Keywords: career guidance, creative thinking, media literacy, media education of preschoolers, journalism, global competencies, creativity.

УДК 37.07, 373

Меркушова Юлия Александровна[1*]
*ulya_positive@mail.ru
Научный руководитель: Бахмутский Андрей Евгеньевич[1],
доктор педагогических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Практика использования результатов ВПР для повышения качества образования

Аннотация: освещается тема возможности использования результатов Всероссийских проверочных работ (ВПР) для оценки качества образования. Представлен опыт интерпретации и анализа результатов ВПР, формирования управленческих решений на основе проведенного анализа. Структурированы и обоснованы основные направления использования результатов ВПР.

Ключевые слова: оценочные процедуры, ВПР, качество образования, объективность результатов, мониторинг качества образования, управленческие решения.

Введение

Современные тенденции управления качеством образования требуют системного подхода к его оценке для формирования эффективных управленческих решений. В настоящее время

в России сформирована Единая система оценки качества образования (ЕСОКО), одним из базовых элементов которой являются Всероссийские проверочные работы (ВПР). Особенности ВПР состоят в единстве содержания и подходов к оцениванию, комплексности, направленности на мониторинг введения ФГОС и формирование единого образовательного пространства.

Анализ результатов оценочных процедур, включая ВПР, должен способствовать выработке мер по развитию и совершенствованию системы образования на всех уровнях управления [Письмо Рособрнадзора от 16.03.2018 № 05–71]. В данной работе предпринята попытка обобщить и систематизировать подходы к обработке результатов ВПР, анализу получаемых данных и разработке управленческих решений на различных уровнях управления.

Методы исследования

Объект исследования — Всероссийские проверочные работы.

Предмет исследования — способы обработки результатов ВПР для формирования управленческих решений.

Гипотеза — анализ результатов ВПР является инструментом для повышения качества образования.

Методы исследования — анализ научных публикаций по существующим практикам использования результатов ВПР.

Цель исследования — определить возможность использования результатов ВПР для оценки качества образования и принятия управленческих решений.

Задачи исследования:

— проанализировать имеющиеся практики по обработке и анализу результатов ВПР;

— обозначить проблему объективности и факторы, влияющие на объективность проведения и получения результатов оценочных процедур;

— дать рекомендации по результатам исследования для районной системы управления качеством образования.

Результаты и обсуждение

В России создана ЕСОКО, в рамках которой определены основные оценочные процедуры, работающие на формирование единого образовательного пространства. Но на данный момент не сформированы единые комплексные рекомендации по обработке, анализу и принятию управленческих решений на основе ВПР.

Анализ научных публикаций, посвященных подходу к обработке и анализу результатов ВПР, позволил классифицировать данные подходы следующим образом:

1. С какой целью проводится анализ результатов ВПР:

а) для получения информации о качестве образования,

б) для получения информации об объективности оценивания.

2. На каком уровне проводится анализ результатов ВПР:

а) на уровне образовательной организации,

б) на уровне района, муниципалитета,

в) на уровне региона, страны.

3. Какие данные используются для анализа:

а) данные, представленные в личном кабинете на портале ФИС ОКО по одному предмету за один период,

б) данные ВПР по нескольким предметам одновременно и/или рассмотрение данных ВПР за несколько циклов,

в) данные нескольких оценочных процедур за один или несколько периодов.

Безусловно, главное предназначение ВПР — дать оценку качества образования, в то же время актуальным является вопрос об объективности оценивания, так как в противном случае данные ВПР невозможно эффективно использовать. Для оценки объективности используется

построение графиков распределения получаемых баллов, что возможно на всех уровнях управления — от образовательной организации до Российской Федерации в целом. Анализ данных графиков достаточно информативен и наглядно позволяет увидеть проблему объективности, например, через наличие «скачков» в распределении на границе отметок (такое возможно при «натягивании» отметок, пример представлен на рис. 1, пояснение в табл. 1), или же сгруппированности большей части первичных баллов внутри небольшого диапазона (такое возможно, если обучающимся были заранее предоставлены ответы) [Меркушова Н. И., 2023, с. 43–46]. На уровне образовательной организации также хорошо работает визуальное представление о сопоставлении отметок за ВПР и отметок текущей успеваемости, представленное за несколько лет; сравнение баллов одной параллели по одному предмету за несколько лет [Аналитический отчет, г. Ижевск, 2023].

Уровень, на котором проводится анализ результатов ВПР, также влияет на способ обработки данных. На более высоких уровнях управления цель состоит в выявлении потенциально проблемных образовательных организаций (зоны риска) и дальнейшую адресную работу с ними. Например, в Санкт-Петербурге разработана и используется система маркеров необъективности и низких результатов ВПР, которая позволяет выделить группы соответствующих образовательных организаций для дальнейшей адресной работы [Юдина И. А., Чаплыгина Е. А., 2024, с. 15–18, с. 104–106], [Аналитический отчет, Санкт-Петербург, 2024]. Также возможно выделение кластеров образовательных организаций, находящихся в зоне риска снижения образовательных результатов [Авво Б. В., 2019, с. 39–54], распределение образовательных организаций по квартилям [Волкова Е. В., 2024, с. 103–107] и т. д.

На уровне образовательной организации в соответствии с личным кабинетом в системе ФИС ОКО возможно выгрузка следующих отчетов:

— статистика по отметкам,
— сравнение отметок с отметками по журналу,
— распределение первичных баллов,
— выполнение заданий,
— достижение планируемых результатов,
— выполнение заданий группами участников.

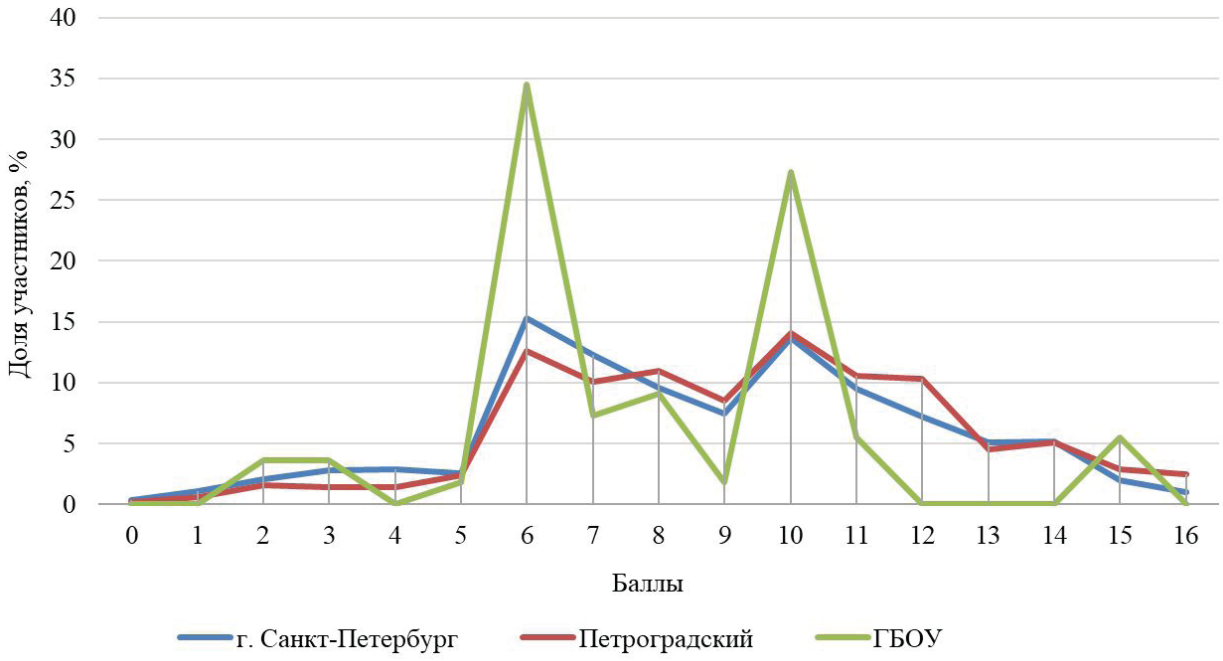


Рис. 1. Сравнение распределение первичных баллов за ВПР (предмет «Математика», 6 класс),%
Пояснения к иллюстрации представлены в табл. 1

Таблица 1

Рекомендации по переводу первичных баллов в отметки по пятибалльной шкале, ВПР по математике, 6 класс

Отметка по пятибалльной шкале	«2»	«3»	«4»	«5»
Первичные баллы	0–5	6–9	10–13	14–16

Данная информация используется на уровне образовательных организаций для выявления, во-первых, обучающихся, к которым требуется индивидуальный подход, во-вторых, для выявления областей, западающих у всех обучающихся и свидетельствующих о профессиональных дефицитах педагогов, в-третьих, для определения объективности оценивания.

В большинстве случаев при обработке результатов ВПР используются данные из личного кабинета ФИС ОКО на различных уровнях управления. Поскольку эти данные хранятся за последние несколько периодов проведения ВПР, то это создает достаточно внушительную базу для анализа результатов ВПР, в том числе в динамике для оценки результативности и эффективности ранее принятых решений.

В работе [Жеребцов А. А., 2020. с. 76–81] представлен интересный опыт совместного анализа результатов ВПР естественнонаучного цикла (биология, физика, химия), который позволил создать предпосылки для интегрированного анализа оценочных процедур по этим предметам. Отмечая недостаток таких статистических характеристик как среднее арифметическое и среднее взвешенное, в работе [Донской В. И., Гетманская И. А., Пешня И. А., 2019. с. 134–138.] обосновывается необходимость использование среднего гармонического, которое позволяет учитывать неоднородность данных выборки. Совместный анализ результатов ВПР и ГИА представлен в работе [Кравцов С. С., 2016, с. 9–15], автор которой позиционирует задачу ВПР как своевременную ликвидацию пробелов в освоении знаний и овладении умениями в соответствии с «зонами риска», которые выявляются при анализе результатов ОГЭ и ЕГЭ.

Таким образом, рассматривая подходы к анализу результатов ВПР целесообразно отталкиваться от уровня проведения анализа, так как это влияет на цель анализа и наборы используемого инструментария. Данная ситуация ставит задачу обобщения опыта анализа результатов оценочных процедур, включая ВПР, и развития согласованных методических рекомендация для каждого уровня управления.

Управленческие решения, которые предлагаются в публикациях на тему использования результатов ВПР для повышения качества образования, в большинстве случаев структурированы по уровням управления (уровень района/муниципалитете, уровень образовательной организации). Предлагаемые управленческие решения для уровня образовательной организации могут быть структурированы следующим образом:

В отношении оптимизации методической работы:

— определение стратегии исправления ошибок, сформированного с участием коллектива педагогов, методического объединения,

— определение стратегии предупреждения ошибок (могут быть задействованы обучающиеся младших классов),

— синхронизация деятельности педагогов по формированию и развитию УУД,

— анализ и корректировка контрольно-оценочных средств,

— корректировка образовательной программы,

— построение индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся,

— адресная методическая помощь педагогам,

— выработка единых требований к оцениванию.

В отношении корректировки нормативной документации:

— корректировка ВСОКО в ОО, например, в части отслеживания достижения планируемых результатов,

— внесение изменений в текущие локальные нормативные акты: Положение о текущем оценивании, Положение о промежуточной аттестации и т. п.

В отношении педагогического коллектива:

— распространение опыта лучших педагогов,

— построение маршрутов личностного и профессионального роста, включая направление педагогов на КПК (в т.ч. на основе оценки эффективности работы педагогов по устранение ранее выявленных дефицитов).

В отношении корректировки направлений развития образовательной организации:

— обеспечение преемственности обучения и развития межпредметных связей,

— реализация программ наставничества,

— решения о закрытии/открытии направлений профильного обучения,

— изменение спектра дополнительных образовательных услуг,

— повышение информированности родительской общественности, в том числе для взвешенного решения о выборе образовательной траектории обучающегося,

— проведение мероприятий, способствующих повышению методической культуры педагогов в области системного анализа, кодификации заданий и т. д.

— переход к уровневому подходу для оценки знаний, формирующему оцениванию.

Предлагаемые решения на уровне района/муниципалитета могут быть структурированы следующим образом:

1. В отношении оптимизации методической работы:

1.1 Методическое сопровождение ОО, показывающих низкие или необъективные результаты, а также ОО, находящихся в зоне риска снижения образовательных результатов.

1.2 Организация сетевого взаимодействия учителей по вопросам специфики выполнения заданий ВПР с целью повышения профессиональной компетентности педагогов по проблемам достижения и оценки результатов.

2. В отношении организации объективности оценивания при проведении и оценке результатов ВПР:

2.1 Определение и реализация перечня организационных процедур на уровне района/муниципалитета, направленных на обеспечение объективности проведения оценочных процедур (организация работы общественных наблюдателей, взаимопроверка и перепроверка результатов ВПР и т. д.).

2.2 Разработка методических рекомендаций по обеспечению объективности оценивания на уровне образовательной организации.

3. В отношении повышения квалификации:

3.1 Организация повышения квалификации в области использования результатов оценочных процедур для формирования управленческих решений.

3.2 Организация повышения квалификации в области обеспечения объективности оценивания, использования практик объективного оценивания в образовательных организациях.

Несмотря на широту подходов к обработке и использованию результатов ВПР, в то же время следующие вопросы, связанные с их эффективным использованием, не находят достаточного отражения в исследованиях:

1. Несмотря на то, что ВПР реализуются с 2016 года, в научных и практических публикациях не находит отражение вопрос о результативности и эффективности управленческих решений по итогам анализа результатов ВПР.

2. Недостаточно анализируется динамика результатов ВПР, что может быть связано с вопросами обеспечения объективности ВПР.

3. Единая концептуально-методологическая основа ВПР требует единых подходов к обработке и использованию результатов, в то же время анализ публикаций показал значительное количество разнообразных подходов — введение маркеров, показателей и т. д., что может затруднять сопоставление результатов ВПР на всех уровнях управления и формирование эффективных управленческих решений.

Вывод

Анализ имеющихся практик использования результатов ВПР помогает создать более полную картину мер по повышению качества образования и принятия управленческих решений в об-

разовательных организациях и регионах. Предложенные способы анализа и комплексы решений могут быть использованы как основа для разработки стратегий и программ развития образования на различных уровнях управления.

Литература

1. Аналитический отчет о результатах мониторинга качества подготовки обучающихся по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования в Удмуртской в 2022 году (часть III), 2023 г. Ижевск. URL: https://rcoko18.ru/upload/iblock/fe1/9dxb8crs2z40vk8z3hf2os41k3u42b3s/Monitoring_napravlenie-1.1_2022_CH.3_obektivnost-OP-.pdf (дата обращения 22.04.2024).
2. Аналитический отчет «Результаты всероссийских проверочных работ 2023 года обучающихся образовательных организаций Санкт-Петербурга». Издательство: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ». URL: https://monitoring.spbcokoit.ru/procedure/1096/2910 (дата обращения 30.03.2024).
3. Андрагогические аспекты повышения квалификации педагогов: информационно-методический сервис «Профиль роста»: монография / Под ред. Авво Б. В.. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». 2019. 112 с.
4. Волкова Е. В. Результаты Всероссийских проверочных работ как инструмент управления качеством образования // Система оценки качества образования в Санкт-Петербурге в 2023 году. Издательство: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ». 125 с.
5. Донской В. И., Гетманская И. А., Пешня И. А. Аналитика результатов оценочных процедур для повышения качества образования // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения. Иркутск: Иркутский государственный медицинский университет, 2019. С. 134–138.
6. Жеребцов А. А. Подходы к интегрированному анализу результатов Всероссийских проверочных работ по предметам естественнонаучного цикла // Педагогические измерения. 2020. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-integrirovannomu-analizu-rezultatov-vserossiyskih-proverochnyh-rabot-po-predmetam-estestvennonauchnogo-tsikla (дата обращения 28.04.2024).
7. Кравцов С. С. Основные направления развития общероссийской системы оценки качества образования // Народное образование. 2016. № 7–8 (1458). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-razvitiya-obscherossiyskoy-sistemy-otsenki-kachestva-obrazovaniya (дата обращения 29.04.2024).
8. Меркушова Н. И. Объективная оценка результатов оценочных и диагностических процедур как основа системного управления качеством образования // Вестник+. ИМЦ Петроградского района Санкт-Петербурга. 2023. № 1. С. 43–46.
9. Письмо Рособрнадзора от 16.03.2018 № 05–71 «О направлении рекомендаций по повышению объективности оценки образовательных результатов».
10. Система оценки качества образования в Санкт-Петербурге в 2023 году / Под ред. И. А. Юдиной, Е. А. Чаплыгиной. СПб.: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2024. 125 с.

Yuliya A. Merkushova[1*]
*ulya_positive@mail.ru
Research supervisor: Andrey E. Bakhmutskiy[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Using the results of Russian National Monitoring Tests to improve the education quality

Abstract. The article explores the possibility of using the results of Russian National Monitoring Tests (VPR) to assess the education quality. The article presents the author's experience of interpreting and analyzing the results of VPR and formulating managerial decisions based on such analysis. The author structures and justifies the main vectors of using the VPR results.

Keywords: assessment procedures, VPR, education quality, results objectivity, monitoring of education quality, managerial decisions.

УДК 377

Пеньщикова Светлана Валерьевна[1]*
*swetlcher@yandex.ru
Научный руководитель: Балакирева Эльфрида Викторовна[1],
доктор педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Подходы к решению проблемы адаптации студентов младших курсов в медицинском колледже

Аннотация: В статье рассматриваются подходы к решению проблемы адаптации студентов медицинского колледжа, способствующие их успешному обучению и вхождению в профессию, которую они осваивают. Представлен анализ современной ситуации и трудности отбора контингента студентов, обучающихся в колледжах. Выявлены факторы, влияющие на проблему адаптации студентов — недавних школьников, в условиях образовательного процесса медицинского колледжа. Представлены решения проблемы адаптации студентов медицинского колледжа № 2 Санкт-Петербурга, обучающихся по специальностям: «Сестринское дело» и «Лечебное дело».

Ключевые слова: адаптация, студенты медицинского колледжа, среднее профессиональное образование, индивидуальные особенности обучающихся, поколение Z и альфа, коммуникативная компетенция.

Введение

В медицинских колледжах подготовка специалистов, помимо требований Министерства Просвещения (ФГОС СПО по специальностям 34.02.01 «Сестринское дело» и 31.02.01 «Лечебное дело» Приказ № 526 от 04.07.2022 г.), регламентируется требованиями Министерства здравоохранения Российской Федерации к уровню квалификации специалистов, порядку их прохождения дополнительных профессиональных программ в течение трудовой деятельности, порядку допуска к медицинской деятельности. В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями и дополнениями на 2023 год говорится, что среднее специальное образование направлено на решение задач профессионального развития человека и целью является подготовка квалифицированных специалистов в соответствии с потребностями общества и удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования [ФЗ]. Федеральный проект «Профессионалитет» Минпросвещения РФ для колледжей призван обеспечить приток квалифицированных специалистов на предприятия и организации, так как сегодня они испытывают дефицит профессиональных рабочих кадров в России.

В исследованиях Ложкиной Т. Ю. отмечаются основные проблемы подготовки медицинских кадров в России, которые по ее мнению, заключаются в недостаточной готовности выпускников колледжей оказывать качественную медицинскую помощь вследствие их узкой направленности подготовки [Ложкина, 2017,с. 46–53].

Наше исследование, проведённое в медицинском колледже № 2, где готовят специалистов медсестёр, медбратьев, фельдшеров, обращено к проблеме, связанной со сложностями, которые испытывают студенты первокурсники в обучении. Им трудно, выстраивать индивидуальную траекторию освоения выбранной профессии в условиях новой для них образовательно-профессиональной среды колледжа, налаживать межличностные отношения с однокурсниками и преподавателями. Эти обстоятельства характеризуют проблему адаптации студентов.

Процесс адаптации студентов колледжа к новой образовательной среде является важным элементом их успешности обучения. Успех в учёбе гарантирует качественную подготовку специалистов, что особенно важно именно в медицинской профессии.

В нашем исследовании мы опирались на понимание процесса адаптации, который предлагает Реан. По определению А. А. Реан «адаптация — это процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [Реан, с. 16].

Методы исследования

В 2024 учебном году был проведён опрос студентов медицинского колледжа № 2 (143 студента младших курсов) с целью выявления факторов, влияющих на их адаптацию к новым условиям обучения в колледже. Возраст участников опроса составляет от 14 до 25 лет. 73% опрошенных обучающихся в возрасте от 18–25 лет, 27% от 14–18 лет. Возраст участников характеризует разновозрастные особенности студентов колледжа. Это определяет необходимость поиска подходов к проблеме адаптации студентов к новой образовательной среде.

Опрос показал, что 30% студентов хотят связать свою жизнь с медициной, 16% студентов считают профессию престижной, 16% студентов отметили удобное расположение колледжа, 13% студентов выбрали колледж по совету родителей, 13% студентов выбрали колледж из-за ситуации в школе (не поступили в ВУЗ, не пошли в 10 класс, боялись сдачи ЕГЭ), 8% студентов высказали положительные отзывы о колледже, 4% студентов выбрали колледж по совету друзей.

Родители 56% студентов поддержали выбор колледжа. 18% студентам родители оплатили обучение. 16% студентов родители не оказали помощь. Можно сделать вывод о том, что родители оказывают достаточно существенное влияние на выбор студентами медицинского колледжа. Довольны выбором медицинского колледжа 74% студентов.

По сравнению со школой учатся лучше 79% студентов. 51% студентов считает, что школа даёт достаточно знаний для обучения в колледже.

Впечатление о группе: 73% студентов заявили, что группа разбита на компании, 20% студентов ответили, что группа едина. 53% студентов отметили, что относятся к своим сокурсникам негативно.

Адаптация в колледже прошла спокойно у 40% студентов, у 24% студентов есть трудности в освоении большого объёма информации и поэтому им тяжело адаптироваться. Самостоятельно справились с проблемой адаптации 61% студентов, 35% студентов помогли однокурсники. Ни один студент не выбрал помощь психолога.

Трудности обучения в колледже связаны у 67% студентов с недостаточностью свободного времени для подготовки. Интересно, что студенты хотели бы добавить в учебный план такие предметы, как психология, религия, финансовая грамотность, а вот историю исключить.

Посещаемость занятий: 67% студентов хорошо посещают занятия, из числа пропускающих занятия в 62% ответов студенты пропускают занятия из-за плохого самочувствия и по болезни.

Опрос показал, что 96% студентов хорошо осведомлены о специальности, которую они осваивают.

Результат и обсуждение

Анализ результатов опроса студентов медицинского колледжа показывает, что многие студенты хотят стать медицинскими работниками. Но так ли на самом деле обстоят дела? При устном опросе большинство студентов говорят, что медицинский колледж выбрали сами, но причина данного выбора в трудности сдать ЕГЭ в 11 классе. Получается, что в колледж идут те, кто не может сдать ЕГЭ или получат низкие баллы. Тем самым не поступят в ВУЗ. Специфика медицинской профессии в том, что предполагается работа с людьми, профессия связана с человеческой жизнью. Проблема отбора студентов в медицинский колледж актуальна, так как выпускники школы, являясь абитуриентами колледжа, уже вступают в процесс адаптации. От качества проведённой на этом этапе профессиональной ориентации школьников, зависит успешность поступления в колледж заинтересованных студентов, а не случайных людей. Сам факт поступления в колледж укрепляет веру подростка в собственные силы и способности, появляется надежда на новую интересную жизнь.

Целью педагогического процесса в колледже является содействие всестороннему развитию личности, с мотивированным отношением к обучению и освоению профессии, обеспечивающее способность и готовность выпускника к высоким достижениям в профессии. Поэтому образовательная деятельность педагогов колледжа основана на личностно-ориентированном обучении, при котором создаются оптимальные условия для развития способностей к самообразованию, самоопределению, самореализации каждого студента при активном взаимодействии с самими студентами, их родителями и базовыми медицинскими учреждениями.

Особое значение в создании таких условий имеет социальное партнёрство с родителями студентов колледжа и со школой, которая является центральным звеном в системе профориентационной работы с абитуриентами колледжа.

Именно общеобразовательная школа призвана решать проблему формирования у школьников мотивации к продолжению обучения в системе среднего профессионального образования (СПО) для освоения профессий, востребованных в новых социально-экономических условиях. Для того, чтобы избежать или нивелировать пробелы в изучении предметов в колледже, может быть применена методика внедрения основ профессиональных дисциплин в школе. Об этом сказано в федеральном проекте «Современная школа» [edu.gov.ru]. Например, в ОДОД школы существуют классы естественнонаучного направления. Родители могут записать ребёнка через Госуслуги в ОДОД школы на курсы «Медицина», «Здоровый образ жизни».

Такая практика уже показала свою эффективность: студенты более успешно проходят адаптацию в колледже и достигают лучших образовательных результатов уже на первом и втором курсе. У студентов появляется личная заинтересованность в изучение всех дисциплин учебного плана. В связи с этим повышается эффективность в освоении образовательной программы колледжа [Ефремова, 2022, с. 221–233].

Трудный процесс адаптации связан с особенностями образовательной системы в колледже, отсутствием у студентов навыков к общению друг с другом, самостоятельной учебной деятельности [Арсенина, 2018, с. 31–34]. Современные обучающиеся — это представители определённых поколений. Необходимо учитывать изменения в обществе. В основе теории поколений, созданной американскими учёными, лежит процесс социализации и формирование единых моделей поведения, которые складываются под влиянием среды. У людей, родившихся в одно время, будет одна группа ценностей, которые будут отличать их от других людей [Махуметзянова, 2021, с. 42–50].

Старшее поколение воспринимает зетов и альфа, как поколение сверхчувствительное к современным технологиям и инновациям, поглощающих новые технологии с огромной скоростью. А зеты воспринимают новые технологические приспособления как само собой разумеющееся для приобретения личного опыта и багажа знаний и преобразования окружающего социального мира в соответствии с их внутренними представлениями о нравственных основах личности. Современные подростки зеты не хотят опираться на опыт предшественников, так как их представления не совпадают и не отвечают требованиям времени, они во все вносят свои идеи [Махуметзянова, 2021, с. 42–50].

В условиях широкого внедрения новых информационных технологий, невозможна быстрая адаптация студентов в новом коллективе, в котором собираются юноши и девушки, каждый со своим характером, проводящие своё время в основном за компьютером, либо мобильным телефоном, поэтому не обладающие необходимыми навыками общения [Федоровых, 2019, с. 309–312]. В новых для них условиях обучения в колледже и общения с другими студентами и преподавателями, необходимо развивать коммуникативные компетенции у студентов.

Выводы

Таким образом, в ходе исследования были выявлены факторы, влияющие на выбор подходов к решению проблемы адаптации: неосознанный выбор профессии, недостаточное развитие навыков самостоятельной учебной деятельности, ограниченные возможности здоровья студентов, разновозрастные особенности студентов разных поколений (зетов и альфа), недостаточное развитие навыков общения и взаимодействия сокурсниками и преподавателями.

В нашем медицинском колледже уже осуществляются подходы к решению проблемы адаптации студентов младших курсов. К таким подходам можно отнести следующее:

— обеспечение преемственности перехода выпускников школ на более высокую ступень среднего профессионального образования за счёт разработки и внедрения профориентационных и личностно-развивающих курсов, например: создание образовательных кластеров;

— создание классов естественнонаучного направления в школе ОДОД (отделение дополнительного образования детей), например, «Основы медицины» для старшеклассников, «Здоровый образ жизни» для младших классов с целью погружения в профессию и освоения компетенций;

— развитие коммуникативных компетенций у студентов младших курсов медицинского колледжа за счёт использования гуманитарных технологий обучения, например, диалог, дискуссия, дебаты и т. п.;

— формирование общепрофессиональных компетенций у студентов младших курсов: «мягкие навыки», универсальные компетенции (совместная деятельность, сотрудничество и др.)

— осуществление педагогической поддержки студентов младших курсов в процессе обучения;

— использование здоровье сберегающих технологий в процессе обучения студентов младших курсов;

— учёт психологических особенностей современных студентов (поколения зетов и альфа) [Федоровых, 2019, с. 309–312].

Решение проблемы адаптации студентов младших курсов медицинского колледжа требует повышения эффективности взаимодействия с социальными партнёрами, к которым мы относим: учителей и руководителей общеобразовательных школ, родителей, представителей базовых медицинских организаций. Несомненно, это поможет студентам младших курсов не только успешно адаптироваться к новым для них условиям обучения в колледже, но и в дальнейшем выстраивать свой образовательно — профессиональный маршрут по получению профессии, которую они осваивают.

Литература

1. Арсенина А. О. Илларионова Л. П. Особенности адаптации студентов колледжа в первый год обучения // Профессиональное самоопределение молодёжи инновационного региона: проблемы и перспективы: Сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Красноярск, 14 октября — 30 ноября 2017 года. Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2018. С. 31–34.
2. Ефремова Л. В., Марсянова Ю. А. Опыт интеграции дисциплин высшей школы в учебный план медицинских классов // Преподаватель XXI ВЕК. 2022. № 4–1. С. 221–233.
3. Ложкина Т. Ю. Стратегическое управление развитием медицинского колледжа в условиях новых вызовов времени // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 3 (27). С. 46–53.
4. Махуметзянова Ф. Г., Степанова К. И. Размышления о новых поколениях обучающихся и особенности поколения альфа в глобальном образовании // Глобальная экономика и образование. 2021. Т. 1, № 2. С. 42–50
5. Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2022. 524 с. — ISBN 978-5-4263-1108-4. — DOI 10.31862/9785426311084. — EDN GOCSGW.
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями и дополнениями на 2023 год.
7. Федоровых Г. А., Платонова Л. В. Коммуникативная компетентность как фактор успешной адаптации студентов колледжа // Современные научные исследования: Актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей VI Международной научно-практической конференции, Пенза, 10 января 2019 года. Пенза: Наука и Просвещение, 2019. С. 309–312.

Svetlana V. Penshikova[1*]

*swetlcher@yandex.ru

Research supervisor: Ehlfrida V. Balakireva[1],

Candidate of Sciences (Pedagogy)

[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Approaches to ensuring the adaptation of 1st- and 2nd-year students at medical vocational schools

Abstract. The article discusses the approaches to ensuring the adaptation of students at medical vocational schools, which contribute to students' successful education and entry into the profession. The article analyzes the current situation and the difficulties of selecting students for medical

vocational schools. The article identifies the factors affecting the adaptation of students, who have just graduated from general education schools, to the educational process at medical vocational schools. The author describes the solutions to the adaptation problem used at medical vocational school No. 2 in St. Petersburg on two vocational degree programs: Nursing and General Medicine.

Keywords: adaptation, students of medical vocational schools, vocational education, individual characteristics of students, generations Z and alpha, communicative competence.

УДК 372.893

Фадеев Иван Валерьевич[1]*
*don.vano-15@yandex.ru
Научный руководитель: Бондарева Виктория Николаевна[1],
кандидат культурологии
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Основные принципы построения содержательного компонента при преподавании культуры доколумбовой Америки в школе

Аннотация: В статье на основе анализа ряда зарубежных и отечественных источников формулируются основные принципы построения содержательного компонента при преподавании культуры Доколумбовой Америки в школе с целью повышения эффективности её усвоения. В процессе также разбирается актуальность изучения данной темы в школе и условия, в которых она преподается. К основным принципам можно отнести научность, логичность, культуросообразность, системность, принцип проблемно-тематического построения курса.

Ключевые слова: основная школа, культура Доколумбовой Америки, содержательный компонент.

Введение

Нынешняя образовательная система в основе своей имеет европоцентричный подход при изучении дисциплин гуманитарного и художественного цикла. Современная наука старается отойти от этого подхода, обозначая его колониальным и глобалистским, обращая все большое внимание на другие регионы мира, местные цивилизации и культуры, стараясь изучать в том числе и те ветви развития человеческого социума, которые прекратили свое существование или оказались истреблены. Для российской науки в современной геополитической обстановке это становится наиболее актуально, что подтверждается риторикой в публичных выступлениях государственных деятелей в области образования. В частности, необходимость отхода от европоцентричного подхода в образовании провозгласил министр просвещения Российской Федерации С. С. Кравцов на выступлении перед Государственной Думой [Кравцов, 2023].

Основной упор в школьной программе делается на изучение культур запада (Европы), при обговариваемой тенденции к отходу от европоцентричности в образовании в пользу более глубокого изучения других культур. При этом другим культурам региона, кроме Востока уделяется недостаточное внимание, в частности, культуре Доколумбовой Америки. Отход от европоцентричности в образовании не должен восприниматься, как ориентация на восточный регион, как это часто толкуется в СМИ. Напротив, отход от европоцентричности должен заключаться в отказе от принципиальных основ образования в виде ориентации на изучение одной части света в ущерб другим. В материалах программы необходимо обращать внимание на разные цивилизации и культуры, ведь только так мы можем избежать формирования ксенофобии, добиться результатов, обозначенных во ФГОС основного образования как «формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания» [ФГОС, 2012].

В рамках обозначенного противоречия становится особо важным изучение культуры Доколумбовой Америки, печальный пример которой служит образчиком негативных последствий европоцентричного или любого подобного «узкого» подхода. В частности, актуальным становится разработка принципиальных основ при составлении содержательного компонента преподавания этой культуры в школе, поскольку они напрямую влияют на разработку методических материалов.

Методы исследования

В работе были использованы, в основном, теоретические методы: дискурс-анализ документов; контент-анализ; классификация; содержательный анализ; синтез. Выбор методов обусловлен малоизученностью темы и необходимостью анализа преподавания культуры доколумбовой Америки на разных уровнях: уровне нормативно-правовых документов, регулирующих преподавание темы в школе; уровне учебно-методического комплекса, с чем связан анализ методических рекомендаций, программ и учебников, а также уровень малочисленных теоретических научных источников по методике преподавания темы.

Результаты и обсуждение

При анализе разработанности темы было выяснено, что даже более общая тема методики преподавания доколумбовой Америки описана слабо в российской науке, что повышает актуальность данной работы и увеличивает спектр источников, которые были приняты для анализа. Источники можно классифицировать на несколько типов. В основном на просторах педагогической литературы отечественных специалистов можно обнаружить разработки отдельных уроков, как например разработка урока по теме за авторством Салата О. в журнале «История», приложение к журналу «Первое Сентября». В таких источниках обычно предоставляется описание проведения урока с использованием пары методов. Второй пласт источников — это методические пособия по организации уроков истории и МХК за авторством А. В. Игнатова, М. В. Пономаревой, Ю. А. Абрамовой, А. В. Абрамова, С. В. Тырина, Н. Г. Петровой и др. В них авторы предлагают свои варианты проведения уроков по темам дисциплины, которую они сопровождают, разрабатывая обычно по несколько вариантов для проведения каждого из уроков с использованием разных методов, лишь иногда сопровождая свой выбор пояснением. В выделенных источниках принципиальные основы при преподавании выделяются слабо, исходя из подобного дефицита отечественных источников было принято решение обратиться к зарубежным авторам, в особенности к американским и испаноязычным, поскольку данная культура является для них родной, а соответственно ее преподавание является более актуальной.

Иностранные источники мы также можем классифицировать. Первое, это источники, посвященные исследованию конкретного набора методов для изучения темы в школе или определенный аспект процесса изучения этой теме: как труды Л. В. Хамм, Э. М. Эспиноза Мендес, Д. А. Канту, Х. Р. Морено Вера и Ф. Х. Мартинес Льорка. Также, содержащие лишь намеки на принципы. Второй тип — это разработка или исследование проектов и программ, для изучения доколумбовой Америки. Где принципиальные основы выделены более явно. Например, Б. Райт пишет о своих наработках по создании главы о доколумбовой Америке для онлайн-учебника «The American Yamp». Третий вид источников — это комплексные научные и учебно-методические труды, например работы В. Вайнберга и Ф. А. Рубио Дурана.

Перед тем, как перейти к, собственно, формированию принципов, необходимо проанализировать условия, в которых они будут реализовываться с целью предотвращения разрыва между теорией и практикой.

Начать следует с того, что тема отдельно изучается лишь в 6 классах по предмету «история». Федеральная рабочая программа по истории (далее в тексте — ФРП) выделяет только 1 урок для изучения культуры Доколумбовой Америки, совмещенный с изучением культуры народов Африки [ФРП, 2022, с. 96]. Федеральный перечень учебников от Министерства Просвещения Российской Федерации на данный момент включает в себя лишь 3 учебника по всеобщей истории. В методических пособиях и рекомендациях к этим учебникам зачастую предлагается

отводить тему культуры Африки на самостоятельное изучение, отдавая предпочтение культуре доколумбовой Америки. Федеральная рабочая программа определяет изучение темы вместе с темами развития европейских средневековых обществ, хотя и вопрос о том, чтобы относить культуру доколумбовой Америки к историческому типу средневековых — не просто не исследован, а не стоит в принципе в отечественной и зарубежной науке. Причины этому можно искать в диктате евпропоцентричности в науке, которая навязывает всему миру Западная Европа. Поскольку она в рамках своей истории выделяет средневековый тип культуры, что возводится в общемировую доминанту, универсально применимую для всех культур и цивилизаций. После чего производятся попытки выделения исторических типов, свойственных европейской цивилизации, среди отличных от Европы цивилизаций и культур. В частности, этим занимался отечественный академик Н. И. Конрад, определявший рамки эпох Средневековья и Возрождения в культурах Востока [Совастеева, 2013, с. 135–136].

Однако рассмотрение культуры Доколумбовой Америки в 6 классе в финале дисциплины после изучения средневековой Европы является достаточно спорным решением. Тема оторвана от всего курса, не связана никак тематически, что негативно сказывается на восприятии. Более логичным расположением было бы помещение в курс 7 класса в связи с изучением тем великих географических открытий и Конкисты Америк или в рамках изучения культур Древнего Мира в 5 классе. Последнее более предпочтительно, поскольку с культурами Древнего Мира культуру доколумбовой Америки роднит то, что она относится к «землевладельческому типу» культуры по М. С. Кагану, как и культуры Древнего Востока [Каган, 2003, с. 21]. На это же косвенно указывают Х. Р. Морено Вера и Ф. Х. Мартинес Льорка при анализе испаноязычного учебно-методического комплекса. Авторы негативно оценивают то, что доколумбовы цивилизации не рассматриваются в рамках первых древних империй наравне с Месопотамией, Египтом, Грецией и Римом, а изучаются лишь в контексте завоевания [Moreno, Martínez, 2020, с. 344].

Структурно авторы учебника и федеральной рабочей программы предпринимают попытку добавить логичности, помещая тему культуры доколумбовой Америки в контекст изучения «неевропейского мира»: Индии, Китая, Монголии, Японии и Африки, однако все эти культуры отличаются от указанной темы тем, что Америка была абсолютно изолирована от остального мира несколько десятков тысячелетий, что выразилось в существенных отличиях от цивилизаций Старого Света, находившихся в непостоянном, иногда опосредованном, но все же культурном обмене. Ответ на вопрос «А что было в остальном мире?», на что направлено 4 уроков из ФРП не способствует построению логической цепочки, способствующей лучшей систематизации знаний.

Подобное нелогичное расположение темы в ФРИ вызывает ряд сложностей на всех этапах реализации преподавания: это отражается и на учебных материалах, рекомендованных ФИПИ, и на методических рекомендациях из пособий к учебникам и на опыте преподавания педагогов, однако их необходимо учитывать для выделения наиболее оптимальных принципов построения содержательного компонента.

Исходя из вышеописанного, можно выделить основные принципы при построении содержательного компонента курса, которых стоит придерживаться при их дальнейшей реализации. Этими принципами станут: научность, логичность, культуросообразность, системность и принцип проблемно-тематического построения программы. Сколько бы не было выделено часов на усвоение материала, необходимо понимать, что сама культура региона крайне огромный пласт, который достаточно сложно поместить в любые временные рамки, тем более в рамки 1 урока, поэтому наиболее подходящим будет для него проблемно-тематическое построение материала с совокупности с системным признаком.

Их сочетание представляет собой с одной стороны рассмотрение наиболее общих категорий, относящихся к культуре региона, а с другой стороны углубление понимания этих категорий через отдельные темы. Сочетание этих принципов может быть реализовано при культурологическом подходе к обучению. Поскольку он позволяет составить наиболее целостное представление о культуре у учащихся в виду использования медиального, серединного уровня

рассуждений [Лобанова, 2020, с. 115] на основе рассмотрения отдельных памятников и явлений культуры.

Принцип логичности в данном случае мы будем понимать как взаимосвязанность на разных уровнях с темами курса. Принципа необходимо придерживаться как на уровне вписанности темы в логику всего курса истории, так и на уровне выделения внутренних подтем. Исходя из принципа системности, подтемы могут представлять собой иллюстрацию общих категорий культуры региона, данных ранее. А на уровне курса истории представляется закономерным отдельно выстраивать взаимосвязи между землевладельческими культурами Древней Месопотамии и Андской и Мезоамериканской цивилизациями, что можно реализовать через актуализацию знаний по пройденному в 5 классе материалу.

При подборе материала необходимо опираться на принцип научности, не забывать о том, что дефицит информации на определенном этапе создает ряд мифов и стереотипов, который, порождает за собой ряд ошибок, появляющихся даже в учебнике. Ярким примером тому может стать жертвенный камень ацтеков, он же «Камень солнца» [López, 2006, с. 78–79], называемый в учебниках А. В. Абрамова [Абрамов, 2021, с. 198], Е. В. Агибаловой [Агибалова, 2017, с. 270], М. А. Бойцова как календарь [Бойцов, 2019, с. 221]. Или тезис о том, что культура доколумбовой Америки не знала конструкции колеса, как такового, фигурирующий в учебниках [Абрамов, 2021, с. 197], что также давно опровергнуто после нахождения «колесных игрушек» [Di ehl, Madeville, 1987, с. 242].

Основываясь на принципе культуросообразности, культура доколумбовой Америки не должна рассматриваться как малая или недоразвитая культура, с позиций снисхождения, поскольку в таком случае не будут достигнуты личностные результаты, обозначенные в ФГОС. Напротив, её уникальность и своеобразие могут определяться как особое знание, обладающие эвристическим потенциалом для представителя европейской культуры. Здесь можно сослаться на американского педагого Л. В. Хамм, хоть и её основная тематика исследований — это методика обучения и преподавания среди учащихся, относящихся к коренным племенам Северной Америки, тем не менее, в виду того, что они относятся к «забытой части» населения доколумбовой Америки, её исследования также важны при составлении принципов преподавания этого типа культуры. В одной из своих работ она исследует проблему отчужденности у потомков коренного населения вследствие множества причин, одна из которых — поверхностный подход к преподаванию их культуры, формирующего уничижительный взгляд на нее. Безусловно, рекомендации, выработанные во избежание такого подхода, пригодятся и для составления элективного курса по теме, либо при составлении содержательного компонента урока. Так, автор пишет о том, что обязательно нужно рассказывать про вклад коренного населения в культуру США и всего мира [Hamme, 1996, с. 26]. С этим сложно не согласиться и подобный принцип имеет место быть. Более того, с целью повышения эффективности усвоения материала о культуре доколумбовой Америки, в содержательный компонент следует включить тему разбора мифов об этой культуре, исходя из принципиальных основ успешного преподавания с опорой на опыт учащихся. Ведь многие из них могут владеть стереотипными знаниями об эпохе и на базисе, в виде разбора ошибочного знания, можно построить новое, скорректированное содержание. К подобным мифам можно отнести миф о календаре ацтеков, указанный в учебнике, миф о Эльдорадо, инопланетных рисунках Наско, хрустальные черепа, отсутствие у индейцев колес и другие.

Уже было отмечено о необходимости европоцентричного подхода, которого предлагает придерживаться при преподавании доколумбовой Америки также Б. Райт, один из соавторов американского онлайн-учебника «The American Yawp» [Wright, 2015]. Однако это ни в коем разе не должно превращаться в сплошное осуждение и возбуждение ненависти к испанским завоевателям, что мы видим в разработке учебного курса С. Д. Бейли [Bailie, 1993, с. 9–11]. К такой противоречивой теме стоит подходить как рекомендуют Х. Р. Морено Вера и Ф. Х. Мартинес Льорка: раскрывая причинно-следственные связи этих событий [Moreno, Martínez, 2020, с. 341]. В таком случае учащийся сам сформирует свою оценку случившемуся, получив возможность ее аргументировать, а не просто апеллировать к авторитету учителя. Ученные также отмечают,

что для создания полной картины, необходимо указывать, что вне титульного трио цивилизаций (майя, ацтеки, инки) также существовала жизнь: отдельные племена жили как на территории Северной Америки, так и на территории Америки Южной. Жители северного региона, например, сейчас изучены намного лучше, потому как составляют так называемую культуру «коренных жителей Америки», культура которых также входит в культуру доколумбовой Америки. Исследователи отстаивают необходимость включения в учебные программы культуры других народов региона [Moreno, Martínez, 2020, с. 345]. С таким тезисом сложно не согласиться, однако ученые выдвигают его по отношению к испаноязычным учебникам, в то время как для российской образовательной системы будет достаточно указания на существования подобных культур для расширения «взгляда» школьников.

Как вариант, могут быть использованы средства и методы дополнительного образования или внеурочных занятий для преодоления обозначенного информационного дефицита знаний по культуре. Однако эта тема требует отдельного исследования.

Выводы

Подводя итог, при нынешних системных сдвигах в образовательной системе Российской Федерации актуальным в рамках преодоления европоцентричной мировоззренческой парадигмы становится углубленное изучение различных «забытых» культур и стран, в частности культуры Доколумбовой Америки. Для более эффективного изучения культуры этого региона следует исходить из принципов научности, логичности, культуросообразности и принципа проблемно-тематического построения программы в купе с рекомендуемой реализацией культурологического подхода. Внедрение данных принципов на практике позволит сформировать более объективный взгляд на культуру этого региона, а значит, будет способствовать реализации личностных целей, поставленных ФГОС, в части развития уважительного отношения к разным культурам и странам.

Литература

1. Абрамов А. В., Рогожкин В. А., Тыркин С. В. Всеобщая история: История Средних веков. 6 класс: учебник / Под. общ. ред. В. Р. Мединского. М.: Просвещение, 2021. 271 с.
2. Агибалова, Е. В. Донской Г. М. Всеобщая история. История средних веков. 6 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в трёх частях / Под редакцией А. А. Сванидзе. М.: Просвещение, 2017. 290 с.
3. Бойцов М. А., Шукуров Р. М. Всеобщая история. История Средних веков: учебник для 6 класса общеобразовательных организаций / Под науч. ред. С. П. Карпова. М.: Русское слово, 2019. 255 с.
4. Каган М. С. Введение в историю мировой культуры. СПб.: Петрополис, 2003. 366 с.
5. Кравцов С. С. «При изучении истории в школе нужно отказаться от «европоцентричного» подхода»: новость от официальной группы Министерства просвещения Российской Федерации // Министерство просвещения Российской Федерации: [публикация в группе Вконтакте]. 16 ноября 2023. URL: https://vk.com/wall- 30558759_344039 (дата обращения: 03.10.2023).
6. Лобанова Ю. В. Востребованность культурологического образования: современное состояние и перспективы // Журнал интегративных исследований культуры. 2020. Том 2, № 2. С. 113–118. DOI: 10.33910/2687–1262–2020–2-2–113–118.
7. Совастеева Ю. В. Академик Н. И. Конрад и его концепция Возрождения на Востоке // Россия и АТР. 2013. № 1 (79). С. 133–141.
8. Федеральная рабочая программа основного общего образования «История» (для 5–9 классов образовательных организаций): одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 27 сентября 2021 г. № 3/21 / разработан Федеральным государственным бюджетным научным учреждением Институт стратегии развития образования. М.: 2022. 224 с. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/17_ФРП_История_5–9-классы.pdf (дата обращения: 15.11.2023)
9. Федеральные государственные образовательные стандарты: утверждена приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 N 19644) — URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 12.11.2023)

10. Bailie S. D. Cultivating Native American Cultures: An Integrated Resource Curriculum: специальность «Elementary Education»: диссертация на соискание степени master of education в elementary education / Джексонвилл: University of North Florida college of Education and Human Services, 1993. 120 с.
11. Diehl R. A., Madeville M. D. Tula, and wheeled animal effigies in Mesoamerica. // Antiquity. 1987. № 232. С. 239–246.
12. López Luján L. El adiós y triste queja del gran Calendario Azteca. El incesante peregrinar de la Piedra del Sol // Arqueología Mexicana. 2006. № 78. С. 78–83.
13. Moreno Vera J. R., Martínez Llorca F. J. La narrativa del colonizador: la América Precolombina, un contenido 'invisible' en los libros de texto españoles // Izquierdas. 2020. № 49. С. 341–351.
14. Van Hamme, L. American Indian Cultures and the Classroom // Journal of American Indian Education. 1996. № 2 (35). С. 21–36.
15. Wright, B. Collaborating to recreate Pre-columbian America: The American Yawp as case study // Common place: электронный журнал. 2015. № 16. URL: https://commonplace.online/article/collaborating-to-recreate-pre-columbian-america/ (дата обращения: 28.10.2023)

Ivan V. Fadeev[1*]
*don.vano-15@yandex.ru
Research supervisor: Victoria N. Bondareva[1],
Candidate of Sciences (Culturology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The main principles for constructing the content component when teaching the culture of Pre-Columbian America at school

Abstract. The article formulates the main principles for constructing the content component when teaching the culture of Pre-Columbian America at school in order to increase the effectiveness of teaching this topic. The study relies on both Russian and foreign literature. The article also examines the importance of studying the topic at school and the conditions in which it is taught. The author formulates the following main principles: science-based material, logic, cultural conformity, consistency, and the problem-thematic structure of the course.

Keywords: middle school, culture of Pre-Columbian America, content component.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

УДК 797.2

Богданович Полина Сергеевна[1]*
*18bog.polina@mail.ru
Научный руководитель: Родичкин Павел Васильевич[1],
доктор медицинских наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Влияние оздоровительного плавания на коррекцию осанки у детей младшего школьного возраста

Аннотация: нами была поставлена цель — обосновать положительное влияние плавания на коррекцию осанки детей младшего школьного возраста. Мы подобрали комплекс корригирующих упражнений в воде, оказывающий влияние в двух направлениях — в коррекции осанки и сколиоза. Подобранную методику применяли в течение 6 месяцев в двух группах и с помощью различных тестов оценили его эффективность. Мы выявили, что все показатели после проведения исследования оказались статистически достоверно выше, чем до проведения методики. Таким образом, подтвердили, что регулярные занятия плаванием способствуют улучшению показателей осанки, что подтверждает его эффективность как средства профилактики и коррекции нарушений осанки у данной возрастной группы.

Ключевые слова: осанка, оздоровительное плавание, сколиоз, корригирующие упражнения.

Введение

В современном образовательном процессе вопросы сохранения и укрепления здоровья обучающихся занимают одно из центральных мест. Особое внимание уделяется физическому развитию и профилактике различных заболеваний, среди которых нарушения осанки занимают центральное место. Эта тема становится всё более актуальной на фоне увеличения числа детей с различными заболеваниями опорно-двигательного аппарата, что во многом обусловлено особенностями проведения учебных занятий, включая длительное нахождение в сидячем положении (в том числе время, проводимое за компьютером или телефоном), а также недостаточную физическую активность. Неправильная осанка в детстве оказывает отрицательное влияние на течение многих заболеваний во взрослом возрасте, ведь при появлении дефектов осанки изменяется не только внешний вид ребенка, возникают нарушения деятельности внутренних органов.

В связи с этим, поиск эффективных методов коррекции и профилактики нарушений осанки является важной задачей современной физической культуры. Одним из перспективных направлений в этой области является оздоровительное плавание, которое благодаря своим уникальным свойствам и положительному воздействию на весь организм, в частности на опорно-двигательный аппарат, может эффективно использоваться для коррекции осанки у детей младшего школьного возраста.

В воде человек находится в состоянии гидростатической невесомости, это разгружает опорно-двигательный аппарат от давления на него веса тела, создает благоприятные условия для корригирования нарушений осанки. Следует отметить, что выполнение упражнений в более плотной, чем воздух, среде требует больших усилий, в связи с этим тренировка мышц происходит более интенсивно.

Анализ научно методической литературы показал наличие множества методик по применению средств физической культуры с оздоровительной и лечебной целью для школьников с нарушениями осанки. Однако, научно обоснованных рекомендаций, с использованием средств оздоровительного плавания в работе с обучающимися, обнаружить не удалось.

Именно поэтому нами была поставлена цель — обоснование положительного влияния оздоровительного плавания на коррекцию осанки детей младшего школьного возраста. Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить виды и причины нарушений осанки, её анатомо-физиологические особенности у детей младшего школьного возраста;

2. Изучить общепринятые методики коррекции осанки у детей младшего школьного возраста и определить роль оздоровительного плавания;

3. Подобрать комплекс упражнений, направленных на формирование и коррекцию осанки у детей младшего школьного возраста на занятиях оздоровительным плаванием;

4. Экспериментально проверить и оценить эффективность предложенного комплекса упражнений, направленного на коррекцию осанки детей младшего школьного возраста.

Объект исследования: процесс коррекции осанки у детей младшего школьного возраста на занятиях оздоровительным плаванием.

Предмет исследования: эффективность влияния оздоровительного плавания на коррекцию осанки детей младшего школьного возраста.

Гипотеза: правильно подобранная методика проведения занятий оздоровительным плаванием окажет положительное влияние на коррекцию осанки у детей младшего школьного возраста.

Организация исследования

Исследование проводилось на базе ГБОУ школа № 530 Пушкинского района Санкт-Петербурга. Данное учебное заведение позволило проводить исследование в чаше бассейна и на суше, оборудованное необходимым инвентарем. Период проведения научно-исследовательской работы был с октября 2023 года по апрель 2024 года (6 месяцев). Для проведения исследования были отобраны две группы — контрольная и экспериментальная, в каждую из которых входили 15 учащихся младшего школьного возраста (7–8 лет). Контрольная группа занималась по стандартной программе физической культуре — 3 раза в неделю по 45 минут, а экспериментальная группа 2 раза в неделю занятия по стандартной программе физической культуре и 1 раз в неделю по программе оздоровительного плавания.

Методы исследования

1. Метод индексов: жизненный индекс;

2. Функциональные пробы: проба Штанге; проба Генчи;

3. Педагогическое тестирование: оценка функционального состояния двух составляющих — позвоночника (тесты: «наклон вперед», «наклон в сторону», «наклон назад») и «мышечного корсета» (тесты: «удержание ног», «удержание туловища», «поднимание туловища». [Айзман Р. И., 2024, № 1]

4. Педагогический эксперимент: нами были подобраны специальные корригирующие упражнения в воде, оказывающие воздействие в двух направлениях — при коррекции основных видов нарушений осанки, а также степени сколиоза.

А. Специальные плавательные упражнения для коррекции основных видов нарушений осанки. Выбор упражнений и способов плавания должен учитывать рекомендуемый способ плавания при нарушениях осанки, который указан в таблице 1.

Таблица 1

Рекомендуемые способы плавания при основных видах нарушений осанки [Булгакова Н. Ж., 2024, № 2]

Вид нарушения осанки	Условные обозначения	Рекомендуемый способ плавания
Сутулость, круглая спина	С, К	Брасс на спине с удлиненной паузой скольжения (УПС). Кроль на спине
Кругло-вогнутая спина	КВ	Кроль на спине с гребком двумя руками одновременно
Плоская спина	П	Брасс, дельфин, кроль на груди. Баттерфляй (ноги брассом) без выноса рук из воды. Не рекомендуется плавать на спине
Плоско-вогнутая спина	ПВ	Брасс на груди с движением руками с узким гребком, ногами — кролем
Ассиметричная осанка	Ас	Чередование брассом на спине с гребком двумя руками одновременно

Далее разберем примерные комплексы упражнений, которые можно применить в подготовительной и основной частях урока.

В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ЧАСТИ:

В содержании подготовительной части используются общеразвивающие упражнения, упражнения корригирующей гимнастики, специальные и имитационные упражнения, дыхательные упражнения. В этой части детям сообщаются необходимые теоретические сведения. Двигательные действия начинаются с дыхательных упражнений и упражнений для мышц рук, затем выполняются упражнения для более крупных мышц — груди, туловища, ног. Комплексы заканчиваются выполнением специальных и имитационных упражнений. Примеры нескольких упражнений:

1. И. п. — стоя на глубине — вода до плеч, руки впереди ладонями кнаружи. Описать круг руками назад, прогнуться — вдох, вернуться в И. п. — выдох. 3–5 раз.

2. И. п. — лежа на воде на спине, держаться руками за бортик, руки за головой, между стопами зажать резиновый круг (мяч). Утопить круг (или другой предмет) ногами, удерживать в этом положении несколько секунд. 3–4 раза.

3. И. п. — стоя спиной к бортику на глубине — вода до плеч, держаться за него разведенными в стороны руками. Сделать шаг вперед одной ногой, не отпуская рук (можно скользить руками по поручню), расправить плечи, прогнуться, вернуться в И. п. Повторить 3–4 раза каждой ногой.

4. И. п. — стоя на дне (вода достигает шеи), руки в стороны, ладони вперед. Соединить ладони, равномерно преодолевая сопротивление воды, развернуть кисти тыльной поверхностью, развести руки с полной амплитудой до положения в сторону-назад. Количество повторов — 4–6 раз.

5. И. п. — стоя спиной к поручню, руки в стороны, хват за поручень. Шаг вперед, прогнуться, выпрямиться. Количество повторов — 4–6 для каждой ноги.

В ОСНОВНОЙ ЧАСТИ:

Основная часть занятия начинается со специальных корригирующих и имитационных упражнений у бортика и продолжается упражнениями в плавании спортивными и индивидуально рекомендуемыми (лечебными) способами. Особое внимание придается сохранению позы коррекции при выполнении всех упражнений. В конце основной части проводятся игры, игровые упражнения на воде. Примерные упражнения, которые можно использовать представлены в таблице 2.

Таблица 2

Применение специальных упражнений в плавании для коррекции основных видов нарушения осанки

[Завьялова Т. П., 2024, № 3]

Группа упражнений	Содержание упражнений	С, К	КВ	П	ПВ	Ас
Освоение с водой	«Поплавок», «Медуза»	–	–	++	++	++
	«Звездочка» на спине	++	++	–	–	++
	«Звездочка» на груди	+	+	+	+	++
	Скольжение на спине, руки впереди	++	++	–	–	++
	Скольжение на спине, руки вдоль туловища	+	+	+	+	+
	Скольжение на груди, руки впереди	++	++	–	–	++
	Скольжение на груди, руки вдоль туловища	–	–	++	++	+
Ноги кролем или брассом	На спине, руки впереди	++	++	–	–	++
	На спине, руки вдоль туловища	–	–	+	+	+
	На груди, руки впереди	++	++	–	–	++
	На груди, руки вдоль туловища	–	–	++	++	+
Плавание при помощи движений руками	На спине, в ногах — круг, кролем двумя руками одновременно	++	++	–	–	+
	На груди, в ногах — круг, руки брассом	++	+	–	–	+
	На груди, в ногах — круг, руки брассом с узким гребком	–	–	++	+	–
	На груди, под животом — доска, руки брассом	–	++	–	–	–
	На груди, под животом — доска, руки брассом с узким гребком	–	–	–	++	–
Плавание в полной координации	Кролем на спине двумя руками одновременно	+	++	–	–	++
	Брассом на спине с УПС	++	+	–	–	++
	Баттерфляем (ноги брассом) без выноса рук из воды	–	–	++	+	+
	Брассом на груди с УПС	++	+	–	–	++
	Брассом на груди с УПС с узким гребком руками	–	–	++	+	–
	На груди, руки брассом, ноги кролем	+	++	–	–	+
	На груди, руки брассом с узким гребком, ноги кролем	–	–	+	++	–

Примечание: условные обозначения см. в табл. 1. «–» — не рекомендуется; «+» — можно применять; «+ +» — обязательно применять. УПС — удлиненная пауза скольжения.

В ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОЙ ЧАСТИ:

В заключительной части занимающимся предлагаются игры малой интенсивности, свободное плавание, специальные корригирующие упражнения и упражнения на расслабление.

Б. Специальные плавательные упражнения при сколиозе. Основным способом плавания является брасс на груди с УПС, во время которого позвоночник максимально вытягивается, а мышцы туловища статически напряжены. При этом плечевой пояс располагается параллельно поверхности воды и перпендикулярно движению, движения рук и ног симметричны, производятся в одной плоскости. В данном случае минимальны возможности увеличения подвижности позвоночника и вращательных движений корпуса и таза, крайне нежелательные при сколиозе.

При сколиозе 1 степени упор делается на симметричные плавательные упражнения: брасс на груди, длительные скольжения, плавание при помощи движений ногами кролем на груди. Методика проведения занятий аналогична методике при асимметричной осанке. При сколиозе 2–3 степеней задача коррекции деформации диктует применение асимметричных исходных положений [Величко Т. И., 2023, № 4]. Ниже в таблице 3 представлены примерные упражнения, которые можно использовать для профилактики сколиоза.

Таблица 3

Плавательные упражнения для профилактики развития сколиоза

[Величко Т. И., 2023, № 4]

№ п. п.	Цели	Описание	ОМУ
1.	Самовытяжение, разгрузка, коррекция позвоночника	Скольжение по воде в положении на груди, руки вытянуты вверх. Затем — скольжение по воде в положении на спине, руки вытянуты вверх	Резко выпрямив ноги, сильно оттолкнуться от опоры и, оттянув носки и вытянув руки вверх, скользить вперед до полной остановки
2.	Развитие дыхательной мускулатуры и укрепление грудных мышц, мышц спины и плечевого пояса	Плавание брассом руками при правильном дыхании, доска между ног	Вдох в начале гребка. Заканчивая гребок, выдох в воду, причем вдох быстрый, а выдох медленный. Глаза открыты
3.	Укрепление мышц стопы, голени, разгибателей и при водящих мышц бедра	Плавание брассом на спине с различными положениями рук (вверх, за голову, с предметом или без него)	Подтягивание и разведение ног выполнять медленно, разгибание и сведение — быстро, отталкивая воду внутренней поверхностью голени и стопы
4.	Укрепление мышц брюшного пресса и нижних конечностей, улучшение легочной вентиляции и кровообращения	Скольжение на спине, брасс ногами, руки вытянуты вдоль туловища	Вдох следует производить после толчка ногами, таз не опускать
5.	Овладение навыками согласованного движения рук и ног при плавании брассом на груди и спине, увеличение подвижности грудной клетки	Скольжение на груди. Выполнить гребок брассом руками, затем толчок ногами (брасс) — скольжение	Выполнять с задержкой на вдохе, в пояснице не прогибаться
6.		Скольжение на спине, руки вдоль туловища — движение брассом руками — скольжение, толчок брассом ногами скольжение	Вдох начинать в момент выноса рук из воды и заканчивать, когда руки проходят линию плечевых суставов, выдох в конце гребка
7.	Развитие мышц туловища, дыхательной мускулатуры. Улучшение легочной вентиляции и кровообращения	• Плавание брассом в полной координации • Скольжение на груди с доской в вытянутых руках • Плавание кролем с доской при помощи ног • То же, только без доски	• В начале гребка — вдох, в середине и конце — выдох. • Сгибание ног начинается с разведения рук в стороны. Ноги выпрямлены, не напряжены. Работает в основном бедро. • Выполнять в быстром темпе с небольшой амплитудой, повернув стопы внутрь. • Дыхание не задерживать, метраж увеличивать постепенно, начиная с нескольких метров.

5. Методы математической статистики

Результаты

Таблица 4

Результаты проб и тестов в контрольной и экспериментальной группах ДО и ПОСЛЕ проведения педагогического эксперимента

Проба/тест	Жизненный индекс			
Группа	К		Э	
Среднее	знач.	ошиб.	знач.	ошиб.
ДО	29.3	1.3	26.0	1.5
ПОСЛЕ*	45.5	2.3	55.8	1.3

Проба Штанге			
К		Э	
знач.	ошиб.	знач.	ошиб.
8.8	0.3	7.8	0.4
18.0	0.5	25.4	0.3

Проба/тест	Проба Генчи			
Группа	К		Э	
Среднее	знач.	ошиб.	знач.	ошиб.
ДО	6.7	0.3	6.3	0.4
ПОСЛЕ*	16.1	0.4	22.5	0.5

Тест 1 — «наклон вперед»			
К		Э	
знач.	ошиб.	знач.	ошиб.
3.5	0.4	2.8	0.4
7.9	0.3	13.0	0.5

Проба/тест	Тест 2 — «наклон в сторону»			
Группа	К		Э	
Среднее	знач.	ошиб.	знач.	ошиб.
ДО	19.8	0,3	20.1	0.3
ПОСЛЕ*	18.5	0,3	14.4	0.3

Тест 3 — «наклон назад»			
К		Э	
знач.	ошиб.	знач.	ошиб.
1.7	0.2	1.4	0.2
4.4	0.2	7.0	0.2

Проба/тест	Тест 4 — «удержание ног»			
Группа	К		Э	
Среднее	знач.	ошиб.	знач.	ошиб.
ДО	14.0	0.8	11.7	0.5
ПОСЛЕ*	35.4	1.3	41.6	0.2

Тест 5 — «удержание туловища»			
К		Э	
знач.	ошиб.	знач.	ошиб.
16.3	0.6	15.3	0.3
40.7	0.2	45.7	0.3

Проба/тест	Тест 6 — «поднимание туловища»			
Группа	К		Э	
Среднее	знач.	ошиб.	знач.	ошиб.
ДО	6.7	0.5	6.7	0.6
ПОСЛЕ*	11.9	0.3	16.3	0.3

*p< 0.05

Методы математической статистики показали значительный рост всех показателей после проведения методики, как в экспериментальной, так и в контрольной группах. При этом значения экспериментальной группы гораздо выше, а это означает, что регулярные занятия оздоровительным плаванием способствовали улучшению статических и динамических показателей осанки, что подтверждает его эффективность как средства профилактики и коррекции нарушений осанки у данной возрастной группы.

Выводы

Исследование показало, что оздоровительное плавание оказывает значительное положительное воздействие на коррекцию осанки у детей младшего школьного возраста. Регулярные занятия плаванием способствовали улучшению статических и динамических показателей осанки, что подтверждает его эффективность как средства профилактики и коррекции нарушений осанки у данной возрастной группы. Кроме того, занятия плаванием положительно сказались на физических качествах школьников, включая улучшение силы, выносливости и координации. Эти результаты подчеркивают значимость включения плавания в физическое воспитание детей младшего школьного возраста как эффективного средства для повышения общего уровня физического здоровья и благополучия.

Литература

1. Айзман Р. И., Лебедев А. В., Аайзман Н. И., Рубанович В. Б. Комплексная оценка здоровья участников образовательного / Москва: Издательство Юрайт, 2024. 207 с.
2. Булгакова Н. Ж., Морозов С. Н., Попов О. И., Морозова Т. С. Адаптивная и лечебная физическая культура. Плавание / Москва: Издательство Юрайт, 2024. 401 с.
3. Величко Т. И., Лоскутов В. А., Лоскутова И. В. Основы реабилитации: ЛФК и лечебное плавание в ортопедии / Санкт-Петербург, Лань, 2023. 124 с.
4. Завьялова Т. П. Профилактика нарушений опорно-двигательного аппарата у обучающихся / Москва: Издательство Юрайт, 2024. 167 с.

Polina S. Bogdanovich[1*]
*18bog.polina@mail.ru
Research supervisor: Pavel V. Rodichkin[1],
Doctor of Sciences (Medicine)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia.*

The effect of recreational swimming on posture correction in primary school children

Abstract. The article substantiates the positive effect of swimming on the correction of posture in primary school children. We selected a set of corrective exercises in the water which was intended to correct posture and scoliosis. The set was applied for six months in two groups, and its effectiveness was evaluated using a variety of tests. We found that all the measured indicators were statistically significantly higher after the study than before the study. Therefore, it was confirmed that regular swimming classes contribute to improving posture indicators, which proves the effectiveness of swimming as a means of preventing and correcting posture disorders in primary school children.

Keywords: posture, recreational swimming, scoliosis, corrective exercises.

УДК 796.011.2, 796.011.7, 796.011.8

Борисова Анна Алексеевна[1*]
*aaviiiaaan@gmail.com
Научный руководитель: Чистякова Екатерина Владимировна[1],
кандидат педагогических наук
[1]*СПбГУП, Санкт-Петербург, Россия*

Влияние искусства на популяризацию культа тела в контексте истории

Аннотация: В докладе предлагается анализ видоизменения культа тела в контексте истории и влияние искусства на этот феномен. Автором особое внимание уделяется влиянию культа тела на психику человека. Также в докладе представлены результаты анкетного опроса студентов Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, направленного на выявление их мнения о влияние культа тела на них и окружающее их общество. Итогом всего исследования стал поиск универсального комплекса базовых упражнений для поддержания здорового образа жизни.

Ключевые слова: спорт, культ тела, история искусств, физическая культура.

Введение

Есть устойчивое понятие, что идеальное тело — здоровое тело. Первыми, кого включают в группу людей с идеальным телом — спортсмены. Но можно ли из назвать здоровыми? К примеру, профессиональный спорт знает миллионы людей с различными травмами, полученным в ходе тренировок. Вторая категория — любительский спорт. Здесь также люди получают травмы из-за незнания о нормах. Третья категория — люди, имеющие психические заболевания

в виде расстройств пищевого поведения. Проблема состоит в том, что, указывая на идеальное тело и ставя их в пример все эти 3 категории людям, указывающие часто не видят изнанку создания идеального тела. Опять же, говорить о том, что идеальное тело — это плохо, ни в коем случае нельзя. Это действительно эстетически красиво, но говорить о том, что это канон того, как должен выглядеть человек — также нельзя. Если человек хочет иметь физически слаженное тело и делает его без вреда здоровью — это правильный подход, но навязывать его других — абсолютно не имеет смысла [Харунжева М. А. Человеческая телесность и физическая культура: философские аспекты. 2016]

Каноны красоты человеческого тела зародились еще в первобытное время. «Палеолитические Венеры» — яркий пример изображения женщины-прародительницы. Большая грудь, гипертрофированные бёдра и полнота — все это так или иначе изображало идеал женщины-богини. В данном случае красота являлась полнотой и была признаком готовности к деторождению.

В ходе развития общества в античности начали появляться первые упоминания о культе тела. Как пример, древнегреческая идеология о совершенное теле была не только показателем красоты, но и необходимостью в ведении успешных войн. Самым воинственным государством на то время была Спарта. Как следствие, именно там аспект совершенства тела достиг апогея [Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека, 2001, с. 234].

Древняя Греция внесла еще один вклад в популяризацию культа тела. Калокаготия — совершенство души и тела как симбиоз являет человеческому сознанию ассоциацию «красивый значит хороший», которую можно считать бессознательным фундаментом тех суждений, которые люди выносят на основе внешности.

Кроме того, в IV веке до н.э. Поликлет создал статую «Канон» [Дмитриева Н. А. Краткая история искусств. 2019, с. 23], которая и воплотила идеальные человеческие пропорции. Позже, были записаны законы идеальных соотношений, более известные под общим термином «Правила золотого сечения». Они были развиты позднее в трудах как ученых, так и живописцев, скульпторов. Голое атлетическое тело — основной сюжет для древнегреческой скульптуры. В скульптуре греки не стремились передать идентичный портрет героя, они передавали образ некоего идеального атлета.

Отношение к физической привлекательности в эпоху Средневековья имеет лишь обобщенные черты, так как средневековое мировоззрение имело достаточно презрительное отношением к человеческой телесности. Тело для средневековых людей было особым «футляром» для духовной сущности [Пастуро М. Символическая история европейского средневековья. 2012, с. 145]. Большее внимание уделяли «внутренней оболочке», нежели внешней. Пуританизм и фиксация на целомудренности правили умами людей — в ответ на это распространенными сюжетами в картинах того времени были карнавалы и пиры, которые играли назидательную роль. Однако все они изображаются несколько гротескными, чтобы вызвать отвращение у зрителя [Дмитриева Н. А. Краткая история искусств. 2019, с. 45]. Спорт, безусловно, не так сильно был развит, но все также оставались рыцарские бои и борьба.

Эпоха Возрождения в корне меняет сознание людей. Это был период переосмысления человеческой сущности, концепций телесности и смене установок. На полотнах художников появляется (Микеланджело, Боттичелли, Кранах) знакомый образ того самого атлетического телосложения, которым вдохновились из археологических раскопок античных скульптур [Дмитриева Н. А. Краткая история искусств. 2019, с. 87]. Тело и антропоцентризм в картинах олицетворяют не только привлекательность человеческого тела, но и ту энергию, которая в нем скрыта. Несмотря на то, что художники Возрождения также использовали в своих сюжетах порочность человека, они открыли для себя новый мир античности.

Однако появляется некоторое новшество: пышное тело также становится объектов любования художников. Эту традицию любования пышным здоровым телом продолжат художники барокко. К примеру, Рубенс фиксировал полуобнаженные тела в возбужденном движении. Он отходит от классического типа красоты. «По его мнению, нет смысла уподобляться античным статуям, ведь люди все равно слишком далеки от того, чтобы создать нечто им подобное, человеческие тела отличаются от античных, ибо большинство людей упражняют свои тела только в питье и обильной еде [Кухта М. С. 2010, с. 112].

Окончательно формируются два направления физического культивирования — гимнастика и атлетика в Новое время. Спорт и физические упражнения стали частью пропаганды здорового образа жизни, пользы, правильного знания о человеке. Врачи стали рекомендовать гимнастику как панацею от всех бед, как пример, от ожирения до психических расстройств. Появились институты гимнастики и рационально обоснованные системы физических нагрузок.

К XX веку физическая культура выходит на передний план. Радость труда и любовь к спорту стали обязательными элементами в жизни человека [Королева Л. А. Государственная политика в сфере физической культуры и спорта в СССР в начале 1950-х годов. 2015]. К спортивным сюжетам обращаются все деятели искусства от соцреалистов до авангардистов [Андреева Е. Соцреализм: от расцвета до заката. 2019, с. 4]. В 1930-е в Советском Союзе на экранах появился кинолента Абрама Роома «Строгий юноша», в которой главный герой, представитель комсомола, демонстрирует свою страсть к спортивным соревнованиям, что рассматривается как характерная черта нового поколения. В тоже время в Германии на свет появится «Олимпия» Лени Рифеншталь, которая сегодня считается классикой мирового кино. Этот фильм повествует о XI летних Олимпийских играх и отражает идеалы здорового тела и природы человеческого существования.

Эпоха культа спорта стимулирует развитие индустрии фитнеса. Начинают открываться фитнес-клубы, бассейны, строятся спортивные арены и катки, и люди впервые получают столь массу возможностей для формирования своего тела. К концу века это приводит к волне популярности бодибилдинга. В девяностые годы можно было закачаться по советам из телепередач привлекательными ведущими или вдохновляться на просмотре фильмов с мускулистыми звёздами, такими как Шварценеггер и Сталлоне, а также сериалах, например, «Спасатели Малибу», где каждый актер демонстрирует идеальное пляжное тело [Емельянова М. А. «Стратегия искусства по Бодрийяру» 2009].

С течением времени представления о «культе физического совершенства» претерпевали изменения, однако его фундаментальные идеи остались прежними. Для женщин совершенство внешности превратилось в неоспоримое, сверхъестественное требование. Вскоре красота стала не просто даром природы или дополнение к нравственным качествам. Она — ключевой и неизбежный атрибут тех, кто бережно заботится о своей внешности, как о священном объекте. Выделение себя через внешность стало равнозначным успеху в профессиональной деятельности. И в обоих случаях, красоту и успешность обосновывают с мистических позиций: для женщины — это осознание и восприятие своих физических аспектов, для бизнесмена — интуиция, соответствующая рыночным возможностям. Знак избранности и спасения: не так уж и далеко от пуританских принципов. И действительно, красота стала абсолютным императивом, поскольку она превратилась в форму социального капитала [Бодрийяр Ж., 2006, с. 114].

С течением времени, общество создавало и поддерживало концепцию «стандартной красоты», набор установленных и общепринятых критериев привлекательности для мужчин и женщин. Эти стандарты формировались историческими, культурными и социальными факторами.

Многие психологи выражают обеспокоенность по поводу влияния культа тела на общество. По их мнению, чрезмерная концентрация на физической привлекательности может иметь вредные последствия. Строгие стандарты красоты, установленные обществом, могут провоцировать аутоагрессию. Это происходит потому, что эти стандарты становятся не только вопросом личной самооценки, но и социальным явлением, которое может влиять на группу людей.

Из-за непринятия своего тела люди не могут признать или принять определенные аспекты самих себя. В таком случае «срабатывает» механизм проекции — это психологический процесс, при котором люди приписывают другим людям свои собственные неприемлемые мысли, чувства или импульсы.

Как пример, люди сравнивают себя с нереалистичным идеалом и испытывают негативные чувства к себе за то, что не соответствуют ему. Вместо того чтобы признать эти чувства и работать над улучшением самооценки, люди проецируют их на других, критикуя и нападая на тех, кто подходит под понятие «конвенциональная красота». Проекция позволяет людям чувствовать себя лучше за счет унижения других. Однако в конечном итоге она лишь усиливает собственную неудовлетворенность и затрудняет создание здоровых отношений с собой и окружающими.

Методы исследования

Помимо использования общенаучных методов, базой данного исследования является метод анкетирования. Анкетный опрос был проведён среди студентов Санкт-Петербургского Гуманитарного Университета Профсоюзов с целью выявления мнения студентов о влиянии культа тела на них и общество. Анкета состояла из 8 вопросов, представленных далее (табл. 1).

Таблица 1

Анкета, использованная в опросе

1. Культ тела имеет большое значение в современности?	А) Да Б) Нет
2. Пропагандирует ли современный спорт (фитнес) культ тела?	А) Да Б) Нет
3. Сталкивались ли Вы с влиянием культа тела? Вам его навязывали или Вы сами стремились к некому образу «идеального» тела?	А) Да, сталкивался; да, навязывали Б) Нет, не сталкивался; да, навязывали В) Да, сталкивался; нет, идеальное тело было моим желанием Г) Нет, сталкивался; нет, идеальное тело было моим желание
4. Чувствуете ли вы агрессивную подачу философии идеального тела в современном мире?	А) Да Б) Нет
5. Имели ли Вы проблемы с Вашим пищевым поведением из-за влияния культа тела?	А) Да Б) Нет
6. Культ тела в современном мире может иметь последствия развития расстройств пищевого поведения (анорексия, булимия и т. д.)?	А) Да Б) Нет
7. Если была бы возможность заменить культ тела на философию здорового образа жизни (простые упраженения для поддержания здоровья без навязывания «построения» идеального тела), Вы бы согласились попробовать такой подход?	А) Да Б) Нет
8. Культ тела — это устаревшая философия и нам необходимо придумать новую философию, помогающую людям поддерживать спортивный образ жизни без вреда здоровью?	А) Да Б) Нет

Результаты и обсуждение

В анкетировании приняло участие 105 студентов. Обработав и проанализировав ответы студентов, были получены результаты, представленные на (рис. 1).

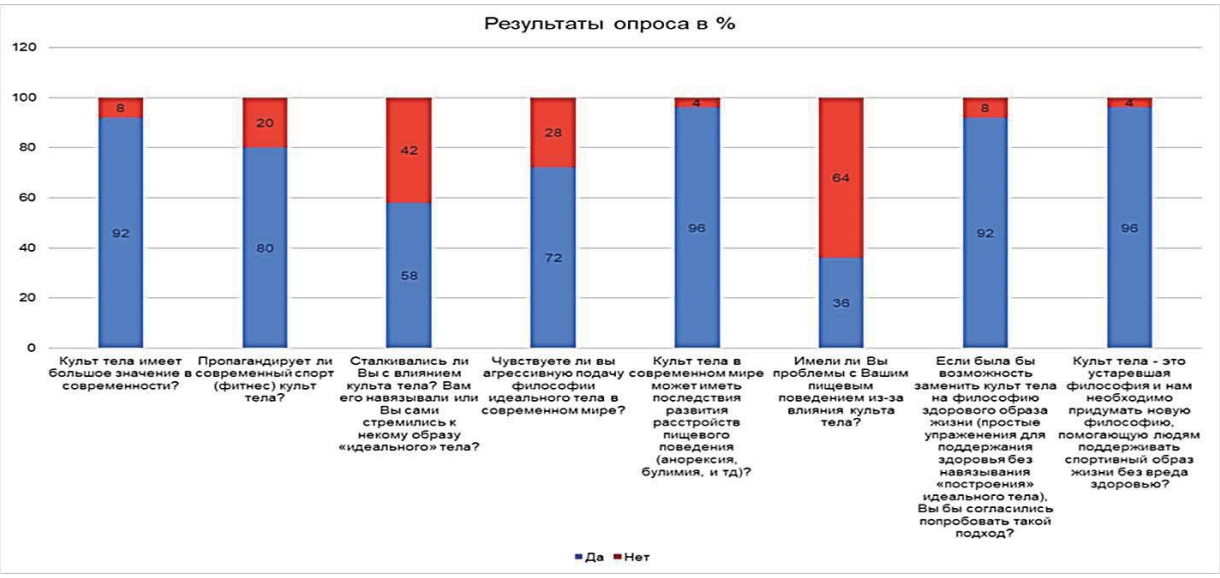


Рис. 1. Результаты анкетирования

Примечательны ответы на 3 вопрос: 49% ответили, что они сталкивались с навязыванием культа тела. Однако были и те, кому пытались навязать, но люди абстрагировались от этого.

Если говорить про агрессивную подачу становления «идеального тела» в 4 вопросе, то больше половины людей согласны с этим утверждением. Как следствие — результаты опроса в 5 вопросе показали, что по мнению более 90 процентов людей культ тела приводит к развитию психологический расстройств, связанных с пищевым поведением человека. Корреляция очень проста: физическая культура — это в первую очередь здоровый образ жизнь, который включает в себя и здоровую еду.

В психологии появилось заболевание, связанное с постоянным подсчетом калорий и ежедневных превышающих норму физических нагрузок — орторексия.

Если говорить про взаимосвязь между расстройствами пищевого поведения, а также физической культурой не стоит забывать, что каждая из этих составляющих влияет на другую. Пример: человек не вписывается в рамки человека с идеальным телом, он получает негативные комментарии по этому поводу, он старается как можно быстрее сократить уровень критики в своей адрес посредством чрезмерных физических нагрузок и медленно доводит себя до невротического состояния.

На этом этапе встаёт 2 вопроса: что такое идеальное тело? И второй вопрос: так ли нужно человеку это идеальное тело? Отсюда вытекает 3 вопрос, а если человек не может иметь идеальное тело из-за каких-либо заболеваний? То есть он всю жизнь должен слышать критику от других людей? Ответ на первый вопрос дала эпоха античности, выведя параметры идеального тела. Однако важно отметить, что идеального тела для их времени и их условий жизни. Второй и третий вопросы остаются открытыми для многих людей. В 6 вопросе более 30 процентов людей ответили, что имели проблемы с их пищевым поведением из-за влияния культа тела на них. 7 и 8 вопросы похожи по содержанию: большинство людей ответило, что смена не просто культа, а появление новой толерантной системы поддержания здорового образа к людям разной весовой категории помогла бы решить проблемы, связанные с развитие психических расстройств пищевого поведения у людей.

По результатам исследование, было предложено создать новую универсальную концепцию здорового образа жизни, которая бы не вредила психике людей.

За основу был взят комплекс упражнений «Ежедневная доза», состоящий из 12 упражнений, от отца американского футбола Уолтера Кэмпа считается одним из самых универсальных, его можно выполнять и дома и в зале. Он занимает всего 8 минут, но простые ежедневные упражнения помогают укрепить тело, увеличить гибкость и поддержать здоровье. Она идеально вписывается в быстрый ритм жизни современного человека, позволяя сохранять самую достаточный для здоровья физический активный образ жизни [Camp W. 2020].

Проведённое исследование выявило ряд проблем в современном обществе, связанных с стабильной поддержкой культа тела, которая касается развития физической культуры.

Исследование касается не только разных научных сфер (психология, философия, педагогика и физическая культура), но процесс воспитания личности человека. Если ещё в детстве родители будут закладывать ребёнку основы уважения личных границ и тела другого человека, в мире уменьшится процент выявления психических заболеваний, связанных с пищевым поведением.

Статья не включает в себя основы правильного воспитания, но доказывает последствия неуважения других людей посредством неуместных комментариев о теле другого человека из-за устойчивого влияния культа тела. На данном этапе исследования, можно выделить уже проверенные временем упражнения и внедрять их в жизнь человека, рассказывая о возможностях иметь не идеальное, а в первую очередь здоровое тело.

Литература

1. Андреева Е. Соцреализм: от расцвета до заката. М.: Jaromir Hladik Press. 2019. 136 с.
2. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Пер. с фр., послесл. и примеч. Е. А. Самарской. М.: Республика; Культурная революция, 2006. 269 с.

3. Дмитриева Н. А. Краткая история искусств. С древнейших времен по XVI век. М.: Рипол Классик, 2019. 319 с.
4. Емельянова М. А. Стратегия искусства по Бодрийяр» // Ученые записки. Электронынй журнал Курского государственного университета. 2009. № 2 (10). С. 50–61
5. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. / Перевод А. И. Любжин Т. 1. М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2001 594 с.
6. Королева Л. А., Давыдов А. С. Государственная политика в сфере физической культуры и спорта в СССР в начале 1950-х годов // Концепт. 2015. № 4. С. 116–120.
7. Кухта М. С. История искусств: учебник / Томский политехнический университет. — Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2010. 187 с.
8. Пастуро М. Символическая история европейского средневековья / Перевод Е. Решетникова // Alexandria, 2012. 446 с.
9. Харунжева М. А. Человеческая телесность и физическая культура: философские аспекты // Вестник ВятГУ. 2016. № 2. С. 25–28.
10. Camp W. A Largely Forgotten Episode in the History of American Physical Culture by Mickey Phillips and Jan Todd // Starkcenter. 2020. № 4 (14). С. 15–29.

Anna A. Borisova[1*]
*aaviiiaaan@gmail.com
Research supervisor: Ekaterina V. Chistyakova[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]SPbUHSS, Saint Petersburg, Russia

The influence of art on the popularization of the cult of the body in the context of history

Abstract. The report offers an analysis of the changes in the cult of the body in the context of history and the influence of art on this phenomenon. The author pays special attention to the influence of the cult of the body on the human psyche. The report also presents the results of a questionnaire survey of students of St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences about the influence of the cult of the body on them and the society around them. The study resulted in a search for a universal set of basic exercises to maintain a healthy lifestyle.

Keywords: sport, body cult, art history, physical education.

УДК 797.2

Тимофеева Марья Александровна[1*]
*marjatimofeeva@yandex.ru
Научный руководитель: Матвеенко Александра Дмитриевна[1]
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Профилактика повторного возникновения болевого синдрома у лиц с хроническим артрозом средствами гидрореабилитации

Аннотация: в работе рассматривается влияние гидрореабилитации на функциональное состояние организма человека с хроническим артрозом, восстановление его нарушенных функций. При всем многообразии научно — методической литературы в области гидрореабилитации, существует недостаток в проблеме профилактики повторного возникновения болевого синдрома улиц с хроническим артрозом средствами гидрореабилитации. В работе будет представлен комплекс упражнений в условиях водной среды направленный на профилактику болей в коленных суставах. Применение разработанного комплекса специальных упражнений в условиях водной среды, будет способствовать профилактике болей в коленных суставах у лиц с хроническим артрозом.

Ключевые слова: гидрореабилитация, артроз, лица с поражением опорно-двигательного аппарата.

Введение

Болезни, связанные с ПОДА, в настоящее время являются одними из самых часто диагностируемых. По данным ВОЗ «1,71 миллиарда человек в мире страдают от нарушений и болезней костно-мышечной системы». [ВОЗ, 2024] К этому добавляются травмы бытовые, профессиональные, или несчастные случаи. По мнению Плеханова М. В.: «понятие спорт не всегда связано со здоровьем, довольно часто спортсмены сталкиваются с рядом травм, и наиболее часто это травмы нижних конечностей т.к. на них приходится наибольшая нагрузка. Заболевания и травмы суставов вызывают не только ограничение подвижности суставов, что само по себе является источником боли и ограничением мобильности, но довольно часто травмы и заболевания суставов, приводят к инвалидности». [Плеханова М. В, 2012, с. 67]

Заболевания и травмы суставов вызывают не только ограничение подвижности суставов, что само по себе является источником боли и ограничением мобильности, но довольно часто травмы и заболевания суставов, приводят к инвалидности.

Профилактика болей в коленных суставах в условиях водной среды с помощью специальных упражнений и подобранных двигательных действий проходит легче и интереснее для самих занимающихся. В изученной научно-методической литературе не представлен комплекс упражнений в условиях водной среды направленный на профилактику болей в коленных суставах, а лишь отдельные движения и упражнения. Этим и определяется актуальность выполненного исследования.

Влияние физических упражнений на функциональное состояние организма больного и восстановление его нарушенных функций, как правило, благоприятно. Каждая методика восстановления имеет определенные недостатки и противопоказания, у гидрореабилитации их наименьшее число. Тренировки в воде считаются одним из лучших способов восстановления организма, в том числе и суставов, т.к. вода снимает излишние напряжение с суставов, что обусловлено меньшей силой гравитации, которая действует на тело человека в воде, и в тоже время является довольно плотной средой, что увеличивает сопротивление и дает больше нагрузки на мышцы. Даже чрезмерные нагрузки в воде влекут за собой гораздо меньше травм, болевых ощущений и других неприятных последствий. Массаж, которым всегда сопровождается движение в воде, прекрасно действует на циркуляцию крови в кожи и жировых отложениях на любых участках тела.

Методы исследования

В исследовании были использованы следующие методы: анализ научно-методической литературы; разработка комплексов упражнений; тестирование; педагогический эксперимент.

Анализ научно-методической литературы осуществлялся в процессе всей работы. В исследуемые материалы входили: методическая литература, сборники научных трудов, материалы научных конференций и семинаров, диссертации на соискание ученых степеней, авторефераты диссертаций, учебные пособия и учебники. На начальной стадии работы анализ литературы проводился с целью изучения исследуемой проблемы, её разработанности и степени практического освоения. Он способствовал обоснованию актуальности темы исследования.

На основе анализа научно-методической литературы было выявлено, что, при всем многообразии средств и методов гидрореабилитации, существует недостаточное количество методик, направленных на профилактику повторного возникновения болевого синдрома у лиц с хроническим артрозом средствами гидрореабилитации.

Для решения задач исследования были разработаны комплексы упражнений. Для их разработки использовались данные авторов, занимавшихся этой проблемой. По мнению Рудницкой Л.: «Физические упражнения способствуют предотвращению высыхания, утончения и потери эластичности хрящевой ткани сустава благодаря тому, что упражнения обеспечивают «влажное» состояние суставов и поступление в них питательных веществ» [Рудниц-

кая Л., 2011, с. 203]. Физическая реабилитация лиц с артрозом коленных суставов направлена на восстановление полной амплитуды движений в поврежденном суставе без болевых ощущений.

Существуют методики реабилитации на суше, которые мы адаптировали для занятий в воде (Методика по Бубновскому, техника Павла Евдокименко, гимнастика Гитта). Вода способствует возрастанию амплитуды движений в суставах, так как она способствует снижению мышечного напряжения, а при дополнительном усилии легче преодолевается противодействие ригидных мягких тканей. Исходя из этого, в воде восстановление нормальной амплитуды движений в суставах при сниженной силе мышц и наличии вторичных изменений в суставах (иммобилизационные, рубцовые контрактуры и т. п.) достигается легче и быстрее. Все нагрузки регулируются индивидуально, позволяя разрабатывать суставы и мышцы.

Исходя из этого, было разработано 3 комплекса. Все комплексы выполняются в спокойном темпе, без болевых ощущений, комплексы рассчитаны на 30 минут каждый. Комплекс упражнений, направленный на развитие подвижности суставов нижних конечностей состоит из 12 упражнений, каждое из которых выполняется по 10–12 повторений. Такое количество помогает избежать переутомления сохраняя при этом положительное влияние упражнений. Комплексы упражнений, направленные на повышение мышечного тонуса, состоят из 9 упражнений без инвентаря и 12 упражнений с инвентарем. Выполняются по 10–12 повторений, что позволяет повысить мышечный тонус без переутомления.

Перед выполнением комплексов упражнений проводилась разминка на 12–15 минут для подготовки организма к основной части занятия, после комплексов проводилась заминка 10–12 минут для восстановления систем организма.

Для проверки эффективности разработанных нами комплексов были подобранны и проведены специальные тесты: 1. Оценка тяжести гонартроза и коксартроза по альгофункциональному индексу Лекена. Альгофункциональный индекс Лекена представляет собой опросник, который опрашиваемый может заполнять и самостоятельно. Вопросы разделены на три группы: боль (3 вопроса), дистанция ходьбы без боли (2 вопроса) и повседневная функциональная активность (4 вопроса). Первые две группы одинаковы для коленных и тазобедренных суставов. Различаются только для группы — повседневная функциональная активность.

2. Визуально-аналоговая шкала (ВАШ) боли. ВАШ боли используется для оценки интенсивности боли без учета ее причин и локализации. Необходимо четко объяснить, что является максимальной интенсивностью боли, а что полным ее отсутствием. 0 баллов ставиться, когда у больного нет неприятных ощущений и переживаний, связанных с болью и хорошее настроение. 10 баллов — это очень сильная боль, которую невозможно терпеть. Она настолько сильная, что не позволяет пациенту шевельнуться или говорить.

Эффективность разработанных комплексов оценивалась в ходе педагогического эксперимента. Исследование проходило с сентября 2023 года по апрель 2024 года на базе Дворца спорта «Волна». Всего в исследовании приняло участие 4 человек с артрозом одного или обоих коленных суставов. Комплексы выполнялись 3 раза в неделю в течении 4 недель. Первые 4 занятия направлены на развитие подвижности суставов нижних конечностей, с 5 по 8 занятие проводился комплекс на повышение мышечного тонуса нижних конечностей без инвентаря, с 9 занятия проводился комплекс на повышение мышечного тонуса нижних конечностей с инвентарем. Характеристика экспериментальной группы: a. Пол — женский, b. Возраст — 34–56 лет, c. Заболевание — артроз одного или двух коленных суставов.

Тестирование проводились 2 раза: 1 февраля 2024 года, до начала апробирования комплексов и 29 февраля 2024 года, после проведения всех занятий.

Результаты и обсуждение

Результаты Оценки тяжести гонартроза и коксартроза по альгофункциональному индексу Лекена.

Таблица 1

Интерпретация полученных результатов оценки тяжести гонартроза и коксартроза по альгофункциональному индексу Лекена

Сумма баллов	Степень тяжести
0	Отсутствует
1–4	Легкая
5–7	Средняя
8–10	Тяжелая
11–13	Очень тяжелая
> = 14	Чрезвычайно тяжелая

Таблица 2

Результаты Оценки тяжести гонартроза и коксартроза по альгофункциональному индексу Лекена

	До проведения комплексов упражнений для профилактики повторного возникновения болевого синдрома у лиц с хроническим артрозом	После проведения комплексов упражнений для профилактики повторного возникновения болевого синдрома у лиц с хроническим артрозом
A	8 (тяжелая)	3 (легкая)
B	17 (чрезвычайно тяжелая)	14 (чрезвычайно тяжелая)
C	5 (средняя)	0 (отсутствует)
D	5 (средняя)	4 (легкая)

На основании данной таблицы видно, что незначительные улучшения после проведения комплексов для профилактики повторного возникновения болевого синдрома у лиц с хроническим артрозом, произошли у 2 из 4 человек. Значительные улучшения у 2 из 4 человек.

Таблица 3

Результаты визуально-аналоговой шкалы боли (ВАШ)

	До проведения комплексов упражнений для профилактики повторного возникновения болевого синдрома у лиц с хроническим артрозом	После проведения комплексов упражнений для профилактики повторного возникновения болевого синдрома у лиц с хроническим артрозом
A	5	2
B	7	7
C	3	0
D	3	2

На основании данной таблицы видно, что сила болевых ощущений уменьшилась у 3 из 4 человек. У одного человека сила болевых ощущений осталось на том же уровне. А у одного человека боль исчезла совсем.

Выводы

Сопоставив обе таблицы, мы пришли к выводу, что наиболее лучшие результаты оказываются у людей, которые начали занятия на ранних стадиях заболевания. Но даже при занятиях в тяжелой форме заболевания, есть хоть и незначительные, но улучшения, что показывает эффективность разработанных нами комплексов упражнений для профилактики повторного возникновения болевого синдрома у лиц с хроническим артрозом.

Литература

1. Безотчество, К. И. Гидрореабилитация: учебное пособие модуля дисциплины «Технологии физкультурно-спортивной деятельности» / К. И. Безотечество. — 4-е издание, — Москва: Флинта: Наука, 2017. — 156 с.

2. Болотов, Д. Д. Применение гидротерапии в медицинской реабилитации: учебно-методическое пособие / Д. Д. Болотов, С. М. Стариков; ГБОУ ДПО «Российская медицинская академия последипломного образования». — Москва: ГБОУ ДПО РМАПО, 2013. — 78 с.
3. Всемирная организация здравоохранения: официальный сайт. — 2024.- [Электронный ресурс]. URL: https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/musculoskeletal-conditions (дата обращения: 14.03.24).
4. Мосунова, М. Д. Обучение плаванию в условиях совместного пребывания в воде тренера и ребенка-инвалида (на примере эпилепсии): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 /Мосунова Мария Дмитриевна. — Санкт-Петербург, 2006. — 187 с.
5. Плеханова, М. В. Лекции по аквааэробике / М. В. Плеханова, 2012. — 67с.
6. Рудницкая, Л. Артрит и артроз. Профилактика и лечение / Л. Рудницкая. — Санкт-Петербург : Питер, 2011. — 203 с.
7. Титаренко, Е. В. Гидрореабилитация детей с нарушениями здоровья / Е. В. Титаренко, Пестова Т. Г., Горбатых О. В., Лихота, А. А. // elibrary : [сайт]. — URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42311153 (дата обращения: 24.02.2024).

Marya A. Timofeeva[1*]
*marjatimofeeva@yandex.ru
Research supervisor: Alexandra D. Matveenko[1]
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The use of hydro-rehabilitation to prevent the recurrence of pain syndrome in people with chronic arthrosis

Abstract. The paper examines the effect of hydro-rehabilitation on the functional state of the body of patients with chronic arthrosis and on the restoration of the impaired functions. Despite abundant scientific and methodological literature on hydro-rehabilitation, there are few studies on using hydro-rehabilitation to prevent the recurrence of pain syndrome in patients with chronic arthrosis. The work presents a set of special exercises in an aquatic environment aimed at preventing pain in the knee joints. The use of the set will contribute to the prevention of pain in the knee joints in people with chronic arthrosis.

Keywords: hydro-rehabilitation, arthrosis, people with damage to musculoskeletal system.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.02

Клементьева Елена Николаевна[1*]
*klementeva.lena.00@gmail.com
Научный руководитель: Кузнецов Алексей Евгеньевич[1],
кандидат физико-математических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Разработка проектов на базе микроконтроллера ATmega 328p для творческих объединений по электронике

Аннотация: Данная статья посвящена рассмотрению актуальных вопросов технологического образования. Рассмотрен механизм проектной деятельности при изучении основ программирования микроконтроллеров ATmega 328p. Выделены типовые проекты, которые можно реализовать с обучающимися в рамках внеурочной деятельности. А также выделены достоинства изучения раздела программирования микроконтроллеров и возможности применения полученных знаний в профессиональной трудовой деятельности.

Ключевые слова: микроконтроллер AVR, технологическое образование, встраиваемые системы, программирование C++, проектная деятельность.

В настоящее время мир переживает множество изменений, которые связаны, как и с открытием новых материалов, так и с модернизацией производства, что в свою очередь влияет на жизнь человека [Лебедева, 2017, с. 38–46]. Сейчас на рынке труда появляется много новых ранее не существовавших профессий, связанных как новыми технологиями, так и ранее не существующими рынками, которые будут постепенно вытеснять традиционные формы работы [Ангел, 2020, с. 50–52].

Программирование становится все более актуальным в современном мире, где технологии играют все более важную роль в повседневной жизни. Все больше компаний и отраслей начинают использовать программирование для улучшения своих технологических и бизнес-процессов. Более того, программирование может помочь людям быть более самостоятельными и креативными, так как оно дает возможность создавать уникальное. Таким образом, обучение программированию имеет большую актуальность в современном мире и может быть полезным для всех, кто хочет успешно развиваться и адаптироваться к изменяющимся условиям.

Как известно, содержание образования должно соответствовать современному уровню развития науки и техники. Ранее изучение микроконтроллеров в основной школе представлялось невозможным, в связи с довольно высоким уровнем сложности и недоступностью необходимого технического оснащения. В настоящее время эти обстоятельства претерпели существенные изменения: стоимость электронных компонентов значительно снизилась, микроконтроллеры могут быть запрограммированы на языках высокого уровня при помощи персональных компьютеров, распространенность которых продолжает возрастать.

Микроконтроллеры (МК) широко используются в различных электронных устройствах и системах, таких как домашняя автоматика (кофемашина, посудомойка, стиральная машина, телевизоры и т. д.), промышленные контроллеры (станки с числовым программным управле-

нием, сервоприводы, 3D-принтеры), медицинское оборудование (тонометры, электронный термометр), автомобильная и аэрокосмическая электроника (блок управления двигателем, бортовой компьютер).

Из-за широкого распространения устройств, выполненных на базе МК, становится явным — наличие социального заказа. В современном мире профессии, связанные с электроникой и программированием, являются одними из самых востребованных и высокооплачиваемых. Это обусловлено стремительным развитием технологий и повсеместным внедрением электронных устройств и программного обеспечения во все сферы нашей жизни.

Данный фактор подтверждает важность модернизации системы образования, для того чтобы осуществить подготовку подрастающего поколения к профессиям будущего и заложить в них ключевые компетенции нового времени.

Распространённость использования микроконтроллеров весьма ощутима и заметна, каждый человек в повседневной жизни сталкивался с устройствами, в которых используются микроконтроллеры, например: кофемашины, стиральные, сушильные машины, системы умного дома и т. д. Поэтому в будущем необходимы будет специалисты, которые могли бы работать с такими устройствами и важно начать знакомить с такими устройствами еще во время обучения в школе. Чтобы помочь им определиться с выбором будущей трудовой деятельности и подготовить их к такой важной и сложной профессий как инженер-программист, специалист по встраиваемым системам и др. [Устюгов, 2018, с. 38–46].

Инженер встраиваемых систем отвечает за проектирование, разработку и тестирование электронных систем, которые встроены в более крупные системы или устройства. Эта профессия требует от инженера высоких навыков в области программирования, электроники, аппаратного обеспечения, а также знание различных систем управления и протоколов связи.

Специалист данной области должен обладать широким кругом компетенций, таких как знание основ программирования на языках C/C++, понимание аппаратного обеспечения, понимание работы электрических цепей, работа с различными интерфейсами, умение работать в команде [Васильев, 2009, с. 43–52]. Важный аспект в подготовке данных специалистов — осуществление профессиональной ориентации на этапе обучения в основной школе. Первоначально подготовку возможно начать на занятиях в средней школе (предметная область технология) и в дополнительном образовании.

На первоначальном этапе часто у обучающихся возникают трудности с составлением электрических принципиальных схем, т. к. раздел электричества в школьной программе изучается только в конце 8 класса. И поэтому в начале обучения составление и сборка сложных электрических схем является очень трудной задачей, которая будет снижать мотивацию к изучению данной темы, потому что она занимает много времени на составление на макетной плате электрического подключения компонентов. Кроме того, приходится осуществлять большие временные затраты на изучения технической документации используемых электрических компонентов и нахождения ошибок в подключении проводов на макетной плате.

Перед педагогом возникает проблема как построить образовательные процесс так чтобы можно было организовать работу со школьниками по весьма сложной теме и у них не пропал бы интерес и мотивация к ее изучению. Чтобы решить возникающую проблему был разработан образовательный набор, который позволяет снизить временные затраты на сборку электрических принципиальных схем и потратить большую часть времени на изучение программирования микроконтроллера.

При обучении особо успешно можно применить технологии проектной деятельности. Данная технология будет являться оптимальной, потому что в процессе выполнения определенной работы, небольшого проекта обучающийся непосредственно видит готовый результат, продукт, который может быть применен в обычной жизни. И, кроме того, данная технология основана на ведущей практической деятельности, те обучающийся большую часть времени тратит для того, чтобы реализовать задание, а не на изучение теоретических основ и подготовки ответов на вопросы, что тоже в свою очередь положительно влияет на мотивацию обучающихся [Амерханова, 2024, с. 425–428].

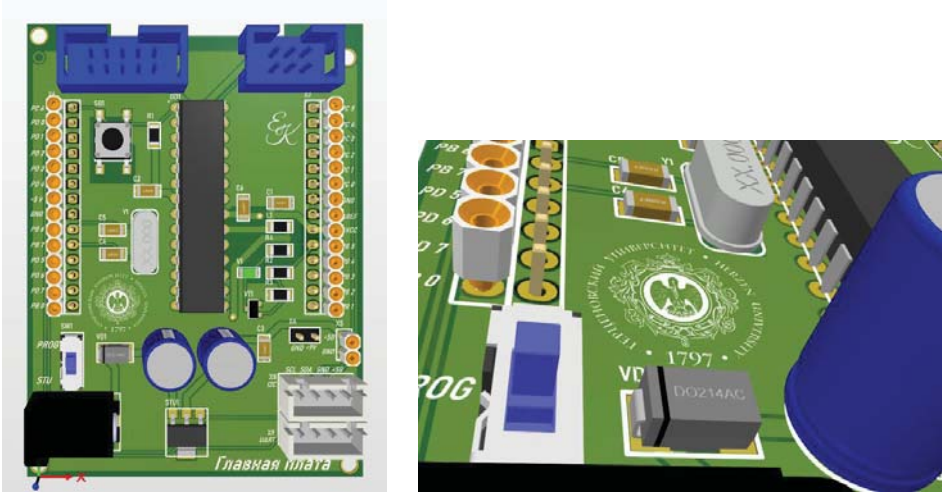


Рис. 1. 3д модель разработанного образовательного набора

Проектный метод обучения позволяет развивать у ребенка ряд навыков и качеств, таких как:

1. Творческое мышление и способность к решению проблем. Обучающийся учится выстраивать логические цепочки решения задач, предлагая свои идеи и применяя их на практике.

2. Коммуникативные навыки. Проекты включают в себя коллективную работу, обсуждения, обмен мнениями и идеями. Обучающийся учится высказывать свои мысли, прислушиваться к мнению других и находить компромиссы.

3. Самостоятельность и ответственность. Обучающийся самостоятельно планирует свою работу, следит за ее выполнением и отчитывается за результаты. Это развивает ответственность и организованность.

4. Мотивация к обучению. Проекты, созданные обучающимся самостоятельно или в коллективе, могут быть более интересными и мотивирующими, чем стандартные учебные задания. Обучающийся видит цель своей работы и стремится достичь ее.

5. Умение работать в команде. В процессе выполнения проекта обучающийся научится сотрудничать с другими участниками, делиться ответственностью и доверять.

Особенности организации процесса обучения программированию микроконтроллеров. Организация образовательного процесса построена следующем образом. Весь курс разделен на отдельные уроки (блоки) перед началом изучения которых обучающимся предлагается пройти небольшое вводное тестирование, для того чтобы проверить готовность к прохождению данного блока теории, если с ответом на поставленные вопросы у обучающихся не возникает затруднений предлагается приступить к изучению небольшого блока теории, после которого представлены практические задания для отработки изученной теории на практике и если все задания были выполнены обучающимся предлагается ознакомиться с проблемной ситуацией (задачей), которую необходимо решить с помощью уже имеющихся знаний, но с добавлением нововведений.

Функционал разработанного образовательного набора позволяет изучить:

1. Формирование сигналов высокого и низкого уровня
2. Подключение датчиков к микроконтроллеру
3. Считывание данных с аналого-цифрового преобразователя (АЦП)
4. Работа с таймерами
5. Формирование Широтно-импульсная модуляция (ШИМ) сигнала
6. Формирование прерываний
7. Различные интерфейсы обмена данными SPI, UART

Благодаря функционалу микроконтроллера может быть разработано устройство любой сложности, включающее в себя разнообразные чувствительные элементы и системы вывода информации. Список примерных тематик проектной деятельности, которые возможно выполнить на базе микроконтроллера AVR ATmega 328p:

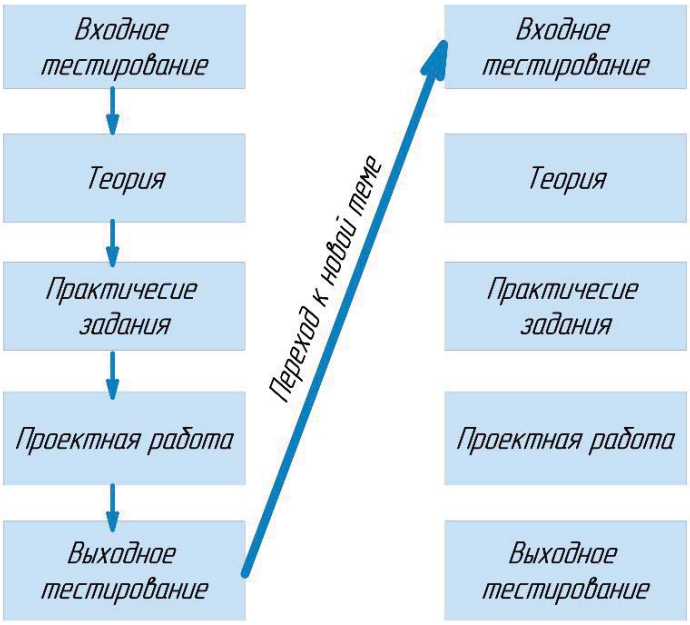


Рис. 2. Структурная схема логики изучения учебных элементов

1. Умный ночник, включающийся от уровня освещённости в помещении
2. Термометр
3. Часы реального времени
4. Игра «крестики нолики»
5. Метеостанция
6. Мобильная платформа для следования по линии
7. Манипулятор
8. Музыкальная шкатулка

Разработанные методические материалы были апробированы на базе практики в ПФМЛ Лицей № 239. В результате формирующего эксперимента с обучающими дополнительно образования центра робототехники была проведена серия уроков посвященных изучению принципов работы с таймерами микроконтроллера. В результате которой обучающие выполнили проектные работы на языке программирования C++. Научились загружать программы на программируемое устройство через специальный программатор USBasp. Выставлять фьюз биты, регулирующие работу микроконтроллера. Установили биты управляющих регистров для формирования ШИМ сингала, и написали управляющую программу для того, чтобы с помощью ШИМ сигнала можно было регулировать скорость вращения моторами. Данные настройки были использованы к мобильной платформе для выполнения заданий соревнований «Кегельринг».

Литература

1. Ангел, О. Ю. Профессии актуальные в будущем / О. Ю. Ангел // Евразийский союз ученых. — 2020. — № 11–4(80). — С. 50–52. — EDN ELOLBW.
2. Амерханова, Г. Ш. Содержание этапов организации проектной деятельности в образовательной среде средней школы / Г. Ш. Амерханова // Современное педагогическое образование. — 2024. — № 1. — С. 425–428. — EDN GXPROC.
3. Васильев, А. Е. Инструментальные средства и методология подготовки специалистов в области встраиваемых интеллектуальных систем управления / А. Е. Васильев, А. В. Криушов, М. М. Шилов // Информационно-управляющие системы. — 2009. — № 4(41). — С. 43–52. — EDN KWUOML.
4 . Лебедева, Т. Ф. Подготовка специалистов для профессий будущего в сфере ИТ / Т. Ф. Лебедева, С. А. Муравьев // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2017. — № 3(27). — С. 38–46. — EDN ZNEFZR.
5. Устюгов, В. А. Очереди на микроконтроллерах / В. А. Устюгов // Вестник Сыктывкарского университета. Серия 1: Математика. Механика. Информатика. — 2018. — № 3(28). — С. 38–46. — EDN NRIKTZ.

Elena V. Klementeva[1*]
* klementeva.lena.00@gmail.com
Research supervisor: Alexey E. Kuznetsov[1],
Candidate of Sciences (Physics and Mathematics)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Incorporating ATmega 328p microcontroller projects into extracurricular electronics education

Abstract. This article explores the role of project-based learning in technological education, focusing on the basics of programming ATmega 328p microcontrollers as part of extracurricular activities. The article identifies typical projects that can be implemented in such settings and discusses the benefits of mastering microcontroller programming, including the potential for real-world applications in professional careers.

Keywords: AVR microcontroller, technological education, embedded systems, C++ programming, project-based learning.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ФИЗИКА

УДК 539.1

Васильева Вера Антоновна[1*]
*veravasilieva2000@gmail.com
Научный руководитель: Яковлева Светлана Анатольевна[1],
кандидат физико-математических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Исследование неупругих процессов, происходящих при столкновениях серебра с водородом

Аннотация: в данной статье представлен результат исследования неупругих столкновений, происходящих при медленных атомных столкновениях серебра с водородом. Электронная структура рассчитана в рамках асимптотического подхода. Ядерная динамика исследована при помощи многоканальной модели. Проанализированы значения констант скорости процессов, связанных с неадиабатическими переходами. Наибольшие значения констант скорости ($> 10^{-8}$ $см^3/с$) в основном соответствуют процессам нейтрализации. Полученные данные в дальнейшем помогут при моделировании r-процесса в фотосферах звезд. В будущем планируется провести более детальное исследование с учетом тонкой структуры атома серебра.

Ключевые слова: атомные данные, неупругие процессы, неадиабатические переходы, серебро, водород.

Введение

Изучение столкновений атомов и ионов водорода с другими химическими элементами представляют большой интерес на данный момент. Связано это с тем, что атмосферы большинства наблюдаемых звезд состоят на 90% из атомов водорода. Поэтому существует постоянная потребность в расчетах параметров столкновительных процессов, а именно сечений и констант скоростей неупругих процессов. В частности, необходимы точные данные о неупругих процессах, происходящих при столкновениях атомов серебра с атомами водорода, так как в дальнейшем они могут понадобиться при моделировании спектра фотосфер более 70 звёзд с учетом отклонения от локального термодинамического равновесия. Также полученные данные могут быть использованы для более детального моделирования процессов быстрого нейтронного захвата (r-процесса) в фотосферах звёзд карликов и звезд гигантов. Исследование проводилось при помощи теоретических модельных подходов в связи с тем, что экспериментальные данные о неупругих процессах не дают полной картины из-за их отрывочного характера, а точный квантово-механический расчет достаточно сложен и требует большого количества времени.

Обзор методов исследования

Неупругие процессы, происходящие при столкновениях атомов и положительных ионов серебра с атомами и отрицательными ионами водорода исследованы в рамках стандартного адиабатического подхода Борна-Оппенгеймера [Ландау и Лившиц, 1974]. Суть данного подхода заключается в разделении решения на два этапа:

1. Электронная задача.

Решением данной задачи являются собственные значения (адиабатические потенциальные энергии) и собственные функции (электронные адиабатические функции) электронного гамильтониана при фиксированных ядрах.

2. Исследование ядерной динамики.

На данном этапе решается система связанных уравнений для ядерных волновых функций с учетом данных, полученных при решении электронной задачи.

На первом этапе подхода Борна-Оппенгеймера электронная задача решена в рамках модельного асимптотического подхода [Belyaev et al., 2013], который позволяет моделировать адиабатические потенциальные энергии, учитывая области неадиабатичности, обусловленные ионно-ковалентным взаимодействием. Строится матрица электронного гамильтониана в диабатическом представлении: диагональные матричные элементы представляют собой диабатические потенциальные энергии, определяемые в случае ионного терма кулоновским потенциалом, а в случае ковалентного терма — асимптотической энергией канала рассеяния, а недиагональные элементы рассчитываются по полуэмпирической формуле Олсона-Смита-Байера [Olson et al., 1971]. На (рис. 1) представлены адиабатические молекулярные потенциальные энергии для квазимолекулы AgH в зависимости от межъядерного расстояния.

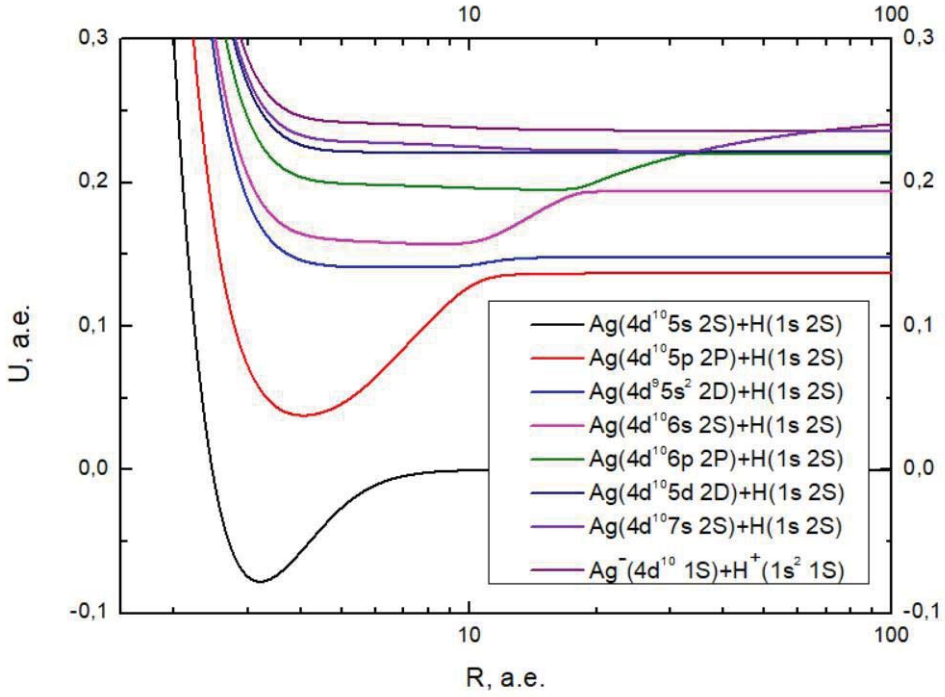


Рис. 1. Потенциальные энергии квазимолекулы AgH, полученные при помощи асимптотического подхода

Наибольшая вероятность перехода возникает в областях неадиабатичности, т. е. в области сближения термов.

Исследование ядерной динамики проводилось в рамках многоканальной модели Ландау-Зинера. Вероятности неадиабатических переходов в каждой области рассчитывались по модифицированной формуле в рамках модели Ландау-Зинера, базирующейся на адиабатическом потенциале [Belyaev et al., 2011]. Учет многоканальности задачи проводился с помощью аналитических выражений для полной вероятности неупругого процесса, включающих осцилляции в закрытых каналах [Yakovleva et al., 2016]. Таким образом рассчитаны вероятности $p_{ij}(J,\ E)$ переходов из заданного начального молекулярного состояния i в выделенное конечное молекулярное состояние f для различных энергий столкновений E и квантовых чисел полного углового момента J. Для экзотермических процессов ($i > f$) сечения рассчитывались как сумма по квантовому числу полного углового момента:

$$\sigma_{if}(E) = \frac{\pi\hbar^2 p_i^{stat}}{2\mu E} \sum_{J=0}^{J_{max}} P_{if}(J,E)(2J+1)\,, \qquad (1)$$

где μ — приведенная масса ядер, а p_i^{stat} — статистическая заселенность начального молекулярного состояния *i*. Константы скоростей неупругих процессов рассчитаны при усреднении сечений по распределению Максвелла:

$$K_{if}(T) = \sqrt{\frac{8}{\pi\mu(k_BT)^3}}\int_0^\infty \sigma_{if}(E)\exp\left(-\frac{E}{k_BT}\right)EdE\,, \qquad (2)$$

где k_B — константа Больцмана.

Сечения и константы для эндотермических процессов ($k < j$) можно определить по уравнениям баланса:

$$\sigma_{kj}(E) = \sigma_{kj}\left(E + \Delta E_{kj}\right)\frac{p_k^{stat}}{p_j^{stat}}\frac{E+\Delta E_{kj}}{E}\,, \qquad (3)$$

$$K_{kj}(T) = K_{jk}(T)\frac{p_k^{stat}}{p_j^{stat}}\exp\left(\frac{\Delta E_{kj}}{k_BT}\right)\,, \qquad (4)$$

где ΔE_{kj} — разность асимптотических значений энергий каналов *k* и *j*.

Результаты исследования

При модельном расчете сечений и констант скоростей неупругих процессов, происходящих при столкновениях серебра и водорода, учитывались состояния, представленные в Таблице 1. Также в таблице приведены их асимптотические энергии, усредненные по квантовому числу полного углового момента J, и соответствующие им молекулярные симметрии. В рассмотрение включены состояния, связанные друг с другом как одноэлектронными, так и двухэлектронными переходами.

Таблица 1

Каналы рассеяния квазимолекулы AgH, имеющие молекулярные симметрии и их асимптотические значения энергии по данным NIST

[*Kramida et al., 2023], отсчитанные от асимптотики основного состояния*

j	Каналы рассеяния	Молекулярные симметрии	Асимптотические энергии (эВ)
1			0
2			3.72105856
3			4.02679133
4			5.27628977
5			6.00072464
6			6.04473726
7			6.43316376
ionic			6.822234

Сечения неупругих процессов рассчитаны в интервале энергий столкновения от 0.0001 эВ до 100 эВ. Константы скоростей рассчитаны в интервале температур от 1000 К до 10000 К. Графическое представление констант скоростей при температуре 6000 К представлена на теплокарте на (рис. 2) Нумерация состояний на теплокарте соответствует нумерации в таблице. Порядок величины константы скорости на теплокарте представлен цветом от синего до красного в соответствии с легендой. По диагонали белым цветом отображены упругие процессы.

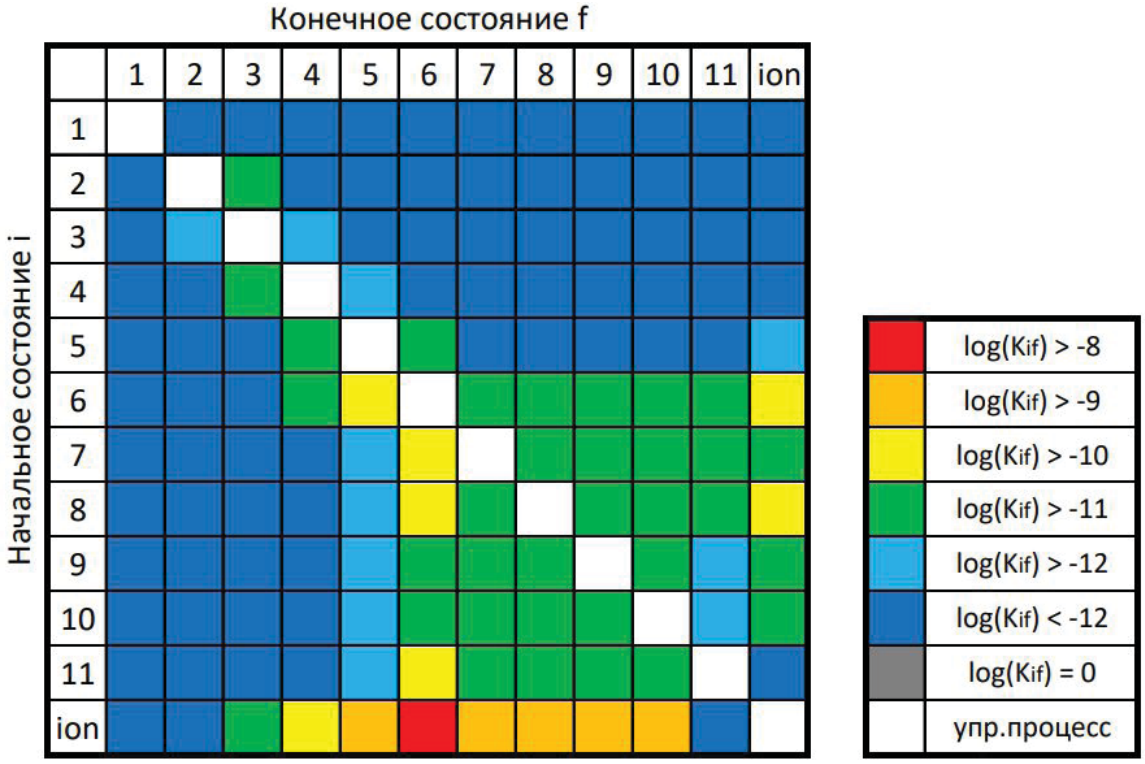


Рис. 2. Теплокарта констант скоростей для квазимолекулы AgH при T = 6000 K

Наибольшее значение константы скорости имеет процесс нейтрализации из входного ионного состояния в выходной 6 канал.

$$K_{ion \to 6} = 4.74 \times 10^{-8} \text{см}^3\text{с}^{-1}$$

Неупругие процессы с большими значениями констант скоростей могут быть важны для астрофизического моделирования с учетом отклонения от локального термодинамического равновесия. На теплокарте они также отмечены оранжевым, желтым и зеленым.

Всего изучено 132 неупругих процесса. В дальнейшем планируется провести модельный расчет с учетом тонкой структуры атома серебра, т.к. в его спектре присутствуют дублеты высокой интенсивности (328.6 нм и 338.3 нм) [Hansen et al., 2012], соответствующие переходам между уровнями тонкой структуры. Связано это с тем, что значения вероятностей неадиабатических переходов, сечений и констант скоростей неупругих процессов нетривиально изменяются при учете тонкой структуры.

Литература

1. Ландау Л. Д., Лифшиц Е. М. Теоретическая физика в десяти томах том III Квантовая механика нерелятивистская теория. Москва: «Наука», 1974. 752 с.
2. Belyaev A. K. Model approach for low-energy inelastic atomic collisions and application for Al+H and Al++H− //Physical Review A. 2013. 88 (5). DOI: 10.1103/PhysRevA. 88.052704.
3. Olson R. E., Smith F. T., Bauer E. Estimation of the coupling matrix elements for one-electron transfer systems //Applied Optics. 1971. 10 (8). C. 1848–1855.
4. Belyaev A. K., Lebedev O. V. Nonadiabatic nuclear dynamics of atomic collisions based on branching classical trajectories //Physical Review A. 2011. 84(1). C. 014701. DOI: 10.1103/PhysRevA. 84.014701
5. Yakovleva S. A., Voronov Y. V., Belyaev A. K. Atomic data on inelastic processes in low-energy beryllium-hydrogen collisions //Astronomy & Astrophysics. 2016. 593. C. A2 7. DOI: 10.1051/0004–6361/201628659
6. Kramida A. et al. NIST Atomic Spectra Database Levels Form // NIST Atomic Spectra Database, URL: https://physics.nist.gov/PhysRefData/ASD/levels_form.html (дата обращения 13.04.2024).
7. Hansen C. J., Primas F., Hartman H. et al. Silver and palladium help unveil the nature of a second r-process //Astronomy & Astrophysics. 2012. 545. C. A3 1. DOI: 10.1051/0004–6361/201118643

Vera A. Vasileva[1*]
*veravasilieva2000@gmail.com
Research supervisor: Svetlana A. Yakovleva[1],
Candidate of Sciences (Physics and Mathematics)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Inelastic processes occurring in collisions of silver with hydrogen

Abstract. In this article, we present the results of a study of inelastic processes in slow atomic collisions of silver with hydrogen. The electronic structure is calculated within the framework of the asymptotic model approach. The nuclear dynamics is studied using the multichannel Landau-Zener model. We analyzed the values of the rate coefficients of the processes associated with nonadiabatic transitions. The highest values of the rate coefficients ($> 10^{-8}$ cm^3/s) mainly correspond to neutralization processes. The obtained data will help in modeling the r-process in stellar photospheres. A more detailed study that takes into account the fine structure of the silver atom is planned for the future.

Keywords: atomic data, inelastic processes, nonadiabatic transitions, silver, hydrogen

УДК 539.1

Мазаева Вероника Викторовна[1*]
*mazaeva.veronika2000@mail.ru
Научный руководитель: Яковлева Светлана Анатольевна[1],
кандидат физико-математических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Многоканальный модельный подход в исследованиях неупругих процессов, происходящих при столкновениях цинка и водорода

Аннотация: Статья посвящена исследованию неупругих процессов столкновений цинка и водорода. Целью исследования является расчет сечений и констант скоростей неупругих процессов, происходящих при столкновениях атомов и положительных ионов цинка с атомами и отрицательными ионами водорода с учетом тонкой структуры атома цинка. Учтено 18 молекулярных состояний квазимолекулы ZnH. Посчитаны сечения и константы скоростей процессов возбуждения, девозбуждения, взаимной нейтрализации и образования ионной пары с помощью многоканальной модели Ландау-Зинера.

Ключевые слова: атомные столкновения, неупругие процессы, цинк, водород, тонкая структура, неадиабатические переходы.

Введение

Для того чтобы исследовать качественный и количественный состав звёзд — источников излучения — мы должны знать их спектр. Каждая спектральная линия поглощения в спектре звезды указывает на определённый химический элемент в составе ее фотосферы.

Однако исследование количественного состава на основе экспериментальных наблюдений за звездами и получение их спектров является сложной задачей. Для того чтобы определить свойства газовой или плазменной среды, необходимо знать характеристики процессов, происходящих при столкновениях атомов, ионов, молекул, такие как сечения и константы скоростей. Эти данные в основном получают из теоретических расчетов, так как экспериментально получить их, например, для столкновений нейтральных частиц или для столкновений, происходящих при низких энергиях, достаточно сложно ввиду трудности регистрации нейтральных и низкоэнергетических пучков таких частиц. Таким образом, с помощью имен-

но теоретических расчётов мы можем получить информацию о характеристиках неупругих процессов столкновений атомов, ионов, что обуславливает актуальность нашего исследования.

Методы исследования

Для исследования неупругих процессов, происходящих при столкновениях атомов и ионов, мы применяем подход Борна-Оппенгеймера, основной идеей которого является разделение электронной и ядерной подсистем [Born, Oppenheimer, 1927, p. 457–484]. Следовательно, можем разделить решение задачи о медленных атомных столкновениях на два этапа: расчёт электронной структуры квазимолекулы и расчёт ядерной динамики.

Для исследования электронной структуры мы используем асимптотический подход [Belyaev, 2013, p. 1–13], в рамках которого адиабатические потенциальные энергии U_j рассчитываются при диагонализации матрицы электронного гамильтониана H_{jk}:

$$\begin{bmatrix} H_{11} & H_{12} & \cdots & H_{1n} \\ H_{21} & H_{22} & 0 & 0 \\ \vdots & 0 & \ddots & 0 \\ H_{2n} & 0 & 0 & H_{nn} \end{bmatrix} \rightarrow \begin{bmatrix} U_1 & 0 & \cdots & 0 \\ 0 & U_2 & 0 & 0 \\ \vdots & 0 & \ddots & 0 \\ 0 & 0 & 0 & U_n \end{bmatrix} \quad (1)$$

где диагональные элементы H_{jj} — диабатические потенциальные энергии различных состояний, а недиагональные матричные элементы отвечают за взаимодействие термов и высчитываются по формуле Олсона-Смита-Байера [Olson, 1971, p. 1848–1855].

Для решения ядерной динамики мы применяем многоканальный модельный подход [Landau, 1932, p. 88–98], [Zener, 1932, p. 696–702]. Вероятность неадиабатического перехода при однократном прохождении области неадиабатичности между двумя состояниями определяется по формуле (2):

$$p_{jk}^{LZ} = \exp\left(-\frac{\xi_{jk}}{v}\right), \quad (2)$$

где ξ_{jk} — параметр Ландау-Зинера, υ — скорость радиального движения сталкивающихся атомов. Для расчетов неупругих процессов применяется многоканальная формула (3), которая позволяет определить полную вероятность, что система перейдет из выделенного начального состояния *i* в выделенное конечное состояние *f*:

$$P_{if} = 2p_f(1 - p_f)(1 - p_i)\left\{\prod_{k=f+1}^{i-1} p_k\right\}\left\{1 + \sum_{m=1}^{2(f-1)} \prod_{k=1}^{m}\left(-p_{f-\left[\frac{k+1}{2}\right]}\right)\right\}. \quad (3)$$

Результаты и обсуждение

В исследовании столкновений цинка и водорода мы рассмотрели 18 молекулярных состояний симметрии 1/2: 17 ковалентных состояний и одно ионное для квазимолекулы ZnH (табл. 1). Мы учитываем только 18 состояний, так как рассматриваем те состояния, которые лежат ниже ионного предела, то есть до состояния ионной пары.

Таблица 1

Каналы рассеяния системы *ZnH*, их асимптотические энергии, отсчитанные от асимптотики основного состояния, и статистические веса молекулярных состояний p_j^{stat}

j	Канал рассеяния	Асимптотическая энергия, эВ	p_j^{stat}
1	$\mathrm{Zn}\ (4s^2\ {}^1S_0) + \mathrm{H}(1s\ {}^2S_{1/2})$	0.0	1.0
2	$\mathrm{Zn}\ (4s4p\ {}^3P_0) + \mathrm{H}(1s\ {}^2S_{1/2})$	4.00609281	1.0
3	$\mathrm{Zn}\ (4s4p\ {}^3P_1) + \mathrm{H}(1s\ {}^2S_{1/2})$	4.02965990	0.6667
4	$\mathrm{Zn}\ (4s4p\ {}^3P_2) + \mathrm{H}(1s\ {}^2S_{1/2})$	4.07788079	0.4
5	$\mathrm{Zn}\ (4s4p\ {}^1P_1) + \mathrm{H}(1s\ {}^2S_{1/2})$	5.7956913	0.6667
6	$\mathrm{Zn}\ (4s5s\ {}^3S_1) + \mathrm{H}(1s\ {}^2S_{1/2})$	6.65450963	0.6667
7	$\mathrm{Zn}\ (4s5s\ {}^1S_0) + \mathrm{H}(1s\ {}^2S_{1/2})$	6.9169812	1.0
8	$\mathrm{Zn}\ (4s5p\ {}^3P_0) + \mathrm{H}(1s\ {}^2S_{1/2})$	7.5937676	1.0
9	$\mathrm{Zn}\ (4s5p\ {}^3P_1) + \mathrm{H}(1s\ {}^2S_{1/2})$	7.5970597	0.6667
10	$\mathrm{Zn}\ (4s5p\ {}^3P_2) + \mathrm{H}(1s\ {}^2S_{1/2})$	7.6040557	0.4
11	$\mathrm{Zn}\ (4s4d\ {}^1D_2) + \mathrm{H}(1s\ {}^2S_{1/2})$	7.7438711	0.4
12	$\mathrm{Zn}\ (4s4d\ {}^3D_1) + \mathrm{H}(1s\ {}^2S_{1/2})$	7.78233268	0.6667
13	$\mathrm{Zn}\ (4s4d\ {}^3D_2) + \mathrm{H}(1s\ {}^2S_{1/2})$	7.78273789	0.4
14	$\mathrm{Zn}\ (4s4d\ {}^3D_3) + \mathrm{H}(1s\ {}^2S_{1/2})$	7.7833537	0.2857
15	$\mathrm{Zn}\ (4s5p\ {}^1P_1) + \mathrm{H}(1s\ {}^2S_{1/2})$	7.7999000	0.6667
16	$\mathrm{Zn}\ (4s6s\ {}^3S_1) + \mathrm{H}(1s\ {}^2S_{1/2})$	8.1125699	0.6667
17	$\mathrm{Zn}\ (4s6s\ {}^1S_0) + \mathrm{H}(1s\ {}^2S_{1/2})$	8.1876271	1.0
18	$\mathrm{Zn}^+\ (4s\ {}^2S_{1/2}) + \mathrm{H}^-(1s^2\ {}^1S_0)$	8.640197	1.0

У цинка есть несколько состояний, у которых имеется тонкая структура. Эти состояния с тонкой структурой отличаются квантовым числом полного углового момента , который в таблице обозначен нижним индексом у атомного терма.

Для нахождения адиабатических термов в рамках асимптотического подхода сначала нужно построить матрицу электронного гамильтониана в диабатическом базисе. Однако полуэмпирическую формулу Олсона-Смита-Байера [Olson, 1971, p. № 1848–1855] для нахождения диагональных матричных элементов H_{jk} можно использовать только для описания неадиабатических переходов между термами в L-S представлении.

Для того чтобы учесть тонкую структуру атома цинка, мы предлагаем разделить матричный элемент H_{jk} на три. Для этого выразим этот матричный элемент через молекулярные многоэлектронные волновые функции в L-S представлении, а также через молекулярные многоэлек-

тронные волновые функции в J-J представлении. Мы нашли связь между матричными элементами, записанными через многоэлектронные волновые функции в L-S представлении и матричными элементами, записанными через многоэлектронные волновые функции в J-J представлении, она приведена в формулах (4) и (5):

$$\left\langle \frac{1}{2}\ 0\ \frac{1}{2}\ \frac{1}{2}\middle|\hat{H}_e^{nr}\middle|j\ \frac{1}{2}\ J\ \frac{1}{2}\right\rangle^{JJ}_{A(^1L)H} = \begin{bmatrix} j & 1/2 & J \\ 0 & 1/2 & 1/2 \end{bmatrix} H_{^1L}^{Olson} \tag{4}$$

$$\left\langle \frac{1}{2}\ 0\ \frac{1}{2}\ \frac{1}{2}\middle|\hat{H}_e^{nr}\middle|j\ \frac{1}{2}\ J\ \frac{1}{2}\right\rangle^{JJ}_{A(^3L)H} =$$

$$= \sqrt{\frac{2}{3}}\left(\begin{bmatrix} j & \frac{1}{2} & J \\ 1 & -\frac{1}{2} & \frac{1}{2} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} L & 1 & j \\ 0 & 1 & 1 \end{bmatrix} - \frac{1}{\sqrt{2}} \begin{bmatrix} j & \frac{1}{2} & J \\ 1 & \frac{1}{2} & \frac{1}{2} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} L & 1 & j \\ 0 & 0 & 0 \end{bmatrix} \right) H_{^3L}^{Olson} \tag{5}$$

При подстановке конкретных квантовых чисел получаем, что коэффициент, который связывает матричные элементы в L-S и J-J представлениях, равен корню из статистического веса атомного состояния. Следовательно, матричный элемент в L-S представлении делится пропорционально корню из статистического веса атомного состояния, как показано в выражении (6):

$$H_{jk} \rightarrow \begin{cases} H_{jk}^{J_1} = \sqrt{p_{stat}\,(J_1)}\ H_{jk}^{LS} \\ H_{jk}^{J_2} = \sqrt{p_{stat}\,(J_2)}\ H_{jk}^{LS} \\ H_{jk}^{J_3} = \sqrt{p_{stat}\,(J_3)}\ H_{jk}^{LS} \end{cases} \tag{6}$$

Затем с помощью асимптотического подхода нами проведена диагонализация матрицы электронного гамильтониана и получены адиабатические потенциальные энергии, график которых представлен на рисунке 1.

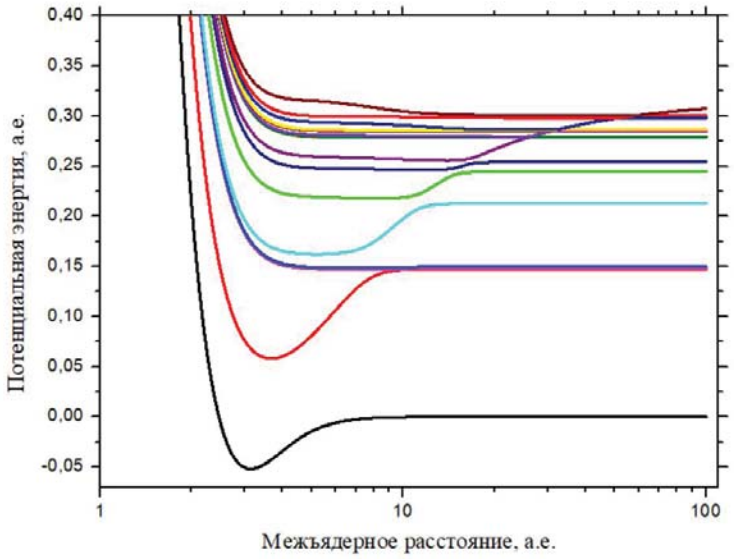


Рис. 1. Адиабатические потенциальные энергии квазимолекулы ZnH, полученные в рамках асимптотического подхода

На графике снизу находится основное состояние (черный терм), выше идет первое возбужденное состояние, самый верхних терм — ионный. Как видно из рисунка 1, первому возбужденному состоянию соответствуют сразу три терма: красный, малиновый и синий. Все эти три

терма на асимптотике имеют очень близкие потенциальные энергии. Получились три близких терма из-за учета тонкую структуру атома цинка.

Нами проведен расчет ядерной динамики системы ZnH с помощью многоканального модельного подхода [Landau, 1932, p. № 88–98], [Zener, 1932, p. № 696–702]. Рассчитав вероятности переходов по многоканальной формуле (3), мы рассчитали сечения от до 100 эВ для процессов возбуждения, девозбуждения, взаимной нейтрализации и образования ионной пары. Сечения для процесса образования ионной пары представлены на рисунке 2.

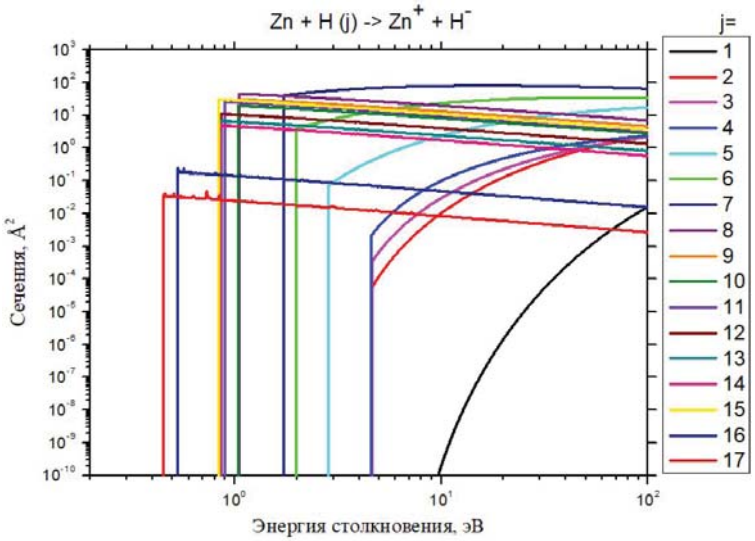


Рис. 2. Сечения процессов образования ионной пары

Из графика видно, что при некоторых энергиях столкновения сечения равны нулю. У каждого сечения есть свой порог: у верхнего возбужденного состояния порог находится при больших энергиях, а у основного состояния порог будет при меньших энергиях.

Также нами рассчитаны константы скоростей для температуры от 1000 до 10000 К. На рисунке 3 изображено графическое представление констант скоростей для температуры 6000 К (рис. 3). Из графика видно, что самые большие константы скоростей соответствуют процессам нейтрализации (переходы из ионного канала в 5-й — 16-й каналы), а также процессам образования ионной пары (переходы из 7-го — 15-го каналов в ионный), и некоторым процессам возбуждения и девозбуждения.

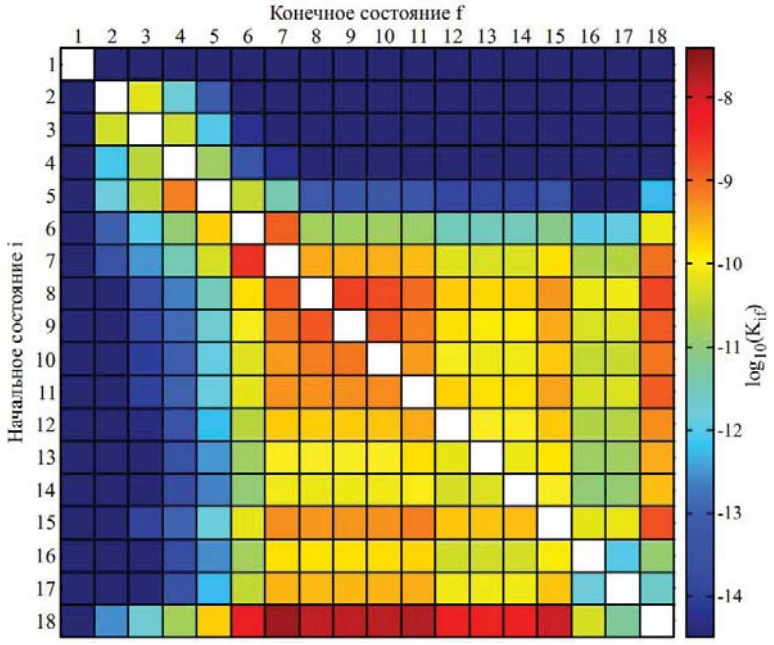


Рис. 3. Графическое представление констант скоростей процессов возбуждения, девозбуждения, взаимной нейтрализации и образования ионной пары для температуры T = 6000 К

Таким образом, полученные сечения и константы скоростей неупругих процессов позволяют исследовать заселенности атомов цинка в межзвездной среде.

Литература

1. Belyaev A. K. Model approach for low-energy inelastic atomic collisions and application to Al + H and Al+ + H– // Physical Review A — Atomic, Molecular, and Optical Physics. 2013. № . 88. P. 1–13.
2. Born M., Oppenheimer R. Zur quantentheorie der molekeln // Annalen der Physik. 1927. № 389 (20). P. 457–484.
3. Landau L. D. Zur theorie der energie¨uebertragung bei st¨ossen // Physikalische Zeitschrift der Sowjetunion. 1932. № 1. P. 88–98.
4. Olson R. E., Smith F.T., Bauer E. Estimation of the coupling matrix elements for one-electron transfer systems // Applied Optics. 1971. № 10. P. 1848–1855.
5. Zener C. Non-adiabatic crossing of energy levels // Proceedings of the Royal Society of London. Series A. 1932. № 137. P. 696–702.

Veronika V. Mazaeva[1*]
* mazaeva.veronika2000@mail.ru
Research supervisor: Svetlana A. Yakovleva[1],
Candidate of Sciences (Physics and Mathematics)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

A multichannel modular approach in the study of inelastic processes occurring during collisions of zinc and hydrogen

Abstract. The article is devoted to the study of inelastic processes in collisions of zinc and hydrogen. We calculated the cross sections and rate coefficients of inelastic processes in collisions of zinc atoms and positive ions with hydrogen atoms and negative ions. The calculations took into account the fine structure of the zinc atom. We considered 18 molecular states of the ZnH quasimolecule. The cross sections and rate coefficients of the excitation, de-excitation, mutual neutralization and ion pair formation processes were calculated using the multichannel Landau-Ziner model.

Keywords: atomic collisions, inelastic processes, zinc, hydrogen, fine structure, non-adiabatic transitions.

УДК 539.1

Нифанина Яна Игоревна[1*]
*yananifanina2000@gmail.com
Научный руководитель: Яковлева Светлана Анатольевна[1],
кандидат физико-математических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Исследование неупругих процессов при столкновениях кадмия и водорода

Аннотация: целью работы является расчет констант скоростей неупругих процессов, которые происходят при столкновениях атомов и ионов кадмия и водорода. В статье используется подход Борна-Оппенгеймера для разделения для разделения задачи на электронную и ядерную, применяется асимптотический подход для моделирования электронных адиабатических потенциальных энергий и многоканальная модель Ландау-Зинера для расчета ядерной динамики. В результате исследования выбранных систем были получены сечения и константы скорости для процессов, которые происходят при столкновениях.

Ключевые слова: тонкая структура; квазимолекулы CdH, CdH^+; константы скорости; неупругие процессы; столкновения атомов, молекул, ионов; неадиабатические переходы.

Введение

Астрофизики моделируют спектральные линии поглощения, которые в свою очередь связаны с переходами между состояниями тонкой структуры конкретного атома, однако данных о константах скоростей с учетом тонкой структуры сталкивающихся атомов в литературе практически нет. Если изначально считать электронные состояния квазимолекулы с учетом тонкой структуры, то меняются параметры областей неадибатичности, и нетривиально перераспределяются константы скоростей.

Методы исследования

В данной работе мы использовали подход Борна-Оппенгеймера [Никитин, 1970, 455 с.], [Born, 1927, p. 457–484]. Данный подход позволяет зафиксировать движение ядер, то есть при каждом фиксированном положении ядер можно решить задачу только для электронного гамильтониана, а движение ядер учесть позже. Поэтому необходимо отделить движение ядер:

$$\hat{H} = \hat{T}_n + \hat{H}_e, \tag{1}$$

где $\hat{T}_n$ — оператор кинетической энергии движения ядер, $\hat{H}_e$ — электронный гамильтониан.

Далее волновую функцию ψ представим как суперпозицию произведений ядерной и электронной волновых функций:

$$\Psi = \sum_j \chi_j(\vec{R})\varphi_j(\vec{r},\vec{R}), \tag{2}$$

где ядерная волновая функция χ_j зависит только от ядерных координат, электронная волновая функция φ_j зависит от электронных координат и межъядерного расстояния как от параметра, а индекс j нумерует состояния.

Далее рассмотрим этапы подхода Борна-Оппенгеймера:

1) электронная структура молекулы;
2) ядерная динамика.

На первом этапе необходимо рассчитать электронную структуру (при этом движение ядер должно быть зафиксировано) и найти решение уравнения на собственные функции и собственные значения электронного гамильтониана для всех рассматриваемых состояний j:

$$\hat{H}_e(\vec{r}) = U_j(R)\varphi_j(\vec{r},\vec{R}), \tag{3}$$

где $U_j(R)$ потенциальная энергия j-го состояния.

Переходим к расчету ядерной динамики в рамках стандартного адиабатического подхода Борна-Оппенгеймера, на котором рассчитывается ядерная динамика системы с движущимися ядрами. Найдем полную волновую функцию, которая является решением стационарного уравнения Шрёдингера:

$$\hat{H}\Psi(\vec{R},\vec{r}) = E_{tot}\Psi(\vec{R},\vec{r}), \tag{4}$$

где гамильтониан системы является суммой оператора кинетической энергии движения ядер и электронного гамильтониана. Подставляя в уравнение (4) полную волновую функцию в виде, приведенном в выражении (2), а также разложение гамильтониана (1), мы получаем следующее уравнение:

$$-\frac{\hbar^2}{2\mu}\sum_j \langle\varphi_k|\Delta_{\vec{R}}|\chi_j\varphi_j\rangle + U_k\chi_k = E_{tot}\chi_k, \tag{5}$$

где μ — приведенная масса ядер. Оператор Лапласа в сферических координатах есть сумма его радиальной части и оператора Бельтрами-Лапласа:

$$\Delta_{\vec{R}} = \Delta_R + \frac{1}{R^2}\Delta_{\phi,\theta} \tag{6}$$

Раскладывая ядерную волновую функцию на произведение радиальной части и угловой функции и учитывая тот факт, что угловая функция есть сферическая функция оператора Бельтрами-Лапласа (т. е. собственная функция), после некоторых преобразований получаем:

$$\left(-\frac{\hbar^2}{2\mu}\frac{\partial^2}{\partial R^2} - \frac{\hbar^2}{\mu}\frac{\partial}{\partial R} + \frac{\hbar^2(N+1)}{2\mu R^2} + U_k - E_{\text{tot}}\right)\chi_k =$$
$$= \frac{\hbar^2}{\mu}\sum_j \left(\frac{\partial X_j}{\partial R} + \frac{X_j}{R}\right)\langle\varphi_k\left|\frac{\partial}{\partial \mathrm{R}}\right|\varphi_j\rangle + \frac{\hbar^2}{2\mu}\sum \chi_j\left(\varphi_k\left|\frac{\partial^2}{\partial R^2}\right|\varphi_j\right), \tag{7}$$

где движение в адиабатическом потенциале U_k описывает левая часть уравнения, правая часть связывает χ_k и χ_j, а переходы из состояния χ_k в χ_j за счет слагаемых их правой части называются неадиабатическими переходами.

Для того, чтобы решить систему и получить полную вероятность перехода системы из заданного начального состояния в конкретное конечное мы использовали модель Ландау-Зинера [Landau, 1932, p. 88–98], [Landau, 1932, p. 46–51], [Zener, 1932, p. 696–702]. В формулу Ландау-Зинера входит параметр ζ, характеризующий область неадиабатичности, образуемую парой соседних адиабатических потенциалов, а также скорость движения ядер в центре области неадиабатичности :

$$p_{jk}^{LZ} = \exp\left(-\frac{\xi_{jk}}{v}\right), \tag{8}$$

параметр ζ мы определяли, используя расщепление Z между соседними адиабатическими термам [Belyaev, 2011, p. 014701]:

$$\xi_{jk} = \frac{\pi}{2\hbar}\sqrt{\frac{Z_{jk}^3}{Z_{jk}''}}. \tag{9}$$

Зная эти вероятности для каждой области неадиабатичности можно рассчитать полную вероятность перехода [Yakovleva, 2016, p. A2 7] из начального состояния в конечное и посчитать сечения неупругих процессов как функцию от энергии столкновения E:

$$\sigma_{if}(E) = \frac{\pi\hbar^2 p_i^{stat}}{2\mu E}\sum_{J=0}^{J_{max}} P_{if}(J,E)(2J+1), \tag{10}$$

где σ_{if} сечения неупругих процессов, p_i^{stat} — статистическая вероятность заселения начального канала, J — квантовое число квадрата длины полного углового момента.

Далее если усреднить сечение по распределению Максвелла, то мы получим выражение для определения константы скорости неупругого процесса:

$$K_{if} = \sqrt{\frac{8}{\pi\mu(k_B T)^3}}\int_0^\infty \sigma_{if}(E)\exp(-\frac{E}{k_B T})dE, \tag{11}$$

где k_B постоянная Больцмана, T — температура.

Результаты и обсуждения

Мы рассмотрели столкновительную систему кадмий-водород: проанализировали энергетический спектр кадмия, взятый из базы данных атомных спектров NIST Atomic Spectra Database

Levels Form [NIST, 2024], изучили все получающиеся электронные состояния квазимолекулы CdH, учли все состояния, которые имеют молекулярную симметрию 1/2, такую же как у ионного состояния $Cd^+ + H^-$. Всего получилось 18 состояний квазимолекулы CdH, которые приведены в Таблице 1.

Таблица 1

Таблица состояний квазимолекулы CdH

№	Состояния CdH	Энергия, эВ
1	Cd($5s^2\ ^1S_0$) + H	0.0000
2	Cd($5s5p\ ^3P_0$) + H	3.73365891
3	Cd($5s5p\ ^3P_1$) + H	3.80087037
4	Cd($5s5p\ ^3P_2$) + H	3.94603913
5	Cd($5s5p\ ^1P^0_1$) + H	5.41716521
6	Cd($5s6s\ ^3S_1$) + H	6.38319999
7	Cd($5s6s\ ^1S_0$) + H	6.6096101
8	Cd($5s6p\ ^3P_0{}^1$) + H	7.2395
9	Cd($5s6p\ ^3P_1{}^1$) + H	7.2483
10	Cd($5s6p\ ^3P_2{}^1$) + H	7.2699
11	Cd($5s5d\ ^1D_2$) + H	7.34231125
12	Cd($5s5d\ ^3D_1$) + H	7.37529526
13	Cd($5s5d\ ^3D_2$) + H	7.37529547
14	Cd($5s5d\ ^3D_3$) + H	7.3790423
15	Cd($5s6p\ ^1P^0_1$) +H	7.427556
16	Cd($5s7s\ ^3S_1$) + H	7.75687734
17	Cd($5s7s\ ^1S_0$) + H	7.82177823
18	Cd^+($5s\ ^2S_{1/2}$) + H^-	8.23982

В первом столбце приведен номер рассматриваемого состояния квазимолекулы. Второй столбец отвечает за каналы рассеяния, то есть состояния, в которых находятся сталкивающиеся частицы. В третьем столбце приведена асимптотическая энергия квазимолекулы CdH в конкретном состоянии. Стоит обратить внимание, что у некоторых состояний CdH есть уровни тонкой структуры, то есть происходит разделение на 3 уровня, и мы учитываем это разделение в рамках нашего исследования.

Мы рассчитали сечения неупругих процессов для энергий столкновения от 10^{-3} до 10^3 эВ. Зная сечения, мы рассчитали константы скоростей для всех неупругих процессов в диапазоне температур от 1000 до 10000 К.

На Рисунке 1 приведена матрица констант скоростей для температуры 6000 К в графическом представлении. Здесь темно синим цветом указаны процессы, которые будут происходить с маленькой вероятностью, а красным те, которые будут происходить с большей вероятностью. Таким образом, мы видим, что, например, переход из основного состояния во все остальные происходит с очень маленькой вероятностью, а начиная с 3 состояния вероятность начинает увеличиваться.

Самые большие константы соответствуют некоторым процессам нейтрализации, а также образованию ионной пары (правый столбец), и некоторым процессам возбуждения и девозбуждения.

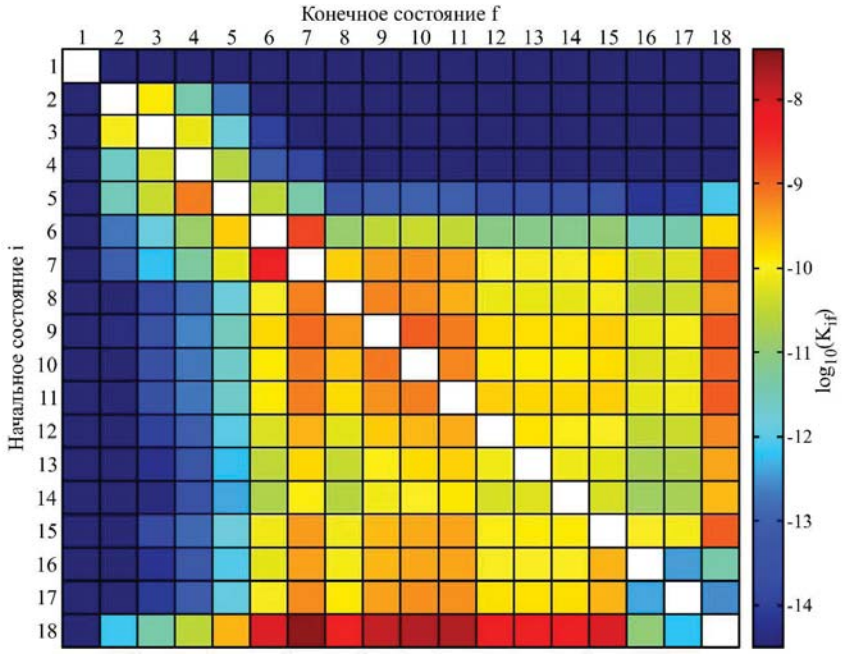


Рис. 1. Матрица констант скоростей неупругих процессов для столкновительной системы CdH для T = 6000 K.

Далее мы рассмотрели систему CdH^+. Сначала мы проанализировали спектр выбранной квазимолекулы, изучили все электронные состояния иона Cd^+, взятые из базы данных атомных спектров NIST [NIST, 2024]. Мы учли все образующиеся молекулярные состояния, которые имеют симметрию 1/2, такую же как у ионного терма. Всего получилось 36 состояний квазимолекулы CdH^+, приведенных в Таблице 2.

Таблица 2

Таблица состояний квазимолекулы CdH^+

№	Состояния CdH^+	Энергия, эВ
1	$Cd^+(5s\ ^2S)$+H	0.0000
2	$Cd^+(5p\ ^2P^0_{1/2}) + H$	5.472177
3	$Cd^+(5p\ ^2P^0_{1/2}) + H$	5.779964
4	$Cd^+(5s^2\ ^2D_{5/2}) + H$	8.587010
5	$Cd^+(5s^2\ ^2D_{3/2}) + H$	9.285630
6	$Cd^+(6s\ ^2S_{1/2}) + H$	10.289530
7	$Cd^+(5d^2\ ^2D_{3/2}) + H$	11.120050
8	$Cd^+(5d^2\ ^2D_{5/2}) + H$	11.139209
9	$Cd^+(6p\ ^2P^0_{1/2}) + H$	11.742594
10	$Cd^+(6p\ ^2P^0_{3/2}) + H$	11.826063
11	$Cd^+(7s\ ^2S_{1/2}) + H$	13.303614
12	$Cd^+(4f\ ^2F^0_{5/2}) + H$	13.442301
13	$Cd^+(4f\ ^2F^0_{7/2}) + H$	13.443908
14	$Cd^+(6d\ ^2D_{3/2}) + H$	13.659847
15	$Cd^+(6d\ ^2D_{5/2}) + H$	13.668960
16	$Cd^+(7p\ ^2P^0_{1/2}) + H$	13.930996
17	$Cd^+(7p\ ^2P^0_{3/2}) + H$	13.947031
18	$Cd^+(8s\ ^2S_{1/2}) + H$	14.635175
19	$Cd^+(5f\ ^2F^0_{7/2}) + H$	14.685229
20	$Cd^+(5f\ ^2F^0_{5/2}) + H$	14.697802
21	$Cd^+(5g\ ^2G_{7/2}) + H$	14.725597
22	$Cd^+(5g\ ^2G_{9/2}) + H$	14.725597
23	$Cd^+(7d\ ^2D_{3/2}) + H$	14.818929
24	$Cd^+(7d\ ^2D_{5/2}) + H$	14.823797
25	$Cd^+(8p\ ^2P^0_{1/2}) + H$	14.954783
26	$Cd^+(8p\ ^2P^0_{3/2}) + H$	14.966279
27	$Cd^+(9s\ ^2S_{1/2}) + H$	15.343228
28	$Cd^+(6f\ ^2F^0_{7/2}) + H$	15.370581
29	$Cd^+(6f\ ^2F^0_{5/2}) + H$	15.372601
30	$Cd^+(6g\ ^2G_{7/2}) + H$	15.392794
31	$Cd^+(6g\ ^2G_{9/2}) + H$	15.392794
32	$Cd^+(8d\ ^2D_{3/2}) + H$	15.450080
33	$Cd^+(8d\ ^2D_{5/2}) + H$	15.452957
34	$Cd^+(9p\ ^2P^0_{1/2}) + H$	15.525681
35	$Cd^+(9p\ ^2P^0_{3/2}) + H$	15.529578
36	$Cd^{2+}(4d^{10}\ ^1S_0) + H^-$	16.908313

Мы также рассчитали сечения неупругих процессов и константы скоростей для температур от 1000 до 10000 К и построили матрицу констант скоростей для всех процессов, происходящих при температуре 6000 К.

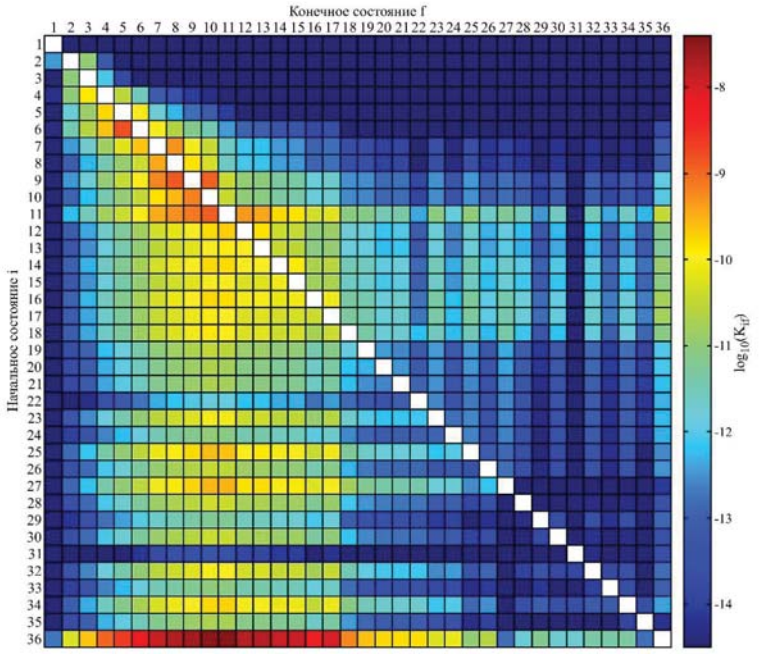


Рис. 2. Матрица констант скоростей неупругих процессов для столкновительной системы $Cd^{+}H$ для T = 6000 K.

На данном графике мы видим, что самые большие константы скорости соответствуют процессам нейтрализации, то есть переходам системы из начального ионного состояния (№ 36) в состояния с номерами, начиная с 4 до 17, также некоторым процессам возбуждения и девозбуждения. Например, когда система переходит из начального канала № 27 в конечный канал под номером 10 или из 9 канала в 8-й и 10-й. Самые большие константы скорости, которые получились для процессов образования ионной пары, соответствуют переходам из 11-го — 19-го состояний в ионное.

Выводы

В конечном итоге нами получены сечения и константы скоростей для 306 парциальных процессов, происходящих при столкновениях атомов кадмия с атомами и ионами водорода, а также 1260 парциальных процессов, которые происходят при столкновении ионов кадмия с атомами и ионами водорода.

Литература

1. Никитин Е. Е. Теория элементарных атомно-молекулярных процессов в газах. Москва: Химия, 1970. 455 с.
2. Belyaev A. K., Lebedev O. V. Nonadiabatic nuclear dynamics of atomic collisions based on branching classical trajectories // Physical Review A. 2011. Vol. 84. P. 014701–1–014701–4.
3. Born M., Oppenheimer R. Zur Quantentheorie der Molekeln // Annalen der Physik. 1927. V. 389, № 20. P. 457–484.
4. Kramida A. NIST Atomic Spectra Database (version 5.11) / A. Kramida,Yu. Ralchenko, J. Reader and NIST ASD Team // The National Institute of Standards and Technology. — 2024. — URL: http://physics.nist.gov/asd (дата обращения 27.04.2024).
5. Landau L. D. Zur theorie der energieüebertragung bei stössen / D. L. Landau // Physikalische Zeitschrift der Sowjetunion. 1932. Vol. 1. P. 88–98.
6. Landau L. D. Zur theorie der energieüebertragung bei stössen / D. L. Landau // Physikalische Zeitschrift der Sowjetunion. 1932. Vol. 2. P. 46–51.

7. Yakovleva S. A., Voronov Ya.V., Belyaev A. K. Atomic data on inelastic processes in low-energy beryllium-hydrogen collisions // Astronomy & Astrophysics. 2016. Vol. 593. P. A2 7–1 — A2 7–10.
8. Zener C. Non-adiabatic crossing of energy levels / C. Zener // Proceedings of the Royal Society of London. Series A. 1932. Vol. 137. P. 696–702.

Iana I. Nifanina[1*]
*yananifanina2000@gmail.com
Research supervisor: Svetlana A. Yakovleva[1],
Candidate of Sciences (Physics and Mathematics)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Inelastic processes in cadmium-hydrogen collisions

Abstract. The study focuses on calculation of the rate constants of inelastic processes that occur during collisions of atoms and ions of cadmium and hydrogen. The paper uses the Born-Oppenheimer partitioning approach to divide the task into the electron problem and the nuclear problem. We use the asymptotic approach to model electronic adiabatic potential energies, and the multi-channel Landau-Zener model to calculate nuclear dynamics. As a result of studying the selected systems, we obtained cross sections and rate constants for the processes that occur during collisions.

Keywords: fine structure, quasi-molecules, CdH, CdH+, rate constants, inelastic processes, collisions, atoms, molecules, ions, nonadiabatic transitions.

УДК 539.1

Яковлев Максим Юрьевич[1*]
*yakovlev.max2000@yandex.ru
Научный руководитель: Беляев Андрей Константинович[1],
доктор физико-математических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Метод волновых пакетов в квантовой механике

Аннотация: в статье рассматривается метод волновых пакетов, как инструмент решения задач квантовой механики применительно к учебным и научным задачам. Рассмотрен формализм метода волновых пакетов и метода расщеплённого оператора для решения нестационарного уравнения Шрёдингера, освещён формализм подхода Борна-Оппенгеймера для исследований неупругих столкновений атомов и ионов. В статье представлены примеры моделирования квантовомеханических систем с помощью метода волновых пакетов, анализ полученных результатов, а также возможные перспективы их применения в учебных и научных целях.

Ключевые слова: волновые пакеты; метод расщеплённого оператора; теория столкновений; неупругие процессы; столкновения атомов, молекул, ионов; неадиабатические переходы.

Введение

Квантовая механика описывает как стационарные системы, состояние которых не изменяется с течением времени, так и системы нестационарные, которые со временем изменяют своё состояние. В последнем случае для описания эволюции волновой функции, описывающей такую систему, необходимо решать нестационарное уравнение Шрёдингера, однако в большинстве случаев оно не может быть решено аналитически и требуется прибегать к разнообразным численным методам решения. Одним из таких подходов является метод волновых пакетов — это строгий квантовый метод, заключающийся в решении нестационарного уравнения Шрёдингера посредством определения начальных условий для волновой функции в виде волнового пакета. Рассмотрим формализм метода, особенности численного подхода, а также возможные способы применения метода волновых пакетов в квантовой механике для обучения и для решения актуальных научных задач.

Методы исследования

Будем решать нестационарное уравнение Шрёдингера и для простоты рассмотрим одномерный случай, когда гамильтониан от времени не зависит:

$$i\hbar\frac{\partial\psi(x,t)}{\partial t}=\hat{H}\psi(x,t), \tag{1}$$

где $\hbar$ — приведённая постоянная Планка; $\psi(x,t)$ — волновая функция; t — время; x — координата; $\hat{H}$ — оператор Гамильтона (гамильтониан):

$$\hat{H}=\hat{T}+\hat{U}, \tag{2}$$

где $\hat{T}$ — оператор кинетической энергии; $\hat{U}$ — оператор потенциальной энергии. Формальное решение уравнения (1) можно получить, разделив переменные и выполнив интегрирование:

$$\psi(x,t+\Delta t)=\hat{Q}\psi(x,t), \tag{3}$$

где $\hat{Q}$ — оператор эволюции:

$$\hat{Q}=e^{-\frac{i}{\hbar}\hat{H}\Delta t}=e^{-\frac{i}{\hbar}(\hat{T}+\hat{U})\Delta t}, \tag{4}$$

где Δt — шаг по времени. Таким образом, видно, что оператор эволюции представляет собой операторную экспоненту, то есть экспоненту, в степени которой стоит оператор. Подставив (4) в (3), окончательно имеем:

$$\psi(x,t+\Delta t)=e^{-\frac{i}{\hbar}(\hat{T}+\hat{U})\Delta t}\psi(x,t), \tag{5}$$

Отсюда ясно, что для того, чтобы получить значение волновой функции на следующем временном шаге $\psi(x,t+\Delta t)$ необходимо знание волновой функции на предыдущем шаге $\psi(x,t)$, а также нужно определить действие операторной экспоненты на волновую функцию.

Для начала рассмотрим вторую задачу — определение действия операторной экспоненты. С одной стороны, в математике под действием такой экспоненты на функцию подразумевается действие на функцию соответствующего ряда Тейлора:

$$e^{-\frac{i}{\hbar}(\hat{T}+\hat{U})\Delta t}=\sum_{k=0}^{\infty}\frac{1}{k!}\left(-\frac{i}{\hbar}(\hat{T}+\hat{U})\Delta t\right)^{k}, \tag{6}$$

однако, непосредственное применение такого подхода к уравнению (5) затруднительно. С другой стороны, если бы вместо операторов в степени экспоненты стояли обычные числа (функции), то можно было бы производить непосредственное перемножение обычной экспоненты и волновой функции. Это является верным для оператора потенциальной энергии, поскольку в координатном представлении, в котором изначально сформулирована задача, он представляет собой простую функцию от координаты. Оператор же кинетической энергии представим в координатном пространстве лишь в виде второй производной, однако, его всё же можно представить в виде обычной функции, осуществив переход в импульсное пространство. Эта идея и лежит в основе метода расщеплённого оператора [Balakrishnan, 1997, p. 79–144], который является одним из основных подходов при использовании метода волновых пакетов и, в том числе, применяется в данном исследовании.

Для осуществления описанной процедуры сначала необходимо отделить действия операторов координатного и импульсного представления — оператора потенциальной энергии и оператора кинетической энергии — то есть преобразовать экспоненту суммы двух операторов в произведение отдельных операторных экспонент в степени каждого оператора по-отдельности. Глядя на выражение для оператора эволюции (4), вначале может показаться, что можно непосредственно представить экспоненту в степени суммы двух операторов, как произведение

экспонент в степени каждого оператора суммы в отдельности. Однако, это утверждение является неверным:

$$e^{-\frac{i}{\hbar}(\hat{T}+\hat{U})\Delta t} \neq e^{-\frac{i}{\hbar}\hat{T}\Delta t}e^{-\frac{i}{\hbar}\hat{U}\Delta t}. \quad (7)$$

Доказать этот факт можно с помощью определения операторной экспоненты через ряд Тейлора (6). Если сравнить несколько первых членов ряда для экспоненты (не меньше порядка Δt^2), стоящей в левой части выражения (7), и произведение нескольких первых членов рядов Тейлора экспонент, стоящих в правой части выражения (7), то, ограничившись одинаковым порядком малости, можно увидеть, что равенство выполняется только для случая, когда операторы коммутируют. Однако, для операторов потенциальной и кинетической энергии свойство коммутативности не соблюдается:

$$\hat{T}\hat{U} \neq \hat{U}\hat{T}, \quad (8)$$

это приводит к тому, что операторная экспонента суммы двух операторов не может быть представима в виде произведения двух операторных экспонент в степени операторов суммы поотдельности.

Метод же расщеплённого оператора предлагает представлять подобную экспоненту в виде произведения не двух, а трёх операторных экспонент:

$$e^{-\frac{i}{\hbar}(\hat{T}+\hat{U})\Delta t} = e^{-\frac{i\hat{T}}{\hbar 2}\Delta t}e^{-\frac{i}{\hbar}\hat{U}\Delta t}e^{-\frac{i\hat{T}}{\hbar 2}\Delta t} + O(\Delta t^3), \quad (9)$$

или

$$e^{-\frac{i}{\hbar}(\hat{T}+\hat{U})\Delta t} = e^{-\frac{i\hat{U}}{\hbar 2}\Delta t}e^{-\frac{i}{\hbar}\hat{T}\Delta t}e^{-\frac{i\hat{U}}{\hbar 2}\Delta t} + O(\Delta t^3), \quad (10)$$

справедливость данных разложений можно доказать так же с помощью определения матричной экспоненты через ряд Тейлора, сравнивая выражения в правой и левой частях равенств. Оба варианта разложения (9) и (10) равносильны, однако в наших расчётах мы пользовались вариантом (10), поскольку волновая функция в начальный момент задаётся в координатном представлении. В таком случае, отбросив слагаемые по порядку малости в формуле (10) и подставив результат в выражение (5), имеем:

$$\psi(x, t+\Delta t) \approx e^{-\frac{i\hat{U}}{\hbar 2}\Delta t}e^{-\frac{i}{\hbar}\hat{T}\Delta t}e^{-\frac{i\hat{U}}{\hbar 2}\Delta t}\psi(x,t). \quad (11)$$

Теперь, можно воспользоваться фактом того, что операторная экспонента в представлении оператора степени обращается в обычную экспоненту, на которую можно просто умножать волновую функцию. Переход между координатным и импульсным представлениями осуществляется с помощью преобразования Фурье, а для численной реализации можно использовать быстрое преобразование Фурье, которое позволит значительно ускорить работу программы. Таким образом, итоговый алгоритм расчёта следующий:

1) задание волновой функции в начальный момент $\psi(x,t)$;
2) умножение на первую экспоненту: $\xi^{st.2} = e^{-\frac{iU(x)}{\hbar\ 2}\Delta t}\,\psi(\vec{x},t)$;
3) переход в импульсное пространство: $\xi^{st.3} = FFT[\xi^{st.2}]$;
4) умножение на вторую экспоненту: $\xi^{st.4} = e^{-\frac{i}{\hbar}T(k)\Delta t}\,\xi^{st.3}$;
5) переход в координатное пространство: $\xi^{st.5} = IFFT[\xi^{st.4}]$;
6) умножение на третью экспоненту: $\psi(x,t+\Delta t) = e^{-\frac{iU(x)}{\hbar\ 2}\Delta t}\,\xi^{st.5}$.

Здесь $\xi^{st.N}$ — волновая функция на *N* шаге алгоритма; *FFT* — быстрое преобразование Фурье; *IFFT* — обратное быстрое преобразование Фурье. Осуществив данный алгоритм необхо-

димое количество раз, можно получить волновую функцию в любой последующий интересующий момент времени. Таким образом, проблема определения действия операторной экспоненты на волновую функцию решена.

Ещё одним обязательным действием для использования формулы (11) и описанного алгоритма расчёта является определение начальных условий — задание волновой функции в начальный момент времени. В рамках метода волновых пакетов волновая функция в начальный момент времени задаётся непосредственно в виде волнового пакета. Рассмотрим основные соображения такого выбора.

Согласно квантовой механике свободная частица описывается волной де-Бройля — волновой функцией со строго определённым импульсом (волновым числом). Отличительной особенностью волны де-Бройля является то, что данная функция не нормирована и, в целом, является не измеряемой в математическом смысле (то есть интеграл от квадрата модуля такой функции расходится). Волновой же пакет представляет собой суперпозицию волн де-Бройля:

$$\psi(x,0) = \int_{-\infty}^{+\infty} B(k) e^{ikx} dk\,, \tag{12}$$

где k — волновое число; $B(k)$ — некоторая гладкая функция, задающая распределение импульсов. Таким образом, волновой пакет включает в себя сразу несколько волн де-Бройля с различными импульсами и различными амплитудами. Функция $B(k)$, можно сказать, является распределением амплитуд в зависимости от волнового числа. Наиболее часто такую функцию выбирают в виде функции Гаусса:

$$B(k) = \left(\frac{d}{\sqrt{\pi}}\right)^{\frac{1}{2}} e^{-\frac{d^2(k-k_0)^2}{2}}, \tag{13}$$

где d — параметр, отвечающий за ширину гауссовой функции; k_0 — центр гауссовой функции. После подстановки (13) в (12), интеграл можно взять аналитически, тогда окончательно для волнового пакета в момент времени $t = 0$ имеем:

$$\psi(x) = \left(\frac{1}{d\sqrt{\pi}}\right)^{\frac{1}{2}} e^{-\frac{1}{2}\left(\frac{x-x_0}{d}\right)^2 + ik_0 x}, \tag{14}$$

где x_0 — центр волнового пакета.

В отличии от волны де-Бройля волновой пакет нормирован и, следовательно, локализован в некоторой области [Тюрин, 2009, 320 с.]. В силу этого, ещё одним преимуществом использования волнового пакета для описания свободных частиц является то, что он позволяет более наглядно описывать систему, позволяя тем самым подчёркивать отличия квантовой и классической системы. Существует множество демонстрационных учебных задач квантовой механики, которые могут быть исследованы с помощью метода волновых пакетов. Приведём пример некоторых из таких задач: свободное движение и расплывание волнового пакета; потенциальные ямы различной формы; гармонический осциллятор; туннелирование через барьер; надбарьерное отражение; интерференция; неупругие столкновения атомов и ионов [Яковлев, 2023, с. 677–695].

Эти и другие задачи могут быть рассмотрены, смоделированы с помощью волнового пакета и в дальнейшем визуализированы. Такой подход позволит наглядно продемонстрировать некоторые квантовые свойства, которые не характерны для классических объектов. Например, такие как туннелирование и надбарьерное отражение.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим одну из описанных задач, а именно, моделирование интерференции микрочастицы на двух щелях. Волновые свойства микрочастиц были открыты в первой половине XX

века и являются одним из проявлений их квантовой сущности. На рисунке (рис. 1) изображена потенциальная энергия — высокая потенциальная стенка некоторой ширины с двумя промежутками — щелями.

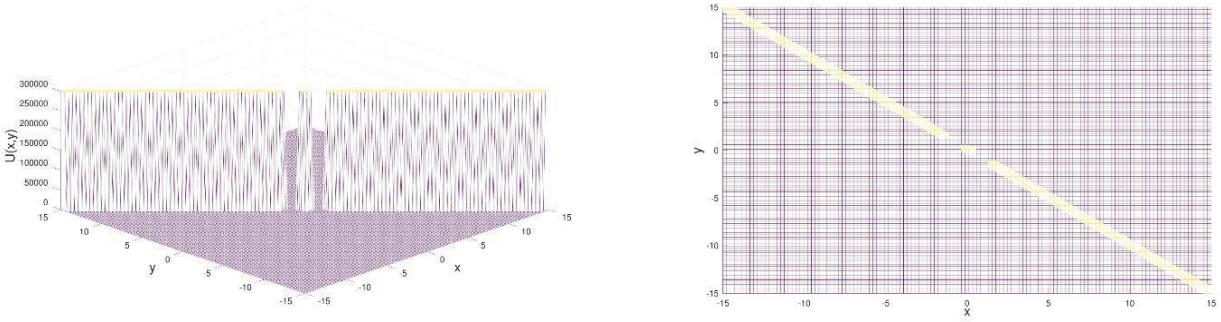


Рис. 1. Потенциальная стенка с двумя щелями.

На рисунке же (рис. 2) показан с двух ракурсов волновой пакет в различные моменты времени: видно, что после столкновения волнового пакет с «экраном», некоторая его часть отражается, а часть проходит сквозь, при этом волновой пакет перераспределяется и возникают области максимумов и минимумов — интерференция. Такое качественное рассмотрения процесса и его визуализация могут использоваться при проведении занятий по различным темам квантовой механики, атомной и ядерной физики, теории столкновений и иных дисциплин.

Метод волновых пакетов также распространён и для проведения фундаментальных научных исследований, в частности, для исследований неадиабатической ядерной динамики квазимолекулярных систем [Vaeck, 1999, p. 409–428]. Эта задача является вторым этапом подхода Борна-Оппенгеймера [Born, 1927, p. 457–484] для исследования неупругих столкновений атомов и ионов. Исследования ядерной динамики проводят на основе данных об электронной структуре квазимолекулы, получаемых на первом этапе — потенциальных энергий и матричных элементов неадиабатической связи. На рисунках (рис. 3) представлены в качестве примера диабатические потенциальные энергии квазимолекулы LiH и адиабатические потенциальные энергии квазимолекулы CaH.

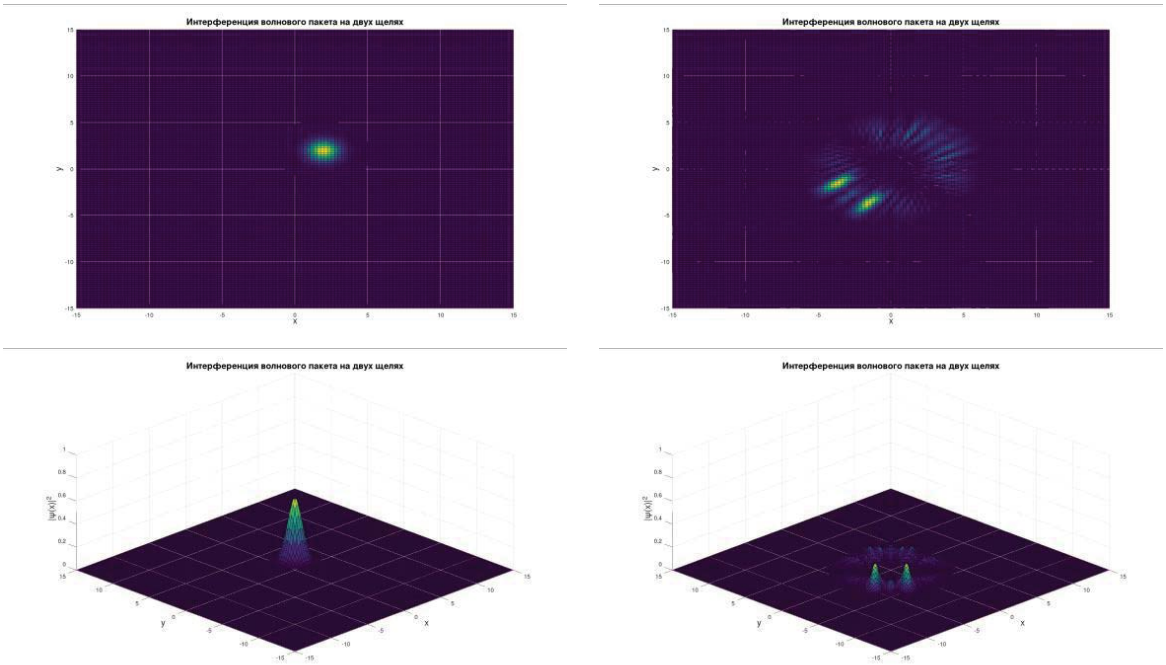


Рис. 2. Интерференция волнового пакета

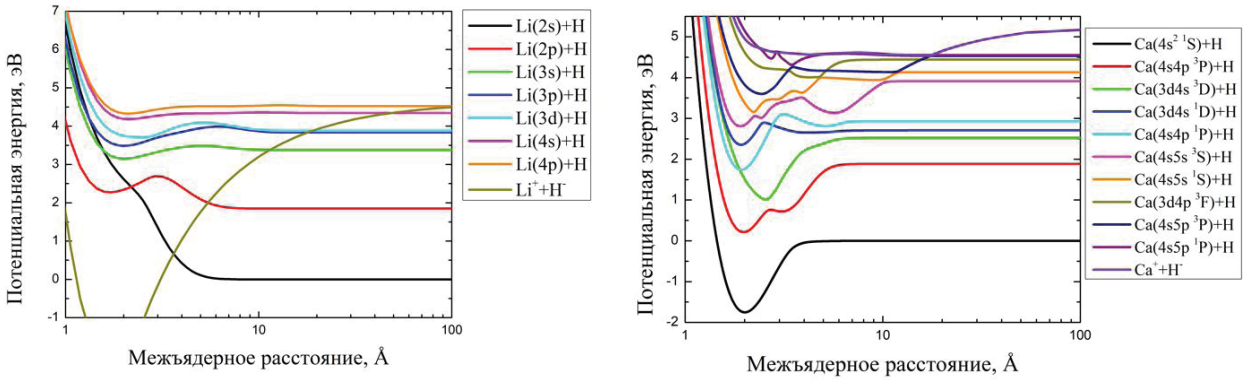


Рис. 3. Потенциальные энергии квазимолекул LiH и CaH.

В областях пересечения диабатических термов и в местах сближения адиабатических термов находятся области неадиабатичности, в которых матричные элементы неадиабатической связи принимают наибольшие значения — здесь и происходят переходы между состояниями.

Исследование ядерной динамики с помощью метода волновых пакетов происходит следующим образом: одно из состояний и соответствующий канал выбирается входным, в асимптотической области этого канала размещается волновой пакет, после чего он начинает движение в область взаимодействия. Проходя области неадиабатичности, волновой пакет может перераспределяться между другими каналами, что физически будет соответствовать вероятности перехода между состояниями в данной области. Далее волновой пакет достигает потенциальной стенки в области малых межъядерных расстояний, после чего, дойдя до точки поворота, разворачивается и движется в обратном направлении, вновь проходя области неадиабатичности. Вышедшие на асимптотику в различных каналах волновые пакеты и будут характеризовать вероятность перехода из заданного входного канала в соответствующие выходные.

Кратко рассмотрим уравнения, которые решаются в рамках подхода Борна-Оппенгеймера. Так как задача нестационарная, то решается нестационарное уравнение Шрёдингера:

$$i\hbar\frac{\partial\psi(\vec{R},\vec{r},t)}{\partial t}=\hat{H}\psi(\vec{R},\vec{r},t), \tag{15}$$

где $\vec{R}$ — радиус-вектор, соединяющий два ядра; $\vec{r}$ — радиус вектор, соединяющий центр масс двух ядер и электрон. Гамильтониан системы в рамках подхода Борна-Оппенгеймера представляется в виде суммы двух операторов:

$$\hat{H}=\hat{H}_e+\hat{T}_N, \tag{16}$$

где $\hat{H}_e$ — электронный гамильтониан; $\hat{T}_N$ — оператор кинетической энергии движения ядер. Электронный гамильтониан — оператор, включающий операторы всех взаимодействий участвующих в столкновении частиц, а также оператор кинетической энергии движения электронов. Полная волновая функция системы может быть разложена по базису электронных волновых функций:

$$\psi(\vec{R},\vec{r},t)=\sum_{J,M_J}\sum_{j}\frac{F_j(R,t)}{R}Y_{J,M_J}(\theta,\phi)\varphi_j(\vec{r};R), \tag{17}$$

где J — орбитальное квантовое число; M_J — квантовой число проекции орбитального момента на межъядерную ось; $F_j(R, t)$ — радиальная ядерная волновая функция; $Y_{J,M_J}(\theta,\phi)$ — сферическая ядерная волновая функция; $\varphi_j(\vec{r};R)$ — электронная волновая функция. Электронные волновые функции могут быть как адиабатическими, так и диабатическими. Для случая

волнового пакета удобнее использовать последние. Таким образом, после подстановки (16) и (17) в (15) и проведения математических преобразований приходим к системе дифференциальных уравнений [Belyaev, 2009, p. 048113]:

$$i\hbar\frac{\partial F_k(R,t)}{\partial t} = \left(-\frac{\hbar^2}{2\mu}\frac{\partial^2}{\partial R^2} + \frac{\hbar^2}{2\mu}\frac{J(J+1)}{R^2} + H_{kk}\right)F_k(R,t) + \sum_{j\neq k} F_j(R,t)H_{kj}\,, \qquad (18)$$

где H_{kk} — диабатический потенциал; H_{kj} — недиагональный матричные элемент неадиабатической связи. Система данных уравнений и решается в рамках описываемой задачи, а волновой пакет выступает в качестве начальных условий для радиальной ядерной волновой функции во входном канале.

Реальные квазимолекулярные потенциалы обычно включают области неадиабатичности, которые можно разделить на две категории: в области малых межъядерных расстояний и в области больших межъядерных расстояний. Области обоих типов важны при моделировании неупругих столкновений атомов и ионов, и волновой пакет позволяет учитывать оба типа. Однако, в рамках данного исследования нами была рассмотрена модель областей неадиабатичности именно на больших межъядерных расстояниях. Мы рассматривали процесс взаимной нейтрализации, когда сталкиваются два иона с разными зарядами и исследуется вероятность того, что на разлёте будут уже нейтральные атомы в основном или возбуждённом состоянии. В таком случае, физически за возникновения областей неадиабатичнсости в области больших межъядерных расстояний отвечают кулоновские силы.

Нами была рассмотрена модель ICDCDM (Ionic-covalent double crossing diabatic model), которая приведена на рисунке (рис. 4) и представляет собой три диабатических потенциальных терма: две горизонтальные прямые, соответствующие основному и возбуждённому ковалентным состояниям, и кривую обратно пропорциональную межъядерному расстоянию, соответствующую кулоновскому потенциалу и описывающую ионное состояние системы. В качестве недиагональных элементов неадиабатической связи были взяты обрезанные гауссовы функции, соединённые прямой, при этом учитывается взаимодействие только между ионным термом и ковалентными (ковалентные термы между собой не взаимодействуют). Поскольку рассматривается процесс взаимной нейтрализации, входным каналом является ионный.

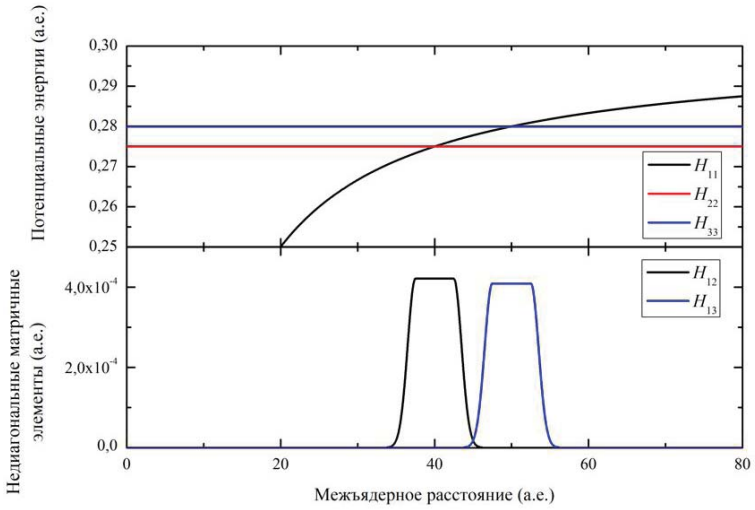


Рис. 4. Модельные диабатические потенциалы и недиагональные матричные элементы

На рисунке (рис. 5) представлен волновой пакет в различные моменты времени. В начальный момент волновой пакет присутствует только во входном канале, в котором он задаётся исходя из начальных условий, однако после достижения первой области неадиабатичности — пере-

сечения ионного терма с верхним ковалентным — волновой пакет делится на два, один из которых продолжает движение в ионном канале, а второй — движется в ковалентном канале. Такое разделение волнового пакета происходит пропорционально вероятности перехода системы в данной области из ионного состояния в ковалентное. Данная вероятность определяется недиагональным матричным элементом неадиабатической связи. Далее волновой пакет достигает второй области неадиабатичности, где также разделяется на два. Таким образом, данная модель показывает, как происходит переход между состояниями на больших межъядерных расстояниях с помощью метода волновых пакетов. В реальных системах также присутствуют подобные области, но волновой пакет проходит их уже дважды: первый раз при сближении — движении в сторону уменьшения межъядерных расстояний, а второй раз при разлёте –движении в сторону увеличения межъядерных расстояний после отражения. Кроме того, важно отметить, что данная модель является достаточно наглядной и может быть использована в учебных целях при изучении теории атомных столкновений.

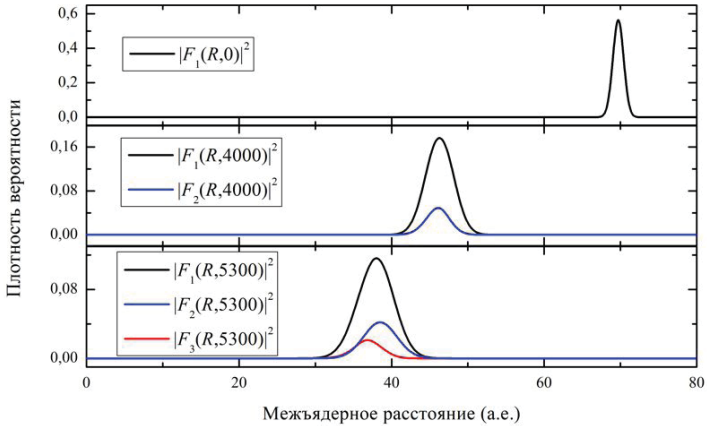


Рис. 5. Эволюция волнового пакета, неадиабатический переход

Выводы

В заключении отметим, что волновой пакет является эффективным инструментом для решения задач квантовой механики и может быть использован как для исследования актуальных фундаментальных научных задач, так и в обучении, при моделировании различных учебных задач, создании демонстрационных примеров, в том числе, направленных на демонстрацию отличий квантовой и классической теории.

Литература

1. Тюрин Ю. И., Чернов И. П., Крючков Ю. Ю. Физика. Квантовая физика. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. 320 с.
2. Яковлев, М. Ю. Использование волновых пакетов для моделирования квантовых явлений // Студент — Исследователь — Учитель : Материалы 24-й Межвузовской студенческой научной конференции. Санкт-Петербург, 04–15 апреля 2022 года. — Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. *Герцена*, 2023. *С*. 677–695.
3. Balakrishnan N., Kalyanaraman C., Sathyamurthy C. N. Time-dependent quantum mechanical approach to reactive scattering and related processes // Physics Reports. 1997. V. 280, № . 2. P. 79–144. DOI 10.1016/S0 370–1573(96)00025–7.
4. Belyaev A. K. Nonadiabatic effects in inelastic collisional processes // Physica Scripta. 2009. V. 80, № 4. P. 048113. DOI 10.1088/0031–8949/80/04/048113.
5. Born M., Oppenheimer R. Zur Quantentheorie der Molekeln // Annalen der Physik. 1927. V. 389, № 20. P. 457–484.
6. Vaeck N., Liévin J., Desouter-Lecomte M. Non-adiabatic wavepacket dynamics for charge-exchange processes in ion-atom collisions: Application to C4+ + H // Journal of Physics B: Atomic, Molecular and Optical Physics. 1999. V. 32, № . 2. P. 409–428. DOI 10.1088/0953–4075/32/2/021.

Maxim Yu. Yakovlev[1*]
*yakovlev.max2000@yandex.ru
Research supervisor: Andrey K. Belyaev[1],
Doctor of Sciences (Physics and Mathematics)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The wave packet method in quantum mechanics

Abstract. The article presents the wave packet method as a tool for solving quantum mechanics problems in education and science. The article considers the formalism of the wave packet method and the split-operator method for the time-dependent Schrödinger equation solution. The article considers the Born-Oppenheimer formalism for inelastic collision studies of atoms and ions. The author provides examples of the quantum mechanics systems modeling by means of the wave packet method, analyzes the obtained results, and discusses their potential applications for educational and scientific purposes.

Keywords: wave packets, split-operator method, collision theory, inelastic process, collisions, atoms, molecules, ions, non-adiabatic transitions.

ФИЗИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ В КОНДЕНСИРОВАННЫХ СРЕДАХ

УДК 537.226

Сальникова Жанна Андреевна[1*]
*jannete90@mail.ru
Научный руководитель: Кастро Арата Рене Алехандро[1],
доктор физико-математических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Исследование диэлектрических свойств раствора сывороточного альбумина человека при комнатной температуре методом комплексного электрического модуля

Аннотация: в работе исследованы диэлектрические свойства раствора сывороточного альбумина человека при комнатной температуре (22 °C) в диапазоне частот 0.1 Гц ÷ 20 МГц. На частотных зависимостях мнимой части комплексного электрического модуля было обнаружено три максимума в разных диапазонах частот, которые были аппроксимированы уравнением Гаврильяка-Негами для электрического модуля. Это позволило определить для них релаксационные параметры α, β, τ_0, а также построить функцию распределения времён релаксаторов $G(\tau)$. В работе сделаны предположения о возможных кинетических единицах данных процессов.

Ключевые слова: комплексный электрический модуль, релаксационные параметры, уравнение Гаврильяка-Негами для электрического модуля, сывороточный альбумин человека.

Введение

Метод диэлектрической спектроскопии, т. е. исследования частотных зависимостей диэлектрической проницаемости и фактора диэлектрических потерь широко используется в физике диэлектриков. Основы метода хорошо освещены как в отечественной, так и зарубежной монографической и учебной литературе, например [Гороховатский, 2013]. Особенно подробно метод диэлектрической спектроскопии и его применение к различным молекулярным системам изложен в монографии [Kremer, 2003]. Этим методом исследуются как синтетические полимерные диэлектрики [Сажин, 1986], так и биологические [*Dielectric Relaxation in Biological Systems:...*, 2015]. Релаксационные параметры диэлектриков определяют по максимумам на

частотной зависимости фактора диэлектрических потерь. Однако, при высокой электропроводности на частотных зависимостях фактора диэлектрических потерь их обнаружить не удаётся. Для обнаружения этих максимумов используется метод комплексного электрического модуля.

Объектом исследования в данной работе является сывороточный альбумин человека — один из основных белковых компонентов крови, содержащийся в её сыворотке и выполняющий транспортные функции, а также поддерживающий осмотическое давление крови [Альбумин сыворотки крови..., 1994]. Он составляет около 55% от всех белков, содержащихся в сыворотке крови. Молекула альбумина — глобулярный белок с массой порядка 67 кДа и дипольным моментом около 500 Д. Гидродинамическое поведение молекул альбумина хорошо описывается моделью эллипсоида вращения длиной 15 нм и диаметром 5 нм.

Цель настоящей работы — исследование диэлектрических характеристик сывороточного альбумина человека в широком диапазоне частот с использованием для обработки результатов метода комплексного электрического модуля.

Элементы теории диэлектрической спектроскопии

Релаксационные уравнения

Для анализа релаксационных свойств диэлектриков используется понятие комплексной диэлектрической проницаемости ε*(*f),* которая определяется выражением:

$$\varepsilon^*(\omega) = \varepsilon'(\omega) - i\cdot\varepsilon''(\omega)\ , \qquad (1)$$

где ω — циклическая частота приложенного электрического поля, *ε›(ω)* — вещественная часть, которая называется диэлектрической проницаемостью среды и характеризует степень экранировки внешнего электрического поля, ε»(ω) — мнимая часть, фактор диэлектрических потерь, который характеризует поглощение энергии с превращением её в тепловую форму. Значения ε'(ω) и ε»(ω) определяются экспериментально с помощью диэлектрических спектрометров.

Релаксационные явления в общем виде описываются уравнением Гаврильяка — Негами (Г-Н):

$$\varepsilon^*(\omega) = \varepsilon_\infty + \frac{\varepsilon_s - \varepsilon_\infty}{\left(1 + \left(i\omega\tau_0\right)^{1-\alpha}\right)^{1-\beta}}, \qquad (2)$$

где ε_s, ε_∞ — статическая и высокочастотная диэлектрическая проницаемость ε′(ω) (ε_s — при ω → 0, ε_∞ — при ω → ∞), τ_0 — наиболее вероятное время релаксации молекул образца (или их отдельных кинетических единиц), α — ширина спектра времен релаксации, β — диссимметрия этого спектра. Данные параметры изменяются в следующих пределах: $0 \le \alpha < 1$, $0 \le \beta < 1$. Чем больше величина α, тем больше частотная дисперсия численных значений времён релаксации молекул образца τ относительно τ_0, то есть шире релаксационный спектр (поэтому в формуле мы используем величину 1 — *α*); чем больше β, тем больше степень его диссимметрии (поэтому в формуле мы используем величину 1 — *β*). Для Дебаевского спектра α = 0, β = 0.

Рассмотрим вопрос о распределение времён релаксации молекул образца τ относительно τ_0. Выражение для функции распределения времён релаксаторов *G(τ)* относительно τ_0 — может быть представлено в виде [Kremer, 2003, с. 62]:

$$G(\tau) = \frac{\left(\frac{\tau}{\tau_0}\right)^{\beta(1-\alpha)} \sin\left((1-\beta)\theta\right)}{\pi\tau\left[\left(\frac{\tau}{\tau_0}\right)^{2(1-\alpha)} + 2\left(\frac{\tau}{\tau_0}\right)^{(1-\alpha)}\cos(\pi(1-\alpha)) + 1\right]^{\frac{1-\beta}{2}}}, \qquad (3)$$

где:

$$\theta = arctg\left[\frac{\sin\left(\pi(1-\alpha)\right)}{\left(\frac{\tau}{\tau_0}\right)^{(1-\alpha)} + \cos(\pi(1-\alpha))}\right] \quad \text{и} \quad 0 \le \theta \le \pi\ .$$

При α = 0 и β = 0 уравнение Г-Н переходит в уравнение Дебая:

$$\varepsilon^*(\omega) = \varepsilon_\infty + \frac{\varepsilon_s - \varepsilon_\infty}{1 + i\omega\tau_0}. \quad (4)$$

При этом *G(τ)* является дельта — функцией $\delta(\tau_0)$, что соответствует состоянию, когда все кинетические единицы образца обладают одинаковым временем релаксации τ_0.

При α ≠ 0 и β = 0 уравнение Г-Н переходит в уравнение Коула-Коула:

$$\varepsilon^*(\omega) = \varepsilon_\infty + \frac{\varepsilon_s - \varepsilon_\infty}{1 + (i\omega\tau_0)^{1-\alpha}}. \quad (5)$$

При этом *G(τ)* является симметричной функцией относительно τ_0.

При α = 0 и β ≠ 0 уравнение Г-Н переходит в уравнение Дэвидсона-Коула:

$$\varepsilon^*(\omega) = \varepsilon_\infty + \frac{\varepsilon_s - \varepsilon_\infty}{(1 + i\omega\tau_0)^{1-\beta}}. \quad (6)$$

При этом *G(τ)* является несимметричной функцией относительно τ_0.

Параметры α, β, τ_0 являются основными релаксационными параметрами объекта исследования. Их определяют, если имеются релаксационные пики на измеренной экспериментально зависимости ε»(ω). Если же этих пиков не удаётся обнаружить, то и определение данные параметров этим методом становится невозможным. В нашей работе для их определения мы использовали метод комплексного электрического модуля. Ранее мы уже использовали этот метод для сыворотки крови при различных онкологических заболеваниях: карциноме Эрлиха [Сальникова, 2022], хроническом лимфолейкозе [Salnikova, 2020, b)], а также для синтетического полимера — полиамидной плёнки СПА-3 [Avanesyan, 2020], являющейся хорошей моделью амидных (пептидных) групп главной цепи биополимеров.

Метод комплексного электрического модуля

Комплексным электрическим модулем *M*(ω)* называется величина обратной комплексной диэлектрической проницаемости, определяемая выражением:

$$M^*(\omega) = \frac{1}{\varepsilon^*(\omega)} = M'(\omega) + i \cdot M''(\omega). \quad (\square)$$

Величины □ ′(ω), □ ″(ω) называются, соответственно вещественной и мнимой компонентами комплексного электрического модуля. □ни равны:

$$M'(\omega) = \frac{\varepsilon'(\omega)}{\varepsilon'^2(\omega) + \varepsilon''^2(\omega)}. \quad (8)$$

$$M''(\omega) = \frac{\varepsilon''(\omega)}{\varepsilon'^2(\omega) + \varepsilon''^2(\omega)}. \quad (\square)$$

Из уравнения Г-Н (2) можно вывести уравнения для ˜′ (ω) и ˜″ *(ω)* [Salnikova, 2020, a)]:

$$M'(\omega) = \frac{A^{1-\beta} M_\infty M_s [A^{1-\beta} M_s + (M_\infty - M_s)\cos((1-\beta)\varphi]}{A^{2(1-\beta)} M_s^2 + 2A^{1-\beta}(M_\infty - M_s) M_s \cos((1-\beta)\varphi) + (M_\infty - M_s)^2}. \quad (\square 0)$$

$$M''(\omega) = \frac{A^{1-\beta} M_\infty M_s (M_\infty - M_s)\sin((1-\beta)\varphi)}{A^{2(1-\beta)} M_s^2 + 2A^{1-\beta}(M_\infty - M_s) M_s \cos((1-\beta)\varphi) + (M_\infty - M_s)^2}, \quad (\square\square)$$

где: $M_\infty = \frac{1}{\varepsilon_\infty}$; $M_s = \frac{1}{\varepsilon_s}$; $A = [1 + 2(\omega\tau)^{1-\alpha}\sin\frac{\pi\alpha}{2} + (\omega\tau)^{2(1-\alpha)}]^{\frac{1}{2}}$; $\varphi = arctg[\frac{(\omega\tau)^{1-\alpha}\cos\frac{\pi\alpha}{2}}{1 + (\omega\tau)^{1-\alpha}\sin\frac{\pi\alpha}{2}}]$.

При этом параметры ε_s, ε_∞ ω, а также *α, β,* τ_0 — имеют тот же физический смысл, что в уравнении (2).

Экспериментально измеряемыми величинами обычно являются ε′(*f*) и ε″(*f*). По ним строят M′(ω) и M″(ω) по формулам (8), (9). Релаксационные параметры α, β, τ_0 определяют эмпирически из принципа одновременной наилучшей аппроксимации этих данных графиками M′(ω) и M″(ω) по формулам (10), (11). При построении аппроксимирующих кривых используется метод наименьших квадратов.

Методика эксперимента

Образцы

Образцы для экспериментов представляли собой реализуемый в сети аптек РФ альбумин человеческий 20% производства Бакстер АГ, Австрия. Состав: альбумин человека — 200 г/л; натрия хлорид — 3 г/л; натрия каприлат — 2.7 г/л; натрия ацетилтриптофан — 4.3 г/л; вода для инъекций — до 1 л. Общее содержание натрия 100–130 ммоль/л.

Используемое оборудование и методика измерения

Измерения комплексной диэлектрической проницаемости проводили в РГПУ им. А. И. Герцена на диэлектрическом спектрометре «Novocontrol Concept 81» в диапазоне частот f = 0.1 Гц ÷ 20 МГц при комнатной температуре (22 °C).

Для сбора и анализа результатов измерений использовалась программа WinDeta (Novocontrol Technologies GmbH, Германия). Значения релаксационных параметров α, β, τ_0, а также функции распределения времён релаксации $G(\tau)$ определялись путем аппроксимации экспериментальных кривых $M'(\omega)$ и $M''(\omega)$ по уравнению Г-Н для электрического модуля с использованием программы WinFit (Novocontrol Technologies GmbH & Co), реализующей алгоритм аппроксимации $M'(\omega)$ и $M''(\omega)$ по формулам (10), (11).

Результаты и обсуждение

Полученные результаты

Экспериментальными результатами были частотные зависимости ε′(*f*) и ε″(*f*). По формулам (8) и (9) были построены зависимости *M′(f)* и *M″(f)*, а также диаграмма Коул-Коула для электрического модуля, т. е. зависимость *M″(M′)*. Аппроксимирующие кривые были построены по формулам (10) и (11) с использованием программы WinFit.

На рис. 1 представлены частотные зависимости *M″(f)* при температуре 22 °C. Точками представлены экспериментальные результаты по уравнению (9), линия — аппроксимирующая кривая по уравнению (11).

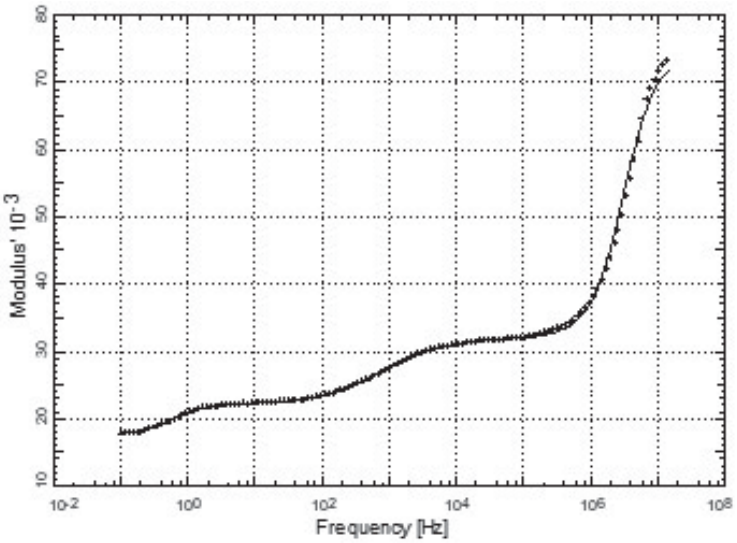


Рис. 1. Частотная зависимость мнимой части электрического модуля *M″(f)* при *T* = 22 °C.

Наблюдаются три максимума. Первый в диапазоне частот $f = 10^{-1} \div 10^{1}$ Гц, второй при $f = 10^{2} \div 10^{4}$ Гц, третий при $f = 10^{6} \div 10^{7}$ Гц, что соответствует трём независимым релаксационным процессам.

На рис. 2 представлены частотные зависимости *M'(f)* при температуре 22 °С. Точками представлены экспериментальные результаты по уравнению (8), линия — аппроксимирующая кривая по уравнению (10).

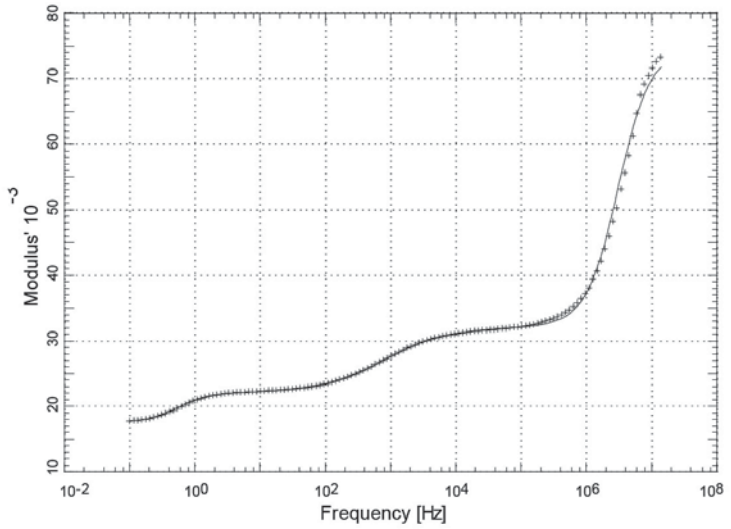


Рис. 2. Частотная зависимость реальной части электрического модуля M'(f) при T = 22 °С.

Наблюдаются три области дисперсии, соответствующие трём релаксационным процессам: первая при $f = 10^{-1} \div 10^{0}$ Гц, вторая при $f = 10^{2} \div 10^{4}$ Гц, третья при $f = 10^{6} \div 10^{7}$ Гц.

На рис. 3 представлена диаграмма Коул-Коула электрического модуля (диаграмма *M''(M')*) при T = 22 °С. Точками представлены экспериментальные результаты по уравнениям (8, 9), линия — аппроксимирующая кривая по уравнениям (10, 11).

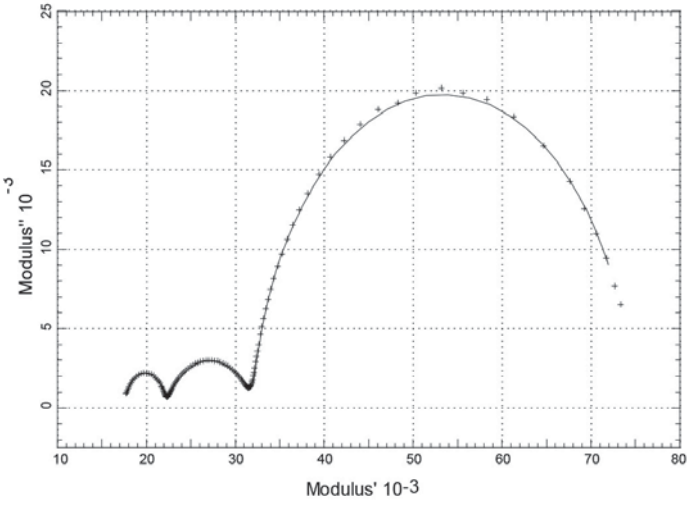


Рис. 3/ Диаграмма Коул-Коула электрического модуля M″(M′) при T = 22 ^{0}С.

Наблюдаются три полуокружности, соответствующие трём релаксационным процессам.

Для всех трёх процессов параметры α, β, τ_0 определяли по уравнению Г-Н для электрического модуля последовательной аппроксимацией графиков рис. 1, рис. 2, рис. 3 с использованием программы WinFit. Результаты представлены в таблице 1. Наилучшего соответствия экспериментальных данных и аппроксимирующих кривых мы добивались для рис. 3. Данный график мы считаем наиболее достоверным, поскольку в него входят обе функции: *M'(f)* и *M''(f)*.

Погрешности определенных таким способом параметров α, β не превышали 0.02, погрешность τ_0 не превышала 10%.

Таблица 1

Релаксационные параметры α, β, τ_0
(в соответствии с формулой 2)

Температура (^{0}C)	Первый релаксационный процесс: $f = 10^{-1}$–10^{1} Hz			Второй релаксационный процесс: $f = 10^{2}$–10^{4} Hz			Третий релаксационный процесс: $f = 10^{6}$–10^{7} Hz		
	α_1	β_1	τ_{0_1} (c)	α_2	β_2	τ_{0_2} (c)	α_3	β_3	τ_{0_3} (c)
22	0.00	0.09	$3.9\cdot10^{-1}$	0.34	0.00	$3.4\cdot10^{-4}$	0.04	0.00	$1.3\cdot10^{-7}$

На рис. 4 представлен график функции распределения времён релаксаторов *G(τ)*, построенной по уравнению (3) с использованием программы WinFit. Видно, что релаксационные процессы не пересекаются. Ширина *G(τ)* для первого релаксационного процесса составляет менее половины одного частотного порядка ($10^{-1} \div 4\cdot10^{-1}$c), для второго — три частотных порядка ($10^{-5} \div 10^{-2}$c), для третьего — почти два частотных порядка ($2\cdot10^{-8} \div 10^{-6}$ c). Таким образом, по графику функции *G(τ)* можно сделать заключение о разбросе времён релаксации кинетических единиц, ответственных за данные релаксационные процессы. Кроме того, вид функции *G(τ)* показывает распределение времён релаксаторов τ относительно наиболее вероятного значения τ_0. Так, для первого релаксационного процесса она узкая и существенно несимметричная, для второго процесса — симметричная, очень широкая и низкая, для третьего — симметричная, менее широкая, но более высокая, чем для второго. Соотношения основных параметров функции *G(τ)*, а именно: степени симметричности, ширины и высоты определяется абсолютными значениями параметров α и β, а также их отношением, что следует из уравнения 3. Координата центра функции *G(τ)*, определяется параметром τ_0.

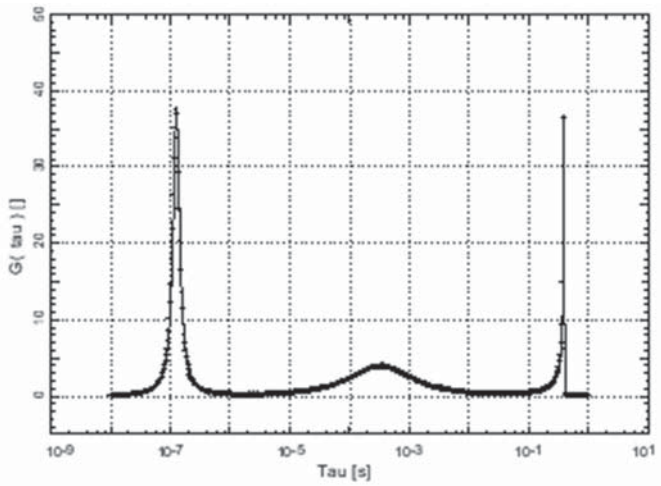


Рис. 4. Функция распределения времён релаксаторов G(τ) при T = 22 ^{0}C.

Обсуждение

Возможные кинетические единицы

Рассмотрим данные, представленные в таблице 1.

Для первого релаксационного процесса $\alpha_1 = 0$, а $\beta_1 \neq 0$, следовательно, он описывается уравнением Дэвидсона-Коула (6), которое применяется к несимметричным релаксационным спектрам. При этом функция *G(τ)* должна быть несимметрична, что и наблюдается на рис. 4. Параметр β, характеризующий степень диссимметрии спектра, отражает кооперативный характер переориентации молекулы (или её отдельных кинетических единиц), рассматриваемой в виде диполя. В этом случае переориентация молекулы происходит в виде одиночных скачков, вероятность которых зависит от ориентации соседей. Если моделировать молекулу в виде эллипсоида вращения с дипольным моментом, то её переориентация из-за межмолекулярного

взаимодействия действительно будет зависеть от ориентации соседей. Таким образом, параметр β может отражать форму молекулы, т.е соотношение осей эллипсоида вращения. Поскольку время релаксации первого релаксационного процесса достаточно большое ($\tau_{0_1} = 3.9 \cdot 10^{-1}$с), то возможные кинетические единицы первого процесса — целые молекулы альбуминов. Значение параметра $\alpha_1 = 0$ говорит о том, что все молекулы приблизительно одинаковой формы (конформации), т.к. для дебаевского спектра, применимого к одинаковым молекулам α = 0. На одинаковость конформаций молекул также указывает ширина *G(τ)*, составляющая менее половины одного частотного порядка ($10^{-1} \div 4 \cdot 10^{-1}$с), а несимметричность функции *G(τ)* возможно, связано с соотношением осей эллипсоида вращения, моделирующего молекулу. Таким образом, первый релаксационный процесс это дипольно-сегментальное движение, или α-процесс [Гороховатский, 2013, с. 93], связанный с ориентационными поворотами макромолекул альбумина, рассматриваемых в виде эллипсоидов вращения.

Для второго релаксационного процесса $\alpha_2 \neq 0$, а $\beta_2 = 0$, следовательно, он описывается уравнением Коула-Коула (5), которое применяется к симметричным релаксационным спектрам. При этом функция *G(τ)* должна быть симметрична, что и наблюдается на рис. 4. Время релаксации второго процесса ($\tau_{0_2} = 3.4 \cdot 10^{-4}$ с) на три порядка меньше первого, следовательно, возможными кинетическими единицами второго процесса являются существенно меньшие кинетические единицы, чем первого, например альфа-спирали молекул альбуминов. Таким образом, второй релаксационный процесс представляет собой дипольно-групповое движение, или β-процесс [Гороховатский, 2013, с. 93]. При этом из-за тепловых флуктуаций углы внутреннего вращения (φ, ψ, ω) в главной цепи макромолекулы могут варьироваться [Финкельштейн, 2014, с. 26], что расширяет релаксационный спектр, т. е. увеличивает параметр α_2. Однако, при этом релаксационный спектр является симметричным ($\beta_2 = 0$). Это говорит о том, что углы внутреннего вращения в равной степени могут как увеличиваться, так и уменьшаться. Большая величина α_2 ($\alpha_2 = 0.34$) говорит о том, углы внутреннего вращения могут изменяться в больших пределах. На это также указывает большая ширина *G(τ)*, составляющая 3 частотных порядка ($10^{-5} \div 10^{-2}$с).

Для третьего релаксационного процесса время релаксации ($\tau_{0_3} = 1.3 \cdot 10^{-7}$ с) ещё на три порядка меньше, чем для второго, следовательно, его кинетические единицы существенно меньше альфа-спиралей. Такими кинетическими единицами могут быть отдельные небольшие полярные группы молекул альбуминов, например, заряженные аминокислотные остатки. В молекуле альбумина 225 полярных аминокислотных остатка (99 положительно заряжены и 126 — отрицательно). Таким образом, третий релаксационный процесс представляет собой мелкомасштабное дипольно-групповое движение, или γ-процесс [Гороховатский, 2013, с. 93]. Поскольку для данного процесса $\alpha_3 \neq 0$, а $\beta_3 = 0$, то данный релаксационный процесс так же, как второй процесс, описывается уравнением Коул-Коула (5). Аналогично главной цепи, углы внутреннего вращения (χ) аминокислотных остатков в боковых цепях молекулы альбумина также могут варьироваться [Финкельштейн, 2014, с. 26]. Малое значение параметра α_3 ($\alpha_3 = 0.04$) говорит о том, что вариация углов внутреннего вращения аминокислотных остатков существенно меньше, чем в главной цепи, а также о том, что все кинетические единицы приблизительно одинаковые. При этом ширина *G(τ)* составляет почти два частотных порядка ($2 \cdot 10^{-8} \div 6 \cdot 10^{-7}$ с), что в 5 раз больше, чем для первого процесса ($10^{-1} \div 4 \cdot 10^{-1}$с), но в 10 раз меньше, чем для второго ($10^{-5} \div 10^{-2}$с).

Выводы

В процессе исследовании 20% водного раствора человеческого сывороточного альбумина при комнатной температуре (22 ^{0}C) были обнаружены три релаксационных процесса и определены их параметры. Первый процесс описывается уравнением Дэвидсона-Коула (6), второй и третий — уравнением Коула-Коула (5).

По нашему мнению, первый из них (низкочастотный) связан с поворотами целых молекул альбумина под действием переменного электрического поля. Второй процесс (среднечастотный) связан с поворотами альфа-спиралей молекул альбумина. Третий (высокочастотный) процесс связан с поворотами отдельных полярных аминокислотных остатков.

В заключение отметим, что метод комплексного электрического модуля является эффективным методом исследования релаксационных процессов в водорастворимых глобулярных белках, что открывает широкие перспективы исследования данного класса биополимеров.

Литература

1. Альбумин сыворотки крови в клинической медицине. / Под ред. Ю. А. Грызунова и Г. Е. Добрецова. М.: Изд-во Ириус, 1994, 226 с.
2. Гороховатский Ю. А., Карулина Е. А., Темнов Д. Э. Физика полимерных диэлектриков. Учебное пособие. СПб., Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013, 124 с.
3. Сажин Б. И. Электрические свойства полимеров. 3-е изд. Л.: Химия, 1986, 224 с.
4. Сальникова Ж. А., Смирнов А. П., Богданов А. А., Верлов Н. А., Кастро Арата Р. А. Применение метода диэлектрической спектроскопии для исследования свойств сыворотки крови мышей со злокачественным асцитом. // Журнал технической физики, 2022, том 92, вып. 1, с. 147–151.
5. Финкельштейн А. В., Птицин О. Б. Физика белка. 5-е изд. М.: КДУ, 2014, 524 с.
6. Avanesyan V. T., Salnikova Zh. A. Electric modulus spectroscopy of PA 6/PA 66 aliphatic polyamide. // AIP Conference Proceedings, 2020, 2308, 030013; DOI: 10.1063/5.0035258.
7. Dielectric Relaxation in Biological Systems: Physical Principles, Methods, and Applications. / ed. V. Raicu, and Y. Feldman. Published to Oxford, Scholarship, 2015, 430 p.
8. Kremer F., and Schonhals A. Broadband Dielectric Spectroscopy. Berlin Heidelberg, Springer — Verlag, 2003, 730 p.
9. a) Salnikova Zh. A., Kononov A. A. Derivation of the Havriliak—Negami equation for the complex electrical modulus. // AIP Conference Proceedings 2020, 2308, 030017; DOI: 10.1063/5.0034028.
10. b) Salnikova Zh. A., Plotnikova L. V., Smirnov A. P., Garifullin A. D., Kuvshinov A. Yu., Voloshin S. V. and Polyanichko A. M. Dielectric spectroscopy of blood serum of patients with chronic lymphocytic leukemia. // AIP Conference Proceedings 2020, 2308, 030018; DOI: 10.1063/5.0035270.

Zhanna A. Salnikova[1*]
*jannete90@mail.ru
Research supervisor: Rene A. Castro Arata[1],
Doctor of Sciences (Physics and Mathematics)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Investigation of the dielectric properties of human serum albumin solution at room temperature by the method of a complex electrical module

Abstract. The article studies the dielectric properties of a solution of human serum albumin at room temperature (22 0C) in the frequency range 0.1 Hz ÷ 20 MHz. On the graph of the frequency dependence of the imaginary part of the complex electrical module, three maxima were found in different frequency ranges, which were approximated by the Havriliak-Negami equation for the electrical module. This made it possible to determine the relaxation parameters α, β, τ_0 for them, and to determine the time distribution function of the relaxers G(τ). The article makes assumptions about the possible kinetic units of these processes.

Keywords: complex electrical module, relaxation parameters, Havriliak-Negami equation for electrical module, human serum albumin

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС СТРАН СЕВЕРНОЙ ЕВРОПЫ

УДК 81.28

Каирова Карина Анваровна[1], Гусев Олег Николаевич[1*]
*spokapitel@yandex.ru
Научный руководитель: Яковлева Александра Алексеевна[1],
кандидат филологических наук
[1]*СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия*

Некоторые особенности синтаксиса во фламандских и лимбургских диалектах нидерландского языка

Аннотация: Standaardnederlands — утверждённый Нидерландским языковым союзом официальный вариант языка, использующийся в качестве государственного. Однако, наряду с официальным языком, повсеместно используются диалекты, отличающиеся между собой, а говорящие на них воспринимают утвержденную норму как искусственную. В настоящей статье представлены результаты исследования синтаксических структур, включая анализ синтаксических конструкций, порядка слов и функциональной грамматики в некоторых фламандских и лимбургских диалектах, отличающих их от Standaardnederlands. Исследование выполнено в рамках выпускных квалификационных работ магистратуры по направлению "Скандинавистика и нидерландистика" на базе аудиоматериалов, а также текстов из СМИ и специализированных словарей (на нидерландском языке).

Ключевые слова: лимбургский диалект, фламандские диалекты, синтаксис, порядок слов, диалектные различия, диалектология.

Введение

Лингвистический ландшафт нидерландского языка включает в себя разнообразные диалекты, каждый из которых демонстрирует уникальные синтаксические особенности, отражающие культурный и исторический контекст соответствующих регионов. Среди этих диалектных вариантов лимбургский и фламандский выделяются богатым лингвистическим наследием и отличительными синтаксическими структурами. В настоящей статье мы приведем некоторые особенности этих диалектных вариантов в сравнении с официальным (стандартным) нидерландским языком.

Методы исследования

В рамках исследования был использован метод сплошной выборки, а также сравнительно-типологический метод.

Результаты и обсуждение

Одной из характерных особенностей стандартного нидерландского языка является особый порядок слов в сложно-подчиненных предложениях, который допускает лишь определенные варианты постановки сказуемого, в том числе и сложного. Порядок слов в подчиненных предложениях в лимбургском языке схож со стандартным голландским, но при этом имеет заметные отличия, которые подчеркивают уникальные синтаксические особенности диалекта. Как и в стандартном нидерландском, в лимбургском используется зависимый порядок слов в предло-

жениях с прилагательными, обрамленными связкой или союзным словом, а предикат располагается в конце предложения [Миронов, 2000, с. 296].

Например:

Нидерландский: “Hij vraagt waar je gisteren bent geweest/geweest bent” — Он спрашивает, где ты вчера был.

Лимбургский: “Inne ouwe vrunk deh mit mich in Roesland waor gewehs” [Limburgish Dictionary] — Один друг, с которым я был в России.

“Me doa kiek dat nee me zegge wat de sjnieder gedoan houw [Nederlandse Dialectenbank] — Kan je me vertellen wat de snijder heeft gedaan?” — Можешь ли ты мне сказать, что сделал портной?

Однако, в отличие от строгих ограничений стандартного нидерландского языка, лимбургский допускает более широкий спектр вариантов, в том числе и те, которые не допускаются в стандартной форме.

Одно из существенных отклонений лимбургского от стандартного нидерландского наблюдается в расположении финитного глагола относительно инфинитива в аналитических формах [Миронов, 2001, с. 142]. В то время как стандартный нидерландский диктует определенный порядок, в котором конечный глагол предшествует инфинитиву, лимбургский язык демонстрирует большую гибкость в этом отношении. В лимбургском языке конечный глагол и инфинитив могут меняться местами в предложении. Например:

Нидерландский: “Ik weet wat u mij wilt zeggen.” — Я знаю, что вы мне хотите сказать.

Лимбургский: “Weur dao get waats doe nog gaer hejs, waat ich dich versjaffe ken [Limburgish Dictionary]? — Is er iets wat je nog graag hebt, wat ik je kan bieden?” — Есть ли что-то что ты бы хотел из того, что я могу предложить?

Во Фламандских вариантах нидерландского языка также наблюдаются особенности, связанные с расположением глагола в сложно-подчиненных предложениях. В частности, если первая часть предложения начинается с придаточного, то в стандартном нидерландском языке, после придаточной части требуется инверсия [Миронов, 2001, с. 142]:

“Toen de trein kwam, waren wij nog niet op het station” — Когда пришел поезд, нас еще не было на станции.

При этом во фламандских вариантах нидерландского языка в некоторых случаях этого не происходит:

“As g’em schreif (,) ei antwoude aa nuut ni [de Vriendt, 2004, c 86] — als je hem schreef, antwoordde hij je nooit” — когда ты ему писал, он никогда тебе не отвечал.

“A’k em gezeid em damme gewonnen aaien (,) ei wilden et ni geluuve [de Vriendt, 2004, c 86] — toen ik hem zei dat we gewonnen hadden, wilde hij het niet geloven” — Когда я ему сказал, что мы выиграли, он не хотел в это поверить.

В стандартном нидерландском языке двойное отрицание считается грамматически неправильным и не допускается. Такие предложения, как “Ik ken deze man niet” (Я не знаю этого человека) и “Hij heeft geen geld” (У него нет денег), придерживаются этого стандарта, где допускается только одинарный маркер отрицания.

Однако фламандский и лимбургский диалекты отклоняются от этой нормы и допускают использование двойного отрицания — синтаксической особенности, которая придает высказываниям с отрицанием нюансы и акценты. В этих диалектах такие выражения, как “Iech en weit neet” [Mestreechter taol], — “Ik weet het niet” (я не знаю) и “Ik heb d’r ook nooit problemen mee gehad met die jongens die daar stonden, nooit geen enkel probleem mee gehad”, — “Ik heb er ook nooit problemen mee gehad met die jongens die daar stonden, nooit een enkel probleem mee gehad” (у меня никогда не было проблем с теми мальчиками, которые стояли там, никогда не было проблем с этим), являются обычным явлением [Cornips, 2003, с. 70].

Аналогичным образом, примеры из фламандских диалектов, такие как “M’en en moo vuuf minuten nie meeë” (West-Vlaams), передающие “We hebben maar vijf minuten meer” (У нас осталось всего пять минут), и “E zei dat 'n nuus nie ezieën en adde” (West-Vlaams), “Hij zei dat hij ons niet gezien had” (Он сказал, что не видел нас), демонстрируют использование двойного отрицания для подчеркивания отрицаемого утверждения [Ryckeboer, 2004, c 83].

В синтаксисе нидерландского языка при инверсии с местоимением “je” (ты) в настоящем времени происходит заметное грамматическое явление, когда личное окончание глагола опускается. Например, в предложениях типа “Je hebt gelijk” (Ты прав) или “Heb je een fiets?” (У тебя есть велосипед?), мы замечаем, что глагол стоит без стандартного спряжения в вопросе, при этом непосредственно после местоимения “je” спряжение сохраняется. Такая структура является характерной чертой стандартной грамматики [Миронов, 2001, с. 85].

В отличие от этого, лимбургские диалекты демонстрируют особый синтаксический паттерн при инверсии с местоимением “doe” (ты). В лимбургском языке “doe” сочетается с глаголом при инверсии, образуя слитную конструкцию, которая отличается от стандартной нидерландской. Например, в таких предложениях, как “Sprikste gei Mestreechs” [Mestrechter taol]?” (Вы не говорите по-маастрихтски?) или “Wèrkdeste toen neet?” [Nederlandse Dialectenbank] (Вы тогда не работали?), местоимение “doe” объединяется с глаголом, создавая уникальную синтаксическую структуру, характерную для лимбургских диалектов. Это слияние местоимения и глагола в инверсии подчеркивает грамматическую особенность, которая отличает лимбургский язык от нидерландского.

Вместе с этим, стоит обратить внимание, что в стандартных для нидерландского языка конструкциях с глаголами gaan (идти), zitten (сидеть), lopen (идти пешком), staan (стоять) с частицей te +infinitief во фламандских вариантах может выпадать te и заменяться на en, например:

“Metje zit in de keuken erpels en sjchrooen [Ryckeboer, 2004, с 83] — Grootmoeder zit in de keuken aardappelen te schillen” — Бабушка на кухне чистит картошку.

“E stoot door en sjchilderen [Ryckeboer, 2004, с 83] — Hij staat daar te lanterfanten” — Он стоит там, развалившись.

“De paster lopt in zien lochtienk en brevieren [Ryckeboer, 2004, с 83] — De pastoor loopt in zijn tuin te brevieren” — Пастор идет в сад с молитвенником (требником).

В нидерландском языке слово “er” является многофункциональным, выполняя различные грамматические функции в предложениях:

Например, оно выполняет функцию формального подлежащего, часто указывая на существование или присутствие чего-либо: “Er werken hier veel vrouwen” (Здесь работает много женщин). В таких случаях “er” выступает в роли подлежащего, предшествующего основному глаголу, передавая идею существования или возникновения [Терешко, 2021, с. 191]. Во фламандском и лимбургском диалектах “er” часто заменяется на “'t” или “doa”, демонстрируя региональные различия в употреблении. Такие примеры в лимбургском языке как “'t mót erg waere” [Nederlandse Dialectenbank] (Должно произойти многое) или “Doa woar gein rioal” (Не было канализации) демонстрируют диалектную замену “er”.

“Er” также служит местоимением перед числительными, указывая на наличие или количество чего-либо. Например, “Heb je een potlood? Ja, ik heb er twee” (У вас есть карандаш? Да, у меня их два). Здесь “er” заменяет существительное и обозначает объект количественной оценки [Терешко, 2021, с. 191]. Однако в лимбургских диалектах “er” часто исчезает, как, например: “Ik heb — twee/veel gezien” (я видел два/много) [Cornips, 2003, с. 104].

Кроме того, “er” функционирует как компонент в прономинальных наречиях, подчеркивая место или способ действия, например: “Ik ben er zeker van dat hij eerlijk is” (Я уверен, что он честен). В этих случаях “er” сочетается с другими словами, образуя наречия, которые передают конкретные значения [Терешко, 2021, с. 191]. В лимбургских диалектах такие варианты, как “het... aan” или “mit dat”, заменяют “er”, демонстрируя диалектные различия в прономинальных наречиях:

“en merken we dat je het te weinig aan doet ” [Cornips, 2003, с. 106] — Мы замечаем, что ты работаешь над этим недостаточно

“Dat is get en auch mit dat, mit dat ” [Nederlandse Dialectenbank]. — Это что-то такое и тоже с этим

Среди особенностей синтаксиса во фламандских диалектах являются, также, французские вкрапления, повсеместно заменяющие нидерландские слова (смешение кодов), которые привносят за собой порядок слов, характерный более для французского языка, чем для нидерландского.

Таким примером могут служить наречия французского происхождения: d'abord (прежде всего), par contre (напротив), justement (именно), puis (после), surtout (особенно), n'importe (всякий), d'ailleurs (впрочем) и другие, а также достаточное количество междометий: quoi (что), admettons (допускаем), oui (да), bien entendu (разумеется), dis-donc (скажем), et voilà (вот), и другие:

"Donc, die mensjchen moeten ga(r)s kweeeken [Ryckeboer, 2004, с 123] — Die mensen moeten dus gras telen" — Итак, этим людям приходится выращивать траву.

"Et puis z'en dat al weer opevuld [Ryckeboer, 2004, с 123] — Ze hebben dat bovendien allemaal weer opgevuld" — Более того, они снова все это заполнили.

"Par contre e moeder en et azo geen erte [Ryckeboer, 2004, с 123] — Een moeder daarentegen heeft niet zo'n hart" — У матери же нет такого сердца.

"Bien entendu j'et er die nooit kontent en zien [Ryckeboer, 2004, с 123] — Je hebt er natuurtijk die nooit tevreden zijn" — Конечно, есть те, кто никогда не бывает удовлетворен.

Путем тщательного изучения порядка слов, использования отрицания и синтаксической гибкости лимбургского и фламандского диалектов нидерландского языка, мы видим, что эти диалекты отличаются от стандартной нормы. Язык не является монолитным, а скорее включает в себя спектр диалектов с различными синтаксическими особенностями. Эта вариативность отражает разнообразные культурные и исторические особенности различных регионов, где говорят на этих диалектах.

Сравнение между стандартным нидерландским и диалектными вариантами показывает также гибкость синтаксиса в языке. В то время как стандартный нидерландский язык придерживается определенных синтаксических правил, такие диалекты как лимбургский и фламандский, демонстрируют большую гибкость в порядке слов и синтаксических структурах. Подобная гибкость говорит о том, что язык легко адаптируется и развивается в зависимости от местных условий и коммуникативных потребностей.

Приведенный лингвистический анализ подчеркивает важность научных исследований в области понимания и документирования языковых различий. Изучение диалектных различий не только обогащает наши знания о языковом разнообразии, но и позволяет понять более широкие социокультурные явления, такие как региональная идентичность, социальная динамика и исторические влияния.

Благодарности и финансирование

Коллектив авторов благодарит за помощь в организации исследования кафедру скандинавской и нидерландской филологии СПбГУ, а также оргкомитет конференции за предоставленную возможность участия и публикации.

Литература

1. Боланд Х., Михайлова И. Goed zo! Часть 1–2. Амстердам: Pegasus, 2-е издание, 2005. 176 с.
2. Миронов С. А. Нидерландский (голландский) язык: Грамматический очерк, литературные тексты с комментарием 2-е переработанное изд. Калуга: Издательский дом «Эйдос», 2001. 140 с.
3. Миронов С. А., Зеленецкий А. Л., Иванова Н. В. Нидерландский язык // Семенюк Н. Н., В. П. Калыгин и др. Языки мира: Германские языки. Кельтские языки. Москва: Academia, 2000. С. 272–300.
4. Терешко Е. В. Формальное подлежащее er в вопросительных предложениях с местоимениями wie/wat в нидерландском языке // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2021. № 4 (846). С. 190–202 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formalnoe-podlezhaschee-er-v-voprositelnyh-predlozheniyahs-mestoimeniyami-wie-wat-v-niderlandskom-yazyke (дата обращения: 04.03.2024).
5. Belemans R., Keulen R. Belgisch-Limburgs / Taal in stad en land. Tielt: Lannoo Uitgeverij, 2004. 122 p.
6. Cornips. L. Heerlens Nederlands / Taal in stad en land. Den Haag: SDU Uuigevers, 2003. 120 p.
7. Ryckeboer H. Frans-Vlaams / Taal in stad en land. Tielt: Lannoo Uitgeverij, 2004. 138 p.
8. de Vriendt S. Brussels / Taal in stad en land. Tielt: Lannoo Uitgeverij, 2004. 124 p.
9. Limburgish Dictionary // URL: https://limburgs.org/en/dictionary/ (дата обращения: 04.03.2024).
10. Mestreechter Taol (официальный сайт маастрихского диалекта) // URL: https://www.mestreechtertaol.nl/grammatica/structuur/zinne (дата обращения: 05.03.2024).
11. Nederlandse Dialectenbank // URL: https://ndb.meertens.knaw.nl/ (дата обращения: 04.03.2024).

Karina A. Kairova[1], Oleg N. Gusev[1*]
* spokapitel@yandex.ru
Research supervisor: Alexandra A. Yakovleva[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]*St. Petersburg University, Saint Petersburg, Russia*

Syntactic features in Flemish and Limburgish dialects of Dutch: A comparative study

Abstract. Standard Dutch (Standaardnederlands), as the official language sanctioned by the Union for the Dutch Language, serves as the standardized norm for communication in the Netherlands and Belgium. However, a range of regional dialects, which differ notably from Standard Dutch, continue to be widely spoken. For many speakers, the standardized form is perceived as somewhat artificial. This article presents a study of syntactic structures in select Flemish and Limburgish dialects, with a particular focus on syntax, word order, and functional grammar. This research, part of the thesis on the master program 'Scandinavian and Dutch Studies', is based on audio recordings, media texts, and specialized Dutch dictionaries.

Keywords: Limburgish dialect, Flemish dialects, syntax, word order, dialect differences, dialectology.

УДК 811.511.111

Петрова Мария Сергеевна[1*]
*ptrv_m09@mail.ru
Научный руководитель: Белкина Наталия Вениаминовна[1],
кандидат педагогических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Метод полного компонентного анализа как один из способов описания лексики в рамках ЛСП «образование» в финском языке

Аннотация: в работе рассматривается научно-теоретическое описание и практическое применение метода полного компонентного анализа как одного из способов анализа лексики в рамках лексико-семантического поля «образование» в финском языке. На примере одной из лексико-семантических групп, входящей в состав лексико-семантических полей XX и XXI веков, исследуется ее состав и структура. Приводятся результаты сравнительного анализа тематических групп с учетом диахронического аспекта.

Ключевые слова: лексико-семантическое поле, метод полного компонентного анализа, образование, финский язык, диахронический аспект.

Введение

В статье рассматриваются лексико-семантические группы (далее ЛСГ) «учебные заведения» в рамках лексико-семантических полей (далее ЛСП) «образование» XX и XXI веков в финском языке. Несмотря на то, что тема ЛСП активно изучается учеными-лингвистами, до сих пор не было предложено исследования с *теоретическим и практическим обоснованием* метода полного компонентного анализа, одного из способов отбора и рассмотрения лексических единиц в рамках ЛСП «образование» в финском языке с учетом диахронического аспекта. В данной работе проводится сравнительный анализ двух тематических групп, относящихся к разным временным периодам на основе метода полного компонентного анализа как одного из способов описания лексики. Целью исследования является отбор и сравнение лексических единиц ЛСГ с учетом метода полного компонентного анализа и диахронического аспекта.

Методы исследования

Методы исследования включают описательный метод, сравнительный анализ с учетом диахронического аспекта и метод полного компонентного анализа, который стал основополагающим в нашей работе. Его главной целью является выявление смысловых компонентов (или сем) определений сравниваемых слов, что в дальнейшем позволяет проанализировать и сопоставить слова в одной ЛСГ, а также в ЛСГ в рамках двух ЛСП.

Изначально, метод полного компонентного анализа был предложен Н. С. Трубецким в контексте фонологии, т. е. в рамках выделения фонем и их особенностей [Трубецкой 1960]. В дальнейшем, данный подход стал использоваться при описании грамматических и лексических явлений. Среди ученых-лингвистов, применявших метод полного компонентного анализа в рамках изучения лексики и ее особенностей, стоит упомянуть Л. М. Васильева, И. А. Стернина Е. В. Гулыгу и Е. И. Шендельс [Васильев 2006; Стернин 2015; Гулыга, Шендельс 1976]. В своих исследованиях, они пришли к единому выводу о том, что данный способ рассмотрения лексических единиц, позволяет выделить их основные структурные и семантические особенности, а также установить смысловые связи между компонентами одной ЛСГ или одного ЛСП.

При применении метода компонентного анализа как основного способа анализа и сравнения лексики, стоит учитывать несколько аспектов:

1) выделение интегральных и дифференциальных сем в интерпретациях лексических единиц;
2) соблюдение последовательности его проведения;
3) обработка результатов методом полного компонентного анализа.

В данном исследовании мы также сопоставляли полученные результаты, учитывая диахронический аспект.

Далее нами будет проведено два полных компонентных анализа группы лексических единиц, обозначающих учебные заведения в финском языке, относящихся к ЛСП «образование» XX и XXI веков.

Результаты и обсуждение

Для рассмотрения толкований компонентов группы «Oppilaitokset 1900-luvulla» ‘Учебные заведения XX в.’, нами был использован толковый словарь финского языка 1951–61 годов “Nykysuomen sanakirja”. В данную группу вошли следующие лексические единицы: «Akatemia» ‘Академия’, «Alkeiskoulu» ‘Начальная школа’, «Ammattikoulu» ‘Профессиональное училище’, «Kansakoulu» ‘Народная/Начальная школа’, «Lastentarha» ‘Детский сад’, «Oppikoulu» ‘Средняя школа’ и «Yliopisto» ‘Университет’.

Следующим шагом, согласно алгоритму проведения метода полного компонентного анализа, является выделение интегральной и дифференциальных сем. Интегральная – «oppilaitos» ‘учебное заведение’ и дифференциальные – «korkeakoulu» ‘высшее учебное заведение’, «annetaan alkeisopetusta» ‘предоставляется начальное образование’, «ammattialalle valmistava» ‘подготавливающий к профессиональной сфере’, «välttämätön pohjasivistys» ‘необходимое базовое образование’, «kasvatustyötä harjoittava» ‘осуществляющий воспитательную деятельность’, «korkeampaa yleissivistystä antava» ‘обеспечивающий более высокий уровень общего образования’, «useiden tieteenalojen opetus» ‘предоставляется образование во всех областях знаний’ и «tieteellinen tutkimuslaitos» ‘научно-исследовательское учреждение’.

Как представлено в Таблице (табл. 1) лексическая единица «oppilaitos» ‘учебное заведение’ является интегральной для всех 7 слов, вошедших в ЛСГ «Oppilaitokset 1900-luvulla» ‘Учебные заведения XX в.’. Кроме того, нами было выделено 9 дифференциальных сем, позволяющих определить семантические особенности всех лексических единиц, относящихся к данной тематической группе. К дифференциальным семам было отнесено одно самостоятельное имя существительное, а также 8 словосочетаний с причастием и пассивным залогом. Необходимо отметить, что проведенный компонентный анализ иллюстрирует основные особенности семантических связей лексических единиц внутри группы «Oppilaitokset 1900-luvulla» ‘Учебные заведения XX в.’ и возможность выделения группы синонимов в ней. Так, например, лексемы

Таблица 1

Полный компонентный анализ лексической группы “Oppilaitokset 1900-luvulla”

Лексическая единица	Семы								
	oppilaitos	korkeakoulu	annetaan alkeisopetusta	ammatti-alalle valmistava	välttämätön pohjasivistys	kasvatustyötä harjoittava	korkeampaa yleissivistystä antava	useiden tieteenalojen opetus	tieteellinen tutkimuslaitos
Akatemia	+	+					(+)	(+)	(+)
Alkeiskoulu	+		+		+	(+)			
Ammattikoulu	+			+			(+)		
Kansakoulu	+		+		(+)	(+)			
Lastentarha	+					+			
Oppikoulu	+					(+)	+		
Yliopisto	+	+					(+)	+	+

Примечания

1 знак «+» означает наличие данной семы в дефиниции слова.

2 знак « » означает отсутствие данной семы в дефиниции слова.

3 знак «(+)» означает вероятностную сему в дефиниции слова.

«Akatemia» ‘Академия’ и «Yliopisto» ‘Университет’ являются синонимами, а учебные заведения, обозначенные лексическими единицами «Alkeiskoulu» ‘Начальная школа’, «Kansakoulu» ‘Народная/Начальная школа’, «Lastentarha» ‘Детский сад’ и «Oppikoulu» ‘Средняя школа’ по своей семантике объединены общностью основной функции.

Для рассмотрения интерпретаций компонентов группы «Oppilaitokset 2000-luvulla» ‘Учебные заведения XXI в.’ нами был использован онлайн-словарь финского языка “Suomi Sanakirja”. В данную группу вошли следующие лексические единицы: «Ammattikorkeakoulu» ‘Высшее профессиональное училище’, «Ammattikoulu» ‘Профессионально-техническое училище’, «Lukio» ‘Старшая школа’, «Peruskoulu» ‘Общеобразовательная школа’, «Päiväkoti» ‘Детский сад’ и «Yliopisto» ‘Университет’.

Далее, мы выделяем интегральную и дифференциальные семы толкований. Интегральная сема – «oppilaitos» ‘учебное заведение’, дифференциальные – «ammattikoulutuspainotteinen» ‘ориентированное на профессиональную подготовку’, «korkeakoulu» ‘высшее учебное заведение’, «ammatti» ‘профессиональный’, «vapaaehtoinen» ‘добровольный’, «valmiudet aloittaa opinnot korkea-asteella» ‘готовность начать учебу в высших учебных заведениях’, «yleissivistävä» ‘общеобразовательный’, «oppivelvollisuus» ‘обязательное обучение’, «alle kouluikäinen lapsi» ‘ребенок дошкольного возраста’ и «eri alojen tiedekuntia» ‘факультеты в разных областях’.

Таблица 2

Полный компонентный анализ лексической группы “Oppilaitokset 2000-luvulla”

Лексическая единица	Семы									
	oppilaitos	ammattikoulutuspainotteinen	korkeakoulu	ammatti	vapaaehtoinen	valmiudet aloittaa opinnot korkea-asteella	yleissivistävä	oppivelvollisuus	alle kouluikäinen lapsi	eri alojen tiedekuntia
Ammattikorkea-koulu	+	+	+	+	(+)					
Ammattikoulu	+	(+)		+	(+)	(+)				
Lukio	+				+	+	(+)			
Peruskoulu	+						+	+		
Päiväkoti	+						(+)	(+)	+	
Yliopisto	+		+		(+)					+

Примечания

1 знак «+» означает наличие данной семы в дефиниции слова.

2 знак « » означает отсутствие данной семы в дефиниции слова.

3 знак «(+)» означает вероятностную сему в дефиниции слова.

Согласно Таблице (табл. 2), «oppilaitos» ‘учебное заведение’ является интегральной семой для всех 6 лексических единиц, вошедших в группу «Oppilaitokset 2000-luvulla» ‘Учебные заведения XXI в.’. Среди дифференциальных сем нами также было выделено 9 лексических единиц, представляющих собой как самостоятельные имена существительные и прилагательные, так и словосочетания, с помощью которых можно определить уточняющие семантические особенности каждого из отобранных слов. Кроме того, проведенный полный компонентный анализ позволяет выделить основные особенности, свидетельствующие о наличии схожих компонентов в толкованиях слов, относящихся к одной тематической группе. Например, лексические единицы «Peruskoulu» ‘Общеобразовательная школа’ и «Päiväkoti» ‘Детский сад’ единственные обозначают обязательное учебное учреждение, в отличие от остальных слов данной группы, а лексические единицы «Ammattikorkeakoulu» ‘Высшее профессиональное училище’, «Ammattikoulu» ‘Профессионально-техническое училище’, «Lukio» ‘Старшая школа’ и «Yliopisto» ‘Университет’ – добровольные или необязательные учебные заведения.

Заключительным шагом алгоритма проведения полного компонентного анализа в нашем исследовании является сопоставление особенностей ЛСГ «Oppilaitokset 1900-luvulla» ‘Учебные заведения XX в.’ и «Oppilaitokset 2000-luvulla» ‘Учебные заведения XXI в.’. Для сравнительного анализа нами были предложены следующие критерии:

1) количество отобранных лексических единиц;
2) число выделенных интегральных и дифференциальных сем;
3) наличие общих слов и сем в обеих группах;
4) основные семантические и этимологические особенности.

ЛСГ «Oppilaitokset 1900-luvulla» ‘Учебные заведения XX в.’ насчитывает 7 лексических единиц, ЛСГ «Oppilaitokset 2000-luvulla» ‘Учебные заведения XXI в.’ – 6 лексических единиц. Общими компонентами в обеих группах стали следующие лексемы: «Ammattikoulu» ‘Профессионально-техническое училище’ и «Yliopisto» ‘Университет’. Также, в обеих ЛСГ встречается лексическая единица ‘Детский сад’, обозначаемая словами-синонимами «Lastentarha» и ‘Päiväkoti’, соответственно.

Количество интегральных и дифференциальных сем в ЛСГ «Oppilaitokset 1900-luvulla» ‘Учебные заведения XX в.’ и «Oppilaitokset 2000-luvulla» ‘Учебные заведения XXI в.’. одинаково – 1 и 9, соответственно. Интегральной семой в обеих группах стала сема «oppilaitos» ‘учебное заведение’, что позволяет отнести все отобранные слова в единую ЛСГ. Среди дифференциальных сем также была выделена общая лексема «korkeakoulu» ‘высшее учебное заведение’ для таких слов, как «Akatemia» ‘Академия’, «Yliopisto» ‘Университет’ и «Ammattikorkeakoulu» ‘Высшее профессиональное училище’. Также, дифференциальные семы в толкованиях слова «Ammattikoulu» ‘Профессионально-техническое училище’ (было выделено в обеих ЛСГ) семантически означают одно и то же, но первая из них представлена словосочетанием, а вторая – самостоятельным именем прилагательным: «ammattialalle valmistava» ‘подготавливающий к профессиональной сфере’ и «ammatti» ‘профессиональный’.

Говоря о семантических и этимологических особенностях, стоит сказать о том, что лексическая единица «Akatemia» ‘Академия’, входящая в ЛСГ XX в., является устаревшей, а лексическая единица «Kansakoulu» ‘Народная/Начальная школа’ этой же группы относится к диалектной лексике. Стоит также упомянуть, что лексическая единица «Ammattikoulu» ‘Профессиональное училище’, относящаяся к той же группе, семантически может быть представлена частью сложных слов для уточнения направленности обучения: «vaatturi-ammattikoulu» ‘профессиональное училище портновского мастерства’, «talous-ammattikoulu» ‘экономическое профессиональное училище’ и другие. Все остальные компоненты ЛСГ «Oppilaitokset 1900-luvulla» ‘Учебные заведения XX в.’ используются в современном языке.

Выводы

Таким образом, нами было рассмотрено теоретическое обоснование метода полного компонентного анализа как одного из способов описания лексики в ЛСГ в рамках ЛСП, в том числе его алгоритм и основные учитываемые аспекты, что позволило применить данный метод на

практике. Нами было проведено два полных компонентных анализа для ЛСГ «Oppilaitokset 1900-luvulla» ‘Учебные заведения XX в.’ и «Oppilaitokset 2000-luvulla» ‘Учебные заведения XXI в.’, входящих в ЛСП «образование» XX и XXI вв.. Кроме того, нами был проведен сравнительный анализ данных групп с учётом предложенных критериев. Выделенные сходства позволяют говорить о верной отнесенности отобранных лексических единиц к данной ЛСГ, а также о семантической связи всех ее компонентов, а выделенные отличия — о языковых и социальных изменениях, произошедших в языке с течением времени.

Литература

1. Васильев Л. М. Теоретические проблемы общей лингвистики, славистики, русистики: сборник избранных статей. Уфа: РИО БашГУ, 2006. 524 с.
2. Гулыга Е. В., Шендельс Е. И. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке. М.: Просвещение, 1969. 184 с.
3. Стернин И. А., Саломатина М. С. Семантический анализ слова в контексте: учебное пособие. Москва, Берлин: Директ-Медиа, 2015. 202 с.
4. Трубецкой Н. Основы фонологии. М.: Изд. Иностранной литературы, 1960. 371 с.
5. Nykysuomen sanakirja: I–VI. Valtion toimeksiannosta teettänyt Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. WSOY, Porvoo, 1951–1961.
6. Электронный словарь финского языка “Suomi sanakirja”. URL: https://www.suomisanakirja.fi/ (дата обращения 05.04.2024).

Mariia S. Petrova[1*]
*ptrv_m09@mail.ru
Research supervisor: Nataliia V. Belkina[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Componential analysis as a method for describing vocabulary in the lexical-semantic field ‘education’ in Finnish

Abstract. The article explores theoretical and practical application of componential analysis as a method for describing vocabulary within the lexical-semantic field ‘education’ in the Finnish language. Based on one of the lexical-semantic groups within the lexical-semantic fields of the 20th and 21st centuries, the article examines the composition and structure of this group. The study also presents the results of a comparative analysis of these thematic groups, with particular attention to the diachronic dimension, highlighting changes over time in the vocabulary related to education in Finnish.

Keywords: lexical-semantic field, componential analysis, education, Finnish, diachronic approach

УДК 811.511.111

Проворова Кристина Сергеевна[1*]
*provorova4kristina@mail.ru
Научный руководитель: Муковская Лариса Юрьевна[1],
PhD (Philosophy)
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Финский музейный анонс как рекламный текст

Аннотация: В статье рассматриваются особенности анонсов музейных мероприятий на финском языке. Материалом исследования послужили анонсы Музея искусств Хельсинки, музеев Атенеум и Киасма. Анализ материала позволяет выделить для текстов этого типа языковые особенности (отсутствие сложной профессиональной лексики, простая синтакси-

ческая структура предложения, стремление избегать союзов и глаголов, большое количество существительных, сложных слов; наличие подзаголовка с характерной структурой); графические особенности (характерный шрифт, числа и значки, отсутствие клик-заголовка). Результаты исследования показывают, какие черты текста на финском языке обусловлены стремлением создать универсальный для понимания и привлекательный с точки зрения рекламы текст, направленный на взаимодействие с различными социальными группами общества.
Ключевые слова: финский язык, анонс, рекламный текст.

Введение

В современном мире, где стремительно развиваются информационные технологии и процесс глобализации, формируется новое поликультурное пространство, повышается значимость культурного наследия. В этих условиях у музея возрастает необходимость модернизации средств расширения коммуникативного пространства, направленного на взаимодействие с различными социальными группами общества. Сам по себе язык искусства доступен для всех, поскольку его предметы выступают в качестве единиц коммуникации, который каждый может интерпретировать по-разному. В анонсах же в качестве единиц коммуникации выступает сам язык, поэтому перед представителями музея встаёт задача создания такого универсального текста, чтобы заключенная в нем мысль и конкретная информация была доступна для понимания всех социальных групп.

Материалом исследования послужили тексты музейных анонсов, которые были взяты с официальных сайтов финских музеев искусств: Киасма (Kiasma), Атенеум (Ateneum) и Музей искусств города Хельсинки (HAM).

Выбор этих музеев обусловлен тем, что Музей искусств города Хельсинки является основной художественной музейной организацией Финляндии, включающей в себя также музеи Атенеум и Киасма. Они являются хранителями крупнейших коллекций произведений искусства, которые постоянно пополняются, что делает их важным элементом финского культурного наследия. По этой причине данные музеи объединяет также тот факт, что они являются самыми посещаемыми туристами, что уже значительно расширяет аудиторию, к которой обращены тексты анонсов.

Важно отметить, что для исследования были взяты анонсы именно с официальных сайтов музеев, поскольку их впоследствии используют на других интернет-платформах, оповещающих о предстоящих культурных событиях.

Главной целью нашего исследования было выделить те особенности анонсов, которые позволяют отнести их к рекламным текстам. Для ее достижения необходимо было решить следующие задачи:

1) изучить доступные теоретические исследования особенностей рекламного текста и текста анонсов;

2) отобрать тематический языковой материал;

3) выявить структурные особенности текстов финских музейных анонсов;

4) описать семантические особенности текстов анонсов музейных мероприятий на финском языке;

5) выявить наличие влияния эффекта рекламы на особенности анонсов музейных мероприятий.

Методы исследования

При проведении исследования использовалась частичная выборка музейных новостных анонсов, объединённых тематической доминантой — искусство, на финском языке. Были применены методы текстологического и синтаксического анализа, а также лексического и семантического анализа, которые позволили комплексно подойти к изучению музейных анонсов.

Результаты и обсуждение

Прежде чем обратиться к особенностям рекламных текстов, стоит рассмотреть понятие «анонс». Оно получает довольно пространное определение в научной литературе. В нашем

исследовании мы используем определение А. А.Тертычного, который определяет «анонс», как информационный жанр, который «представляет собой превентивное сообщение о будущих всевозможных культурных мероприятиях, выставках, концертах и пр.» [Тертычный 2017].

Содержание анонса может быть абсолютно разным, как с тематической точки зрения события, о котором сообщается в тексте, концепции канала распространения или издательства, так и с точки зрения средств его воплощения, однако неизменным в структуре написания остается следующая информация, которую необходимо осветить в тексте:

1) указание даты и времени, когда должно состояться событие;

2) указание места, где будет проходить событие. Даже, если событие должно проходить в онлайн, то необходимо указать платформу, приложение, сайт, которые будут выступать в качестве места проведения мероприятия, чтобы у потенциальных посетителей была возможность заранее подготовиться: скачать приложение, сохранить ссылку на мероприятие, наладить интернет-соединение и т. д.;

3) сообщение о программе мероприятия. Здесь необходимо кратко описать, в каком формате будет проходить мероприятие, какая главная тема мероприятия, какую ценность оно имеет для культуры, почему оно важно для потенциальных посетителей, а также почему сами организаторы считают его важным для себя, своей организации;

4) сообщение об организаторах и ведущих участниках мероприятия [Тертычный 2017].

Интересно отметить, что некоторые специалисты, например, Гильда Уильямс определяет рекламный текст в культурном пространстве как «нечто среднее между укороченным пресс-релизом и журнальным/газетным анонсом» [Уильямс 2017]. Поскольку задача рекламного текста в этой области состоит в том, чтобы привлечь зрителей, обратившись к ним на простом языке, дать информацию о том, что будет представлено на мероприятии и почему им стоит его посетить, а также убедить в том, что это событие пропустить нельзя, и в то же время не оттолкнуть от него профессионалов и потенциальных посетителей, которые имеют знания об искусстве не на профессиональном уровне.

В нашем исследовании мы придерживаемся определения Н. В. Шишкина и Н. С. Жумагуловой, которые рассматривают «рекламу как средство коммуникации, которое информирует потенциального клиента о товарах или услугах визуально или словесно привлекательным способом и помогает им сделать обоснованное решение» [Шишкин, Жумагулова 2020].

Существуют разные модели структуры рекламного текста, в нашем исследовании мы ориентировались на модель Л. Г. Фещенко, к которой относятся:

1) формальные признаки рекламного текста. К ним относятся: элементы презентации и компоненты бренда;

2) рекламный текст: а) заголовочный комплекс (рекламный заголовок, подзаголовок, вводный абзац, лид); б) основной рекламный текст (далее ОРТ); в) эхо-фраза;

3) подписи к рисункам;

4) рекламные реквизиты [Фещенко 2003].

Необходимо отметить, что анонс, как рекламный текст можно отнести к вербально-визуальному типу текста по коммуникативной классификации текстов, предложенной Фещенко [Фещенко 2003]. Поскольку анонс содержит в себе не только вербальные, но и графические компоненты.

Так, на основании изученных теоретических источников и проведенного анализа можно выделить следующие рекламные особенности финских музейных анонсов.

К структурным элементам рекламного сообщения относятся:

1) Заголовок-утверждение. Так как почти во всех анонсах используются в заголовках утвердительные предложения, отражающие основную информацию, такую как названия событий, представляемых произведений или имена деятелей искусств. Например: «Kokoelma: Ajan kysymys» ‘коллекция: вопрос времени’.

2) Подзаголовок. Встречается не так часто, однако иногда дополняет тексты анонсов такой информацией, как названия произведений, имена деятелей искусств или дата проведения мероприятия.

3) Основной рекламный текст информационного типа. Поскольку в текстах анонсов освещают суть мероприятия, например, какой теме посвящена выставка, а также даются факты о выставляемых произведениях или об авторе, чьи работы выставляются. Например: «Edelfelt teki merkittävän kansainvälisen vaikutuksen, ja asettuttuaan Pariisiin ja aloittaessaan uran hän tasoitti tietä ja loi kontakteja muille suomalaisille taiteilijoille» ‘Эдельфельт оказал значительное международное влияние, а после того, как поселился в Париже и начал карьеру, он проложил путь и установил контакты для других финских художников’.

4) Рекламные реквизиты. В конце любого анонса дается контактная информация и дополнительно сообщается, где можно приобрести билеты.

5) Графические элементы:

А. все анонсы сопровождаются изображением, демонстрирующим фото работ, авторов или залов, в которых проводят мероприятия.

Б. Шрифт используется жирный, черного цвета, что позволяет тексту выделяться на фоне страницы.

С точки зрения грамматической структуры были замечены такие особенности:

1) Больше всего в тексте представлены существительные. Преобладают имена нарицательные. Имена собственные в анонсе — это названия выставок, имена авторов, реже топонимы и названия учреждений. Встречаются также интернационализмы. Их использование в тексте обусловлено тем, что они придают тексту поликультурный характер, тем самым позволяя охватывать иностранную аудиторию, а также интернационализмы привлекают своим графических обликом, так как выделяется на фоне финского языка. Например: «inspiraatio» ‘вдохновение’, «kontakti» ‘контакт’, «dialogi» ‘диалог’.

2) Глаголы тоже составляют большую группу используемых частей речи. Обычно на одно предложение приходится один глагол. Употребляются глаголы в настоящем времени, в третьем лице, ед. числе, так как в анонсах деятелями выступают сами представляемые события или деятели искусств. Редко встречаются формы причастий и деепричастий.

3) Союзы используются редко. Самым распространенным союзом является сочинительный союз «ja» ‘и’. Это обусловлено тем, что в текстах анонсов предложения простые, не требуют сложной связки.

4) Предложения простые, двусоставные, распространенные. Например: «Kokoelmanäyttelymme A Question of Time pohtii aikamme suuria kysymyksiä taiteen kautta. Näyttely tarjoaa myös tuoreita näkökulmia Suomen vanhimpaan ja laajimpaan taidekokoelmaan ja sen rakentamiseen» ‘Наша постоянная экспозиция «A Question of Time» размышляет над важными вопросами нашего времени через искусство. Выставка также предлагает свежий взгляд на старейшее и крупнейшее собрание произведений искусства Финляндии, и принципы его формирования’.

5) В текстах не используется отрицание в любом виде.

6) Наречия, местоимения, предлоги и послелоги практически не использовались в текстах анонсов.

Так, финский анонс, как рекламный текст дает читателям в первую очередь основную информацию о представляемых событиях, не акцентируя внимание на его эмоциональном образе, так как создание личного описания произведения может оттолкнуть, как неспециалистов, так и специалистов, поскольку лишает их желания самостоятельно посетить, изучить и составить собственное мнение о мероприятии или выставляемых произведениях, давая им заведомо определенный образ, лишенный индивидуальных впечатлений. Также при личном описании возникает риск воссоздания неправильного образа, отличного от оригинальной задумки автора. Таким образом, рекламный текст побуждает потенциальных клиентов лично посетить рекламируемые культурные события и получить собственное впечатление.

Можно выделить следующие семантические особенности в текстах анонсов:

1) Англоязычные названия не переводятся. Это делается для того, чтобы сохранить изначальное название произведения, чтобы оно при переводе не утратило свое значение. Например: «Hybrid Existence tutkii ihmisyyttä herkästi muuntuvana rakennelmana, jonka ilmaisu ei rajoitu fyysisen kehon parametreihin» ‘Hybrid Existence исследует человечество как легко из-

меняющуюся структуру, выражение которой не ограничивается параметрами физического тела’.

2) Отсутствие терминов. Это обусловлено тем, что текст анонсов ориентируется на широкую аудиторию, то есть он должен быть простым и понятным для всех социальных групп общества, перенасыщение текста незнакомыми терминами может отпугнуть людей, которые не увлекаются искусством, запутать их, а также показаться непривлекательным для профессионалов, которым такой текст может показаться тяжелым для восприятия и пустым, так как акцент с основной информации, описания, смещается на термины.

3) Средства выразительности необходимы в тексте для того, чтобы придать тексту образности, красочно описать представляемые события. Среди них встретилась персонификация. Использование данного средства выразительности необходимо для того, чтобы представить рекламируемое культурное событие как личность, чтобы создать иллюзию взаимодействия читателя с событием, что помогает укрепить доверие читателя. Например: «Kokoelmanäyttelymme A Question of Time pohtii aikamme suuria kysymyksiä taiteen kautta» ‘Наша постоянная экспозиция «A Question of Time» размышляет над важными вопросами нашего времени через искусство’.

4) Оценочная лексика используется для создания индивидуального эмоционального представления о рекламируемом событии. При описании деятелей искусств используется больше всего оценочное прилагательное «tunnettu» ‘известный’ в сочетании с числительным для усиления: «Taideakatemikko Outi Heiskanen (s. 1937) on yksi tunnetuimmista suomalaisista taiteilijoista» ‘Академик искусств Оути Хейсканен (р. 1937) — один из самых известных финских художников’. Также встретился случай, когда первенство подчеркивается с помощью существительных: «edelläkävijä» ‘первооткрыватель’, «pioneeri» ‘пионер’.

5) Использование определенных грамматических форм для создания эмоционально-оценочного образа:

А. Превосходная степень прилагательных необходима для того, чтобы подчеркнуть лучшие качества представляемого события или деятеля искусств. Часто используется в сочетании с числительным «yksi» ‘один’ или «ensimmäinen» ‘первый’.

Б. Глаголы используются в настоящем времени, чтобы текст отображал реальное время, чтобы подчеркнуть, что действие происходит сейчас.

В. Глаголы используются в третьем лице, ед. числе, так как деятелями выступают события и сами деятели искусств, что делает их главными в тексте, чтобы основное внимание читателя было обращено именно на них, что позволяет создать эффект диалога.

Г. Не используются императивная форма глаголов, так как реклама в финских анонсах не активная, она лишь описывает в выгодном свете мероприятие, чтобы текст заинтересовал читателя, а не заставляет напрямую совершать какие-либо действия.

Д. Не используется обращение, что обусловлено тем, что главными выступают непосредственно культурные события и авторы, чьи работы выставляются, а использование обращения может сместить внимание с них.

Е. Не используются отрицательные формы. Это обусловлено тем, что реклама избегает негативных ассоциаций с рекламируемыми объектами.

Таким образом, можно сделать вывод, что финские анонсы не используют активную рекламу, в них отсутствует императивная форма, которая обращается напрямую к читателю, указывает, какие действия необходимо совершить, они лишь представляют благоприятный образ культурного события, который должен заинтересовать читателя и вызвать интерес.

Литература

1. Тертычный А. А. Жанры периодической печати. Москва: Аспект Пресс, 2017. 315 с.
2. Уильямс Г. Как писать о современном искусстве / Перевод с англ. Е. Рубинова. Москва : Ад Маргинем Пресс, 2017. 367 с.
3. Фещенко Л. Г. Структура рекламного текста. СПБ.: Изд-во Петербургского института печати, 2003. 225 с.

4. Шишкина Н. В., Жумагулова Н. С. Языковые особенности английских и русских рекламных текстов // CYBERLENINKA. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-osobennosti-angliyskih-i-russkiy-reklamnyh-tekstov (дата обращения 15.04.2024).

Kristina S. Provorova[1*]
* provorova4kristina@mail.ru
Research supervisor: Larisa Y. Mukovskaya[1],
PhD (Philosophy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Finnish museum announcement as an advertising text

Abstract. The article examines the characteristics of museum event announcements in Finnish, with a focus on their linguistic and graphic features. The research draws on announcements from three major institutions: the Helsinki Art Museum, Ateneum, and Kiasma. The analysis identifies linguistic features, including the use of simple terminology, simple sentence structure, minimum conjunctions and verbs, a high frequency of nouns and complex word, and the presence of a subtitle with a specific format. Graphic features such as distinctive fonts, numbers and symbols, and the avoidance of clickbait titles are also discussed. The study demonstrates how these textual and visual features work together to create announcements that are both widely accessible and appealing from an advertising perspective, with the goal of engaging diverse target audiences.

Keywords: Finnish Language, announcement, advertising text.

УДК 811.113.4

Тихонова Мария Игоревна[1*]
*mitikhonova@mail.ru
Научный руководитель: Ломагина Анастасия Всеволодовна[2],
кандидат филологических наук
[1]СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия
[2]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Лингвокультурные концепты в текстах датской рекламы пищевых продуктов

Аннотация: исследование посвящено изучению лингвокультурных концептов и их лексических средств реализации, полученных методом сплошной выборки на материале 96 текстов датской рекламы пищевых продуктов. Приводится классификация по десяти основным концептам, выявленным на основе манифеста о еде, который был опубликован в журнале Samvirke, послужившим материалом для исследования. Методом количественного подсчета установлено, каким концептам производители уделяют наибольшее внимание.

Ключевые слова: концепты, рекламный текст, датский язык.

Введение

Реклама является неотъемлемой частью нашей повседневной культуры, а рекламные тексты, которые оказывают определенное коммуникативное воздействие на членов культурно-языкового сообщества, представляют собой актуальный объект для лингвистического исследования. С точки зрения взаимосвязи культуры и лингвистики особую актуальность приобретает изучение функционирования языка в социокультурном пространстве. Исследования концептов включают в себя изучение способов вербализации культурного знания определенной нации. Согласно последним исследованиям, гастрономическая культура является одной из самых важных составляющих жизни датчан: у 60% респондентов она ассоциируется с датской идентичностью [Jenkins, 2014, s. 200].

Целью данной статьи является выявление и описание основных концептов в текстах датской рекламы пищевых продуктов и основных лексических средств их реализации. Материалом для исследования послужили 96 рекламных текстов, представленных в журнале Samvirke ‘Самвирке’ в период с 2014 по 2023 года. Для исследования мы отобрали тексты рекламы пищевых продуктов именно датских брендов. Для выявления лексических особенностей изучаемых концептов мы опирались на работы В. И. Карасика, В. А. Масловой, А. Годдард, Х. К. Кристиансен [Карасик 1997, 2004; Маслова, 2001; Goddard, 2002; Christiansen, 2016].

Методы исследования

При проведении данного исследования были применены следующие методы: анализ словарных дефиниций, метод количественного подсчета, метод сплошной выборки, контекстный анализ.

Результаты и обсуждение

Главной задачей рекламного текста является привлечение внимания потенциальных покупателей, а реализуется эта задача при помощи языковых и визуальных средств, которые не существуют изолировано друг от друга. В своем исследовании на это обращает внимание датский лингвист Томас Хестбек Андерсен. Андерсен относит рекламное объявление к жанру, в котором языковые и визуальные средства используются для продвижения продукта или организации в средствах массовой информации. Отмечается, что рекламное объявление содержит и текст, и изображение. Целью изображения является привлечение внимания потенциальных клиентов/покупателей, а текст служит для пояснения предложения [Andersen, 2007, s. 109].

В датской энциклопедии отмечается, что язык рекламы — это язык, которому характерны выражения восхищения. С точки зрения структуры предложений, он стереотипен и клиширован, но с точки зрения используемых слов, он продуктивен и креативен. По информационному насыщению лексика при этом достаточно ограничена, в ней преобладают слова с позитивной коннотацией. Х. К. Кристиансен при анализе текстов рекламы выделяет в них такие фигуры речи, как метафору, гиперболу, метонимию и синекдоху [Christiansen, 2016, s. 419].

Современная реклама не просто предлагает определенные товары или услуги, но и, помещая их в некоторый социальный контекст, переводит их в сферу ценностных ориентаций, формируя соответствующий стиль жизни.

В. И. Карасик определяет концепт как многостороннее смысловое образование, в котором можно выделить ценностную, образную и понятийную стороны. Ученый отмечает, что о концептах следует говорить в том случае, если данная область осмысливается в языковом сознании и получает обозначение одним словом [Карасик, 1997, с. 109].

В 2014 году Coop выпустила манифест о еде “*Sammen om bedre mad*” ‘Вместе за лучшую еду’, в котором описала шесть обещаний. Данный манифест был создан на основе мнения о том, что датчане едят слишком скучно, а их культура питания уделяет слишком мало внимания качеству, разнообразию и вкусовым ощущениям. Coop хотела сделать датскую кулинарную культуру более захватывающей и интересной. Манифест содержит шесть обещаний:

1. “Vi vil sætte **mere smag** på din hverdag. Du skal have madglæde, smag og nydelse”. (Мы добавим больше вкуса в твои будни. Ты получишь наслаждение от еды и вкуса, перевод автора);

2. “Vi vil give flere **gode madoplevelser**. Coop vil bidrage og inspirere til at skabe madglæde i dit køkken”. (Мы подарим незабываемый гастрономический опыт. Coop поспособствует вдохновению для создания радости от еды на твоей кухне, перевод автора);

3. “Vi vil gøre **økologi** til hvermandseje. I Coop vil vi støtte økologiske producenter for at tilbyde dig et større udvalg af økologiske varer”. (Мы сделаем экологию достоянием каждого. В Coop мы будем поддерживать экологичное производство, чтобы предложить тебе широкий выбор экологичных товаров, перевод автора);

4. “Vi vil gøre det **sundere** for dig at leve **nemt**. Du skal også have god og sund mad”. (Мы сделаем здоровый образ жизни простым. У тебя будет качественная и здоровая пища, перевод автора);

5. “Du skal have at **vide hvad** du **spiser**. Vi vil give dig flere varer, som er skabt under ordentlige forhold og er baseret på omtanke for mennesker, dyr og miljø”. (Ты должен знать, что ты ешь. Мы обеспечим тебя большим количеством товаров, произведенных в правильных условиях с заботой о людях, животных и окружающей среде, перевод автора);

6. “Vi vil give dig **lokale råvarer**. I Coop vil vi støtte dansk fødevareproduktion og tilbyde dig flere lokale varer”. (Мы обеспечим тебя продуктами местного производства. В Coop мы будем поддерживать датских производителей и предложим тебе больше местных товаров, перевод автора).

В тексте жирным шрифтом выделены ключевые слова, которые Coop графически выделяет на фоне остального текста.

На основании этого манифеста мы выделили концепты для изучения. Для выделения концептов мы опирались также на Den Danske Begrebsordbog (Датский словарь значений), который дает не просто синонимы к выделенным основным понятиям, а слова, относящиеся к данной теме. Мы также добавили для исследования несколько важных концептов, о которых не говорилось в манифесте, но которые, однозначно, играют важную роль в картине мира датчан при выборе продуктов питания.

Таким образом, мы выделили для исследования десять концептов: Tradition (Традиция), Kvalitet (Качество), Sundhed (Здоровье), Smag (Вкус), Økologi (Экология), Valg (Выбор), Sted (Место), Glæde (Радость), Lethed (Легкость), Nyhed (Новость). Названия концептов были определены нами посредством выделения ключевых слов в обещаниях, данных потребительской кооперацией Coop, выделением ключевых слов в самих рекламных текстах журнала Samvirke и поиска обобщающих понятий для выделенных слов по словарю Den Danske Begrebsordbog.

1. Концепт Tadition (Традиция)

Концепт Tradition (Традиция) встречается в 40 рекламных текстах. Данный концепт был представлен: прилагательными (“traditionel” ‘традиционный’, “klassisk” ‘классический’, “gammel” ‘старый’), существительными (“tradition” ‘традиция’, “århundreder” ‘столетия’, “historie” ‘история’), числительными (“siden 1834” ‘с 1834 года’, “i over 300 år” ‘более 300 лет’), глаголами (“at anlægge” ‘завещать’).

К лексическим средствам выразительности, выражающим этот концепт, относится гиперболизированное выражение “alle tiders smag” ‘вкус всех времен’. В одном тексте также встречается игра слов: “Lykkeberg topper julen” ‘Lykkeberg украсит Рождество’. На постере при этом изображена елка, на которой висит продукция бренда Lykkerberg, а вообще в этой фразе заложен смысл о том, что продукция компании отлично подойдет к рождественскому столу.

Среди семантических средств в рекламных текстах встречаются синонимы: “gammel” — “klassisk” ‘старый — классический’.

2. Концепт Kvalitet (Качество)

Концепт Kvalitet (Качество) используется в 70 из 96 проанализированных рекламных текстов, став самым распространенным концептом, используемым в рекламе продуктов питания. Концепт был представлен в текстах прилагательными (“ægte” ‘подлинный’, “frisk” ‘свежий’, “den bedste” ‘лучший’), существительными (“gourmetsort” ‘изысканный сорт’, “friskhed” ‘свежесть’, “garanti” ‘гарантия’), глаголами (“at forbedre” ‘улучшать’, “at kontrollere” ‘контролировать’), словосочетаниями с числительными (“nr. 1” ‘номер 1’, “alle er 100%” ‘все стопроцентные’).

В текстах встречаются также метафора (“pålæg med principper” ‘начинка с принципами;), устойчивые сочетания (“i en klasse for sig selv” ‘первоклассные’), аллитерация (“værd at give videre” ‘стоит передать’), гипербола (“den helt rigtige høje kvalitet” ‘самое настоящее высокое качество’, “helt særlige krav til kvalitet” ‘совершенно особые требования к качеству’).

При оценке качества продуктов питания составители рекламы используют в основном гиперболизированный язык. Помимо лексических средств, в текстах рекламы для реализации этого посыла используется также грамматическое средство — сравнительные и превосходные степени прилагательных. Чаще всего этот концепт выражен прилагательными, дающими характеристику продуктам.

3. Концепт Sundhed (Здоровье)

Концепт Sundhed (Здоровье) используется в 30 рекламных текстах и был представлен словосочетаниями с существительными (“spare på sukkeret” ‘экономия на сахаре’, “højt fiberindhold” ‘высокое содержание клетчатки’, “fuld af vitaminer” ‘полный витаминов’), прилагательными (“sund” ‘здоровый’, “fuldstandig immune” ‘совершенно невосприимчивый к болезням’), числительными (“30% mindre sukker” ‘на 30% меньше сахара’, “sukkerindholdet reduceret med 30%” ‘содержание сахара уменьшено до 30%’).

В текстах используются также научные заимствованные термины: “Lactobacillus acidophilus” ‘лактобациллы ацидофилус’, “Omega-3” ‘Омега-3’, “Prebiotic Fiber” ‘пребиотическая клетчатка’, “Vitamin C” ‘витамин Ц’.

В некоторых рекламных текстах встречается визуальное средство — маркировка “Nøglehul”. “Nøglehul” ‘замочная скважина’ — это официальная маркировка пищевых продуктов, которая облегчает датчанам поиск более здоровых продуктов на полках супермаркетов. В одном рекламном тексте используется игра слов: “Kan du ramme nøglehullet?” ‘Ты можешь попасть в замочную скважину?’.

4. Концепт Smag (Вкус)

Концепт Smag (Вкус) встречается в 58 рекламных текстах. Концепт представлен словосочетаниями с прилагательными (“en dejlig nøddeagtig eftersmag” ‘приятное ореховое послевкусие’, “intens smag” ‘интенсивный вкус’, “den bedste smag” ‘лучший вкус’) и прилагательными (“aromatisk” ‘ароматный’, “mere sødmefuldt” ‘более сладкий’, “saftig” ‘сочный’,), словосочетаниями с глаголом и наречием (“smager det forrygende” ‘потрясающе на вкус’, “smager skønt” ‘прекрасно на вкус’;), существительными (“smagnuancer” ‘вкусовые нюансы’, “smagoplevelse” ‘вкусовой опыт’). Наиболее употребляемое прилагательное “lækker” ‘вкусный’ встречается в 16 рекламных текстах.

В текстах используют также гиперболу (“verdens sødeste plante” ‘самое сладкое растение на планете’), метафору (“smagen af sol og sommer” ‘вкус солнца и лета’).

5. Концепт Økologi (Экология)

Концепт Økologi (Экология) встречается в 60 рекламных текстах. Мы предполагали, что этот концепт наиболее важен в картине мира датчан. Однако, по количественным подсчетам он уступил первенство концепту Kvalitet (Качество). Концепт Økologi (Экология) выражается существительными (“naturens eget sødemiddel” ‘натуральный подсластитель’, “naturens egne kræfter” ‘природные силы’, “øko-måltid” ‘экологичная еда’), прилагательными (“økologisk” ‘экологичный’, “grøn” ‘зеленый’, “naturligt” ‘природный’, “naturel” ‘натуральный’), словосочетаниями с глаголом и существительным (“at undgå spild” ‘избежать отходов’, “hader affald” ‘ненавидим мусор’, “at spare plast” ‘экономить пластик’).

В текстах используется метафора: “moder jord” ‘Мать Земля’, “et betydningsfuldt skridt i klimakampen” ‘важный шаг в борьбе с изменением климата’.

Рекламодатели вставляют в тексты термины, связанные с глобальными проблемами, чтобы обратить внимание покупателей на то, что производитель неравнодушен к окружающей среде: “fornybare ressourcer” ‘возобновляемые ресурсы’, “det mindste klimaaftryk” ‘наименьший климатический след’

Концепт часто выражается визуальными маркировками, например “ø-mærket”. Это красный знак с текстом «Органическое производство, контролируемое государством» который указывает на то, что датские власти осуществляют контроль над производителем или предприятием, которые последними обрабатывали, упаковывали или продавали органический продукт. Другая известная маркировка — “dyrevelfærd” (маркировка защиты животных). Визуально концепт часто передается использованием зеленого цвета.

Распространенное использование этого концепта и его широкое семантическое поле подтверждают тот факт, что Дания считается страной, которая основательно подходит к заботе об окружающей среде, а также доказывает, что Дания небезосновательно занимает первое место среди стран мира по уровню экологии.

6. Концепт Valg (Выбор)

Концепт Valg (Выбор) представлен в 28 рекламных текстах словосочетаниями с прилагательными и существительными (“forskellige varianter” ‘разные варианты’, “forskellige sorter” ‘разные сорта’, “det perfekte valg” ‘идеальный выбор’), числительными и существительными (“i 3 varianter” ‘в трех вариантах’, “otte nye mysli-varianter” ‘восемь новых вариантов мюслей’), глаголом и существительным (“find din favorit” ‘найди свой любимый’), существительными (“pålægsvarianter” ‘варианты начинки’, “smagvariation” ‘вкусовое разнообразие’).

В одном рекламном тексте встретилась также антитеза, построенная на антонимах: “den lille mega store forskel” ‘маленькая огромная разница’.

Этот концепт представлен достаточно ограниченным набором слов, которые встречаются практически в каждом тексте из 28, содержащих концепт выбора.

7. Концепт Sted (Место)

Концепт Sted (Место) используется в 42 рекламных текстах и выражается в форме прилагательных (“dansk” ‘датский’, “lokal” ‘местный’), существительных (“over hele landet” ‘по всей стране’, “danskere” ‘датчане’), географических названий (“Danmark” ‘Дания’, “Bornholm” ‘Борнхольм’, “Østersøen” ‘Балтийское море’).

Визуально концепт часто передают благодаря использованию изображения датского флага, сочетания красного и белого цвета в рекламе, а также изображение карты местности.

Многим производителям важно указать, что их продукция производится на территории Дании, или что компания является именно датской. Это в свою очередь подтверждает мысль о том, что датчанам характерна национальная гордость.

8. Концепт Glæde (Радость)

Концепт Glæde (Радость) встречается в 24 рекламных текстах. Данный концепт представлен существительными (“spiseglæde” ‘радость от еды’, “spiseoplevelse” ‘гастрономический опыт’), словосочетаниями существительных и прилагательных (“spændende mad” ‘захватывающая еда’, “den bedste føling” ‘лучшее чувство’;), глаголами (“glæd dig” ‘порадуй себя’, “nyd den lækre smag” ‘насладись прекрасным вкусом’, “lad dig inspirere” ‘дай себе вдохновиться’).

В текстах производители используют такие стилистические приемы, как метафора (“forkæl osten” ‘побалуй сыр’), контекстная метонимия (“den bedste start på dagen” ‘лучшее начало дня’, здесь под началом дня в рекламе подразумевается рекламируемый продукт), игра слов (“god mavefornemmelse” ‘хорошее чувство в желудке’. “Mavefornemmelse” имеет основное переносное значение, обозначающее интуитивное ощущение, возникающее в области живота, а в тексте рекламы слово используется в прямом значении — ощущения в животе от употребления продукции).

9. Концепт Lethed (Легкость)

Концепт Lethed (Легкость) встречается в 22 рекламных текстах, он сообщает о простоте приготовления или использования продукции, а также о ее доступности и экономии времени. Концепт представлен в форме прилагательных (“let” ‘легкий’, “klar” ‘готовый’, “hurtig” ‘быстрый’;), существительных (“færdigretter” ‘готовые блюда’, “instantdinner” ‘обеды быстрого приготовления’), выражение (“det eneste du skal gøre” ‘единственное, что тебе нужно сделать’).

В нескольких рекламных текстах также встречается устойчивое сочетание: “på farten” ‘в пути’.

10. Концепт Nyhed (Новость)

Концепт Nyhed (Новость) используется в 39 рекламных текстах. Данный концепт представлен достаточно ограниченными в разнообразии средствами выражения: прилагательными (“ny” ‘новый’, “lidt ukendt” ‘немного незнакомый’, “brandaktuelt” ‘особенно актуальный’,) и самим

существительным (“nyhed” ‘новость’), которое практически во всех рекламных текстах визуально выделено жирным шрифтом, большим размером надписи или ярким цветом.

Из данных Coop шести обещаний все были реализованы в рекламных текстах на страницах журнала Samvirke. Наибольшее внимание производители уделяют концептам Kvalitet (Качество) (73%), Økologi (Экология) (63%) и Smag (Вкус) (60%). Анализ концептов Smag ‘Вкус’, Valg ‘Выбор’, Glæde ‘Радость’, Nyhed ‘Новость’ в рекламных текстах подтверждает мысль о том, что Дания является страной с высоким уровнем жизни, жителям которой при выборе продукции важно не само чувство насыщения, а именно необычные ощущения, новый гастрономический опыт, который можно испытать при пробе той или иной продукции.

Выводы

Суммируя вышеизложенное, отметим, что составители текстов датской рекламы пищевых продуктов преимущественно используют гиперболизированный язык. Для реализации задуманного посыла в рекламе в дополнение к основному тексту используют также визуальные средства — знаки маркировки, изображения. Производители практически всегда обращаются к конкретному лицу — “du” (ты), из этого следует вывод об ориентации на конкретную личность, а не на общую безликую массу — для точного привлечения внимания покупателя, убеждения его в том, что тот или иной продукт создан специально для него. Во многих случаях концепты взаимосвязаны. Многие концепты часто связаны с самым используемым концептом Kvalitet (Качество). Стилистические средства используются относительно редко. Можно сделать вывод о том, что для производителей важен конкретный посыл, который потенциальный покупатель точно поймет, а не яркие «кричащие фразы».

Литература

1. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М., 2004. 390 с.
2. Карасик В. И. Языковые концепты как измерения культуры (субкатегориальный кластер темпоральности) / Концепты. Выпуск 2. Архангельск, 1997. С. 156–158.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология, М., Академия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр “Академия”, 2001. 208 с.
4. Andersen T. H. Sæt ord på! University of Southern Denmark Studies in Scandinavian Languages and Literatures, Syddansk Universitetsforlag, 2007. 272 s.
5. Christiansen H. C. Reklameanalyse / Gitte Rose, H. C. Christiansen. Analyse af billedmedier — det digitale perspektiv. Samfundslitteratur, 2016. S. 393–442.
6. Goddard A. The language of Advertising: Written Texts. London: Routledge, 2002. 144 p.
7. Jenkins R. At være dansk. København, 2014. 371 s.

Maria I. Tikhonova[1*]
*mitikhonova@mail.ru
Research supervisor: Anastasia V. Lomagina[2],
Candidate of Sciences (Philology)
[1] *St. Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia*
[2] *Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Linguocultural concepts in Danish food advertising texts

Abstract. The study explores linguocultural concepts and their lexical realizations in Danish food advertisements. The research is based on a sample of 96 food advertisements, selected using the continuous sampling method. The article provides a classification of ten primary concepts, identified through dictionary definition analysis. The key source for the study material is the food manifesto published by the consumer co-operative (Coop) in the Samvirke journal. Additionally, a quantitative method was employed to determine which concepts receive the most emphasis from food manufacturers in their advertisements.

Keywords: lingoucultural concepts, advertising texts, Danish.

УДК 811.511.111

Шарешик Денис Юрьевич[1]*
*shareshik.denis@yandex.ru
Научный руководитель: Ломагина Анастасия Всеволодовна[1],
кандидат филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Языковая компрессия и её типы в финском графическом романе

Аннотация: статья посвящена проведённому исследованию явлений языковой компрессии, которые прослеживаются в финских текстах в жанре графического романа. Выбранный для анализа текст позволяет судить о частом использовании приёмов сокращения текста на различных языковых уровнях. Для текста графического романа (который является креолизованным) присущи невербальные особенности, которые несут дополнительную информацию и которые могут рассматриваться как средство компрессии графической составляющей текста. Употребляемые в финских графических романах средства языковой компрессии также позволяют судить о том, какие средства сокращения речи используются в реальной финской иноязычной среде.

Ключевые слова: языковая компрессия, комикс, графический роман, креолизованный текст, финский язык.

Введение

Исследование языковой компрессии на материале финского языка является очень важным ввиду распространенности этого явления в современной письменной и устной речи. Современное понятие языковой компрессии тесно связано с явлением экономии речевых усилий и языковой экономии, заключающимися в стремлении коммуникантов к формированию наиболее компактного сообщения, затрачиванию минимально возможного времени на его передачу, из-за чего вырастает эффективность коммуникации [Долинский 2023: 11]. Особый интерес вызывает языковая компрессия креолизованного текста, поскольку в нём прослеживаются особенности, относящиеся как к разговорной, так и литературной речи. При этом важно учитывать вербальную и невербальную составляющие данного типа текста, так как языковая компрессия зачастую затрагивает и визуальный уровень комикса, то есть встречается в жестах, мимике персонажей комиксов и графических романов.

Комикс и графический роман (в частности, финский) на данный момент хоть и являются достаточно популярными и изучаемыми феноменами в области лингвистики и литературы, но специального исследования, отдельно посвящённого языковой компрессии в работах зарубежных и отечественных исследователей на материале финского языка, не проводилось. В статье проводится анализ средств языковой компрессии, употреблённых в финском графическом романе «Tympeät tytöt» («Непослушные девушки»), а также их особенностей. Целью исследования является рассмотрение и систематизация приёмов языковой экономии, выделенных в произведении. К методам исследования относятся анализ научных источников и литературы в области лингвистики для систематизации приёмов языковой компрессии, применяемых в финском графическом романе, метод сплошной выборки и количественный метод (определение частотности различных приёмов сокращения текста для выявления того, какой из типов компрессии используется чаще всего).

Методы исследования

В ходе выполнения исследовательской работы были затронуты определения языковой компрессии и креолизованного текста. Российский лингвист М. В. Умерова рассматривает языковую компрессию, как «обусловленное законом речевой экономии, требованиями жанра, особенностями информационного носителя упрощение поверхностной структуры текста за счет повышения информативности языковых единиц и элиминирования тех компонентов, которые могут быть восстановлены из невербальной части текста, без изменения его информационной

стороны по сравнению с исходным текстом или нейтральной стилистической нормой» [Умерова, 2011]. Чаще всего вербальная и невербальная составляющие могут прослеживаться в рекламе, журналах, а также графических романах. Подобные тексты, которым присущи обозначенные части, называются креолизованными. Согласно определению Ю. А. Сорокина и Е. Ф. Тарасова, российских лингвистов, которые впервые обозначили данное понятие, креолизованные тексты — «тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей (вербальной языковой (речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [Сорокин, Тарасов, 1990: 180]. Ввиду того, что в рассматриваемом типе текста встречается как текстовая часть, так и изобразительная, на которой может прослеживаться дополнительная информация, дополняющая вербальную, языковая компрессия будет встречаться в нём достаточно часто. Таким образом, компрессия будет проявляться как в вербальной, так и невербальной составляющих текста.

Процесс языковой компрессии, который способствует сжатию фактической и коммуникативной информации при ее сохранении в тексте или высказывании, может проявляться на различных уровнях: фонетическом, лексическом, синтаксическом, семантическом и других. Приёмы сокращения избыточных элементов в основном присутствуют в устной речи, так как в ходе разговора коммуниканты могут опускать некоторые подробности, обозначая их невербально. Например, в ходе разговора могут опускаться некоторые фонемы. Здесь имеет место явление фонетической языковой компрессии. Такие исследователи, как П. Пасси и Г. Суит, на примере французского и английского языков, прослеживали такие закономерности в упрощении устной речи, как ассимиляция двух последовательных звуков, сокращение удвоенных звуков в потоке речи и так далее [Занина, 2008: 2]. Приёмы языковой компрессии на письме могут прослеживаться на других уровнях.

Так, на лексическом уровне возможно использование кратких и многозначных слов. Приёмы языковой компрессии на этом уровне позволяют значительно сократить текст или высказывание путём называния не самого предмета или явления, а, например, указательного местоимения, которое его характеризует; использования более короткого эквивалента оригинального слова; употребления слов с широким семантическим значением для того, чтобы охарактеризовать что-либо небольшим количеством лексических единиц, а не несколькими предложениями [Умерова, 2011].

Также языковая компрессия может прослеживаться и на синтаксическом уровне — она заключается в сокращении непосредственно структуры высказывания: опускаются второстепенные элементы, которые несут наименее значительный смысл в высказывании. [Шокина, 2009: 3].

Немаловажным уровнем языковой компрессии является семантическая компрессия. В основе сокращения на данном уровне лежит полисемантичность слова, его способность к расширению своего смысла в контексте [Комарова, 2005].

Помимо вышеприведённых уровней рассмотрения компрессии в некоторых языках различают также морфологический уровень, проявляющийся, например, в использовании частиц, добавляющихся к слову и несущих дополнительное значение («minä» ‘я’ — «minäkin» ‘я же’: добавление в данном случае частицы «kin» ‘же’ способствует эмоциональному выделению фразы), и грамматический, который проявляется в опущении артиклей, в употреблении нестандартного сочетания прилагательного с существительным (например: предложение *“We were at a particularly tipsy table” (Мы сидели за порядком подвыпившим столом)*, где словосочетание из двух слов «tipsy table» ‘выпивший стол’ может быть переведено на русский как ‘стол, за которым сидят достаточно выпившие люди’. Так, слово «table» ‘стол’ и несвойственное ему определение «tipsy» ‘выпивший’ являются примером проявления языковой компрессии на морфологическом/грамматическом уровне), использовании эквивалентов придаточных предложений, которые являются более короткими, чем сложные предложения без них, и так далее [Умерова, 2011].

Явление языковой компрессии в креолизованных текстах может встречаться и на невербальном уровне, так как изображение, графическая сторона письменного произведения может передавать дополнительную информацию (авторскую идею, чувства и переживания героев), кото-

рая не будет указана непосредственно в тексте: в изображении жестов, в выражении определённых эмоций персонажей, через которые также можно вычленить вербально невыраженную информацию о состоянии говорящего, о его отношении к предмету высказывания и так далее.

Таким образом, в ходе исследования было выделено 7 уровней, на которых встречается языковая компрессия в креолизованном тексте: лексический, фонетический, синтаксический, семантический, морфологический, грамматический и изобразительный. Основываясь на вышеуказанных типах языковой компрессии в ходе проведения сплошной выборки, был проведён анализ явлений языковой экономии, встретившихся в произведении «Tympeät tytöt» («Непослушные девушки») финского автора Р. Тансканен.

Результаты и обсуждение

Метод сплошной выборки, целью которого являлось выделение средств языковой компрессии из рассматриваемого финского текста, стал основополагающим в ходе проведения исследования. Выделенные с помощью данного метода приёмы языковой экономии из финноязычного текста «Tympeät tytöt» («Непослушные девушки») позволили сделать вывод о высокой частотности их употребления. Помимо этого, в ходе проведения исследования была составлена таблица, в которую входят все средства языковой компрессии, используемые в рассмотренном графическом романе. Таким образом, в ходе сплошной выборки было выделено 7 типов языковой компрессии, встречающихся в финском произведении: лексический, фонетический, грамматический, синтаксический, морфологический, семантический и изобразительный. Рассмотрим каждый из уровней компрессии на конкретных примерах из текста (табл. 1).

Таблица 1

Таблица употребляемых средств языковой компрессии в рассмотренном графическом романе (отрывок)

Пример применяемого приёма языковой компрессии	Перевод	Уровень компрессии	Комментарий
Tänään ulos? Olis kiva päästä vähän nollaamaan.	Прогуляемся? Было бы классно разгрузиться.	Синтаксический, лексический	Неполное предложение. Использование сокращённого от «olisi» ‘было бы’ глагола, употр. в разговорном языке.
Mietin just samaa bro.	Подумал именно об этом, бро.	Лексический, фонетический	Использование сленгового выражения «bro» ‘бро’ вместо «ystävä» ‘друг’, «toveri» ‘товарищ’.
Naisen tekemä hoiva- ja kotityö...	Выполняемая женщиной работа по дому…	Грамматический	Использование причастия агента для сокращения высказывания (ср. «hoiva- ja kotityö, joka on tehty naisella» ‘работа по дому, которая выполняется женщиной’).
No ei tietenkään ollut!	Но это же было не так!	Морфологический	Использование частицы «kään» ‘же’ для усиления фразы.
Hyi.	Ой.	Семантический	Междометие, обозначающее в данном контексте брезгливое отношение к персонажу, не описывая это чувство в нескольких словах/предложениях.
Sivistysmies / historia / naisasianainen / «woke» — tyttö	Культурный человек / история / феминистка / воук-гёрл	Изобразительный	Слова, написанные на одежде персонажей, описывающие их взгляды, идеологию. Характер персонажей раскрывается с помощью одного слова, написанного на их одежде, вместо нескольких слов/предложений.

Большая часть выделенных приёмов языковой компрессии относится к лексическому уровню. В тексте встречаются сокращения местоимений, глаголов и других слов, принадлежащих разным частям речи. Чаще всего в тексте встречается использование сокращённых личных, притяжательных и других местоимений, свойственных разговорному финскому языку. Такие местоимения, как «minä» ‘я’, «sinä» ‘ты’, «minun» ‘мой’, «sinun» ‘твой’ и другие, относящиеся к литературному финскому (kirjakieli), в тексте заменяются на аналогичные, но присущие разговорному языку (puhekieli): «mä» ‘я’, «sä» ‘ты’, «mun» ‘мой’, «sun» ‘твой’ соответственно. Также, заменяясь своими разговорными эквивалентами, сокращаются такие лексические единицы, как «kanssa» ‘вместе’ (разговорный эквивалент — «kans» ‘вместе’), «mutta» ‘но’ («mut» ‘но’), «sitten» ‘затем’ («sit» ‘затем’), «edes» ‘даже’ («ees» ‘даже’) и другие. Всего было выделено 294 случая употребления приёмов языковой экономии на данном уровне. Это связано с тем, что автор, при написании графического романа, использовала разговорный финский язык (puhekieli), в котором присутствует большое количество сокращений определённых лексических единиц, происходит замена одних слов другими, аналогичными, но более упрощёнными графически, что способствует компрессии текста.

В рассматриваемом графическом романе встречаются и фонетические приёмы языковой экономии, которые проявляются в упрощении произносительной составляющей тех или иных слов. Так, в предложении “*Mietin just samaa bro” (Подумал именно об этом, бро)* слово «ystävä» ‘друг’ заменено на более разговорное и упрощённое фонетически «bro» ‘бро’, в составе которого отсутствуют умляуты. Использование данного слова вместо литературного эквивалента способствует как фонетической компрессии, так и несёт дополнительную информацию о стиле общения финской молодёжи, которому присуще использование заимствований. Всего в тексте было выделено 10 приёмов языковой экономии, относящихся к фонетическому уровню.

Один из самых распространённых уровней языковой компрессии в рассматриваемом графическом романе — семантический, который характеризуется тем, что единицы, которые относятся к этому уровню, могут быть не поняты читателем вне контекста. Они передают дополнительную информацию на вербальном уровне, такие как эмоции персонажей, связанные с непониманием, испугом, радостью и так далее. Рассмотрим междометие «Hyi» ‘Ой’, приведённое в таблице. Его семантическая составляющая может варьироваться в зависимости от контекста. Междометие может быть рассмотрено как саркастически окрашенное выражение, как конструкцию, передающую недоверие персонажа и так далее. Однако в указанной в тексте ситуации данное междометие используется как средство передачи брезгливого отношения героя. В ходе проведения исследования было выделено 37 случаев употребления языковой компрессии на семантическом уровне.

Также одним из самых немногочисленных типов языковой компрессии является синтаксический. Всего было выделено 5 случаев её использования. Употребление синтаксической языковой компрессии характеризуется упрощением структуры высказывания путём образования неполных предложений. Например, предложение *“Tänään ulos?” (Прогуляемся?)* является неполным и безличным. Однако читатель, благодаря невербальному контексту, понимает это высказывание и то, что оно означает предложение героини погулять на улице.

Более распространено использование грамматических средств языковой компрессии, которые заключаются в применении некоторых грамматических конструкций. К ним относятся, например, эквиваленты придаточных предложений и других конструкций, использование которых делает высказывание более ёмким. В предложении “*Naisen tekemä hoiva- ja kotityö” (Выполняемая женщиной работа по дому)* используется причастие агента, употребление которого способствует компрессии высказывания (предложение без причастия агента звучало бы как “*hoiva- ja kotityö, joka on tehty naisella” (работа по дому, которая выполняется женщиной*). Всего в тексте было выделено 20 случаев употребления грамматической языковой компрессии.

Приёмы языковой экономии в данном графическом романе прослеживаются также на морфологическом уровне, который заключается в изменении формы слова, добавлении частиц, несущих дополнительное значение. В высказывании “*No ei tietenkään ollut” (Но это же было не так)* используется слово «tietenkään» ‘конечно же’ с частицей «kään» ‘же’, которая способ-

ствует эмоциональному выделению данной фразы. Всего в тексте было выделено 13 случаев употребления морфологической компрессии.

Так как рассматриваемый текст является креолизованным, в нём присутствуют случаи употребления изобразительной компрессии, когда необходимая информация передается непосредственно через рисунок, невербальную часть. Всего было выделено 13 случаев использования изобразительной языковой компрессии. Данные приёмы экономии текста были выделены ввиду того, что невербальная информация сообщается в совокупности с представляемым на рисунке текстом. Например, на одежде некоторых персонажей может описываться их характеристика или принадлежность к определённой идеологии или вероисповеданию. Так, в произведении есть персонажи с такими характеристиками, как «Biologia» ‘Биология’, «Kristinusko» ‘Христианство’, «Historia» ‘История’, «Naisasianainen» ‘Феминистка’ и другими. Эти слова, указанные на одежде героев, дают читателю представление о том, какие идеи они поддерживают. При этом в тексте отсутствует их описание, их развернутая текстовая характеристика, вся информация об этих персонажах описана в одном слове, написанном на их одежде, а также в их небольших репликах, что делает текст более экономным.

Выводы

В ходе рассмотрения графического романа Риины Тансканен «Tympeät tytöt» («Непослушные девушки») и составления таблицы приёмов языковой компрессии, найденных в данном креолизованном тексте (см. Приложение 1), всего было выделено 392 употребляемых средств языковой экономии. Большая часть из них (294) относится к лексическому уровню языковой компрессии. Большинство приёмов языковой экономии, выделенные в данном графическом романе на лексическом и других уровнях, встречаются также и в других финноязычных текстах, в частности креолизованных, в которых так или иначе имитируется разговорная речь персонажей повествования. К ним относятся, например, использование разговорных эквивалентов одних и тех же слов, то есть замена слова из литературного языка (kirjakieli) на аналогичный из разговорного (puhekieli): замена местоимения «minä» ‘я’ на более короткое «mä» ‘я’; «kanssa» ‘вместе’ на сокращённое «kans» ‘вместе’ и так далее. Эти и другие единицы языковой компрессии, которые были обнаружены в рассмотренном креолизованном тексте, встречаются достаточно часто. Это позволяет судить о том, что текст произведения, диалоги персонажей и авторские замечания приближены к разговорной норме финского языка. Соответственно, рассмотренные средства языковой компрессии также могут встречаться в неадаптированной речи носителей языка и аутентичных материалах, что даёт возможность сделать вывод о широкой распространённости употребления средств языковой компрессии в финском языке в целом, а также о перспективности дальнейшего исследования рассмотренного явления.

Литература

1. Долинский В. А. Синергетика и принцип наименьшего усилия в языке и речи // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6, Языкознание: Реферативный журнал. 2023. № 2.
2. Комарова С. С. Семантическая компрессия в прагматике высказывания (на материале немецкоязычной прессы): специальность 10.02.04 «Германские языки»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Комарова Светлана Сергеевна. — Самара, 2005. — 27 с.
3. Умерова М. В. Языковая компрессия: виды и уровни реализации // Актуальные вопросы современной науки. 2011. № 17–1.
4. Шокина А. Б. Языковая компрессия в рекламном тексте // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2009. № 2.
5. Занина А. Н. Теория экономии языковых усилий: к истории вопроса / А. Н. Занина // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. — 2008. — № 13. — С. 165–171.
6. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М., 1990.
7. Tanskanen R. Tympeät tytöt. — Into Kustannus, 2021. — 160 p.

Denis Yu. Shareshik[1*]
*shareshik.denis@yandex.ru
Research supervisor: Anastasia V. Lomagina[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Language compression and its types in Finnish graphic novels

Abstract. The article focuses on the phenomenon of language compression in Finnish graphic novels. The selected texts reveal the frequent use of text reduction techniques across various language levels. As a creolized medium, graphic novels incorporate non-verbal elements that convey additional meaning, functioning as a means of compressing the graphic component of the text. The study also examines how these language compression techniques in Finnish graphic novels reflect the broader patterns of speech reduction in Finnish.

Keywords: language compression, comic book, graphic novel, creolized text, Finnish language

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОСТОЧНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

УДК 811.581:305

Екимова Екатерина Алексеевна[1], Федотова Анна Игоревна[1*]
*ann.nura.fedotova@gmail.com
Научный руководитель: Дондоков Доржи Дондокович[1]
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Гендерные различия в языковом воплощении речевого акта несогласия (на материале телевизионного дейтинг-шоу “非诚勿扰”/ “If You Are the One”/«Без искренней заинтересованности не беспокоить»)

Аннотация: в статье сравниваются средства языкового воплощения речевого акта несогласия в мужской и женской речи на материале китайского телевизионного дейтинг-шоу“ 非诚勿扰”/«Без искренней заинтересованности не беспокоить» (перевод авторов) с целью выявления гендерных различий. Посредством описательного метода, методов стратификации и сравнительного анализа, а также метода обобщения выявлены использованные участниками шоу стратегии выражения несогласия. В результате исследования было обнаружено, что в рамках шоу женщины более склонны к конфликтному поведению, чем мужчины. В настоящем исследовании сравниваются лишь виды отобранных речевых актов несогласия и типы речевых стратегий, поэтому другие аспекты остаются доступными для дальнейшего изучения.

Ключевые слова: речевой акт, стратегия речевого поведения, речевой конфликт.

Введение

Гендерные исследования нашли отражение в китайском языкознании только в конце 70-х — начале 80-х годов прошлого столетия. На сегодняшний день китайские лингвисты достигли определенных успехов в изучении гендерной асимметрии на уровне структуры письменного знака (логограммы/иероглифа). Однако звуковые различия и стратегии в речевом поведении, другие два важных аспекта, в которых выражаются гендерные различия в китайском языке, до сих пор остаются малоисследованными.

Несмотря на то, что на нынешнем этапе развития китайской лингвистики рассмотрение стратегий речевого поведения является популярным направлением исследования гендера, тем не менее, оно все еще нуждается в детальном изучении [Шаркави, Энтони, 2019, с. 120].

До сегодняшнего дня особый интерес у китайских лингвистов вызывали исследования гендерных различий в языковом воплощении речевых актов приветствия, извинения, отказа и прощания. Однако до сих пор достаточно подробному анализу не подвергался речевой акт несогласия и основные отличия его осуществления у мужчин и женщин.

Поэтому цель настоящего исследования заключается в том, чтобы выявить гендерные различия акта несогласия в вербальной коммуникации на материале популярного телевизионного дейтинг–шоу 非诚勿扰/ «Без искренней заинтересованности не беспокоить».

Для достижения намеченной цели поставлены следующие задачи:

— Собрать речевой материал, на основе которого будет проводиться исследование: отобрать примеры вербального выражения мужского и женского несогласия в речи участников шоу, подготовить скрипты с подробным описанием речевой ситуации, предшествовавшей несогласию, и ее последующего разрешения.

— На основе полученного материала проанализировать акты несогласия представителей обоих полов и определить характерные для каждого гендера стратегии выражения актов несогласия.

— Сравнить стратегии осуществления актов несогласия в мужской и женской устной речи.

Объектом исследования являются гендерные особенности речевого поведения в китайском языке. Предметом исследования—акты несогласия в мужской и женской устной речи.

Исследование предполагает проверку авторской гипотезы, выдвинутой в результате личных наблюдений за поведением участников дейтинг-шоу “非诚勿扰” и выявлении ряда закономерностей. Результаты наблюдения стали основанием для формулирования следующей гипотезы: девушки, в рамках условий, сконструированных для дейтинг-шоу “非诚勿扰”, будучи под защитой социума (публики), находятся в позиции более выгодной, таким образом в рамках дейтинг-шоу в речи мужчин число резких отказов в устной форме по отношению к общему, предположительно, будет небольшим, в то время как у девушек могут встречаться акты резкого устного отказа.

Методы исследования

Настоящее исследование опирается на теорию речевых актов Джона Остина, которая заявляет, что речевой акт—это процесс общения индивидов, в котором помимо высказывания осмысленных выражений есть активное воздействие индивидов друг на друга [Остин, 1962, с. 86], теория впоследствии была дополнена и усовершенствована Джоном Сёрлем, который утверждал, что речевым актом является набор знаков/звуков, которые произведены разумными существами с определёнными намерениями, вследствие чего люди воспринимают их в качестве проявлений языкового общения [Сёрль, 1986, с. 151–152]; положение о зависимости языка от ряда экстралингвистических факторов социально–психологического характера, в т.ч. половые характеристики индивида, которые оказывают влияние на выбор говорящим тех или иных языковых средств [Короткова, 2015, с. 126]; утверждении о необходимости исследования речи мужчин и женщин в конкретном контексте [Дежина, 2011, с. 68]; представление об особенности акта несогласия в китайском языке, выраженной в высокой степени вероятности обоснования причины несогласия [Депутатова, Биктагирова и др., 2018, с. 190–191].

В целях исследования авторы используют упрощенное определение речевого акта несогласия, данное в работе Джени Реес–Миллер «Power, severity and context of disagreement» («Сила, серьезность и контекст несогласия»); речевой акт является речевым актом несогласия в том случае, если спикер считает неверным высказанное/предположительно поддерживаемое адресатом утверждение и реагирует произнесением суждения [Реес–Миллер, 2000, с. 1088].

В настоящей работе используется классификация актов несогласия, а также типология стратегий речевого поведения профессора Ян Яня из исследования “Gender differences in realization patterns of disagreement in Chinese”/«Гендерные различия в моделях реализации несогласий в китайском языке» (перевод авторов), который, в свою очередь, опирается на труды Мунтигл И Турнбулл, Реес–Миллер, Вана, Лиу, Лю, Лян [Ян, 2013, с. 154–156].

Для исследования были использованы следующие методы:

— Описательный метод (первичный анализ речевого материала).

— Метод стратификации (исследование особенностей речи двух социальных групп китайского общества, разделенных по гендерному признаку).

— Метод сравнительного анализа (анализ и сравнение речевых актов несогласия у представителей обоих гендеров, для выявления закономерностей и тенденций).

— Метод обобщения (заключительный этап исследования).

Для отбора материала был использован метод выборки с предварительно заданными значениями (фиксировались речевые конфликтные ситуации).

Авторы статьи проанализировали 180 минут телевизионного шоу и выделили 17 конфликтных ситуаций, из которых отобрали 43 реплики, выражающие несогласие.

Результаты и обсуждение

Женщины произвели 17 реплик, выражающих несогласие, в то время как мужчины 26 реплик, то есть при выражении несогласия мужчинами суммарно было сказано больше реплик, чем женщинами (рис. 1, табл. 1).

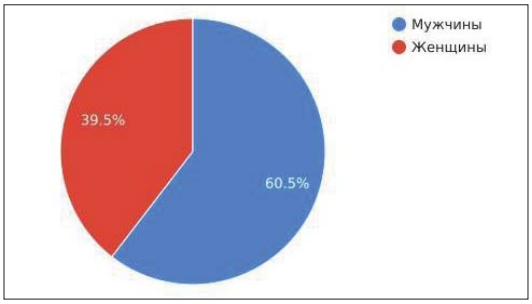


Рис. 1. Соотношение числа реплик, произведённых мужчинами и женщинами

Таблица 1

Общее количество речевых актов несогласия (17 конфликтных речевых ситуаций)

	Мужчины	Женщины
Итог:	26	17

В речевых актах несогласия женщин стратегии усугубления конфликта составляют 47% от общего числа (рис. 2; табл. 2, табл. 3). В то время как в речевых актах несогласия мужчин стратегии усугубления конфликта составляют 34.6% (рис. 3; табл. 2, табл. 3).

Т. е. в условиях дейтинг–шоу “非诚勿扰”/«Без искренней заинтересованности не беспокоить» и мужчины, и женщины в большинстве случаев выбирают стратегию смягчения конфликтной ситуации.

Однако, женщины более склонны к выбору резкого выражения несогласия, чем мужчины, что подтверждает гипотезу авторов о том, что, благодаря условиям шоу женщины будут выражать несогласие смелее/грубее, чем мужчины, а мужчины будут склонны к выражению несогласия в мягкой форме.

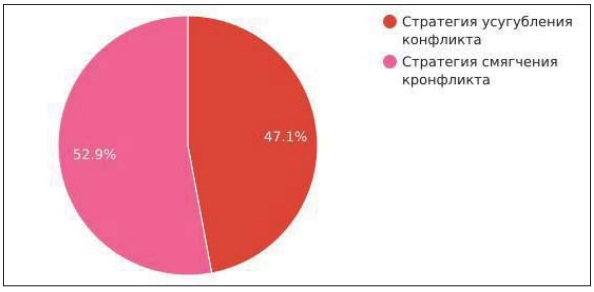


Рис. 2. Соотношение видов речевых актов у женщин

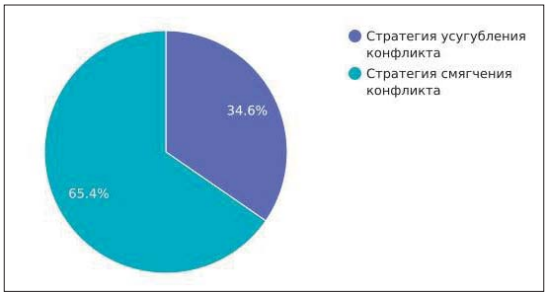


Рис. 3. Соотношение видов речевых актов у мужчин

Таблица 2

Стратегия смягчения последствий конфликта (мягкое выражение несогласия)

	Мужчины	**Женщины**
Итог:	17	9

Таблица 3

Стратегия усугубления конфликта (резкое выражение несогласия)

	Мужчины	**Женщины**
Итог:	9	8

При анализе стратегий смягчения последствий конфликта у женщин прослеживается тенденция к задаванию вопросов с целью понять собеседника— 66% от общего числа мягкого выражения несогласия женщинами (рис. 4; табл. 4). Пример стратегии смягчения конфликта посредством задавания вопроса (у женщин): “我想问你, 你有没有想过, 她是很在乎你, 所以才要求你高?” (Я хочу спросить тебя, не задумывался ли ты о том, что она действительно заботится о тебе, поэтому требует от тебя так много?) (перевод авторов). Параллельно с этим мужчины вовсе не использовали данный тип стратегии, но чаще всего предпочитали мягко выражать несогласие посредством конструктивных или положительных замечаний— 47% от общего числа мягкого выражения несогласия мужчинами (рис. 5; табл. 4). Пример стратегии смягчения конфликта через конструктивные или положительные замечания (у мужчин): “有些时候可能猜的不对, 但是我希望对方不要生气这种。” (Иногда можно ошибиться в догадках, но я надеюсь, что девушка не будет обижаться на это.) (перевод авторов).



Рис. 4. Соотношение типов речевых стратегий смягчения последствий конфликта у женщин

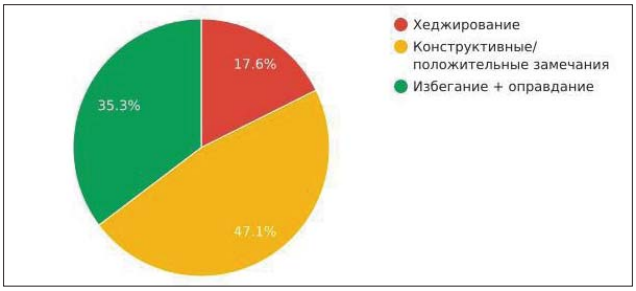


Рис. 5. Соотношение типов речевых стратегий смягчения последствий конфликта у мужчин

Таблица 4

Стратегия смягчения последствий конфликта (мягкое выражение несогласия)

	Тип стратегии			
	Хеджирование	**Вопрос**	**Конструктивные/ положительные замечания**	**Избегание + оправдание**
Мужчины	3	0	8	6
Женщины	1	6	1	1

При выборе стратегии усугубления конфликтных ситуаций мужчины более склонны прямо выражать своё мнение, чем женщины, процент прямого выражения несогласия от общего числа стратегий усугубления конфликта у мужчин— 77.8% (рис. 6; табл. 5); процент прямого выражения несогласия от общего числа стратегий усугубления конфликта у женщин— 25% (рис. 7; табл. 5).). Пример осуществления стратегии прямого выражения несогласия (у мужчин): “不希望总让我猜她心里想什么。” (Не хотелось бы, чтобы постоянно приходилось угадывать, что она думает.) (перевод авторов). Наряду с этим женщины чаще выбирают такие типы речевой стратегии, как осуждение/использование лексики с негативным окрасом и риторические вопросы (табл. 5). Пример осуществления стратегии задавания риторических вопросов (у женщин): “您到现在有没有考虑过是自己的问题?” (Не задумывались ли вы о том, что проблема может быть в вас?) (перевод авторов).

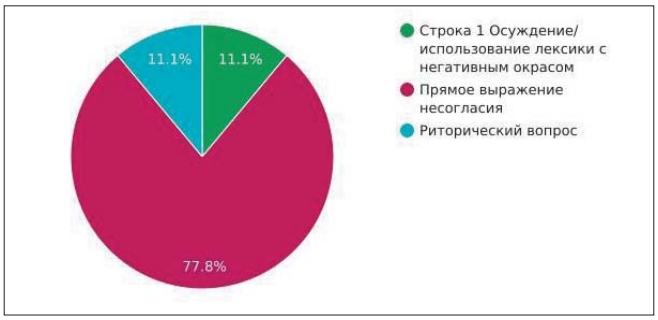


Рис. 6. Соотношение типов речевых стратегий усугубления конфликта у мужчин

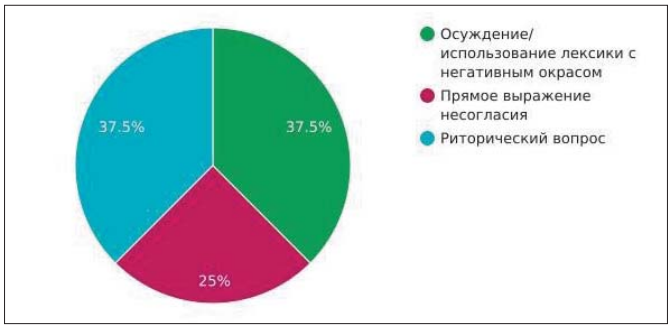


Рис. 7. Соотношение типов стратегий усугубления конфликта у женщин

Таблица 5

Стратегия усугубления конфликта (резкое выражение несогласия)

	Тип стратегии		
	Осуждение/ использование лексики с негативным окрасом	**Прямое выражение несогласия**	**Риторический вопрос**
Мужчины	1	7	1
Женщины	3	2	3

В качестве дополнительных особенностей речевых актов несогласия выявлено следующее: в процессе осуществления речевого акта несогласия женщинами присутствует адресованность на собеседника, тогда как содержание речевого акта несогласия мужчин обращено к самому адресанту. Также в репликах мужчин часто встречаются слова, усиливающие значимость сказанного (например, «对» в значении «да/вот»).

Выводы

В ходе исследования были проанализированы акты несогласия представителей обоих полов, сравнены по признаку частотности употребления характерные для каждого гендера стратегии выражения актов несогласия, в результате чего выявлено следующее: женщины более склонны к выбору стратегии усугубления конфликта для выражения несогласия, чем мужчины, что подтверждает гипотезу авторов, что в условиях дейтинг–шоу женщины будут выражать своё несогласие смелее и грубее. В то же время, мужчины склонны выражать свое несогласие прямее, чем женщины. В случае выбора стратегии смягчения последствий конфликта женщины чаще выбирают расспросить собеседника, в то время как мужчины предпочитают выразить и обосновать свое мнение.

Литература

1. Дежина, Т. П. О некоторых особенностях речевого поведения мужчин и женщин / Т. П. Дежина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2011. — № 1. — С. 68–71.
2. Короткова, М. О. Влияние гендерного фактора на речевое поведение / М. О. Короткова // Приволжский научный вестник. — 2015. — № 7. — С. 126–130.
3. Остин Дж. Как совершать действия при помощи слов // Остин Дж. / Избранное. Перевод с англ. Макеевой Л. Б., Руднева В. П. —М.: Идея Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1989. — С. 13–136.
4. Сёрль Дж. Р. Что такое речевой акт // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. —Москва: Прогресс, 1986. С. 151–169.
5. Deputatova N., Biktagirova Z., Sharafutdinova L., Kasimov O. The study of speech act of disagreement on the basis of a linguistic experiment (based on the Chinese and Russian languages) / Deputatova N., Biktagirova Z., Sharafutdinova L., Kasimov O. // The IIOAB Journal. — 2018. — № 2. — PP. 189–193.
6. Mushtaq, Sharqawi A., Elizabeth, Anthony M. Analyzing the speech act of disagreement produced by iraqi efl learners: a gender study / Mushtaq, Sharqawi A., Elizabeth, Anthony M. // Humanities & Social Sciences Reviews. — 2019. — № 7. — PP. 118–131.
7. Rees–Miller J. Power, severity and context in disagreement / J. Rees– Miller // Journal of Pragmatics. — 2000. — № 32. — PP. 1087–1111.
8. Yang Y. Gender Differences in Realization Patterns of Disagreement in Chinese / Yang Y. // International Conference on Education, Management and Social Science (ICEMSS 2013). — 2013. — PP. 154–157.

Ekaterina A. Ekimova[1], Anna I. Fedotova[1*]

*ann.nura.fedotova@gmail.com

Research supervisor: Dorzhi D. Dondokov[1]

[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Gender differences in the linguistic expression of disagreement: A study of the Chinese TV dating show 非诚勿扰 (If You Are the One)

Abstract. This article examines gender differences in the linguistic expression of the speech act of disagreement in male and female speech, using data from the Chinese television dating show 非诚勿扰 (If You Are the One). Through descriptive analysis, stratification, comparative approach, and generalization, the study identifies the strategies used by the show participants to express disagreement. The findings suggest that women are more likely to engage in conflict-related behaviors than men within the context of the show. This study focuses specifically on the types of disagreement speech acts and the associated strategies, leaving other aspects open for future research.

Keywords: speech act, speech behavior strategy, speech conflict.

УДК 378, 811.581

Ильченко Вера Владимировна[1*]
*verailchenko13711@gmail.com
Научный руководитель: Дондоков Доржи Дондокович[1]
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Изучение применения нейросетей при обучении китайскому языку

Аннотация: возникновение и популяризация нейросетей и ресурсов, связанных с ними, дает педагогам новый инструмент для преодоления трудностей, возникающих в процессе обучения иностранному языку. Целью настоящего исследования является анализ способов применения нейронных сетей для повышения эффективности образовательного процесса при обучении китайскому языку. Методами исследования послужили анализ и обобщение сведений. Результатами исследования выступят данные о нейросетях, которые можно использовать при обучении китайскому языку, а также способы их применения. Результаты исследования могут быть использованы преподавателями в их практической деятельности.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросети, китайский язык.

Введение

Современный мир становится все более глобальным, что повышает потребность в изучении различных языков для успешного общения и развития межкультурного взаимодействия. Один из распространенных языков, к которому проявляется повышенный интерес, — китайский язык. Он является не только одним из широко используемых в мире, но и является ключом к пониманию одной из древних и богатых культур на Земле. В связи с этим вопрос эффективных методов обучения китайскому языку становится все более актуальным. В последние годы нейронные сети искусственного интеллекта все шире применяются в образовании, в том числе и в процессе обучения иностранным языкам.

Целью настоящего исследования является изучение возможностей использования нейронных сетей в процессе обучения китайскому языку. Благодаря возможности адаптации под индивидуальные потребности каждого учащегося, нейронные сети могут быть ключом к успешному овладению китайским языком.

Искусственный интеллект и нейронные сети как его инструмент

Под искусственным интеллектом подразумевается «комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые, как минимум, с результатами интеллектуальной деятельности человека. Комплекс технологических решений включает в себя информационно-коммуникационную инфраструктуру, программное обеспечение, процессы и сервисы обработки данных» [указ Президента РФ от 10 октября 2019 г. № 490].

Сегодня ИИ активно применяют во многих областях, начиная от строительства, промышленности и архитектуры и заканчивая медициной, банковской областью и образованием. Автоматизация выполнения рутинной работы повышает ее эффективность, в связи с чем все большее количество специалистов стремятся внедрить данные технологию в сферу своей профессиональной деятельности, и педагоги не стали исключением. Использование нейронных сетей в образовании будет способствовать оптимизации и интенсификации процесса обучения, повышению качества знаний, эффективности подготовки и контроля.

Нейронные сети — это «вычислительные модели, которые работают аналогично функционированию нервной системы человека» [Львов, 2019, с. 25–31].

Изучение осведомленности, перцепции, заинтересованности преподавателей и студентов к программным продуктам искусственного интеллекта, анализ и оценка перспектив применения нейросетей в сфере высшего образования в России показали, что «фактически 92% преподавателей не используют нейросети на данный момент, но только 20% не планируют

использовать нейросеть в будущем. Соответственно, около 70% будут использовать данные технологии, по мере их освоения. Таким образом, можно ожидать увеличения практикующих работу с нейросетями преподавателей примерно в 8–10 раз.» [Лахманова, 2023, с. 171–185].

К наиболее эффективным областям использования искусственных нейронных сетей относятся: дополнительные возможности самообразования; повышение качества образования путем помощи преподавателю в подготовке заданий; автоматизация проверки заданий.

Мнения о перспективах применения нейронных сетей расходятся. Часть специалистов считает, что традиционные методы обучения могут быть преобразованы, модернизированы и многократно обогащены возможностями нейтронных сетей, но ни в коем случае не подменены ими. Факт невозможности полной замены преподавателя ИИ подтверждается и статистическими исследованиями. Так, например, при тестировании ChatGPT посредством HSK (кит. 汉语水平考 — стандартизированный квалификационный экзамен по китайскому языку) было выявлено, что в нейросеть не может выполнить все задания теста правильно, в аспекте «чтение» ChatGPT выполнил правильно 78%, в аспекте «аудирование» 84%, в аспекте «письмо» 82%. [Жуков, 2023, с. 57–65]. Так как нейросеть использует при генерации ответа разнообразные источники, часть из которых может иметь недостоверные или неточные сведения, то определенный процент ошибок неизбежен, и полагаться на данную нейросеть в обучении полностью не представляется возможным. Однако, как инструмент в руках преподавателя, нейросеть имеет хороший потенциал применения. В рамках китайского языка было выявлено, что ChatGPT можно использовать для создания тестов для рефлексии, идей игр на занятиях, запросов информации по культуре Китая [Минязова, 2023, с. 212–223].

Однако существует и противоположная точка зрения, заключающаяся в том, что нейросети будут небольшим дополнением к существующему процессу обучения. Несмотря на диаметрально противоположные утверждения, представители обоих концепций согласны в том, что нейронные сети обладают полезным потенциалом, который может быть использован в разных сферах.

В качестве методов исследования были использованы анализ данных, их сравнение и обобщение.

Результаты исследования

В настоящий момент в мире существует более тысячи различных нейронных сетей, и их количество постоянно увеличивается. Каждая из них обладает собственным, заточенным под определенные задачи функционалом. С одной стороны, чем больше их становится, тем большее количество задач может быть решено с их помощью, с другой стороны, в таком большом разнообразии инструментов достаточно сложно ориентироваться, в связи с чем появились нейросети-агрегаторы, советующие необходимые для решения определенной задачи нейросети. В рамках данного исследования мы рассмотрим нейросети, которые, во-первых, обладают лингводидактическим потенциалом, а во-вторых позволяют использовать их при обучении именно китайскому языку, в их число вошли: ChatGPT, Twee, Character ai, Elevenlabs.io, D-ID, Visper.

Применение нейросети ChatGPT

Данную нейронную сеть можно использовать при смешанном и самостоятельном изучении китайского языка. Во-первых, она может проверить текст на наличие грамматических ошибок, а также объяснит правило, которое был нарушено, по отдельному запросу может также привести примеры правильного использования грамматической конструкции. Во-вторых, можно сформулировать запрос на объяснение значения слова в контексте. В-третьих, можно попросить объяснить значение фразеологизма в контексте, привести примеры его использования, а также этимологию возникновения этого устойчивого выражения. Кроме того, ChatGPT может сформулировать дефиниции слов, что является аналогом перевода слов, и может использоваться на среднем и высоком этапах изучения языка.

Однако стоит помнить об ограничениях данного сервиса как языковой модели: недостаточной осведомленности о контексте (ChatGPT не имеет возможности поддерживать контекст на

протяжении нескольких этапов разговора, поэтому он может не понимать контекст ситуации или предыдущую историю), невозможности глубокого понимания смысла, ограниченной персонализации [Bal Ram, 2023, p. 258–261].

Применение нейросети Twee

На официальном сайте Twee содержится информация о том, что нейросеть поддерживает только английский язык. Функции, доступные при работе с английским языком проанализированы в следующем виде (табл. 1):

Таблица 1

Функции *Twee* (английский язык)

Чтение	Аудирование	Лексика
Автоматическое создание текста из набора слов Создание открытых вопросов Создание вопросов с вариантами ответа Создание правдивых/ложных утверждений Создание заголовков по микротемам	Формирование скрипта к видео из Youtube Создание вопросов к видео	Создает упражнения на: Заполнение пропусков Соединение Предложения с ключевыми словами Перевод Дефиниции к словам
Письмо	**Говорение**	**Грамматика**
Формулирует разнообразные темы для эссе Подбирает известные цитаты под выбранную тему	Формулирует темы для диалога Находит цитаты и интересные факты по теме	Создает упражнения на: Заполнение пропусков Расстановку слов в предложении Открытие скобок Соединение

Однако при исследовании функционала было обнаружено, что часть из функций доступна и при использовании китайского языка. Ознакомиться с доступным функционалом можно в следующей виде (табл. 2):

Таблица 2

Функции Twee (китайский язык)

Грамматика	Аудирование	Лексика
Создает упражнения на: Заполнение пропусков Расстановку слов в предложении Открытие скобок Соединение	Формирование скрипта к видео из Youtube	Создает упражнения на: Заполнение пропусков Соединение

Нейронные сети, подобные Twee, достаточно эффективно работают с аудио материалом. Современные исследования показывают, что их точность составляет 79% [Khan, 2023, p. 1617–1630]. В рамках данного исследования при фактическом использовании данной нейросети точность итогового материала составила 99%. К сожалению, на данный момент не все функции доступны при работе с китайским языком, но даже те, что есть, могут существенно сократить время подготовки педагога к урокам, связанным с формированием лексических и грамматических навыков, а также упростить адаптацию аутентичных видео.

Применение нейросети Character ai

Данная нейросеть предоставляет возможность «пообщаться» с любимым персонажем книги, фильма, манги, или известной личностью. Character ai поддерживает китайский язык. В процессе диалога используется стилистически нейтральная лексика, уникальность того или

иного персонажа проявляется в содержательной стороне реплик. Функционал данной сети представлен следующей виде (табл. 3):

Таблица 3

Функции Character ai китайский язык

Общение с персонажем	
Для преподавателя	**Для учащегося в рамках самостоятельной работы**
Преподаватель может использовать популярных персонажей и формат оформления текста в виде чата для повышения мотивации и вовлеченности студентов в образовательный процесс. Сам чат, сформулированный на определенную лексическую тему, может стать текстом-образцом для последующих упражнений	Возможность ежедневно тренироваться в написании текстов маленького и большого объема, пополнять словарный запас в рамках интересной темы, получать незамедлительный ответ от персонажей в любое время дня
Подборка аутентичных материалов по заданной тематике	
В сервисе есть отдельно созданный чат, для подборки материалов (цитат, названий произведений, имен людей) по нужной теме, но запрос можно сформулировать в рамках любого диалога. Возможность быстро найти дополнительный материал по определенной теме	Возможность быстро охватить большой объем данных по заданной тематике Положительной стороной использования сервиса является быстрый ответ Отрицательной стороной является тот факт, что нейронная сеть не дает ссылки на источники, сами источники не являются научными
Помощь в написании истории/эссе/сочинения	
Автоматическое создание опор для совершенствования умений письма в рамках заданной темы	Возможность создать план письменного произведения, ознакомиться со словами и устойчивыми выражениями в рамках заданной темы
Проверка на наличие ошибок текста и объяснение правил	
Нейронная сеть предоставляет возможность сгенерировать вопрос на поиск примеров, иллюстрирующих правило	Нейронная сеть позволяет проверить текст на наличие ошибок вне занятий, дополнительно углубиться в грамматическую тему

Применение нейросети Elevenlabs

Данная нейросеть позволяет конвертировать текст в аудио. Elevenlabs поддерживает китайский язык, в базе сервиса есть несколько голосов носителей китайского языка — несколько женских и мужских, детских и взрослых. Кроме них, есть и другие голоса, но, если использовать голоса не носителей при конвертации текста в аудио, могут возникать фонетические неточности. Из положительных сторон данного сервиса следует отметить, что при создании аудио можно влиять на его характеристики, подстраивая их под педагогическую задачу. Прежде всего, можно выбрать темп речи. Кроме того, можно расставить паузы в конце синтагм или даже перед/до потенциально незнакомыми/сложными для учеников словами, искусственно упрощая восприятие будущего аудио.

При работе с аутентичными видео, аудио преподаватели часто сталкиваются с проблемой неготовности учащихся воспринимать речь на определенной скорости, но ранее сервисы по замедлению аудио предоставляли лишь возможность механически замедлить поток речи, что приводило к искажению голоса диктора, интонационного рисунка предложения, помехам. Elevenlabs помогает решить эту проблему.

Еще одна доступная функция — добавление определенной эмоции, с которой будет озвучена текстовая информация, усиление эмоциональной составляющей или, наоборот, сведение ее к минимуму. С одной стороны, если при обучении главенствуют стилистически нейтральные аудио, лишенные сильной эмоциональности, для учащихся будет трудно сразу воспринимать живую речь, в таком случае можно постепенно увеличивать эмоциональность аудио, и наоборот, если важно сосредоточить обучающихся на содержании аудио, а эмоциональная окраска может подсказать правильный ответ, можно свести ее к минимуму, тогда учащемуся не придется полагаться ни на что кроме языковой составляющей.

Применение D-ID

Данная нейросеть позволяет создавать видео, с использованием определенного аватара и аудио. В качестве аватара может быть использована фотография, картинка, предлагаемый сервисом персонаж. Аудио может быть создано на самом сайте или добавлено в готовом виде. Данная нейронная сеть может быть полезна при смешанном обучении, так как преподаватель может создать свой аватар, объясняющий материал его голосом. Кроме того, данный сервис позволяет создать видео с выдуманными персонажами, интересными для учащихся, например, героем мультфильмов или книг, и даже с сгенерированным ранее при помощи других нейросетей вместе с учащимися. Если периодически использовать данную нейронную сеть, то вовлеченность учащихся в урок и их мотивация повысятся, так как данный формат объяснения правил привлечет их внимание и будет им интересен.

Применение Visper

Схожими функциями с D-ID обладает нейронная сеть Visper. В рамках данного сервиса возможно создать горизонтальное или вертикальное видео с мужским или женским лицом, в платной версии можно загрузить свое лицо. Одно из отличий заключается в том, что в данном сервисе не представлены детские лица и голоса. Если создавать аудио на самом сервисе можно регулировать паузы, ударение и скорость, а также выбрать из трех стилистических окрасок речи — жизнерадостной, деловой и бодрой. На данный момент на сайте не доступен китайский, но можно загрузить готовое аудио, поэтому пользоваться этим все же можно.

Выводы

Нейросети — это инструмент в руках преподавателя, позволяющий ему добиваться решения поставленных педагогических задач в более короткое время и с меньшей затратой усилий. Так как задачи в обучении китайскому языку весьма разнообразны, под каждый конкретный тип задач необходимо подбирать подходящий инструмент:

для задач, связанных с созданием аудио из текста и наоборот, может быть полезна нейросеть Elevenlabs.io;

для задач, связанных с созданием видео, могут быть полезны нейросети D-ID, Visper;

для задач, связанных с созданием аудио скрипта к аутентичному видео, может быть полезна нейросеть Twee;

для задач, связанных с формированием лексического навыка, могут быть полезны нейросети ChatGPT, Character.ai;

для задач, связанных с формированием грамматического навыка, могут быть полезны нейросети ChatGPT, Character.ai;

для задач, связанных с развитием умений чтения, могут быть полезны нейросети ChatGPT, Twee, Character.ai;

для задач, связанных с развитием компенсаторных умений, могут быть полезны нейросети ChatGPT, Character.ai.

Таким образом, использование нейронных сетей в обучении китайскому языку обладает значительным потенциалом и может революционизировать способы изучения иностранных языков в целом.

Литература

1. Анализ педагогических практик применения искусственного интеллекта в образовании (на материале методического хакатона) / Е. С. Башкина, М. Ю. Лебедева, Т. М. Обухова, К. Е. Родионова // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: Материалы VII Международной научной конференции, Красноярск, 19–22 сентября 2023 года. — Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2023. — С. 986–991.
2. Жуков, С. А. Современный взгляд на перспективы внедрения нейронных сетей в процесс изучения китайского языка в условиях вуза / С. А. Жуков, А. В. Крайдер, А. И. Целуйко // Философия и наука в культурах Запада и Востока: Сборник статей по материалам VI Всероссийской научной

конференции с международным участием, Томск, 18 апреля 2023 года / Отв. редактор Е. В. Тихонова. Том 2. — Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2023. — С. 57–65.
3. Лахманова, И. Е. Вопросы внедрения искусственного интеллекта в систему высшего образования / И. Е. Лахманова, В. С. Родионов // Государство и бизнес. Направления социально-экономического развития: Материалы XV Международной научно-практической конференции. В 2-х томах, Санкт-Петербург, 26–27 апреля 2023 года. — Санкт-Петербург, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, 2023. — С. 171–185.
4. Львов, Ф. А. Типы и применение нейронных сетей / Ф. А. Львов // Chronos: естественные и технические науки. — 2019. — № 2(24). — С. 25–31.
5. Минязова, Е. Р. Применение технологии искусственного интеллекта в персонализированном обучении иностранному языку / Е. Р. Минязова // Проблемы современного образования. — 2023. — № 6. — С. 212–223.
6. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации: указ Президента РФ от 10 октября 2019 г. № 490 // Собрание законодательства Российской Федерации. -2019.- № 41, ст. 5700.
7. Филатова, О. Н. Применение нейросетей в профессиональном образовании / О. Н. Филатова, М. Н. Булаева, А. В. Гущин // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 77–3. — С. 243–245.
8. A Comparative Study of Convolutional Neural Networks and Recurrent Neural Networks for Chord Recognition / H. N. Khan, S. Bazai, Z. Zaland [et al.] // International Journal of Membrane Science and Technology. — 2023. — Vol. 10, No. 2. — P. 1617–1630.
9. Bal Ram. Artificial intelligence AI-based Chatbot study of ChatGPT, Google AI Bard and Baidu AI / Bal Ram, Pratima Verma // World Journal of Advanced Engineering Technology and Sciences. — 2023. — Vol. 8, No. 1. — P. 258–261.

Vera V. Ilhenko[1*]
*verailchenko13711@gmail.com
Research supervisor: Dorzhi D. Dondokov[1]
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Exploring the use of neural networks in Chinese language teaching

Abstract. The rise and widespread adoption of neural networks, along with the resources they offer, provide educators with innovative tools to address challenges in foreign language teaching. This research aims to explore how neural networks can enhance the effectiveness of Chinese language instruction. The research methods include the analysis and synthesis of relevant information. The study findings provide insights into the types of neural networks applicable to Chinese language teaching and how they can be effectively integrated into the educational process. These results are intended to assist teachers in their professional practices.

Keywords: artificial intelligence, neural networks, Chinese language.

УДК 811.521

Левина Рамиля Рамилевна[1*]
*ramilevna.2019@mail.ru
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Лингвокультурологический и социокультурный потенциал видеоматериалов Ted Talks как средство обучения аудированию в контексте устной межкультурной коммуникации (японский язык)

Аннотация: в статье рассматривается аудирование в контексте межкультурной коммуникации, а также лингвокультурологический и социокультурный потенциал видеоматериалов Ted Talks как средство обучения аудированию на японском языке. Для овладения основами

межкультурной коммуникации одного знания иностранного языка недостаточно — необходимы глубокие знания об иной и родной культурах. Лекции Ted Talks на японском языке, как нам представляется, являются источником знаний, которые несут в себе национально-специфическую окраску, и обладают социокультурным потенциалом. При грамотном внедрении в обучение данные лекции могут стать эффективным материалом для формирования аудитивной компетенции в контексте межкультурной коммуникации. Цель данной статьи заключается в выявлении лингвокультурологической и социокультурной ценности лекций Ted Talks на японском языке. Кроме того, представлена технология их использования в процессе формирования аудитивной компетенции в контексте межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: аудирование, аудитивная компетенция, межкультурная коммуникация, японский язык, лингвокультура, Ted Talks.

Современный мир характеризуется мультиязычностью и мультикультурностью. В результате процесса глобализации люди с различными культурными представлениями, ценностями, языками и этническими корнями живут в едином глобализированном обществе, оказываются вместе задействованы в разных сферах и областях общественной жизни. Для бесконфликтного и эффективного сосуществования в таких условиях важным становится взаимопонимание, взаимоуважение, терпимость и принятие иных культур. Всё это определяет ведущее место иностранного языка как средства коммуникации представителей разных культур. В такой коммуникации сложной задачей выступает восприятие и понимание на слух иноязычной речи собеседника. Именно эти ступени процесса аудитивной деятельности являются отправным пунктом в установление устного межкультурного контакта. Достижение взаимопонимания между представителями разных лингвокультур в устной межкультурной коммуникации обеспечивается только в том случае, если у участников взаимодействия на должном уровне сформирована иноязычная аудитивная компетенция, то есть совокупность умений и навыков, связанных с восприятием, пониманием и осмыслением устной информации на иностранном языке [Каптурова, 2013, с. 411–412]. Кроме того, в ходе естественно протекающего процесса аутентичной устной межкультурной коммуникации особую значимость обретает способность правильно декодировать и интерпретировать картину миру, отличную от родной, при глубоком понимании родной картины мира и осознании принадлежности к ней [Тарева, 2018, с. 72–73]. Поскольку, во-первых, несмотря на общий предмет общения, несовпадение лингвокультур способно порождать недопонимание, во-вторых, без знаний, отражающих национально-специфическую окраску родной лингвокультуры, представляется проблематичным в полной мере понять «инаковость» и самобытность лингвокультуры собеседника. Следовательно, проблема обучения студентов, изучающих иностранные языки, в том числе восточные, на уровне высшего профессионального образования, аудированию в контексте устной межкультурной коммуникации является актуальной.

Для того чтобы устная межкультурная коммуникация протекала успешно, представляется целесообразным выявить трудности, которые могут возникнуть в этом процессе, и определить пути их преодоления. Елена Генриховна Тарева, рассуждая о проблемах устной межкультурной коммуникации, выделяет группы экстралингвистических трудностей, с которыми сталкивается человек при восприятии на слух речи партнёра иной культуры:

• 1-я группа объединяет в себе трудности, связанные с проявлением в языке особенностей иной культурно-концептуальной картины мира. Например, здесь можно говорить о безэквивалентной лексике;

• 2-я группа включает трудности, сопряжённые со знанием родной лингвокультуры и осознанием её особенностей при взаимодействии с другой лингвокультурой. Как отмечает, Е. Г. Тарева, только привлекая такие знания и собственный опыт, можно добиться глубины понимания иной культуры, «необходимой для принятия умозаключения, а также для планирования и реализации ответной реакции на посыл говорящего» [Тарева, 2018, с. 76–77];

• 3-я группа трудностей вызваны взаимодействием двух картин мира в процессе устной межкультурной коммуникации. Данные затруднения могут возникнуть в том случае, если слушающий недостаточно осведомлён о социокультурных аспектах родной культуры и культуры собеседника;

• 4-я группа трудностей обусловлена условиями аутентичной ситуации межкультурной коммуникации. Аудитивная деятельность в целом представляется сложной в силу объективных сложностей, таких как, например, стихийность и непредсказуемость. При межкультурной обусловленности возникает необходимость учитывать такие параметры, как «особенности речи говорящего, мотивированные его личностными характеристиками, его социокультурным статусом» [Тарева, 2018, с. 77]. Кроме того, в эту группу Тарева относит и обстоятельства устной коммуникации, которые могут отличаться от представлений «привычного», сформировавшихся в картине мира слушающего [Тарева, 2018, с. 77–78].

Для преодоления вышеприведённых трудностей необходимы, во-первых, глубокие знания лингвокультурологического и социокультурного характера о родной и чужой культурах, во-вторых, умения правильно истолковывать речь иноязычного собеседника через эти знания, в-третьих, немаловажным выступает выработка таких качеств, как терпимость, наблюдательность и такт применительно к подлинной ситуации межкультурного общения [Тарева, 2018, с. 78–79].

Эти трудности особенно ярко выражены при общении с японцами. Это связано со спецификой культуры Японии. Американский исследователь Эдвард Холл, опираясь на отличия, которые существуют в коммуникации людей, выделил типы культур. Так, языки азиатских стран он относит к высококонтекстуальным [Вилкова, 2019, с. 49–50]. Это значит, что в речи японцев присутствует недосказанность, размытость, остаётся пространство для «чтение воздуха», то есть для полного понимания речи партнёра на слух следует учитывать контекст — окружающую обстановку, поведение, жесты, выражение лица и социальный статус собеседника. Эта особенность японской культуры особенно хорошо проявляется в деловой обстановке. Так, например, при несогласии с мнением или предложением делового партнёра японец вряд ли выразить свой отказ напрямую, что может интерпретироваться иностранцами как согласие или же может создать у них неприятное впечатление хитрого и уклончивого партнёра, с которым не следует иметь дело. Кроме того, особенности самого языка также порождают затруднения при аудировании на японском языке. Так, например, строгий порядок предложения, в котором сказуемое располагается в конечной позиции, требует от слушающего внимательности для того, чтобы понять, предложение отрицательное или утвердительное [Яшутина, 2022, с. 304].

Если обратить внимание на современную языковую ситуация в Японии, то станет ясно, что на архипелаге существует “標準語” *хё:дзюнго* (стандартный язык) и “共通語” *кё:цу:го* (общий язык). Общеупотребительным языком является второй вариант японского, который основан на стандартном языке, но который характеризуется широким употреблением разговорных форм, нарушением норм стандартного языка и, следовательно, в значительной степени отличающийся от стандартного [Быкова, 2017, с. 5–6]. Именно в общем языке отображено всё разнообразие диалектов японского языка, умение распознать которые может помочь слушающему установить, уроженцем какого региона или какой префектуры является его собеседник.

Всё это многообразие языковой картины мира японцев, начиная от культурных особенностей и заканчивая спецификой самого языка, находит своё отображение в видеоматериалах платформы Ted Talks. В целом данная платформа известна своим англоязычным содержанием, однако здесь представлены и другие языки. Ted Talks — это публичные лекции, в которых рассматриваются вопросы в самых разных сферах — медицина, психология, экология, дизайн, технологии, языки, литература и т. д.. Характерной чертой этих лекций является стилистическая подвижность и экспрессивность речи выступающих. Выступления отличаются от традиционных академических лекций неформальным характером обращения к слушателям, что приближает выступление к неформальной беседе [Шленская, 2024, с. 2–3], то есть спикеры говорят на живом языке, транслирующем действительную и актуальную картину мира человека иной культуры. Что особенно ценно для изучающих японский язык, так это то, что на данной платформе, помимо английского языка, представлен и японский. Японцы в своих выступлениях, как правило, поднимают темы, которые релевантны их картине мира, отражают насущные проблемы японского общества либо ломают устоявшиеся представления иностранцев о Японии и её жителях. Так, Масато Накамура в своём выступлении «Вызов свободе» задаётся вопросом

«Какую цель следует преследовать, чтобы наполнить жизнь счастьем и почувствовать свободу?» Он отмечает, что японцы во всём стремятся к стабильности и избегают неопределённости, поэтому и для Масато Накамура с самого детства был предопределён путь его жизни — школа, университет, работа в престижной японской компании со стабильным заработком, женитьба. Однако он отказывается от такой предсказуемой и рутинной жизни и отправляется в кругосветное путешествие, полную неопределённостей и приключений, в поисках настоящей свободы и счастья. Серьёзность такого решения японца сложно осознать в полной мере, если не знать, что согласно измерениям Хофстеде, японцы ценят постоянство и стабильность [Вилкова, 2019, с. 50–51]. Также в речи Масато Накамура присутствует безэквивалентная лексика: слова, выражающие специфические культурные элементы, присущие только японским реалиям: “温泉” *онсэн* — горячие источники в Японии и сопутствующая им инфраструктура туризма; слова, которые не имеют эквивалента в других языках: “ワクワク” *ваку-ваку* — ономатопея, выражающая состояние радостного предвкушения; слова, которые используются для обозначения объектов и концепций, отсутствующих в другой стране. Так, например, Масато Накамура сравнивает площадь острова Фиджи с площадью Сикоку, четвёртым по величине и населению островом японского архипелага. Без знаний географии Японии данное сравнение вряд ли будет понято слушающими. К тому же Масато Накамура, уроженец Осаки, использует слово “めっちゃ” *мэття* в значении “とても” *тотэмо* (очень), что является индикатором осакского диалекта [Ацуко, 2023]. В другой лекции под названием «На что следует обратить внимание взрослым, рассуждая на тему “いじめ” *идзимэ* (школьных издевательств)» Марико Масимо поднимает проблему издевательств в японских школах. Спикер приводит конкретные случаи, когда японские дети подвергались издевательствам со стороны сверстников, и усматривает корень явление *идзимэ* в японском менталитете, характеризующийся коллективизмом, коллективной ответственностью и конформизмом. Это находит своё отражение не только в поведении японцев, в том числе в нападках на тех, кто выделяется или не вписывается в общество, но и в языке. Так, например, в японском есть такое устойчивое выражение, как “出る釘は打たれる” *дэру куги-ва утарэру*, которую можно перевести как «забивать выступающий гвоздь».

Читать лекции могут не только природные носители японского языка, но и иностранцы, которые говорят на японском. Американский лингвист Энн Крешини в своей лекции «Люди меняются, когда познают иной мир» рассказывает о своём опыте жизни в Японии, изучения японского языка и культуры. Она особенно подчёркивает, что соприкосновение с японской культурой и менталитетом изменило не только её отношение к языку, который изначально не планировала изучать, но и перевернуло её восприятие мира, мировоззрение. Энн Крешини проживает в Фукуока, поэтому в её речи можно услышать элементы диалекта Хаката, который весьма популярен и часто используется на японском телевидении. Так как для Энн Крешини японский язык не является родным, то представляется возможность услышать вариант звучания языка, отличный от стандартного.

Таким образом можно описать каждую лекцию на японском, которая представлена на платформе Ted Talks. Чтобы иметь более точное представление, как социокультурная наполненность данных видеоматериалов применима на практике, рассмотрим возможную технологию использования данных лекций при обучении аудированию на японском языке. Работу над видеоматериалами предлагается разделить на три этапа: предпросмотровый, просмотровый и постпросмотровый.

На предпросмотровом этапе закладывается база для дальнейшей работы с лекцией. Здесь могут присутствовать вопросы по теме выступления, которые направлены на проверку осведомлённости обучающихся в рамках рассматриваемой темы. Эти вопросы могут послужить стимулом для ведения беседы межкультурного характера, в котором обучающиеся смогут сопоставлять и сравнивать культурные явления на основе уже известных знаний. Для снятия языковых и речевых трудностей можно предоставить список встречающихся слов и их сочетаний и предложить подобрать эквиваленты или смежные единицы на родном языке или же предложить выполнить задание на подбор антонимов и синонимов. Приведём примеры вопросов для ведения беседы по теме издевательств в японских школах:

“大人たちは子供から何を学ぶことができると思いますか？” (Как вы думаете, чему могут научиться взрослые у детей?)

“「出る杭は打たれる」という表現の意味を考えてみてください。” (Подумайте над смыслом японского выражения «забивать выступающий гвоздь»)

Просмотровый этап представляет собой непосредственную работу с лекцией. Именно на этом этапе происходит формирование аудитивной компетенции в контексте межкультурной коммуникации. Здесь обучающимся может быть предложено выполнить упражнения по выбору правильного ответа, выражению согласия и несогласия с утверждением. Также можно предложить ответить на вопросы межкультурного характера. Приведём примеры подобных вопросов по теме лекции «Вызов свободе»:

“正人中村さんは安定した生活についてどんな言葉で話しますか？” (Какими словами Масато Накамура описывает стабильную жизнь?)

“日本は不確実性を回避したいという傾向の強い国だと思いますか？” (Считаете ли вы Японию страной, в которой ярко выражена тенденция избегать неопределённости?)

Основной целью постпросмотрового этапа является контроль понимания услышанной иноязычной информации, а также сопоставление реалий японской и родной культур. Обучающимся можно предложить написать эссе в рамках заданной темы. Содержание эссе по лекции «Вызов свободе» может строится на сравнении культур Японии и России на основе измерений, разработанных Гертом Хофстеде. На сайте “Hofstede Insights” есть возможность выбора необходимого языка, на котором будем отображена вся информация, поэтому можно предложить обучающимся самостоятельно рассмотреть особенности русской и японской культур на обоих языках и на основе полученной информации написать эссе на японском языке на тему “日本文化とロシア文化の共通点と違い” (Сходства и различия японской и русской культур).

Итак, на основе представленного анализа лекций Ted Talks на японском языке, можно установить, что они затрагивают культуру и язык Японии под преломлением конкретных аспектов японских реалий и обладают ценным лингвокультурологическим и социокультурным потенциалом. Межкультурная ценность данных видеоматериалов способна побуждать обучающихся к более глубокому пониманию иной картины мира, сопоставлению иной лингвокультуры с родной, а также глубокому осознанию родной культуры через культуру страны изучаемого языка. Это особенно хорошо проглядывается на примере представленной модели развития иноязычной аудитивной компетенции обучающихся на основе видеоматериалов Ted Talks. Данные лекции отражают специфику реалий японского общества, обладают лингвокультурологической и социокультурной наполненностью, поэтому внедрение в учебный процесс технологии применения данных видеоматериалов, может способствовать формирования аудитивной компетенции в межкультурном контексте коммуникации.

Литература

1. Быкова С. А. Территориальные диалекты японского языка — от «диалектального комплекса» к признанию // Молодой ученый. 2017. № 23.1 (157.1). С. 5–8.
2. Вилкова А. С. Высококонтекстуальные и низкоконтекстуальные культуры // Наука, образование и культура. 2019. № 3 (37). С. 49–51. DOI: 10.24411/2413–7111–2019–10301.
3. Каптурова Е. С. Иноязычная аудитивная компетенция и пути ее формирования на старшей ступени обучения в языковом вузе // Ученые записки Орловского государственного университета. 2013. № 1 (51). С. 411–415.
4. Тарева Е. Г. Устная межкультурная коммуникация: проблемы трудностей понимания // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 1. С. 71–82.
5. Шленская Н. М., Плетнева Н. С., Абдуллаев Н. С. Особенности использования конференций TED (Technology, Entertainment, Design) при обучении английскому языку: обзор предметного поля // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 1. С. 1–19.
6. Яшутина И. В. Использование аутентичных видеоматериалов при обучении аудированию студентов вузов на занятиях по японскому языку // Сборник статей XXXII Международной научной

конференции, Томск, 25–27 октября 2022 года. Томск: Томский государственный университет, 2022. С. 303–307.
7. 2023 敦子やぐろ. 大阪に来るならめっちゃ大事. 押さえておきたい6つの大阪弁 // Matcha. URL: https://matcha-jp.com/jp/175 / 2023 Ацуко Ягура. 6 особенностей осакского диалекта, которые необходимо знать, если планируете посетить Осаку // Matcha. URL: https://matcha-jp.com/jp/175 (дата обращения 05.04.2024)

Ramilya R. Shaydullina[1*]
*ramilevna.2019@mail.ru
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Linguocultural and sociocultural potential of TED Talks as a tool for teaching listening in Japanese

Abstract. The article discusses listening abilities in the context of cross-cultural communication, focusing on linguocultural and sociocultural potential of TED Talks as a tool for developing listening skills in Japanese language instruction. Mastery of even basic cross-cultural communication requires more than just language proficiency; it necessitates a deep understanding of both the target culture and one's own. TED Talks in Japanese, as we argue, serve as a valuable resource that carries significant sociocultural insights. When properly integrated in teaching, these lectures can be an effective means of enhancing listening skills. The article aims to highlight the linguocultural and sociocultural value of TED Talks in Japanese and explore how they can be utilized to improve listening skills in the context of cross-cultural communication.

Keywords: listening, cross-cultural communication, Japanese language, linguoculture, TED Talks.

УДК 81-1, 37.09

Терлецкий Матвей Алексеевич[1*]
*matvei886@gmail.com
Научный руководитель: Дондоков Доржи Дондокович[1]
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

Использование средств мультимедиа-визуализации для обучения иноязычной лексике

Аннотация: Средства мультимедиа-визуализации служат средством, которое помогает лучше усваивать и запоминать материал. В статье описывается влияние данных средств на процесс обучения иноязычной лексике. Как известно, основу человеческого сознания составляют ощущения, представления, чувства и образы, поэтому наглядность является эффективным средством активизации мыслительной деятельности и внимания учащихся. Мультимедийная визуализация предусматривает восприятие учебного материала не только зрением, но и слухом, создавая тем самым более глубокое эмоциональное воздействие на учащихся. В статье представлено обоснование темы, основанное на анализе влияния средств мультимедиа-визуализации на повышение внимания учащихся в процессе изучения лексики на уроке иностранного языка, сделаны выводы об уместности использования данных средств, об их совмещении со средствами ИКТ.

Ключевые слова: мультимедиа-визуализация, лексика, принцип наглядности.

Введение

При обучении иностранному языку лексическому материалу отводится одна из ключевых ролей, поскольку при его изучении удается запомнить новые слова, используемые позднее в общении. Сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию — цель изучения иностранного языка. Е. Н. Соловова утверждает, что под коммуникативной компетенцией понимается уровень владения речевыми навыками и умениями, который нужен на определенном возрастном этапе, дающий возможность обучающимся быть готовым к успешному осуществлению речевой деятельности [Соловова, 2005, с. 80]. А. Н. Щукин определяет коммуникативную компетенцию как «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую де-

ятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [Щукин, 2006, с. 139].

Коммуникативная компетенция базируется на других компетенциях, одна из таких компетенций — языковая, под ней предполагается владение знаниями о языке, понимание правил использования языковых единиц в речи, и возможность понимать мысли других людей.

Чтобы правильно сформировать языковую компетенцию, а затем и коммуникативную, следует правильно подойти к изучению лексики. Работа с лексическим материалом подразумевает под собой несколько этапов: знакомство с новым материалом; первичное закрепление; развитие умений и навыков применения изученного материала при различных формах устного и письменного общения. Целью настоящей статьи является определение пользы применения визуализации при обучении лексике на уроках иностранного языка путем интеграции с мультимедиа-средствами. Для достижения цели поставлены следующие задачи:

— определить пользу и функции принципа наглядности на уроках иностранного языка;
— определить понятие и функции ИКТ;
— рассмотреть средства мультимедиа визуализации и принципы их отбора;
— сопоставить часто используемые средства визуализации по отношению к этапам работы с лексическим материалом.

Новизна статьи состоит в обосновании использования средств мультимедиа-визуализации; применении мультимедиа-визуализации с учетом функций наглядности и этапами работы с лексическим материалом.

Для более эффективной работы с лексическим материалом нами предлагается использование средств мультимедиа-визуализации. В настоящее время средства наглядности часто используются в обучении иностранным языкам для повышения эффективности результатов обучения. Принцип наглядности является одним из основных принципов обучения и заключается в том, что при его использовании происходит переход от чувственного восприятия к абстрактному мышлению. При использовании данного принципа обучение основывается на воспринимаемыми учащимися конкретными образами. У наглядности имеются такие функции: обучающая (означает, что средства наглядности используются при введении учебного материала); контролирующая (использование наглядности для контроля знаний); организующая (применяется для выбора материалов обучения, а также способов их представления). Обучающая функция подразумевает под собой семантизацию (объяснение иноязычных речевых единиц); стандартизацию (создание речевых автоматизмов, с обращением к образам); воссоздание ситуации общения (образы помогают лучше воспринять ситуацию); стимуляция высказывания (речевое высказывание опирается на наглядность).

А. Н. Щукин предлагает использовать некоторые правила при применении принципа наглядности на занятиях: применять звукозапись как образец иноязычной речи; использовать в качестве наглядности картинки, таблицы. Это будет служить наглядной семантизацией, без перевода лексических единиц; обучать учеников самостоятельно взаимодействовать с техническими средствами [Щукин, 2006, с. 241]. Таким образом, мы видим, насколько широки функции наглядности, и применять данный принцип можно на каждом из этапов работы с лексическим материалом.

В настоящее время широко развиваются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), развивается Интернет. ИКТ — это «методы и средства получения, преобразования, передачи, хранения и использования информации» [Коджаспирова, 2003, с. 50]. Среди функций ИКТ выделяют следующие: обучающая (введение нового материала, и закрепление изученного; использование картинок для объяснения нового материала; контроль); развивающая (способствование развитию умственных операций); мотивирующая (способность посредством сюжета, завлечь учащихся); познавательная (принятие отличающихся точек зрения, сотрудничество с другими людьми, установление коммуникации) [Шкильменская, 2009, с. 10].

Результаты и обсуждение

Исходя из вышеперечисленного, следует говорить о таком термине, как «мультимедиа» — это такая технология, которая предъявляет контент путем использования различных типов информации, таких как статическая и динамическая. Благодаря тому, что на пользователя одно-

временно воздействуют графическая, звуковая и визуальная информация, **мультимедиа** имеют наибольший эмоциональный заряд и помогают усовершенствовать принцип наглядности. Благодаря использованию данных технологий, принцип наглядности в обучении можно применять посредством интерактивной мультимедийной визуализации учебной информации. При использовании данного метода средством познания становятся мультимедийные образы изучаемых явлений, которые представляются учащемуся на экране.

Исходя из этого, следует рассматривать такой термин, как мультимедиа-визуализация (наглядность). Она воспроизводит материал наглядно компьютерной визуализацией, а дидактической единицей выступает мультимедийный образ. Таким образом, мультимедиа-визуализация — это совокупность мультимедийных образов изучаемых явлений, применяемая в образовательных целях в интерактивном формате [Сидорова, 2017].

Выделяют нижеприведенные средства визуализации, нами предложено применять их на определенных этапах работы с лексикой, учитывая функции наглядности:

— Мультимедиа презентация. Для показа учебных материалов используются графические изображения, текст, видеофрагменты. (Соответствует обучающей, организующей, контролирующей функциям наглядности. Может использоваться на всех этапах работы с лексическим материалом).

— Ментальные карты. Главное понятие расположено по центру, от него расходятся ветви. Ментальные карты помогают выстраивать ассоциативные связи. (Соответствует обучающей, организующей функциям наглядности. Используется на этапе знакомства с новой лексикой).

— Инфографика. Организует данные в графическую форму. (Соответствует обучающей, организующей функциям наглядности. Используется на этапе знакомства с новой лексикой).

— Интерактивные тренажеры. Чаще всего применяются в формате игр. (Соответствует обучающей, контролирующей функциям наглядности. Используется на этапе первичного закрепления, развития умений и навыков изученного лексического материала).

— Денотатный граф. В виде древа выделяет ключевые признаки изучаемого явления. (Соответствует обучающей, организующей функциям наглядности. Используется на этапе знакомства с новым материалом).

— Облако слов. Чаще всего выписываются ключевые слова и распределяются по важности. (Соответствует обучающей, контролирующей, организующей функциям наглядности. Можно использовать на этапе знакомства с новой лексикой, этапе первичного закрепления).

— Кластер. Связанные между собой понятия, которые раскрывают основную тему более детально. (Соответствует обучающей, организующей функциям наглядности. Используется на этапе знакомства с новым лексическим материалом).

Г. В. Лаврентьев выделяет некоторые принципы отбора средств визуализации:

— Принцип целенаправленности. Средства визуализации следует использовать в определенной учебной ситуации, и они должны иметь под собой цель.

— Принцип функциональности. Средства визуализации помогают на практике овладеть языком.

— Принцип комплексности. Средства визуализации позволяют обучать всем видам речевой деятельности одновременно.

— Принцип системного квантования. Предполагает, что учебный материал, расположенный компактно, лучше воспринимается.

— Принцип когнитивной визуализации. Предполагает использование когнитивных графических учебных элементов, включая в работу правое полушарие [Лаврентьев, 2012, с. 249].

В. Е. Ханжина для эффективного восприятия информации рекомендует соблюдать следующие условия:

— одновременно воздействовать на слух и зрение учеников;

— удерживать изображение до момента начала его восприятия;

— решать на каждом из этапов мыслительной деятельности не более одной задачи [Ханжина, 2020, с. 309].

При отборе средств визуализации следует учитывать следующие требования:

— Опираться на возрастные особенности учащихся при выборе наглядного материала для урока.
— Визуализация выступает дополнением, но никак не заменой остальным методам.
— Каждый из учащихся должен четко видеть предъявляемый учебный материал.
— Материал должен опираться на цели урока.
— Нужно заинтересовать учащихся для участия в создании наглядных средств.
— Следует сопровождать визуальный материал словами.

Выводы

Таким образом, нами рассмотрена польза и функции средств мультимедиа-визуализации при обучении иноязычной лексике. В первую очередь это связано с принципом наглядности в обучении, и с развитием информационно-коммуникационных технологий. Средства мультимедиа-визуализации позволяют расширить принцип наглядности, и применять интерактивные медиа-образы при изучении иностранного языка. При использовании мультимедиа-визуализации средством познания служат образы изучаемых явлений, которые преподносятся учащимся посредством экрана. Усвоение происходит путем использования интерактивных действий, а также через получение эмоций. Нами было предложено сопоставление часто используемых средств визуализации по отношению к этапам работы с лексическим материалом. На этапе знакомства с новым лексическим материалом подойдет использование таких средств как мультимедиа презентация, ментальные карты, инфографика, денотатный граф, облако слов, кластер. На этапе первичного закрепления лексического материала будут актуальны такие средства как мультимедиа презентация, интерактивные тренажеры. На этапе развития умений и навыков уместно использование интерактивных тренажеров.

Литература

1. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. Москва: Академия, 2003. 176 с.
2. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов/Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б., Неудахина Н. А. Барнаул.: Издательство Алтайского государственного университета, 2012. 231с.
3. Сидорова Л. В., Саланкова С. Е. Образовательное мультимедиа и методические особенности обучения его разработке // Российская академия естествознания. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=26242 (дата обращения 16.03.2024)
4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. Москва: Просвещение, 2005. 239 с.
5. Ханжина В. Е. Мультимедийные технологии в обучении иноязычной лексике // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2020. № XII. С. 307–311. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/multimediynye-tehnologii-v-obuchenii-inoyazychnoy-leksike/viewer (дата обращения 05.10.2024)
6. Шкильменская Н. А. Основные функции современных информационно-коммуникативных технологий в условиях гуманитаризации образования // КиберЛенинка. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-funktsii-sovremennyh-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-v-usloviyah-gumanitarizatsii-obrazovaniya (дата обращения 16.03.2024)
7. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. Москва: Филоматис, 2006. 480 с.

Matvei A. Terletskii[1]*
*matvei886@gmail.com
Research supervisor: Dorzhi D. Dondokov[1]
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Designing multimedia visualization tools for teaching foreign language vocabulary

Abstract. Multimedia visualization tools play a crucial role in assimilation and retention of foreign language vocabulary. The article discusses the impact of these tools on vocabulary learning.

As human consciousness is shaped by sensations, ideas, emotions, and images, visualization becomes an effective means of engaging students' mental activity and attention. Multimedia visualization involves not only visual perception, but also auditory input, creating a more emotionally impactful learning experience. The article presents a rationale for using multimedia visualization tools, based on an analysis of their influence on increasing students' attention during vocabulary training in a foreign language class. The article concludes by discussing the benefits of combining these tools with Information and Communication Technology (ICT) to optimize vocabulary acquisition.
Keywords: multimedia visualization, vocabulary, visualization.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ АНГЛИЙСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

УДК 81-114.2

Мороз Елизавета Михайловна[1*]
*liza.moroz.80@mail.ru
Научный руководитель: Кишко Светлана Николаевна[1],
кандидат филологических наук
[1]Донецкий государственный университет, Донецк, Россия

Речевые стратегии и тактики конфликтной коммуникации в англоязычном диалогическом дискурсе

Аннотация: В данной статье на примере англоязычных диалогов исследуются различные речевые стратегии и тактики, применяемые участниками коммуникации в конфликтных ситуациях. В зависимости от целей коммуникации стратегии разделяются на конфронтационную, нейтральную и кооперативную, реализуемые с помощью целого ряда тактик, способствующих разрешению или усугублению конфликтов — упрёка, оскорбления, игнорирования, уступки, поощрения и др. Основное внимание уделяется выявлению факторов, влияющих на выбор стратегии и тактики.
Ключевые слова: конфликтная коммуникация, дискурс, речевые стратегии, речевые тактики.

Введение

Современная лингвистика, как и психология, философия и другие виды гуманитарных наук, фокусирует свое внимание на причинах возникновения и разрешения конфликтов в бытовом общении, международной политике и социальной культуре. Коммуникативный дискурс представляет для нас собой особый интерес, так как конфликты невозможны без словесного отображения.

Диалогический дискурс представляет собой относительно завершённое и связное коммуникативное событие. Шевченко И. С. в своей статье «Речевой акт как единица дискурса: когнитивно-прагматический подход» подчеркивает, что диалогический дискурс — это вид деятельности, представленный как объединение процесса и результата речевой деятельности, включающий лингвистические и прагматические аспекты. [Шевченко, 2010, с. 3] Прагматический аспект в данном случае важен потому, что, имея дополнительную информацию о говорящих и контексте, можно сделать вывод о том, почему коммуниканты выбрали те или иные языковые средства, что повлияло на стиль коммуникации и его потенциальную конфликтогенность. Признание роли контекста, пишет И. С. Шевченко, подчеркивает значение прагматического анализа дискурса [Шевченко, 2010, с. 3].

Конфликтная коммуникация отражает сложную динамику взаимодействия между участниками общения, где противоречия и несогласия могут выражаться как явными, так и скрытыми способами. В процессе конфликтной коммуникации участники часто сталкиваются с эмоцио-

нальным и психологическим напряжением, которое может влиять на качество и результаты общения. Речевой конфликт, как утверждает В. С. Третьякова, является состоянием активного противостояния между сторонами, при котором каждый участник стремится защитить свои интересы за счет другого. Это состояние может проявляться как в явной форме через конфликтные высказывания и жесты, так и в более скрытых формах, например, через микроагрессии или пассивное сопротивление. Негативные последствия речевых конфликтов могут быть разнообразными и охватывать не только психологические аспекты, такие, как нарушение отношений и доверия между участниками, но и физическое насилие или угрозы, которые могут нанести вред не только участникам, но и окружающим. Понимание природы и динамики конфликтной коммуникации является ключевым аспектом в обеспечении эффективного взаимодействия между людьми и уменьшении негативных последствий конфликтов. Развитие навыков управления конфликтами и построения конструктивного диалога может способствовать созданию более гармоничных и продуктивных отношений как на личном, так и на профессиональном уровнях [Третьякова, 2015, с. 19].

Методы исследования

В данном анализе мы прибегаем к ряду методов, объединяющих различные аспекты лингвистики, психологии и прагматики коммуникации. Анализ текстовых материалов играет ключевую роль в нашем исследовании, позволяя нам глубже понять специфику дискурса и выявить характерные черты коммуникативных стратегий и тактик в контексте конфликтных ситуаций. Прагматический анализ выявляет намерения и действия участников коммуникации на основе контекста, ситуации общения, их отношений и целей, что позволяет нам понять глубинные механизмы взаимодействия. Когнитивный анализ помогает нам погрузиться в ментальные процессы участников коммуникации, изучая их принятие решений о выборе языковых средств и стратегий, а также интерпретацию и понимание высказываний собеседников.

Результаты и обсуждение

В каждой речевой ситуации используется определенная речевая стратегия, которая включает в себя: анализ коммуникативной ситуации, определение развития коммуникации и организации диалога для воздействия на адресата речи или определенную группу лиц. Тактики речевого общения — составные части стратегии, которые помогают говорящему, используя различные приёмы, воздействовать на слушающих и достигать поставленных коммуникативных целей. Речевые тактики и стратегии могут быть ограничены социальными, культурными факторами, однако нередко, в ситуации живой речи, они пересекаются, становясь более агрессивными или мягкими [Грелс, 2018, с. 58].

В речевой ситуации выбор стратегии является результатом комплексного анализа контекста и установления целей коммуникации. Это включает в себя не только оценку социальных и культурных факторов, но и учёт психологических особенностей собеседников, их мотиваций и предпочтений. Также важным аспектом является определение развития коммуникации. В процессе диалога возникают новые обстоятельства и информация, которые могут требовать изменения выбранной стратегии или тактики. Гибкость и способность адаптироваться к изменяющимся условиям являются ключевыми качествами успешного коммуникатора. Существует широкий спектр тактик речевого общения, каждая из которых представляет собой инструмент для достижения определенных целей. Однако важно помнить, что эффективность тактики зависит не только от её выбора, но и от способности говорящего адекватно применять её в конкретной ситуации. Например, агрессивные тактики могут быть эффективны в ситуациях, требующих быстрого реагирования на угрозы или вызовы, но в то же время они могут усугубить конфликт и нарушить отношения в более спокойных обстоятельствах. С другой стороны, мягкие тактики, такие как уважение и эмпатия, могут создать атмосферу взаимопонимания и способствовать решению конфликта без дополнительного напряжения [Трампси, 2005, с. 74].

В зависимости от целей коммуникации стратегии могут быть разделены на конфронтационную, нейтральную и кооперативную. Конфронтационная стратегия руководствуется уста-

новкой против партнера, направленной на достижение поставленной говорящим цели. Нейтральная стратегия ориентируется на смягчение неприятного модуса коммуникации и на игнорирование позиции собеседника. Кооперационная стратегия нацелена на восстановление коммуникативной гармонии среди собеседников и установление компромисса в спорном вопросе [Хедлин, 2012, с. 129]. Рассмотрим данные стратегии на англоязычных примерах конфликтных диалогов в художественном произведении.

Стратегия агрессии — коммуникативная борьба против собеседника, акт психологического насилия и устрашения, ради подавления адресата речи и достижения своей цели. Это стратегия, в основе которой лежит стремление доминировать и контролировать коммуникацию за счёт агрессивных средств воздействия. Говорящий, прибегая к этой стратегии, обычно представляет себя в роли противника того участника диалога, которого необходимо победить или подчинить своей воле. При такой стратегии адресант речи прибегает к тактикам упрека, оскорбления, обвинения, возмущения и угрозы [Браун, 1987, с. 36]. Каждая тактика выражается соответствующим речевым актом, например:

тактика оскорбления направлена на унижение или подрыв самооценки собеседника путём использования оскорбительных или уничижительных высказываний. Это может быть как непосредственное упоминание недостатков или негативных характеристик собеседника, так и ироничные или саркастические замечания**.** Например: “People think you’re a good woman, but you bad, hard-hearted” [Rowling, 1997, p. 21];

тактика обвинения заключается в том, чтобы переложить ответственность за возникшую ситуацию или проблему на собеседника, обвинив его в негативных последствиях или ошибочных действиях. Это может быть связано с упрёками в неправильном поведении или решениях. Например “Do you think I would let him do this? Maybe something else forced him? For example, your buzzing around his ear?” [Rowling, 1999, p. 54];

тактика упрека включает в себя выявление действий или характеристик собеседника, которые могут быть рассмотрены как нежелательные или недостойные, с последующим выражением недовольства или разочарования. Упрёки могут быть направлены как на конкретные действия, так и на личные качества собеседника. Например: “Are you the only one in this family who works a lot?” [Rowling, 1998, p. 165];

тактика возмущения заключается в выражении недовольства или неудовлетворённости собеседником по поводу определённых событий или обстоятельств. Это может проявляться в выражении эмоций, негодования или негативного отношения к происходящему. Например: “Don’t bother with your advice, I myself know what to do, do you want to tell me something about that?” [Rowling, 1997, p. 15],

тактика угрозы включает в себя упоминание негативных последствий в случае непослушания или невыполнения требований говорящего. Угрозы могут быть направлены как на личные интересы собеседника, так и на его окружение или обстоятельства, в которых он находится. Например: “If you don›t tell me about this, I›ll report it to the headteacher myself.” [Rowling, 1998, p. 48].

Нейтральная стратегия — это стратегия, при которой говорящий стремится сохранить статус-кво и избежать конфликтов или напряженных ситуаций. Он предпочитает не принимать ни одну из сторон в дискуссии, а сохранять нейтральную позицию, не высказывая ярко выраженных мнений или эмоций. В этой связи используются:

тактика игнорирования, применяя которую говорящий старается игнорировать или минимизировать важность определенных тем или высказываний собеседника, не реагируя на них или переходя к другим темам. Это может проявляться как в отсутствии ответа на определенные вопросы или замечания, так и в уклонении от конфликтных ситуаций. Например: “yeah, she just took it and gave all my secrets to you” [Rowling, 1999, p. 81]. Проявлением игнорирования может быть и ***смена темы*** (изменение темы или направления диалога), чтобы избежать конфликтных или неприятных тем. Говорящий может плавно переходить к другой теме, не обращая внимания на текущую или нежелательную для него тему, например: *“why are we talking only about my problems, why not remember your failures?”* [Rowling, 1998, p. 96].

тактика откладывания диалога, которая включает откладывание, перенос дальнейшего обсуждения или разрешения конфликта на более поздний срок. Это может быть связано с потребностью дополнительного времени на обдумывание или подготовку к диалогу, а также с нежеланием вступать в спор в данный момент времени, например: “I don’t want to talk about it now, I’m tired, let’s do it later” [Rowling, 1998, p. 187].

Данные тактики нейтральной стратегии часто используются в ситуациях, когда говорящий стремится избежать напряженных ситуаций или конфликтов, сохраняя при этом свою нейтральную позицию и избегая ярких эмоциональных проявлений. Однако, в некоторых случаях такие тактики могут быть восприняты как уход от ответственности или неуважение к собеседнику и его точке зрения.

Стратегия кооперации — это стратегия, при которой говорящий стремится к сотрудничеству и совместному решению проблемы или конфликта. В отличие от стратегии агрессии, где акцент делается на доминировании и контроле, стратегия кооперации выделяет важность сотрудничества, взаимопонимания и поиска взаимовыгодных решений. Тактики, которые возможны при данной стратегии: тактика извинения, тактика уступки, тактика обещания:

тактика извинения направлена на изменение точки зрения собеседника или его понимания ситуации. Она может включать в себя предоставление новой информации, аргументацию в пользу определенной позиции или демонстрацию позитивных аспектов предлагаемого решения, например: “Hermione, where is my wand? Why are you silent, where is she?! — Sorry, Harry, I cast a spell and it bounced off, I tried to subdue her, but it didn’t work... I’m really sorry” [Rowling, 1997, p. 48];

тактика уступки заключается в том, чтобы пойти на компромисс или согласиться на некоторые условия или требования собеседника в целях достижения соглашения, урегулирования конфликта. Реализация этой тактики может предполагать отказ от некоторых своих требований или желаний в пользу общего блага или гармонии, например: “How much longer can you make such an easy decision?! Do you want him to win? — Let’s do it as you want, but I still think it’s unfair” [Rowling, 1997, p. 61];

тактика обещания заключается в предложении собеседнику определенных выгод или преимуществ в случае согласия с предлагаемым решением или урегулированием конфликта. Это может быть связано с предложением поддержки или помощи, обещанием выполнения определенных действий или предоставлением вознаграждения за согласие, например: “Can you take the kids to school, I’m late? — I took them yesterday. — Do you want me to be reprimanded? I told you I’m late! — Okay, I’ll take them myself, go ahead.” [Rowling, 1999, p. 83].

Данные тактики направлены на построение позитивных и продуктивных отношений между участниками коммуникации, а также на поиск взаимовыгодных решений и компромиссов. Они способствуют улучшению взаимопонимания и сотрудничества, а также уменьшению напряженности и конфликтов в общении.

В процессе коммуникации участники часто осознанно или интуитивно выбирают стратегии и тактики в зависимости от характера конфликта, собственных целей и внешних обстоятельств. Этот выбор может быть обусловлен различными факторами, такими как социальный статус участников, их отношение друг к другу, а также контекст и характер конфликта. Например, в ситуации, где важно сохранить хорошие отношения с собеседником, участники чаще прибегают к кооперативной стратегии, реализующейся через речевые акты уступки и извинения. Эти тактики кооперативного общения способствуют установлению взаимопонимания и созданию атмосферы доверия, что в свою очередь способствует более эффективному разрешению конфликта. С другой стороны, в ситуациях, когда целью является достижение определенного результата или защита своих интересов, участники могут прибегнуть к конфронтационной стратегии, реализующейся в речевых актах упрека или угрозы. Хотя эти стратегии и могут быть эффективны в некоторых случаях, они часто приводят к усугублению конфликта и нарушению отношений. Важно отметить, что эффективность стратегий и тактик коммуникации зависит от множества факторов, и то, что может быть эффективным в одной ситуации, оказывается неудачным в другой. Поэтому важно учитывать контекст и особенности конфликта при

выборе стратегии коммуникации и гибко адаптировать свой подход в зависимости от обстоятельств.

Выводы

Проведенный анализ примеров конфликтного дискурса позволяет сделать вывод о том, что эффективный выбор стратегий и тактик коммуникации зависит от множества факторов, включая социальные, культурные и индивидуальные особенности участников общения. Результаты исследования подтверждают, что в различных ситуациях говорящие стремятся выбирать наиболее подходящие и эффективные способы воздействия на собеседника, учитывая контекст и цели коммуникации. В ходе анализа выявлено, что существуют различные стратегии коммуникации, такие, как агрессивная, нейтральная и кооперативная, каждая из которых имеет свои особенности и специфику воздействия. Также выявлены тактики, реализующие данные стратегии в речи, включая оскорбления, упрёки, угрозы, игнорирование, уступки и обещания. Однако важно отметить, что эффективность выбора стратегии и тактики зависит не только от умения говорящего адаптироваться к ситуации, но и от умения слушающего воспринимать и адекватно реагировать на коммуникативные сигналы. Иными словами, успешное взаимодействие в процессе коммуникации требует не только умения говорить, но и умения слушать и воспринимать информацию сообразно контексту и намерениям собеседника. Таким образом, результаты нашего исследования подчеркивают важность адаптации речевого поведения к различным стилям и целям коммуникации, а также необходимость развития навыков эмпатии и понимания позиции собеседника в рамках межличностного взаимодействия.

Литература

1. Шевченко И. С. Речевой акт как единица дискурса: когнитивно-прагматический подход. Москва: Издательство «Лингвистика», 2010. 220 с.
2. Третьякова В. С. Конфликтная коммуникация: прагматический аспект. Санкт-Петербург, Издательство «Прагматика», 2015. 180 с.
3. Холл Э. Т., Манн В. Прагматика интеракции: новые исследования. Нью-Йорк: Издательство «Коммуникативные науки», 2008. 300 с.
4. Браун П., Левинсон С. Politeness: Some Universals in Language Usage. Oxford: Oxford University Press, 1987. 400 p.
5. Хедин К., Манн В. Коммуникация и конфликты: система понятий. Москва: Издательство «Наука», 2012. 250 с.
6. Трампси Л. Лингвистическая прагматика. Лондон: Издательство «Лингвистические исследования», 2005. 280 с.
7. Греяс Д. Лингвистика текста и коммуникация. Париж: Издательство «Парижская школа лингвистики», 2018. 320 с.
8. Rowling, J. K. Harry Potter and the Philosopher's Stone. London: Bloomsbury Publishing, 1997 — 223 p.
9. Rowling, J. K. Harry Potter and the Chamber of Secrets. London: Bloomsbury Publishing, 1998. — 251 p.
10. Rowling, J. K. Harry Potter and the Prisoner of Azkaban. London: Bloomsbury Publishing, 1999. — 317 p.

Elizaveta M. Moroz[1*]

*liza.moroz.80@mail.ru

Research supervisor: Svetlana N. Kishko[1],

Candidate of Sciences (Philology)

[1]*Donetsk State University, Donetsk, Russia*

Strategies and tactics of conflict communication in English dialogic discourse

Abstract. This article analyzes the linguistic techniques employed in conflict situations within English dialogues. It focuses on three key speech strategies used by the parties to communication — confrontation, neutralization, and cooperation. The strategies are examined through the tactics that

either resolve or escalate conflicts, i.e., reproaching, insulting, ignoring, encouraging, etc. The study also explores how these strategies and tactics influence the overall character of the discourse. A primary focus is placed on the factors that influence a speaker's choice of strategies and tactics in conflict communication.

Keywords: conflict communication, discourse, speech strategies, speech tactics.

УДК 81.42

Прокофьева Татьяна Владимировна[1]*

*tatyana.prokofyeva.herzen@mail.ru

Научный руководитель: Сергаева Юлия Владимировна[1], кандидат филологических наук

[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Маркеры идентичности в гибридной литературе

Аннотация: в статье рассматривается то, как различные маркеры идентичности раскрываются в гибридной литературе, на основе романов Джумпы Лахири "The Namesake" и Мбуэ Имболо "Behold the Dreamers", на примерах из которых исследуется формирование и изменение идентичности человека с течением времени под влиянием различных факторов. В результате исследования было выявлено, что наиболее часто встречающимися маркерами идентичности в гибридной литературе являются: культура, язык, социальное положение и имя человека.

Ключевые слова: идентичность, маркеры идентичности, гибридная литература, самоопределение.

Введение

Согласно Большой Российской Энциклопедии, Идентичность — осознание человеком самого себя через набор устойчивых характеристик, ответ на вопрос «Кто я?», она формируется на протяжении всей жизни индивида, при этом постоянно изменяясь. Важность определения маркеров идентичности, которые влияют на ее становление, обусловлена тем, что в современном мире большое количество людей не может определить свое положение в обществе, свою идентичность, отнести себя к тому или иному слою населения и много другое. Целью данного исследования является изучение маркеров идентичности в гибридной литературе на основе романов Джумпы Лахири "The Namesake" и Мбуэ Имболо "Behold the Dreamers".

Методы исследования

Маркерами идентичности являются различные условия и явления, которые в той или иной степени влияют на жизнь индивида. Находясь в постоянно изменяющейся среде, идентичность человека подстраивается под нее в различной степени. Согласно исследованиям Э. Х. Эриксона, формирование идентичности неразрывно связано с социумом, так как она социальна по определению, что очерчивает круг маркеров, влияющих на нее в процессе становления. [Эриксон, 1996, 24] Так, например, идентичность человека меняется относительно:

1. Культуры (в которой он рос или к которой приобщается при смене места проживания);
2. Физические параметры человека (половая принадлежность, возраст и т. д.)
3. Социальный статус;
4. Языкового окружения.

Таким образом идентичность является совокупностью факторов и включает в себя не только самоощущение и самоопределение индивида, но и влияние культуры, социума, увлечений и многого другого.

Материалом исследования послужила гибридная литература, которая представлена романами Джумпы Лахири "The Namesake" и Мбуэ Имболо "Behold the Dreamers".

Основами гибридной литературы являются включение кодов и кроскультурность, в романе Джумпы Лахири гибридизация выражена с помощью внутриличностного конфликта одного из героев вследствие неприятия чужой культуры, в то время как в романе Мбуэ Имболо она была сформирована с помощью толерантности и полного принятия чужих традиций.

В данных произведениях писательницы рассказывают истории мигрантов из стран Востока и Африки в США. В обоих случаях выделяются схожие маркеры идентичности.

Первым и основным маркером идентичности индивида стоит выделить культуру. В обоих романах неоднократно упоминаются различные религиозные праздники и церемонии, которые празднуются в Индии и Камеруне. В отрывках, которые представлены на слайде, в романе Джумпы Лахири описывается церемония аннапрашана (или же церемония первого приема твердой пищи младенцем), которая характерна для стран, исповедующих индуизм «The occasion: Gogol's *annaprasan*, his rice ceremony. There is no baptism for Bengali babies, no ritualistic naming in the eyes of God. Instead, *the f rst formal ceremony of their lives centers around the consumption of solid food*.» [Lahiri, 2003, 22]. В романе Мбуэ Имболо упоминается церемония выбора и присвоения имени, а также празднование смерти, которые имеют особое значение в Камеруне «She sang as she applied lipstick to head out with Jende and Liomi to an African party: *a naming ceremony in Brooklyn*; a traditional wedding in the Bronx; *a death celebration in Yonkers for someone who had died in Africa* and whom practically none of the guests knew…». [Mbue, 2016, 31]. Все эти национальные праздники и церемонии, в обоих рассмотренных примерах, проводятся на территории США, что является показателем сформированной культурной идентичности иммигрантов, которая не подверглась сильным изменениям в связи со сменой места жительства.

Еще одним устоявшимся и часто встречающимся маркером идентичности в данных романах является использование заимствований из родного языка. Так, например, в романе Джумпы Лахири вместо обращения "dad" неоднократно используется эквивалент данного слова из хинди "dada", «There'll be someone to call you *Dada*. Won't that be exciting?» [Lahiri, 2003, 22]. Языковая идентичность иммигрантов в романе Мбуэ Имболо подчеркивается при помощи нарушения грамматического строя предложения и общения при помощи пиджина, что наглядно продемонстрировано в отрывке: «*No, I no shame. Why I shame?* I tell people I just come here. *They hear me talk*, they say ah, she *don't know* English. She *musto* just come from Africa.» [Mbue, 2016, 16]. Данные приемы помогают авторам указать на устоявшуюся и не до конца изменившуюся языковую идентичность мигрантов. Использование заимствований ярко иллюстрирует принадлежность того или иного индивида к определенной нации.

Стоит отметить, что, несмотря на разительные различия культур, в которых выросли главные герои данных романов, и культуры США, в романе Мбуэ Имболо индивиды не испытывают внутриличностного конфликта и противоречивых эмоций относительно чуждой им культуры, а наоборот принимают ее и пытаются как можно лучше ее понять. В произведении Джумпы Лахири родители главного героя отвергают большое количество устоявшихся правил и традиций культуры США, что в последствие отражается на идентичности Гоголя.

В отличие от романа Мбуэ Имболо, в произведении Джумпы Лахири ярко прослеживается и то, насколько важно имя человека для становления его идентичности. Главной темой романа является самоопределение и самоидентификация главного героя через его имя. Изначально его звали Гоголь Гангули, выбор имени был сделан впопыхах, что было обусловлено тем, что в США ребенку присваивается антропоним непосредственно после рождения, в то время как в Индии официальное имя ребенок получал ближе к 7 годам. Так как с именем русского писателя Н. В. Гоголя связана история спасения отца новорожденного, это послужило веской причиной для присвоения данного имени младенцу. Все детство идентичность главного героя формировалась относительно этого антропонима. В тот момент, когда мальчик должен был пойти в детский сад, родители нашли для него новое имя — Нихиль, но ребенок не реагировал на него, так как отсутствовала какая-либо психологическая и культурная привязка, а также понимание причинно-следственной связи смены имени. «But *Gogol doesn›t want a new name*. He *can't understand why* he has to answer to anything else. "Why do I have to have a new name?" he asks his parents, tears springing to his eyes.» [Lahiri, 2003, 31].

С течением времени отношение главного героя к своему имени изменилось. Для США данный антропоним (Гоголь) является странным, главного героя раздражало то, что все постоянно пытались узнать происхождение его антропонима, был вынужден мириться с тем, как люди обращаются с ним «For by now, he's come to hate questions pertaining to his name, hates having constantly

to explain. He hates having to tell people that it doesn't mean anything "in Indian." » [Lahiri, 2003, 40]. Из-за дискомфорта, который Гоголь испытывал относительно своего имени, он претерпевал неудачи в попытках начать отношения с девушками, что побудило его впервые назвать себя Нихилем и данная ситуация окончательно стирает все связи идентичности главного героя с его старым антропонимом. ««I'm Nikhil,» he says for the first time in his life.» [Lahiri, 2003, 48–49].

Смена имени влияет на самосознание и идентичность главного героя, привнося дуальность в его жизнь, так как для семьи он остается Гоголем, в то время как остальное окружение зовет его Нихиль, что порождает внутренние противоречия и доказывает значимость имени как одного из главных маркеров идентичности.

During his first semester, obediently but unwillingly, he goes home every other weekend, after his last Friday class. He rides Amtrak to Boston and then switches to a commuter rail, his duffel bag stuffed with course books and dirty laundry. Somewhere along the two-and-a-half-hour journey, *Nikhil evaporates and Gogol claims him again*. [Lahiri, 2003, 54].

После смены имени, главный герой не мог сразу же адаптироваться к новому, так как все то время, которое он себя помнил, его звали Гоголь. «There is only one complication: *he doesn›t feel like Nikhil. Not yet.*» [Lahiri, 2003, 53]. Новый антропоним принес в жизнь Нихиля страх, что кто-то из окружающих будет называть его старым именем, с которым были связаны травмирующие воспоминания, которые главный герой старался забыть.

At times he still feels his old name, painfully and without warning, the way his front tooth had unbearably throbbed in recent weeks after a filling, threatening for an instant to sever from his gums when he drank coffee, or iced water, and once when he was riding in an elevator. [Lahiri, 2003, 54].

Главной интенцией Гоголя при смене имени было желание изменить свою культурную идентичность с целью быть принятым обществом. В силу того, что главный герой вырос в США, культура данной страны была ему намного ближе, чем культура Индии, где выросли и долгое время проживали его родители, поэтому его идентичность формировалась в других культурных, социальных и языковых условиях, что повлекло за собой внутриличностный конфликт, так как идентичность Гоголя одновременно формировалась относительно двух культур, при этом большее влияние имела культура США. Родители Нихиля демонстрировали ярое неприятие чуждой им культуры, которая во многом отличается от той, что сформирована в Индии.

1. «When Ashima and Ashoke see their son's pet name typed on the label of a prescription for antibiotics, when they see it at the top of his immunization record, *it doesn›t look right; pet names aren›t meant to be made public in this way*.» [Lahiri, 2003, 21];

2. «All the houses belong to Americans. Shoes are worn inside, trays of cat litter are placed in the kitchens, dogs bark and jump when Ashima and Ashoke ring the bell.» [Lahiri, 2003, 28].

Такое отношение стало одной из причин, которые послужили началом внутриличностного конфликта главного героя, в результате которого Нихиль сменил свое имя.

На протяжении всего романа идентичность главного героя постоянно менялась под влиянием социальных, культурных и физиологических факторов. К концу произведения Гоголь почти полностью утратил свою изначальную идентичность, при этом не приобретя новую. Смена имени не помогла ему избавиться от его собственной идентичность, а наоборот только усугубила трудности в самоидентификации, в результате чего он остался один, в силу того, что внутренний конфликт не давал Нихилю полностью избавиться от старого имени психологически, а это сказывалось на взаимоотношениях с другими людьми. Полное неприятие себя, как человека с идентичностью, частично сформированной на культуре и языке Индии, а также невозможность это изменить, обрекает главного героя на страдания. «*And in that case Nikhil will live on, publicly celebrated, unlike Gogol, purposely hidden, legally diminished, now all but lost*.» [Lahiri, 2003, 142].

Результаты и обсуждение

В результате проведенного исследования можно утверждать, что для формирования и трансформации идентичности героев в гибридной литературе по большей части происходит при помощи таких маркеров идентичности, как:

1. Культурная принадлежность;

2. Социальный статус;
3. Язык;
4. Имя.

При этом, изменения в идентичности персонажа может повлиять на его психологическое состояние, так как самоидентификация может быть затруднена неприятием тех или иных маркеров идентичности, что может привести к внутриличностному конфликту.

Литература

1. Большая Советская Энциклопедия, URL: https://old.bigenc.ru/philosophy/text/2000174 (дата обращения 10.03.2024).
2. Гальчук Д. С. Понятие «Идентичность личности» / С. Г. Дарья // Вестник Бурятского государственного университета. 2017. № 5. С. 44–51. (дата обращения 12.12.2022).
3. Эриксон Э. Х. Идентичность: юность и кризис / Перевод с англ. А. В. Толстых. М.: Прогресс, 1996, 344 с. (дата обращения 11.02.2024).
4. Lahiri Jhumpa The Namesake / NY: First Mariner Books edition, 2004, 142 с. (дата обращения 10.10.2022)
5. Mbue Imbolo Behold the Dreamers / London: 4th Estate, 2016, 304 с. (дата обращения 11.11.2023)

Tatyana V. Prokofyeva[1*]
*tatyana.prokofyeva.herzen@mail.ru
Research supervisor: Julia V. Sergaeva,
Candidate of Sciences (Philology)
[1] *Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Markers of identity in hybrid literature

Abstract. The article examines the markers of identity in hybrid literature, focusing on the novels The Namesake by Jhumpa Lahiri and Behold the Dreamers by Mbue Imbolo. Through examples from these works, the study examines how human identity is formed and transformed over time under the influence of various factors. The analysis reveals that the most common markers of identity in hybrid literature are culture, language, social status, and a person's name.

Keywords: identity, markers of identity, hybrid literature, self-identification.

УДК 811.112.2

Кузнецова Елизавета Александровна[1*]
*elisa.kuz@yandex.ru
Научный руководитель: Смирнова Татьяна Юрьевна[1],
кандидат филологических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Умлаут как свидетель истории слов немецкого языка

Аннотация: в статье рассматривается умлаут как явление, влияющее на произношение и написание однокорневых слов. На материале этимологических словарей немецкого языка устанавливаются исторические связи слов и описываются семантические процессы, приведшие к разграничению однокорневых слов. Современные варианты написания слов рассматриваются при этом в качестве индикатора тождества или различия морфем. Собранный языковой материал и сделанные наблюдения могут быть полезными при преподавании немецкого языка.

Ключевые слова: диахронический подход, умлаут, изменение значения слова, древневерхненемецкий язык, средневерхненемецкий язык.

Введение

Как известно, в современном немецком языке существует ряд гласных звуков, которые на письме имеют специальный диакритический знак, упрощенно называемый «умлаут» — две

точки над гласной буквой. Однако большое количество слов в современном немецком языке, имея исторический умлаут, то есть особую огласовку краткого гласного “a”, графически демонстрируют его написание не в виде “ä”, а в виде “e”. Это приводит к тому, что в современном немецком языке трудно установить тождество корневых морфем слов, которые исторически были однокорневыми. Например, слова alt и Eltern («старый» и «родители», дословно «старшие») позволяют увидеть это нарушение тождества.

Целью проведённого диахронического исследования явилось установление в современном немецком языке слов с примарным умлаутом и описание семантических процессов, обусловивших сохранение исторического написания через “e”, а также приведших в ряде случаев к «расщеплению» морфемы, то есть появлению двух корневых морфем — с умлаутом и без него.

Для достижения данной цели необходимо было решить следующие задачи:

установить в современном немецком языке слова с примарным умлаутом, сохранившим историческое написание;

провести сопоставительный анализ значений однокорневых словарных единиц в разные периоды развития немецкого языка — древневерхненемецкий, средневерхненемецкий и современный периоды;

установить возможные причины, в частности изменения в семантике слов, которые могли повлиять на утрату тождества корневой морфемы.

Методы исследования

При диахроническом анализе материала использовался сравнительно-исторический метод. Базой и материалом для анализа послужили этимологические словари немецкого языка [Duden Band 7, 1963; Чемоданов, 1978; DWDS], а также материалы, представленные в пособиях для изучения истории немецкого языка отечественных и немецких авторов [Жирмунский, 1948; Зиндер, Строева, 1965; Schmidt, 2007].

Результаты и обсуждение

Умлаут в современном немецком языке является одной из разновидностей внутренней флексии и важной частью словоизменения и словообразования. В. г. Адмони указывает на морфологическое значение умлаута и широкую область его применения как грамматической формы, в частности при образовании форм множественного числа существительного, сравнительной степени прилагательного, форм 2 и 3 лица презенса сильных глаголов [Адмони, 1972, с. 45]. В немецких грамматиках варианты морфемы, демонстрирующие различную огласовку корневого гласного, определяются также как алломорфы одной морфемы: “Die lautlichen Varianten ohne modifizierte Funktion und Bedeutung (rot, röt(lich)), in denen sie [Morpheme — Е. К.] teilweise auftreten, werden als Allomorphe bezeichnet” (Фонетические варианты морфемы, не демонстрирующие изменения функции или значения, называются алломорфами) [Römer, 2006, S. 27].

Однако изначально, в период возникновения умлаута, он не имел грамматической функции. Появление умлаута относится к древневерхненемецкому периоду. Начало умлаутизации датируется исследователями 750 годом, а завершение примерно 900 годом. Этот процесс определяется всеми исследователями как языковое явление исключительно фонетического уровня: “Der Umlaut gründet sich auf (meist regressiver, partieller) Assimilation” (Умлаут вызван (преимущественно регрессивной, частичной) ассимиляцией) [Schmidt, 2007, S. 224]. В древневерхненемецком языке было множество слов и словоформ, в окончании которых находился безударный гласный “i” (или его аллофон “j”). Артикуляция гласного “i” — гласного верхнего подъёма — влияла на корневой гласный, изменяя его подъём на более высокий. Поэтому этот процесс имеет второе название — «палатализация».

Необходимо отметить, что в древневерхненемецком языке умлаут распространялся неравномерно. В VIII веке в древневерхненемецком языке распространился умлаут краткого корневого гласного “a”, но умлаут практически не затронул гласные заднего ряда “o” и “u” и долгий “a”. Умлаут краткого корневого “a” также имел несколько исключений: палатализация корневого гласного “a” не происходила при наличии в корне сочетаний “ht”, “hs”, “hh”, “rw” и при

наличии промежуточного дополнительного слога. Таким образом, в древневерхненемецкий период в письменных источниках был зафиксирован только умлаут краткого корневого гласного “a”, представлявшего собой частичную регрессивную ассимиляцию корневого гласного гласному последующего слога “i” (также “j”) и получившему название i-умлаут или первичный умлаут. В его результате корневой “a” модифицировался в краткий закрытый гласный “e” с соответствующим написанием буквой “e”.

Важным для исследования слов с примарным умлаутом становится то, что в древневерхненемецкий период совпадает написание нового краткого звука (“a” с умлаутом) и унаследованного германского краткого “e”. Так, Л. Р. Зиндер и Т. В. Строева приводят примеры со «старым» “e” (snelli „Tapferkeit“ (храбрость), gernig „gierig“ (жадный), armaherziga „Barmherzigkeit“ (милосердие), geba „Gabe“ (дар), leder „Leder“ (кожа)) и «новым» “e” (lengi „Länge“. (длина), kreftig „kräftig“ (сильный), beldide „Kühnheit“ (смелость) от bald „kühn“ (смелый)) [Зиндер, Строева, 1965, с. 42]. Не зная происхождения слова, не опираясь на однокорневые слова без умлаута, не представляется возможным определить, в каком случае “e” обозначает новый звук с умлаутом.

В средневерхненемецкий период получает своё распространение вторичный умлаут, то есть умлаут появляется во всех случаях, явившихся исключениями из первичного умлаута: menigi „Menge“ (количество), edili „edles Geschlecht“ (благородный род), negili „Nägel“ (ногти/гвозди) [Зиндер, Строева, 1965, с. 81]. Умлауту подвергаются и все гласные заднего ряда.

Ситуация в целом усложняется ещё и в связи с тем, что в средневерхненемецком языке происходит редукция гласных безударных слогов. Это обстоятельство сыграло важную роль в дальнейшем развитии умлаута. С одной стороны, стала «невидимой» причина появления палатализованного звука, потому что гласный “i” переходит в редуцированное “e” [ə]. С другой, из-за возросшей омонимии словоформ появляется так называемый умлаут по аналогии. Умлаут по аналогии стал использоваться в тех словоформах, где его исторически не было, например, при образовании существительных множественного числа. Если существительные с основой на “-ir” уже в древневерхненемецком образовывали формы множественного числа с умлаутом (lamb —lembir (ягнёнок — ягнята)), то формы множественного числа у существительных с основой на “-a”, где не могло ранее быть умлаута, в средне- и ранненововерхненемецкий периоды приобретают умлаут по аналогии: lant — lender (страна — страны). Это означает, что умлаут грамматикализуется, приобретая в немецком языке функции грамматического показателя [Meibauer, S. 307–308].

Таким образом, если речь идёт о словоформах одного слова, то установить наличие умлаута не доставляет трудностей. Необходимо сопоставление с другими формами этого слова или производными словами, например, у глаголов с так называемым «обратным умлаутом», например “denken” (думать) (ср. “dachte” (думал) или “Gedanke” (мысль)), “brennen” (гореть) (ср. “brannte” (горел) или “Brand” (пожар)). Сложннее, однако, установить эту связь, если утрачивается историческая словоформа с исходным звуком “a”. Например, глагол “decken” (накрывать) имеет новую форму претерита “deckte” (накрывал), но существительное сохраняет огласовку с “a” — “Dach” (крыша).

Этимологический анализ исследуемого материала — а) сопоставление с другими германскими языками, б) выявление в материале древневерхненемецкого периода наличия “i” в последующем слоге, в) установление слов, близких по семантике и фонетическому облику в разные периоды истории немецкого языка — позволил установить некоторые утраченные этимологические связи слов с умлаутом. Приведём несколько примеров, демонстрирующих, каким образом происходит «расщепление» морфемы, при котором исторически один и тот же корень получает различающуюся графическую фиксацию.

1. Прилагательное “fertig” и глагол “fährst”

В современном немецком языке этимологическая связь между этими двумя словами не является очевидной. Основное значение глагола “fährst” (едешь) определяется как “sich mit Hilfe einer antreibenden Kraft rollend oder gleitend fortbewegen” (скользя или катясь, переме-

щаться при помощи средства передвижения) [DWDS] или “Fortbewegung auf Wagen, Schiffen, mit der Bahn, dem Flugzeug u.a.” (перемещение на телеге/машине, корабле, поезде, самолёте) [Duden, 1963, S. 152], а значение прилагательного “fertig” (готов) описывается следующим образом: “1. (zu etw.) bereit … 2. in seiner Herstellung, als Tätigkeit vollendet, zum Abschluss gediehen” (1. быть готовым (к чему-либо) … 2. быть завершённым по отношению к деятельности, быть законченным) [DWDS]. Материал словарных статей демонстрирует значительное расхождение в семантике или даже отсутствие связи между значениями этих лексических единиц.

Обращение к этимологическим словарям позволяет установить их родственную связь и доказать, что прилагательное “fertig” имеет умлаут. В древневерхненемецкий и средневерхненемецкий периоды глагол “fahren” (ехать) — дрвн. “faran”, срвн. “varn” — обозначал любое движение, перемещение в пространстве: “urspr. jede Art der Fortbewegung wie gehen, reiten, schwimmen, im Wagen fahren, reisen” (исторически: любой способ перемещения как идти, скакать верхом, плыть, ехать в карете, путешествовать) [Duden, 1963, S. 152]. Такое же значение имело и производное от него существительное “Fahrt” (поездка).

Прилагательное “fertig” является производным от древневерхненемецкого существительного “fart” (поездка), образованным с помощью суффиксации посредством добавления суффикса “-ig” [DWDS]. Артикуляция безударного “i” оказала влияние на артикуляцию корневого “a”, и в результате частичной регрессивной ассимиляции корневой звук из “a” превратился в “e”: дрвн. “fartig”, срвн. “vertec”, нн. “fertig”. Его значение в древние века напрямую соотносилось со значением существительного и обозначало “zur Fahrt bereit, reisefertig” (готовый отправиться в путь) [Duden, 1963, S. 164]. Но этимологические словари указывают на то, что уже в средневерхненемецкий период происходит расширение значения — “zu Ende gebracht, zu Ende gekommen” (доведённое до конца, пришедшее к завершению), параллельно усиливается значение «завершения с приложением определённого усилия» — “erschöpft, erledigt” (без сил, выдохшийся) [Duden, 1963, S. 164].

Таким образом, развитие значений двух родственных лексических единиц, утрата связывающих их сем, приводит к тому, что утрачивается и представление о тождестве корневой морфемы в обоих словах, а написание прилагательного через “e” не воспринимается как графическая фиксация умлаута. Важно отметить, что словоформы глагола “fahren” при его спряжении в презенсе демонстрируют наличие умлаута и его нормативной графической фиксации: “fahren — fährst, fährt” (ехать — едешь, едет).

2. Существительные “Menschen” и “Mann”

Этимологическое родство, тождество корневой морфемы этих существительных так же не представляется очевидным. Оба существительных происходят от одного древневерхненемецкого существительного — “man”. В современном немецком языке эти слова имеют различное значение: “Mensch” — «человек», “Mann” — «мужчина».

Первоначально древневерхненемецкое существительное “man” имело значение «человек, муж, воин», и если исторически существительное “Mann” имело оба значения «человек» и «мужчина», то в процессе развития произошло сужение значения.

Слово “Mensch” в древневерхненемецком языке имело форму “mennisco” и, представляя собой субстантивацию от древневерхненемецкого прилагательного “mennisc” (в более старом варианте “mannisc”, в современном немецком “menschlich, männlich” (человеческий, мужской)), является производным от древневерхненемецкого “man” [Duden 1963, S. 435]. Умлаутизация под влиянием безударного “i” произошла ещё в форме прилагательного, как видно из наличия двух форм уже в древневерхненемецком языке — “mannisco” и “mennisco”.

Важным для описания процесса «расхождения» двух лексических единиц является и то, что форма множественного числа существительного “Mann” — “Männer” («мужчина» — «мужчины») появляется в более поздний период. Умлаут в этой форме является внутренней флексией при образовании множественного числа существительных посредством добавления суффикса “-er”. Это наглядный пример умлаута, появившегося по аналогии.

Таким образом, в ходе развития языка оба слова “Mensch” и “Mann” приобрели своё собственное значение. Этимологическая связь слов “man” и “Mensch” в современном немецком языке не является очевидной, поэтому в слове “Mensch” сохраняется древнее написание умлаута, то есть исторический умлаут обозначается посредством гласной буквы “e”.

3. Существительное “Eltern” и прилагательное “älteren”

Прилагательное “älteren” (старшие) в современном немецком языке является сравнительной степенью прилагательного “alt” (старый) во множественном числе. В древневерхненемецком языке это прилагательное имело ту же форму положительной степени, что и в современном немецком языке, однако формы сравнительной и превосходной степеней отличались от современных. Согласно статье этимологического словаря, существительное “Eltern” (родители) является производным от множественного числа сравнительной степени древневерхненемецкого прилагательного “alt” — “eltiron”, оно обозначало родителей как «старших» в семье. В ходе развития языка этимологическая связь положительной и сравнительной степеней сохранилась, а родственная связь существительного “Eltern” и прилагательного “älter” была утрачена. Интересно, что некотрое время вариант “Ältern” с графической фиксацией умлаута всё же встречался. “’Ältern‘ findet sich oft im 16., vereinzelt noch im 18./19. Jh.; die Schreibung mit e setzt sich endgültig durch, seitdem der Zusammenhang mit alt nicht mehr erkannt wird” (Форма “Ältern” часто встречалась в 16-м, реже в 18–19-м. веках; Написание с “e” окончательно утвердилось, когда связь с alt перестала распознаваться) [DWDS].

Не меньший интерес для исследования представляют слова с историческим умлаутом, не имеющие однокорневых слов в современном немецком языке. Этимологические словари в таких случаях не делают отсылок к родственным словам. Доказать наличие исторического умлаута в таких случаях возможно только при сопоставлении немецкого языка с другими индоевропейскими, в первую очередь германскими, языками, а также при изучении материала древневерхненемецкого периода, демонстрирующего наличие причины умлаута.

4. Существительное “Engel”

Согласно этимологической статье, современное немецкое “Engel” (ангел) произошло от древневерхненемецкого существительного “engil” [Duden, 1963, S. 137]. В письменных источниках графически не была зафикисрована форма этого слова до умлаутизации с кратким “a” в корне. Однако, приводя в пример это же слово в других германских языках — англ. “angel”, гот. “aggilus” — и обращаясь к форме “angelus”латинского языка, из которого, предположительно, слово было заимствовано в древневерхненемецком, можно сделать однозначный вывод о наличии в данном существительном примарного умлаута и обозначением его через “e” ввиду утери связи с латинским первоисточником и отсутствия однокорневых слов без умлаута в древневерхненемецком языке.

5. Существительное “Esel”

Современное немецкое слово “Esel” (осёл) происходит от древневерхненемецкого “esil”, которое, в свою очередь, является достаточно ранним заимствованием в германских языках “*asiluz” от латинского “asinus” или эквивалентной уменьшительной формы “asellus” [Duden, 1963, S. 144; DWDS]. В данном примере также прослеживается примарный умлаут, зафиксированный в древневерхнемецком написанием через “e”.

6. Прилагательное “fremd”

Немецкое прилагательное “fremd” (чужой) восходит к древневерхненемецкому прилагательному “fremidi”, которое является производным от ныне исчезнувшего общегерманского наречия “*fram” (вперед, дальше, прочь). Из значения наречия можно сделать вывод о первоначальном значении прилагательного как «далёкий, удалённый», и о приобретении в ходе развития языка значения «неизвестный, незнакомый» [Duden, 1963, S. 184]. Данный пример также не имеет зафикисрованных родственных древневерхненемецких слов и словоформ с кратким “a” в корне, что является причиной написания слова через “e”, но установленная этимологическая связь с наречием “*fram” и наличие безударного “i” после корня позволяет сделать вывод о наличии в слове примарного умлаута.

7. Глагол “legen”

Немецкий глагол “legen” (класть) восходит в древневерхненемецкому глаголу “leggen” с тем же значением и также позволяет обнаружить исторический примарный умлаут при сравнении, например, с тем же глаголом в готском языке — “lagjan”, — где в безударном слоге после корня мы видим не гласный “i”, а его аллофон “j”, который также мог служить причиной появления в древневерхненемецком варианте примарного умлаута [Duden, 1963, S. 393]. В связи с отсутствием краткого “a” в корне в других близких родственных словоформах графически было зафиксировано написание слова через “e”.

Приведённые примеры с примарным умлаутом отражают лишь малую часть существующих в современном немецком языке словарных единиц с историческим умлаутом, не получившим графического отражения в виде написания гласных с диакритическим значком. Однако проведённый анализ позволяет сделать некоторые выводы относительно причин сохранения исторического написания:

1. В современном немецком языке есть значительный корпус слов, образовавшихся благодаря явлению примарного умлаута, но утративших этимологическую связь с исходными словами или словоформами. Основной причиной, по-видимому, является значительное расхождение в значении исходных и производных слов. При этом утрачивается представление о тождестве корневой морфемы в этих словах, а различие морфем допускают и различие в написании. Алломорфы с написанием “a” и “ä” свидетельствуют о тождестве морфем.

2. Второй причиной сохранения исторического написания умлаута через “e” является редукция безударных гласных слогов в средневерхненемецкий период, которая устранила причину умлаута и во многих случаях «разорвала» связь слов с умлаутом и слов/словоформ, производными от которых они являлись. Это обусловило фиксацию исторического написания слов с примарным умлаутом через “e”.

Литература

1. Жирмунский В. М. История немецкого языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1948. 300 с.
2. Зиндер Л. З., Строева Т. В. Историческая фонетика немецкого языка. М., Ленинград: Просвещение, 1965. 192 с.
3. Admoni W. Der deutsche Sprachbau. Ленинград: Просвещение, 1972. 312 с.
4. Duden. Band 7. Etymologie. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1963. 816 S.
5. Meibauer, G. Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart, Weimar: Metzler, 2002. 364 S.
6. Römer Chr. Morphologie der deutschen Sprache. Tübingen und Basel: A.Francke Verlag, 2006. 265 S.
7. Schmidt W. Geschichte der deutschen Sprache: Ein Lehrbuch für das germanistische Studium 10. Auflage. Stuttgart: S.Hirzel Verlag, 2007. 489 S.
8. Schmid H. U. Die 101 wichtigsten Fragen Deutsche Sprache. München: Verlag C. H.Beck, 2010. 159 S.

Elizaveta A. Kuznetsova[1*]

*elisa.kuz@yandex.ru

Research supervisor: Tatiana Y. Smirnova[1],

Candidate of Sciences (Philology)

[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Umlaut as a witness to the history of words in the German language

Abstract. The article examines umlaut as a linguistic phenomenon that influences both the pronunciation and orthography of same root words. Drawing on the material from etymological dictionaries of the German language, the study traces historical connections between words and examines the semantic processes that led to the differentiation of same root words. Modern word forms are analyzed as indicators of the identity or distinction of morphemes. The findings and observations presented in the study may offer valuable insights for teaching German.

Keywords: diachronic approach, umlaut, semantic change, Old High German, Middle High German.

УДК 81’373

Лукин Александр Александрович[1*],
Пьянков Георгий Александрович[1]
*lnpochta1@mail.ru
Научный руководитель: Копчук Любовь Борисовна[1],
доктор филологических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Франко-немецкие топонимы региона Эльзас

Аннотация: работа посвящена лингвистическим особенностям гибридных франко-немецких топонимов региона Эльзас, которые обусловлены специфической языковой ситуацией, связанной с взаимодействием французского языка и эльзасского диалекта. В работе рассматривается исторический контекст формирования топонимов в данном регионе, а также особенности влияния французского и немецкого языков на них. Анализируются основные процессы изменения топонимов под воздействием различных исторических событий и культурных процессов.

Ключевые слова: топонимы региона Эльзас, гибридные топонимы, Романо-германская контактная зона, Эльзас.

Введение

Историческая область Эльзас представляет собой область большого количества исследований лингвистической лимологии и межкультурной коммуникации. На протяжении исторического развития регион населяли множество этносов: кельты, римляне, германцы, а после падения Римской Империи — французы и немцы. Именно здесь, с начала второго тысячелетия проходит языковая граница между французским и немецким языками, которая не является точной демаркационной линией подобно политической границе, а представляет собой зону, в которой два языка существуют одновременно и непрерывно контактируют между собой [Смирницкая, 1988, с. 10–37]. Длительное взаимодействие различных этнолингвистических групп в Романо-германской контактной отразилось на политической карте региона. Здесь мы можем увидеть сразу несколько групп топонимов: французские, галло-романские, германские, и гибридные топонимы — пласт географических названий, состоящих из лексических или морфологических компонентов, которые мотивируются на материале двух и даже более языков [Мурясов, 2013, с 753–762]. Их появление является результатом подвижности языковой границы. С 1945 года регион Эльзас окончательно закрепился в составе Французской республики. На протяжении второй половины двадцатого века, и по сей день местными властями проводиться языковая политика, результатом которой стало доминирование французского языка в тех областях, где раньше преобладал немецкий. Это изменение языковой границы отразилось и на геополитической карте региона — из-за высокой степени фонетического различия французского и немецкого языка сложные в произношении для французов названия географических объектов подверглись изменениям: графической и фонетической ассимиляции, калькированию и гибридизации.

Франко-немецкие гибридные топонимы исторического региона Эльзас являются объектом этого исследования, а предметом — особенности образования данных топонимов.

Целью исследования является изучение состава франко-немецких топонимов и установление наиболее вероятных причин их гибридизации.

Методы исследования

Для составления карты топонимов были применены геоинформационный и картографический методы. Происхождение ойконимов устанавливалось при помощи этимологического и словообразовательного анализа [Хвесько, 2009, с. 107–113]. Для установления вида топонимов и их процентного соотношения были применены методы структурного и количественного анализа.

Результаты и обсуждение

Прежде чем непосредственно приступить к анализу состава франко-немецких топонимов, было необходимо установить их точное число и географическое положение. Для выполнения этой задачи при помощи “QGIS” — «ПО ГИС» была смоделирована карта (см. рис. 1), на которой отобразилось общее число населённых пунктов исторического региона Эльзас.

Материалом исследования послужили 893 ойконима, среди которых были как крупные населённые пункты — города, так и небольшие деревни.

При составлении карты использовались диаграммы Вороного, смысл которого заключается в том, что поверхность разбивается на относительно заданного набора точек, в данном случае населённые пункты, так, чтобы каждая ячейка состояла из всех точек плоскости, находящихся ближе к ней, чем к любой другой точке. Однако, не стоит воспринимать эту карту как карту распространения языков, это всего лишь упрощённая схема для более лёгкого восприятия распределения топонимов по территории Эльзаса.



Рис. 1. Карта топонимов Эльзаса, составлено авторами по результатам этимологического анализа ойконимов региона Эльзас [Nègre, 1990, с. 1–708].

Методом анализа формы слов и установления этимологии с помощью этимологических словарей из полученного материала были выделены следующие категории топонимов:

• Германские топонимы — наиболее многочисленная группа топонимов в регионе, которая составляет 86%, от общего числа проанализированных топонимов. Разумеется, из-за сильных фонетических и орфографических различий между французским и немецким языком, а также его местным диалектом лишь часть из этих топонимов транскрибировалась без изменений [Каплина, 2021, с. 151–157].

Пример:

“Colmar” — «Кольмар».

Другая часть топонимов адаптировалась фонетически и стала произноситься на французский манер.

Например:

“Müllhausen”(нем.) /mylhauzen/ — «Мюльхаузен» > “Mulhouse”(фр.) /mylu:z/ — «Мюлуз».

• Французские топонимы — одна из трёх оставшихся немногочисленных групп проанализированных топонимов — 5,2% от общего числа. В рамках данного исследования к этой группе были отнесены топонимы латинского происхождения.

Примеры:

“Cernay” — «Серне»

“Saint-Louis” — «Сен-Луи»

“Orbey” — «Орбе»

“La Broque” — «Ла-Брок»

“Châtenois” — «Шатнуа».

Кроме того, в группу вошли топонимы, изначально являющиеся германскими, впоследствие полностью калькированные на французский язык.

Например:

“Neukirch” — «Нойкирх» > “Neuve-Église” — «Нёв-Эглиз».

Французские топонимы локализованы преимущественно на западе и юго-западе региона.

• Галльские и галло-романские топонимы — это ещё одна совсем немногочисленная группа (0,8% от общего числа) древних кельтских топонимов, среди которых есть и галло-романские гибридные топонимы.

Например:

“Brumath” — «Брюмат» — (от кельт.“broco magos” — «сельскохозяйственный рынок»).

“Kembs” — «Кембс» — (от кельт.“Cambo” — «изгиб»).

“Chavannes-sur-l’Étang” — «Шаван-сюр-л’Этан» — (от кельт. “Chavanne” — «хижина», “Chavannes-sur-l’Étang” — «хижина на пруду»).

• Франко-немецкие гибридные топонимы — группа топонимов, в составе которых присутствуют элементы из обоих языков.

Например: *“Muhlbach-sur-Bruche” — «Мюльбак-сюр-Брюш», “Bourbach-le-Haut” — «Бурбак-ле-О», “Petit-Landau” — «Пети-Ландо».*

Полученный материал наглядно демонстрирует, что данный вид топонимов составляет небольшую долю около 8% от общего числа топонимов, половина которых расположена на юге региона, близь Швейцарии, а оставшаяся часть изолированно или группами приблизительно равномерно распределена по всему региону.

Тем не менее “хаотичность” расположения гибридных топонимов (рис. 1) ещё не свидетельствует о том, что между географическим расположением и гибридизацией топонима отсутствует какая-либо связь. В составе подавляющего большинства гибридных топонимов присутствуют названия рек, озёр, гор, долин и других населённых пунктов. Подтвердить или опровергнуть наличие этой связи можно проанализировав состав исследуемых топонимов.

Анализируя состав гибридных топонимы на материале географической карты региона Эльзас, смоделированной в программе “QGIS”, было установлено, что в состав таких топонимов входит корнеобразующее слово германского происхождения, а также прилагательные, существительные и служебные части речи артикли и предлоги из французского языка.

Следует отметить, что имя собственное германского происхождения присутствует во всех проанализированных топонимах, и по порядку слов в топониме всегда стоит на первом месте, за исключением случаев, когда перед именем собственным стоит французский артикль или прилагательное.

Например:

“Wingen-sur-Moder” — «Винжен-сюр-Модер»

“Aspach-le-Bas” — «Аспак-ле-Ба»

“Aspach-le-Haut” — «Аспак-ле-О»

“Bourbach-le-Bas” — «Бурбак-ле-Ба»

“Breitenbach-Haut-Rhin” — «Бретенбак-О-Рен»

“Rimbach-près-Masevaux” — «Рембак-пре-Мазво»

“La Walck” — «Ла-Вальк»
“Le Hohwald” — «Ле-Овальд»
“Petit-Landau” — «Пети-Ландо».

Таким образом, германское имя собственное выполняет корнеобразующую функцию в гибридном топониме. Это свидетельствует о том, что все гибридные топонимы региона являются изначально топонимами германского происхождения.

На это указывает и то, что составная часть топонима на французском языке выполняет следующие функции:

• функция уточнения — обозначение географического положения населённого пункта относительно рек, водоёма, горы долины или другого более крупного населённого пункта.

Для указания географического положения используются предлоги места (“sur” — «на», “au” — «в», “près” — «рядом»), прилагательные места (“bas” — «нижний» и “haut” — «верхний»), а также существительные, обозначающие географический объект-ориентир (более крупный населённый пункт, река, гора или долина).

Например:
“Dinsheim-sur-Bruche” — «Денсайм-сюр-Брюш»
“Griesbach-au-Val” — «Грисбак-о-Валь»
“Hagenthal-le-Bas” — «Аженталь-ле-Ба»
“Hagenthal-le-Haut” — «Аженталь-ле-О»
“Herrlisheim-près-Colmar” — «Эрлисайм-пре-Кольмар»
“Morsbronn-les-Bains” — «Морсбронн-ле-Бен»
“Neuviller-la-Roche” — «Нёвиллер-ла-Рош».

• функция определения — калькирование, замена или добавление определяющей части составного наименования на французском языке.

Например:
“Petit-Landau” — «Пети-Ландо» — “Kleinlandau” — «Кляйн Ландау»
“Rombach-le-Franc” — «Ромбак-ле-Фран» — “Deutsch Rumbach” — «Дойч Дамбак»
“Dambach” — «Дамбак» — “Dambach-la-Ville” — «Дамбак-ла-Виль».

Стоит отметить, что самая распространённая функция франкоязычной составляющей гибридного топонима — обозначение географического положения населённого пункта, это связано с практической применимостью данной функции. Куда менее многочисленную подгруппу представляют гибридные топонимы с характеристикой населённого пункта или содержащие калькирование немецкоязычной составляющей.

Выводы

Можно сделать вывод, что гибридизация — это один из видов адаптации германских топонимов во франкоязычной среде. Одна из функций гибридизации — уточнение местонахождения населённого пункта. Изначально германский топоним образует гибридную форму при помощи элементов из французского языка в случае необходимости уточнения его географического положения относительно ориентира, географического объекта: реки, долины, горы или более крупного близлежащим населённого пункта. Второй, менее распространённой, функцией является функция определения. В составном германском топониме определяющая часть (прилагательное) калькируется, заменяется или дополняется французским прилагательным.

Литература

1. Каплина М. М., Жезлова С. А. Топонимика Эльзаса как объект лингвистической лимологии // Верхневолжский филологический вестник. 2021. № 3 (26). С. 151–157. DOI 10.20323/2499–96792021–3-26–151–157
2. Мурясов, Р. З. Топонимы в системе языка // Вестник Башкирского университета. 2013. № 3. С. 753–762. ISSN 1998–4812
3. Смирницкая С. В. Романо-германская контактная зона. Ленинград: Издательство “Наука”, 1988 г. 192 с.

4. Хвесько, Т. В. Способы образования топонимов // Вопросы когнитивной лингвистики. 2009. № 1 (18). С. 107–113. ISSN 1812–3228
5. Nègre E. Toponymie générale de la France. Genève: Librairie Droz S. A., 1990. 708 c. ISBN 9782600028837

Aleksandr A. Lukin[1*], Georgii A. Piankov[1]
*lnpochta1@mail.ru
Research supervisor: Lubov B. Kopchuk[1],
Doctor of Sciences (Philology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Franco-German toponyms of Alsace

Abstract. The study examines the linguistic characteristics of hybrid Franco-German toponyms in Alsace, a region shaped by the interaction between the French language and the Alsatian dialect. The article traces the historical development of toponyms in Alsace, analyzing the influence of both French and German on place names. The study also investigates how various historical events and cultural processes have contributed to the evolution of toponyms in this region

Keywords: toponyms of Alsace, hybrid toponyms, Romano-German contact area, Alsace.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РОМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

УДК 821.134.2

Апушкинская Дарья Алексеевна[1*]
*dariapush@yandex.ru
Научный руководитель: Иванова Нина Владимировна[1],
кандидат филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Символика красного цвета в романе К. Х. Селы «Улей»

Аннотация: В статье рассматриваются особенности использования прямых и косвенных цветообозначений поля «красный» в романе испанского писателя-тремендиста К. Х. Селы «Улей». Прямые цветообозначения красного в тексте данного произведения ассоциируются с запретным чувством любви, а также являются аллюзией на политическую обстановку 1940-х гг. в Испании. Косвенные цветообозначения красного используются автором для создания образов героев романа «Улей» и являются символами, благодаря которым читателям раскрываются детали их жизненных перипетий. Таким образом, при помощи прямых и косвенных цветообозначений красного автором создается более точная и детальная картина повествования.

Ключевые слова: испанская литература XX века, тремендизм, Камило Хосе Села, «Улей», прямое цветообозначение, косвенное цветообозначение, красный цвет, интерпретация.

Введение

Несмотря на то, что первые лингвистические исследования в области колоронимов появились много десятилетий назад, и в настоящее время ученые продолжают изучать проблему цветового литературного пространства. Это непрерывное изучение данного языкового аспекта связано, в первую очередь, с тем, что система цветообозначений является обширной, а также она постоянно пополняется и изменяется. Таким образом, актуальность темы данного исследования заключается в изучении возможностей использования прямых и косвенных цветообозначений красного цвета и их символики в тексте художественного произведения.

Научная новизна данной работы состоит в том, что впервые в фокусе исследования оказываются как прямые, так и косвенные цветообозначения, относящиеся к группе красного цвета, использованные К. Х. Селой в тексте романа «Улей». Их интерпретация позволяет установить особенности отражения в литературном произведении условий жизни в первое десятилетие после гражданской войны в Испании.

Так, становится понятна цель проводимого исследования, которая заключается в интерпретации прямых и косвенных цветообозначений поля «красный» в тексте художественного произведения, заложившего не только основу литературного направления тремендизм, но и всей современной испанской литературы.

В качестве гипотезы исследования выдвигается предположение о том, что в романе «Улей» К. Х. Села при помощи цветообозначений красного цвета зашифровал некий смысл, интерпретация которого дает возможность понять замысел произведения и другими глазами взглянуть на описываемые в тексте реалии жизни в сер. XX в. в Испании.

Методы исследования

Для проведения теоретического и практического исследования по теме «Символика красного цвета в романе К. Х. Селы “Улей”» были использованы такие методы исследования, как культурно-исторический и сравнительно-исторический методы, метод целостного анализа художественного произведения, метод лингвистического анализа текста художественного произведения, метод сплошной выборки, а также классификация и интерпретация.

Результаты и обсуждение

Камило Хосе Села (1916–2002) — испанский писатель, по праву считающийся родоначальником литературного направления, ставшего отправной точкой для развития и формирования современной испанской литературы — тремендизма.

Тремендизм (от исп. tremendo — ужасный, жуткий) сформировался в 1940-х гг. в Испании. В это время страна переживала тяжелые последствия трехлетней гражданской войны и окончательно вставала на путь проводимой правительством Ф. Франко фашистской риторики. Таким образом, тремендизм «ставил своей целью раскрыть ужас жизни» испанцев в послевоенные годы [Штейн, 2001, с. 527].

Испанские писатели этого времени глубоко переживали страдания страны и народа, они, обращаясь к экзистенциальной философии, говорили об абсурдности существования человека, который может испытывать только тотальное одиночество и творить только насилие и смерть. Можно сказать, что тремендисты по своей сути являлись реалистами, но реалистами крайней степени, т. к. описываемая или реальность была без преувеличения ужасной.

В основе тремендистских произведений лежат рассказы о судьбах простых испанцев: такие разные по содержанию, но схожие по сути. Это истории о бедных, измученных и очень одиноких людях, привыкших выживать во время кризисов и войн.

Эта историческая и эмоциональная достоверность связана с фактом, на который указывает М. В. Герасименко: некоторые испанские писатели являлись не просто свидетелями, а непосредственными участниками тех исторических событий [Герасименко, 2022, с. 177]. Именно с этим связана одни из главных особенностей тремендизма: ретроспективность и незримое присутствие призрака гражданской войны в произведениях данного направления, образ которой формируется авторами посредством различных стилистических приемов.

Использование различных стилистических приемов во многом обусловлено ограничениями, с которыми сталкивались испанские писатели в 1940-е — 1950-е гг. из-за цензурной политики франкистского режима: авторы, не могли открыто говорить о своей гражданской позиции. Для того, чтобы завуалировать свое отношение к войне и ее последствиям и при этом точно описать атмосферу прибывающей в упадке Испании и мрачных настроений ее жителей, они прибегали, например, к приему цветообозначения, который заключается в использовании «слов, называющих цвет» [Бахилина, 1975, с. 4].

Принято выделять два вида цветообозначений: прямые, т. е. прилагательные цвета (например, (исп.) *rojo — красный*, *blanco — белый*), и косвенные, иначе говоря, слова, переносно обозначающие цвет при помощи упоминания какого-либо предмета или явления, содержащего цвет или ассоциирующегося с каким-либо цветом (например, (исп.) *sangre — кровь* косвенно передает значение красного цвета).

В фокусе данного исследования находятся символы, скрывающиеся за прямым или косвенным упоминанием красного цвета в тексте романа К. Х. Селы «Улей». Стоит упомянуть, что роман по своей структуре необычен: в нем нет явного сюжета, он полностью состоит из схематичного описания героев и обрывков их разговоров. Каждый из более чем 160 персонажей рассказывает свою историю, которая по-своему отражает реалии жизни в Испании в сер. XX в.

Помимо этого, К. Х. Селе удалось создать произведение без привычной структуры: у «Улья» нет завязки, развития сюжета, кульминации и эпилога, благодаря чему роман кажется бесконечным циклом, за который герои рождаются, живут и умирают, возрождаясь уже на следующей странице.

В тексте романа «Улей» насчитывается 17 прямых цветообозначений группы “rojo” (красный), переданных в тексте соответствующим прилагательным цвета “rojo” (красный) и его вариантами, образованными приставочно-суффиксальным способом (например, enrojecido (покрасневший)), а также прилагательным “rosa” (розовый), называющим более светлый оттенок красного цвета.

Как правило, в тексте анализируемого художественного произведения прямые цветообозначения красного цвета символизируют нечто революционное и запретное.

Красный цвет символизирует коммунистов («красных»), которые противостояли франкистам во время гражданской войны в Испании. После их поражения в стране окончательно установилась диктатура Ф. Франко, а к самим коммунистам относились резко отрицательно: “Doña Visitación piensa que una de las formas más eficaces para alcanzar el mejoramiento de la clase obrera, es que las señoras de la junta de damas organicen concursos de pinacle. — Los obreros — piensa — también tienen que comer, aunque muchos son tan rojos que no se merecerían tanto desvelo” [Cela, 1951, p. 92]. — «Донья Виситасьон полагает, что один из самых верных способов улучшить условия жизни рабочего класса — это благотворительные лотереи, которые устраивает Дамский союз. “Рабочие, — думает она, — тоже должны что-то есть, хотя многие из них самые настоящие красные и ради них не стоило бы стараться”» [Села, 2002, с. 87].

В тексте романа неоднократно можно заметить, что прилагательное «красный» содержит в себе негативную коннотацию, а когда употребляется по отношению к человеку, то выступает в качестве оскорбления. Так, мы понимаем, что жители Испании если и не поддерживали франкистский режим, то относились без симпатии к партии, ему противостоящей.

Отметим, что после 1939 г. компартия Испании находилась в подполье, опасаясь жестких репрессий со стороны единственной законной партии — Испанской Фаланги (исп. Falange Española) [Сагомонян, 2019, с. 101]. Иными словами, любые партии кроме правящей были запрещены, что наделяет красный цвет смыслом запрещенного.

Также смысл запрещенного/запретного актуализируется и в диалоге между двумя героями романа — сеньором Суаресом и сеньором Хименесом Фигерасом, которых связывали романтические отношения. Известно, что гомосексуализм при Франко рассматривался не только, как нечто греховное, но и преступное [Ramírez, 2016]. В тексте романа в качестве символа запретного чувства выступает красный цветок: “Oye, Pepe, ¿me compras una flor? Quiero que me compres una camelia roja; yendo contigo conviene llevar el cartelito de prohibido” [Cela, 1951, p. 123]. — «Слушай, Пепе, купи мне цветок! Я хочу, чтобы ты мне купил красную камелию, — раз я иду с тобой, надо, чтоб на мне был какой-нибудь знак запретного» [Села, 2002, с. 112]. Красный цвет во многих культурах ассоциируется с любовью [Серов, 2019, с. 75] и страстью, и этот смысл дополняет упомянутую в романе красную камелию смыслом запретной любви.

Что касается косвенных цветообозначений красной гаммы, то они формируют наиболее многочисленную группу среди всех цветовых групп косвенных цветообозначений: в тексте романа нами было обнаружено 37 примеров, выраженных именами существительными (на-

пример, el corazón (сердце), la rosa (роза)) и именами прилагательными (например, sangriento (кровавый), tinto (красный — о вине)). Они используются автором для описания характеров героев, их физического состояния и здоровья, а также для рассказа об их жизни.

На первых же страницах романа автор намекает на жестокость своих персонажей, которым нравится читать кровавые детективы: “Cuando está de buenas, se sienta en la cocina, en una banqueta baja, y lee novelas y folletines, cuanto más sangrientos, mejor: todo alimenta” [Cela, 1951, p. 3]. — «Когда у нее хорошее настроение, она усаживается в кухне на низком табурете и читает детективные романы — чтоб побольше крови, так интересней» [Села, 2002, с. 10]. В данном примере в качестве косвенного цветообозначения красного цвета выступает прилагательное “sangriento”, производное от существительного “sangre” (кровь), ассоциирующегося с насилием.

О состоянии здоровья персонажей также можно сделать вывод благодаря использованным косвенным цветообозначениям, относящимся к красному. Так, молодой поэт, который часами сидит в кафе доньи Росы, имеет нездоровый вид: “El joven poeta está blanco, muy blanco, y tiene dos rosetones en los pómulos, dos rosetones pequeños” [Cela, 1951, p. 42]. — «Юный поэт бледен, очень бледен, на скулах горят два красных пятна, два небольших красных пятна» [Села, 2002, с. 45]. Несомненно, описание юноши наталкивает на мысль о том, что он болен, причем серьезно: слабость, обмороки и красные пятна на щеках являются симптомами туберкулеза [Петрова, 2021, с. 2].

Также косвенные обозначения красного цвета служат для описания внешности героев «Улья»: “La Uruguaya es una golfa tirada, sin gracia, sin educación, sin deseos de agradar; una golfa de lo peor, una golfa que, por ser nada, no es ni cobista; una mujer repugnante con el cuerpo lleno de granos y de bubones, igual, probablemente, que el alma” [Cela, 1951, p. 212]. — «Уругвайка — старая проститутка, без изящества, без воспитания, без желания нравиться; проститутка худшего сорта, проститутка, которая, будучи никем, не является даже желанной; отвратительная женщина, на теле которой полным-полно прыщей и бубонов, как, впрочем, и на душе» [перевод выполнен автором работы].

В первое десятилетие диктатуры жители Испании не имели доступа к хорошей медицине, поэтому не могли лечить различные заболевания, признаками которых были высыпания на коже, которые усугублялись из-за отсутствия общей культуры гигиены [Galiana, Bernabeu-Mestre, 2006, p. 144]. Эта деталь говорит также и о некотором безразличии испанцев к собственной внешности, которое напрямую связано с безразличием к жизни. Любопытно, что в данном примере автор не только описывает неухоженную внешность героев, но и намекает на грязь в их душах, символизирующую депрессию и душевную апатию.

Как и в случае с прямыми цветообозначениями группы “rojo” (красный), косвенные обозначения этого цвета также выступают в качестве символов любви и страсти: “La señorita Elvira deja la novela sobre la mesa de noche y apaga la luz. Los misterios de París se quedan a oscuras al lado de un vaso mediado de agua, de unas medias usadas y de una barra de rouge ya en las últimas” [Cela, 1951, p. 335]. — «Сеньорита Эльвира кладет книгу на ночной столик и гасит свет. Мрак покрывает «Парижские тайны», а также стакан, до половины налитый водой, пару рваных чулок и футлярчик с остатками губной помады» [Села, 2002, с. 90].

Заимствованное из французского языка прилагательное “rouge” (красный), используемое в данном случае для обозначения губной помады, говорит о том, что героиня имела претензии на элегантность и аристократичность, однако, из текста романа мы знаем, что она жила чрезвычайно бедно, поэтому старалась найти себе мужчину с деньгами, чтобы наконец выбраться из нищеты. Так, вызывающая красная помада на губах Эльвириты является средством привлечения внимания. Однако, помады осталось совсем немного, что говорит о том, что и сама героиня немолода, и шансов на счастливое существование в достатке у нее почти не осталось.

Выводы

Как известно, красный цвет считается традиционным в испанской культуре, он присутствует на государственном флаге Испании с конца XV в., напрямую ассоциируется с традиционной

испанской корридой и танцем фламенко. Таким образом, можно сказать, что главный символ, который скрывается, как за прямыми, так и за косвенными цветообозначениями поля «красный» в тексте «Улья», это образ самой Испании, но Испании определенного периода — первых лет франкистской диктатуры.

Так, прямые цветообозначения, относящиеся к полю “rojo” (красный), ассоциируются с запретным чувством любви, а также являются аллюзией на политическую обстановку 1940-х гг. в Испании. Косвенные же цветообозначения красного цвета используются для создания образов героев романа «Улей» — их внешности, личных качеств — и являются символами, благодаря которым читателям раскрываются детали жизненных перипетий персонажей романа.

К. Х. Села был настоящим мастером своего дела: умело воспользовавшись стилистическим потенциалом художественного приема цветообозначения, он создал роман, являющийся хроникой, неким свидетельством первых лет франкистской диктатуры, который по сей день читают во всем мире. Именно благодаря «Улью» были увековечены печальные и даже трагичные истории жизни простых испанцев, истории их потерь, нищеты и скитаний, о которых на протяжении более тридцати пяти лет диктатуры Ф. Франко было не только принято, но даже приказано молчать.

Литература

1. Бахилина Н. Б. История цветообозначения в русском языке. М.: Наука, 1975. 288 с.
2. Герасименко М. В. Что есть «tremendo»? Некоторые черты поэтики тремендизма // Studia Litterarum. 2022. Т. 7. № 3. С. 174–195.
3. Петрова Е. К. История развития туберкулеза. Борьба с непобедимым вредителем // Молодежь и наука. 2021. № 3.
4. Сагомонян А. А. Встреча И. В. Сталина с лидерами коммунистической партии Испании (август 1948 года): предыстория и последствия // Новая и новейшая история. 2019. № 5. С. 99–108.
5. Серов Н. В. Символика цвета. СПб.: Страта, 2019. 196 с.
6. Села К. Х. Улей / Перевод с исп. Е. Лысенко. М.: Махаон, 2002. 314 с.
7. Штейн А. Л. История испанской литературы. М.: УРСС, 2001. 608 с.
8. Cela J. C. La colmena. Buenos Aires: Argo, 1951. 142 p.
9. Galiana E., Bernabeu-Mestre J. El problema sanitario de España: saneamiento y medio rural en los primeros decenios del siglo XX // Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia. vol. LVIII. № 2, julio-diciembre, 2006. P. 139–164.
10. Ramírez V. Los homosexuales durante el franquismo: vagos, maleantes y peligrosos // El Diario. URL: https://www.eldiario.es/canariasahora/premium-en-abierto/homosexuales-vagos-maleantes-peligrosos_1_3991002. html (дата обращения: 13.12. 2023).

Daria A. Apushkinskaya[1*]
*dariapush@yandex.ru
Research supervisor: Nina V. Ivanova[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The symbolism of the red colour in C. J. Cela's La colmena [The Hive]

Abstract. The article discusses the use of direct and indirect colour denotations of red in the novel The Hive by the Spanish writer and tremendist C. J. Cela. Direct denotations of the red colour in the novel are linked to the forbidden feeling of love, while also serving as an allusion to the political climate of the 1940s Spain. Indirect denotations of the red colour are used by Cela to develop his characters, using symbolic associations that reveal key aspects of their life circumstances. By integrating both direct and indirect denotations of the red colour, the author crafts a more nuanced and detailed narrative.

Keywords: 20th century Spanish literature, tremendism, Camilo José Cela, La Colmena, The Hive, direct colour denotation, indirect colour denotation, red colour, literary interpretation.

УДК 82-7, 811.131.1

Илейко Анастасия Денисовна[1]*
*nastyaileiko@yandex.ru
Научный руководитель: Филипацци Юлия Александровна[1],
кандидат филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

К вопросу определения межъязыковой лакуны (на материале русского и итальянского языков)

Аннотация: межъязыковые лакуны являются объектом изучения различных лингвистических дисциплин. Настоящая статья посвящена уточнению термина «межъзыковая лакуна» на материале русского и итальянского языков в различных аспектах, от прикладного переводческого до лингвокультурологического. Целью анализа является разграничение понятий «межъязыковая лакуна», «безэквивалентная лексика» и «реалия». В тексте статьи иллюстрируется сложный и неоднородный состав единиц, входящих в категорию межъязыковых лакун; со стороны содержания рассматриваются сложные отношения между означающим и означаемым, наблюдаемые у лексических единиц такого рода.

Ключевые слова: межъязыковая лакуна, безэквивалентная лексика, реалия, лексикология.

Введение

Вопрос взаимообусловленности культуры и языка, с одной стороны, и различий между картинами мира, отражаемыми разными языками, с другой, затрагивается многими лингвистами. Так, Вильгельм фон Гумбольдт в начале 19-го века размышлял о взаимосвязи человеческой речи и мышления в труде «О мышлении и речи» [Гумбольдт, 1984: 301–302]. В 20-м веке огромный вклад в лингвокультурологию внёсли Фердинанд де Соссюр и некоторые его последователи, в частности, Бенджамин ли Уорф, автор «гипотезы лингвистической относительности» [Сепир, 1993]. Однако, несмотря на долгую историю изучения вопроса, в ходе лингвистических изысканий или в процессе переводческой деятельности постоянно обнаруживаются слова, в межъязыковой эквивалентности которых могут возникать сомнения. Такие ситуации, при которых в каком-либо языке отсутствует специальная, чаще, лексическая, единица для выражения того или иного понятия, принято называть лакунами (от французского lacune «пропуск, пробел, разрыв», которое, в свою очередь, происходит от латинского lacuna «углубление, впадина»).

Лакунологией активно занимался выдающийся советский психолингвист Юрий Александрович Сорокин совместно с Ириной Юрьевной Марковиной [Сорокин, Марковина, 2010]. Однако языковеды до сих пор не пришли к общему определению данного термина. Проблематику безэквивалентной лексики (далее — БЭЛ) обозначил Виталий Григорьевич Костомаров. Ученый впервые определяет БЭЛ как «слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями» [Верещагин, Костомаров, 1983: 43]. Реалиями занимались такие учёные как Л. Н.Соболев, В. С.Виноградов, которые не только классифицировали лакуны, но и снабдили термины по теме дефинициями.

Методы исследования.

Целью настоящей статьи является осмысление терминологической базы лакунологии для сравнительно-сопоставительного изучения лексики итальянского и русского языков. Для её достижения будут рассмотрены дефиниции и примеры на двух языках таких понятий, как собственно лакуна, безэквивалентная лексика, реалия. В тексте статьи будет проиллюстрирован сложный и неоднородный состав единиц, входящих в категорию межъязыковых лакун: в плане выражения к таковым могут относиться не только среднестатистические простые слова (имена существительные, глаголы, прилагательные и т. п.), но и аббревиатуры, акронимы, междометия, имена собственные, словосочетания, фразеологизмы. В плане содержания будет затронута мотивированность и немотивированность возникновения тех или иных межъязыко-

вых лакун, а также сложные отношения между означающим и означаемым, наблюдаемые у лексических единиц такого рода.

Результаты и обсуждение.

Лакуна, согласно О. А.Огурцовой — «Слово, словочетание (как свободное, так и фразеологическое), грамматическая категория, бытующие в одном из сопоставляемых языков и не встречающиеся в другом сопоставляемом языке» [Огурцова, 1979: 10].

И. А. Стернин подразделяет межъязыковые лакуны на мотивированные и немотивированные [Стернин, 1999]. Мотивированные лакуны появляются в связи с тем, что в культуре страны сопоставляемого языка отсутствует то или иное понятие. Данные слова могут относиться к культуре или быту носителей языка. Немотивированные лакуны же ничем не обусловлены. Их появление не зависит от этимологии, исторических и культурных факторов. В немотивированных лакунах отсутствует означающее, акустический образ. Примером немотивированной лакуны является русское слово «сутки», которое, по определению О. А. Огурцовой, представляет собой лакуну-дефиницию [Огурцова, 1979]. В частности, в итальянском языке не найдётся такого слова, которое могло бы передать это понятие одной лексической единицей. Перевод возможен путём перефразирования “ventiquattro ore” (24 часа). Слово «кипяток» можно перевести как “acqua bollente” (кипящая вода). В русском языке также присутствуют такие лакуны, как эквиваленты итальянских слов “pensiero”– небольшой подарок, знак внимания, “imbarazzo”– чувство смущения, неловкости.

Что касается термина «реалия», то он впервые был упомянут в труде «О переводе образа образом» Л. Н. Соболевым, который утверждает, что «реалии — это те слова из национального быта, которых нет на других языках, потому что нет этих предметов и явлений в других странах» [Соболев, 1955: 51]. А. В. Фёдоров также упоминает о существовании таких слов, которые означают «реалии общественной жизни и материального быта, специфичных для определённого народа или страны» [Фёдоров, 1968: 175].

В. С. Виноградов выделил следующие формальные категории реалий: сокращения, слова, словосочетания, предложения. С точки зрения смысловой отнесённости, лингвист классифицирует их на бытовые, этнологические и мифологические, реалии мира и природы, реалии государственно-административного устройства, ономастические реалии, ассоциативные реалии [Виноградов, 2001: 224]. Например, в итальянском языке отсутствуют такие сокращения, как ЗАГС, СССР, ДК, ИП; слова «борщ», «колхоз», «сюртук», «самовар»; словосочетания «защитник отечества», «дворец культуры»; «избушка на курьих ножках». В русском же языке отсутствуют такие итальянские сокращения, как UPIM, RAI, слова “dirimpettaio” («житель дома напротив, который проживает на одном этаже с говорящим и часто с ним коммуницирует из окна в окно или через балкон»), gondola (типичная лодка города Венеции), carbonaro (угольный рабочий, участник мятежа); словосочетание-восклицание Caspita!, фразеологизм “a quattr’occhi” («в четыре глаза», то есть тет-а-тет, наедине). Приведённых слов нет в языках других стран, в связи с отсутствием понятия в жизни и быту народа, в связи с культурными особенностями, а также историческими факторами. Таким образом, можно сказать, что реалия подразумевает под собой отсутствие означаемого, денотата, а потому вызывает сложности в переводе на иностранные языки.

Третий термин, который мы рассмотрим, — это безэквивалентная лексика (БЭЛ). Данный пласт слов тесно связан с реалиями, но, согласно Л. К.Латышеву, БЭЛ «обусловлена неравномерным распространением достижений в области науки, техники и в социальной сфере» [Латышев, 2000: 177]. Проблематику БЭЛ обозначили В. Г. Костомаров совместно с Е. М. Верещагиным. Лингвисты впервые определяют этот класс лексики как «слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями» [Верещагин, Костомаров, 1983: 43].

Л. С. Бархударов разделяет БЭЛ на 1) имена собственные, географические наименования, названия учреждений, организаций, газет, пароходов и пр., не имеющие постоянных соответствий в лексиконе другого языка; 2) так называемые реалии, то есть слова, обозначающие предметы, понятия и ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на

другом языке; 3) лексические единицы, которые можно назвать случайными лакунами (здесь он имеет в виду те единицы словаря одного из языков, которым по каким-то причинам (не всегда понятным) нет соответствий в лексическом составе другого языка) [Бархударов, 1975: 156].

Опираясь на видение Л. К. Латышева, то есть понимая под словами-реалиями труднопереводимый пласт слов, связанный с различием в социальном и технологическом укладе в странах сопоставляемых языков, можно привести в качестве примера реалии такое итальянское фамильярное понятие как “pennichella” — дневной сон после обеда, особенно характерный для некоторых регионов Италии. Для передачи его содержания нет прямого соответствия не только в русском языке, но даже в итальянском литературном лексическом коде. Также в качестве региональной реалии, связанной с климатическими особенностями местности, можно упомянуть помещение в сицилийских домах, называемое “la stanza dello scirocco” — комнату в доме, в которой жильцы укрываются от духоты и зноя в период, когда налетает ветер из Африки, сирокко. В связи с тем, что в русской культуре похожего элемента социально-бытового уклада не существует, то есть отсутствует как означаемое, так и означающее, при переводе на русский язык такого слова можно использовать приём калькирования («комната для сирокко» или «убежище на случай сирокко»).

Также к БЭЛ можно отнести такие имена собственные, как “Corriere della Sera” — название ежедневной итальянской газеты, издаваемой в Милане, “La Sapienza” — короткое название римского государственного университета, “МФЦ” — многофункциональный центр, осуществляющий работу только на территории РФ; реалии: “Il Carnevale di Venezia”, “Pastatelle” — традиционное пасхальное пирожное в регионе Апулия, «кокошник» — старинный русский головной убор и др. В данном случае следует отметить, что, хотя указанные реалии специфичны для одной страны, все же в другой стране есть аналогичные явления (структура типа МФЦ есть и в Италии, только она называется иначе), поскольку современные страны проходят похожие этапы технологического развития и цифровизации. Вероятно, здесь безэквивалентность существует только на ономастическом уровне, но не на уровне понятия, в отличие от вышеупомянутой комнаты для сирокко. Для обозначения этих явлений можно использовать конструкции типа «итальянский МФЦ», «русская корона» (кокошник), «итальянский Вечерний курьер» и др.

Обобщая всё сказанное выше, нельзя категорически утверждать, что БЭЛ зависит от наличия означаемого или означающего в иностранном языке.

Выводы

Таким образом, сравнивая три термина — «межъязыковая лакуна», «безэквивалентная лексика» и «реалия» — можно сказать, что понятие межъязыковой лакуны включает в себя и БЭЛ, и слова-реалии, так как является «пробелом, пропуском» в одном из сопоставляемых языков. Реалии же являются подтипом БЭЛ. Обращая внимание на наличие означаемого или означающего в лексических единицах, можно сказать, что только в немотивированных межъязыковых лакунах отсутствует означающее, в остальных случаях нет ни означаемого, ни означающего, соответственно.

Литература

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). — М.: Междунар. отношения, 1975. — 240 с.
2. Верещагин Е., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп.. – г. Москва, 1983. — 242 с.
3. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). --М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001, — 224 с.
4. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. — М. , 1984. — 400 с.
5. Культура и текст. Введение в лакунологию: учеб. пособие. — М. : ГЭОТАР-Медиа, 2010. — 144 с.
6. Латышев Л. К. Технология перевода. Учебное пособие по подготовке переводчиков, — Москва: 2000. 177 с.
7. Латышев Л. К. Технология перевода: Учеб. пособие для студ. лингв, вузов и фак. 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 320 с.

8. Огурцова О. А. К проблеме лакунарности // Функциональные особенности лингвистических единиц: сб. тр. Кубан. ун-та. Вып. 3. — Краснодар: Изд-во Кубан. ун-та, 1979. — 83с.
9. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. Прогресс, Изд. группа «Универс». — г. Москва, 1993–656 с.
10. Соболев Л. Н. О переводе образа образом. // Вопросы художественного перевода. / Л. Н. Соболев. — М., 1955. — 290с.
11. Стернин И. А. Лексическая лакунарность и понятийная эквивалентность. — Воронеж: ВГУ 1999. — 18 с.
12. Фёдоров А. В. Основы общей теории перевода. — М.: ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. — 416 с.

Anastasia D. Ileiko[1*]
*nastyaileiko@yandex.ru
Research supervisor: Julia A. Filipatstsi[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

On identifying interlingual gaps: A comparative study of Russian and Italian

Abstract. Interlingual gaps are a key topic in various linguistic fields. This paper aims to clarify the concept 'interlingual gap' by examining the materials from both the Russian and Italian languages, considering applied translation as well as linguistic and cultural aspects. The analysis distinguishes between the terms 'interlingual gap', 'non-equivalent vocabulary', and 'reality'. It highlights the complex and multifaceted nature of lexical units within the category of interlingual gaps. From a content perspective, the paper examines the intricate relationships between signifiers and their corresponding signifieds observed in these lexical units.

Keywords: interlingual gaps, non-equivalence of vocabulary, cultural concepts, lexicography.

УДК 82-7, 811.131.1

Кузина Елизавета Павловна[1*]
*2l0i0z3a@mail.ru
Научный руководитель: Филипацци Юлия Александровна[1],
кандидат филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Языковая игра как объект лингвистического анализа

Аннотация: Языковая игра реализует людическую функцию языка и является неотъемлемой частью культуры каждого народа. Данное явление давно изучается лингвистами, семиотиками, фольклористами и литературоведами, однако построение теории языковой игры далеко от завершения. В статье дается ретроспектива изучения языковой игры лингвистами разных школ в разные периоды времени, проводится сравнительный анализ имеющихся определений, а также предлагается новая единица лингвистического анализа — «людема», сущность которой раскрывается на примерах из итальянского языка. В качестве наиболее важного признака языковой игры отмечается сознательное нарушение говорящим языковой нормы, благодаря которому создается комический эффект. Людема выступает одновременно способом и результатом такого нарушения.

Ключевые слова: языковая игра, людема, лингвокреативная функция, нормы языка и речи, итальянский язык.

Введение

Лингвистические механизмы языковой игры (далее — ЯИ) изучались в конце XIX-го века, а в XX-м веке это направление получило новый импульс, когда ученые начали активно исследовать речевые средства, используемые в ЯИ. Исследователи рассматривали ЯИ как способ манипуляции речевыми структурами, что привлекло большой интерес в изучении данного

феномена в филологии, в частности, в литературном и языковедческом направлении формализма. В современном отечественном языкознании накоплен значительный объем знаний, касающихся ЯИ. Различными аспектами ЯИ занимались многие ученые, более же подробное изучение было проведено в работах С. Ж. Нухова [Нухов, 2012] и В. З. Санникова [Санников, 2002]. Из последних работ нам были интересны исследования М. С. Рыжкова [Рыжков, 2009] и И. В. Цикушевой [Цикушева, 2009]. Зарубежные исследования имеют более раннюю датировку; наше внимание привлекла, в частности, работа британского филолого Дэвида Кристала, написанная в 1941 году и в дальнейшем переизданная [Crystal, 1998].

ЯИ считается одним из главных свойств человеческой культуры. У этого вида деятельности нет конкретных практических целей. Цель ЯИ — доставить удовольствие тем, кто в ней участвует. Добавим, что искусство также подчиняется законам игрового поведения. ЯИ — феномен речевого взаимодействия, превращающего общение в занимательную активность. Её основа заключается в творческом подходе к форме вербального выражения, стремлении достичь в речи эффектов, подобных тем, которые возникают при чтении художественной литературы. Открытия, которые делают участники коммуникативной ситуации, раздвигают пределы воображения, побуждают к творческому поиску, воспитывают умение слушать и слышать, развивают быстроту реакции на слово. Обычно данный феномен принимает форму остро́ты, каламбура, шутки и т. д. Эффект внезапности и неожиданности в совершаемых языковых играх усиливает их воздействие на адресата, а юмористическая окраска, стремление к розыгрышу делают их привлекательными для всех участников словесной игры.

ЯИ представляет собой специфическую форму коммуникации, где основной акцент делается не на самом сообщении и его содержании, а, скорее, на креативности и экспериментировании с лингвистическими формами. Нестандартное, а порой и парадоксальное использование языковых средств позволяет уловить разнообразие и гибкость языковой системы, развивает лингвистическое мышление и способности к импровизации. Умение творить и понимать языковую игру свидетельствует о развитом чувстве языка; практика словесной игры, кроме того, способствует развитию аналитического мышления, что является важным навыком во многих сферах деятельности. Данное явление многоаспектно и имеет вместе с тем стилистическую, психолингвистическую, прагматическую и эстетическую природу. Из-за подобной многогранности достаточно сложно дать точное и четкое определение ЯИ.

Цель настоящей статьи — определить теоретические основы изучения ЯИ методами современной лингвистики. В связи с этим ниже нами будут рассмотрены имеющиеся определения ЯИ, сформулировано наше собственное понимание данного феномена, определена единица лингвистического анализа ЯИ, приведены примеры ЯИ из итальянского языка.

Методы исследования.

В научной литературе существует множество определений ЯИ. Одной из ключевых проблем, с которой сталкиваются исследователи в разработке данной теории, является неоднозначность её понятия. Термин «языковая игра» может трактоваться в широком смысле как использование языка в креативных или игровых целях, включая игру слов, аллюзии, иронию и т. д. Также существует узкая интерпретация, в рамках которой ЯИ рассматривается как специфический жанр литературного творчества. Поэтому на данный момент разработка теории ЯИ ещё далека от завершения.

Решение поставленных в статье задач проводится путем сравнения имеющихся дефиниций ЯИ, через выделение и описание её функций и характеристик, а также с помощью разработки собственного понимания и определения ЯИ. Специальным методом достижения искомой цели избрано выявление и терминологизация конститутивной единицы ЯИ с суффиксом «-ема», по аналогии с другими языковыми единицами, такими как «фонема», «морфема» и пр.

Результаты и обсуждение

Впервые в научный дискурс понятие ЯИ было введено Людвигом Витгенштейном в его «Философских исследованиях» 1953 года, где им, в частности, утверждалось: «Термин ”языковая

игра” призван подчеркнуть, что говорить на языке — компонент деятельности или форма жизни» [Витгенштейн, 1994: 90]. Говоря это, ученый имел в виду конкретное использование языковых единиц, осознанно реализуемое говорящим в сфере коммуникации. Сегодня стилистический энциклопедический словарь русского языка определяет ЯИ как «определенный тип речевого поведения говорящих, основанный на преднамеренном (сознательном, продуманном) нарушении системных отношений языка, т. е. на деструкции речевой нормы, с целью создания неканонических языковых форм и структур, приобретающих в результате этой деструкции экспрессивное значение и способность вызывать у слушателя / читателя эстетический и, в целом, стилистический эффект» [СЭСРЯ, 2006: 657]. Эти два определения, между которыми прошло больше полувека, объединены общим пониманием ЯИ как речевого поведения или языковой деятельности, в то же время очевидно, что за это время интерес к ЯИ не только сохранился, но и эволюционировал, позволив довольно глубоко заглянуть в её суть.

Феномену ЯИ посвящено множество работ отечественных и зарубежных лингвистов. Мы считаем, что наиболее полно данное явление описано в исследованиях В. З. Санникова «Русский язык в зеркале языковой игры» и Д. Кристалла «Language play». В первом случае российский филолог, анализируя семантические, синтаксические и прагматические характеристики ЯИ на различных языковых уровнях, предлагает закрепить за этим понятием следующее содержание: «Языковая игра — это некоторая неправильность (или необычность), осознаваемая и намеренно допускаемая говорящим» [Санников, 2002: 23]. Во втором случае британский коллега сводит языковую игру (language play) до более узкого понятия игры слов (word play) и считает, что языковая игра (точнее, игра словами, если следовать его терминологии) возникает, когда люди манипулируют формами и функциями языка с целью развеселить себя или других [Crystal, 1998: 328]. В обоих определениях отражена интенция говорящего создать комический эффект, позабавить собеседника и способ её реализации, заключающийся в нарушении норм языка.

ЯИ может проявляться на разных уровнях языковой системы: фонетическом, морфологическом, лексическом, семантическом и синтаксическом. Каждый из них представлен сложной подсистемой, а все вместе они образуют общую синкретическую систему уровней. Так, например, ЯИ на лексико-фонетическом уровне может реализовываться через подстановку неправильного слова во фразеологизмы: «Finalmente si vede l’alluce in fondo al tunnel!» (развлекательное ежедневное издание «La settimana enigmistica»), где исходный фразеологизм звучит так: «Finalmente si vede la luce in fondo al tunnel!» (Наконец-то виден свет в конце тоннеля!). При замене элемента la luce (свет) на l’alluce (большой палец ноги), которые связаны между собой отношениями омофонии, возникает абсурдное выражение «Наконец-то виден большой палец ноги в конце туннеля!». ЯИ на морфологическом и синтаксическом уровнях может проявляться, например, в образовании сравнительной и превосходной степени прилагательных, не соответствующих литературной норме: «— Io sono sveglia, sveglissima. / — Io sono più sveglissimo» (к/ф «Il bisbetico domato», 1980), поскольку смешение сравнительной и превосходной степени сравнения прилагательных создает комический эффект: «— Я бодра, бодрее не бывает! / — А я еще больше бодрее не бывает». Примером ЯИ на лексико-семантическом уровне может послужить гипербола и контраст между двумя утверждениями: «— Non pigliare la pasta grossa che non la digerisco. / — Tu con questa fame digerisci pure le corde di contrabasso» (к/ф «Miseria e nobiltà», 1954). Первый персонаж говорит, что не следует брать макароны грубого помола (la pasta grossa), потому что он не может их переварить. Второй персонаж отвечает, что при таком голоде его собеседник способен переварить даже струны контрабаса, что является комическим преувеличением.

В настоящее время в понимании и трактовке ЯИ появились новые акценты, связанные с направленностью лингвистики на человека, так называемого homo loquens, личность, индивидуальность говорящего, хотя исследователи по-прежнему прочно ассоциируют феномен ЯИ с целенаправленным нарушением языковых норм и правил языка для достижения комического эффекта. Современные исследователи подчеркивают, что ЯИ прежде всего отражает творческое мышление личности [Цикушева, 2009: 170]. Так С. Ж. Нухов определяет ЯИ как «само-

выражение языковой личности, проявление ее лингвокреативных способностей» [Нухов, 2012: 169]. Таким образом, если суммировать все приведенные выше определения, то можно синтезировать более комплексное понимание ЯИ как такого явления в речевой коммуникации, при котором участники игры осознанно используют нестандартные формы языка ради создания комического эффекта и, одновременно с достижением последнего, ради творческого самовыражения языковой личности. Такое понимание ЯИ открывает дорогу новому пласту исследований, связанных с проявлением креативности и индивидуальности в языке, с вопросами риторики и личного престижа говорящего в языковом коллективе, с темой моды на шутки и остроты определенного типа, распространенные в соцсетях и т. п.

К такой категории относится, например, старание мужчины проявиться в общении с девушкой, когда он её спрашивает: «— Sì o no? Qual è la tua risposta affermativa?" (к/ф «Il bisbetico domato", 1980), «— Да или нет? Каков будет твой положительный ответ?». Шутка основывается на том, что некое утверждение камуфлируется под вопрос, то есть говорящий самой формулировкой вопроса наводит на желаемый ответ, что создает комический эффект. Подобное умелое использование ЯИ повышает статус собеседника для слушающего, создает благоприятный эмоциональный фон и позволяет добиться успеха в коммуникации.

Одной из нерешенных проблем в теоретическом исследовании ЯИ является отсутствие понятной и терминологизированной единицы лингвистического анализа. Действительно, если задаться вопросом о том, в чем измеряется и описывается ЯИ как объект лингвистической теории, то четкого и быстрого ответа на него нет. Очевидно, термин, указывающий на единицу анализа ЯИ, отсутствует именно потому, что нет адекватного теоретического осмысления этого понятия, если только не считать шаги, которые были предприняты в данном направлении русскими формалистами. Поскольку понятийное содержание термина, отражающего единицу ЯИ, заслуживает отдельного рассмотрения в рамках самостоятельной статьи, на данном этапе мы ограничимся лишь выбором подходящего наименования для указанного явления.

Термином, указывающим на единицу, конституирующую ЯИ, может быть «людема» (от лат. ludus — «игра»). Речь идет о деривате, построенном путем присоединения к корню слова суффикса «-ема», встречающегося в различных единицах лингвистического анализа, таких как «фонема», «морфема», «лексема» и др. Этот термин уже широко применяется в теории и практике игр, в том числе компьютерных. Первое зафиксированное использование термина «людема» встречается в 1977 году в работе Алена Борво «Анатомия игры в карты», в которой его авторство, в свою очередь, приписывается французскому сочинителю иГ. Пьеру Берлокену. Ален Борво определяет людему как «правило типа», например, метод взятия взяток в карточной игре или захвата в прыжке в настольной игре [Борво, 1977: 8]. Специалист по играм и историк, изучавший как карточные, так и настольные игры, Дэвид Парлетт в своей статье «Что такое людема?» определяет данное явление как «элемент игры, сравнимый с игровым компонентом или инструментом игры, но отличающийся от него» [Parlett, 2016]. Автор описывает в своей работе, что короли, ферзи, слоны, кони, ладьи, пешки и шахматная доска представляют собой материальные элементы игры в шахматы, а людемы представляют собой концептуальные аспекты игры, аналогичные ее правилам (курсив автора — Е. П.К.) [там же]. Например, хотя физический конь на доске является игровым компонентом, его движение описывается правилами, составляющими людему класса «правила движения», иначе говоря, примером людемы является Г-образное движение коня в шахматах, тогда как сам конь является инструментом игры. Таким образом, людема здесь выступает как игровой потенциал шахматной фигуры, её возможный «ход» на доске [там же]. По аналогии с проведенным здесь различием между материальными элементами игры и их концептуальным наполнением, людема как элемент ЯИ не может быть приравнена к простому перечислению способов нарушения языковых норм, вызывающих комический эффект, а должна быть осмыслена более абстрактно.

М. С. Рыжков в своей статье, посвященной людемам интернет-дискурса, пишет о том, что встречал этот термин у Е. Н. Галичкиной в её работе «Людический потенциал компьютерного сленга как лингвокультурного феномена» (опубликована в журнале «Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика» за 2007 г. в № 2) [Рыжков, 2009]. Исследователь утверждает, что предложен-

ный Е. Н. Галичкиной вариант определения термина «людема» является удачным, поскольку впервые применяется в лингвистическом смысле, подразумевая, говоря её словами, «номинат игрового характера, результат хакерской или программистской бравады» [там же, с. 115]. М. С. Рыжков развивает эту идею и предлагает более полное, комплексное понимание людемы как «единицы инвариантного порядка, объективирующей в дискурсе посредством конкретного игрового приема лингвокреативные установки виртуальной языковой личности» [там же].

Поскольку и Е. Н. Галичкина, и М. С. Рыжков изучают интернет-коммуникацию, то для них совершенно естественно относить термин «людема» к ЯИ именно в этой сфере, мы же предлагаем пойти несколько дальше и внедрить его в исследование ЯИ игры как таковой, независимо от конкретной сферы и/или способа коммуникации. Иными словами, если убрать из определения М. С. Рыжкова отсылку к виртуальной языковой личности и немного перефразировать всё им сказанное, то людему можно понимать как реализованное («объективированное») говорящим в акте речи («в дискурсе») намерение создать комический эффект («лингвокреативная установка») путем манипулирования языковыми нормами (с применением «конкретных игровых приемов»). Разумеется, данное понимание является первой попыткой приблизиться к сути людемы как единицы ЯИ в общелингвистическом смысле и будет дорабатываться нами в дальнейших изысканиях.

Выводы

Подводя итоги, можно сказать, что ЯИ — это речевое поведение, при котором говорящий сознательно нарушает языковые нормы с целью создания комического эффекта, а также реализует стремление к творческому самовыражению своей языковой личности. Людема, понимаемая как единица ЯИ, представляет собой одновременно потенциальный способ и практический результат нарушения языковых норм с фиксируемым (успешным) достижением комического эффекта. Следует оговорить, что важным условием успешной реализации ЯИ является обоюдное владение речевым кодом со стороны коммуникантов, так как оно обеспечивает не только успех шутки, но и получение эстетического удовольствия от словесной формы, в которую она облачена. Наконец, поскольку целью ЯИ является достижение комического эффекта, а в экспериментах с вербальной коммуникацией отражается менталитет каждого народа и его представление о смешном, то умение разбираться в специфике ЯИ, следовательно, необходимо для того, чтобы лучше понимать национальную литературу, кино и другие формы искусства, не говоря уже о лингвокультурной картине мира в целом. Последние перечисленные аспекты представляют наиболее интересный предмет для дальнейшего исследования ЯИ учеными-лингвистами.

Литература

1. Витгенштейн Л. Философские работы. Часть I. — М.: Гнозис, 1994.
2. Нухов С. Ж. Языковая игра: возможные подходы и трактовки явления. Вестник Башкирского университета, 2012.
3. Рыжков М. С. Людемы интернет-дискурса: русский и английский языковые сегменты // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. № 2. — С. 115–118.
4. Санников В. З. Русский язык в зеркале языковой игры. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Языки славянской культуры, 2002.
5. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Л. М. Алексеева; под ред. М. Н. Кожиной. — М.: Флинта-Наука, 2006.
6. Цикушева И. В. Феномен языковой игры как объект лингвистического исследования / И. В. Цикушева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб, 2009. — № 90.–сс. 169–171.
7. Borvo A. Anatomie d’un jeu de cartes: L’Aluette ou le Jeu de Vache. Librarie Nantaise Yves Vachon. — Nantes, 1977.
8. Crystal D. Language play (1941). — Penguin books, 1998.
9. Parlett D. What’s a Ludeme? // Game Puzzle Design. Vol. 2 (1979). — The Penguin book of card games, 2016. — pp. 83–86. — [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.parlettgames.uk/gamester/whatsaludeme.html

Elizaveta P. Kuzina[1*]
*2l0i0z3a@mail.ru
Research supervisor: Julia A. Filipatstsi[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Language play as an object of linguistic analysis

Abstract. Language play is a fundamental human use of language and an integral part of every culture. While this phenomenon has been widely studied by linguists, semioticians, folklorists, and literary critics, the theoretical framework surrounding language play remains incomplete. The article provides a retrospective overview of language play research, highlighting contributions of different linguistic schools across various time periods. It also presents a comparative analysis of existing definitions and puts forward a new analytical concept — ludema, which is explored through examples from the Italian language. A key characteristic of language play is the deliberate violation of linguistic norms by the speaker, which often produces a comic effect. Ludema functions both as a method and as a result of such violations.

Keywords: language play, ludema, linguocreative function, language and speech norms, Italian language.

УДК 821.131.1

Мишутина Александра Александровна[1*]
*mishutinaalex@mail.ru
Научный руководитель: Самарина Марина Сергеевна[2],
доктор филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
[2] СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия

Японские мотивы в романе Алессандро Барикко «Шелк»

Аннотация: статья посвящена исследованию влияния классической японской культуры на стиль повествования в романе современного итальянского писателя Алессандро Барикко «Шелк». Проведен анализ композиции и стиля романа, при этом особое внимание уделено тому, как итальянский писатель интерпретировал язык японского искусства, органично включив его в ткань собственного художественного стиля. Было установлено, что это произведение, являясь частью современного литературного процесса Италии, сочетает в себе характерные особенности классической японской поэзии и традиционного европейского романа.

Ключевые слова: современная итальянская литература, Алессандро Барикко, японские мотивы.

Введение

Алессандро Барикко — один из самых известных современных европейских романистов. Обладатель университетского диплома по философии, музыкальный обозреватель и создатель школы творческого письма, он стал известен и любим читателями всего мира благодаря своим изысканным и поэтичным историям. Его романы «Шелк» и «Море-океан» были переведены на десятки языков и стали основой для множества театральных постановок и спектаклей.

Творчество Алессандро Барикко является примером сохранения и развития постмодернистских традиций в итальянской литературе. Его творчество сформировалось в условиях постмодернистского течения, начало которому в Италии положил Умберто Эко своим знаменитым романом «Имя розы» (1980 г.). Этот роман обладает всеми характеристиками, присущими этому течению. Во-первых, это смешение жанров. Так, «Имя розы» соединяет в себе черты детектива, исторического романа и философского эссе. Во-вторых, это интертекстуальность, предполагающая цитирование основополагающих текстов мировой литературы и стилистиче-

скую имитацию. Наконец, присущие постмодернистскому тексту ирония и разрушение сложившихся стереотипов. Роман «Шелк» не является исключением и находится в русле постмодернистской традиции. Он отличается необычной атмосферой, в которой соединились элементы сказки, исторического романа, приключенческого триллера и философской притчи [Смагина, 2020 г., с. 254]. Присутствует в романе и стилистическая имитация, связанная с основной темой романа — диалогом культур Востока и Запада.

Сюжет романа разворачивается во второй половине XIX века. Главный герой — молодой француз, торговец тутовым шелкопрядом. Он покупает яйца тутового шелкопряда и продает их в родной деревне, жители которой занимаются исключительно производством шелка. По причине эпидемии, поразившей европейских производителей тутового шелкопряда, он вынужден ездить за покупкой яиц в Сирию и Египет, а затем в Японию. В Японии он встречает молодую девушку и между ними возникает таинственная связь.

Таким образом, все пространство романа разделено на две части: Францию и Японию, представляющие два мира, Запад и Восток. Тема диалого Востока и Запада была хорошо разработана в европейской литературе рамках Ориентализма, одного из направлений европейского Романтизма. Толчком к появлению интереса европейцев того времени к культурам Востока послужили путешествия в эту часть света и многочисленные описания этих путешествий, породившие завораживающие легенды и стереотипы, отчасти живущие до сих пор. Неслучайно в романе упоминается «Саламбо» Гюстава Флобера (главный герой отправляется в Японию, когда Флобер пишет «Саламбо»), в котором древний Карфаген противопоставлен Древнему Риму.

Образ Японии в сознании европейцев сформировался немного позже. Япония в течение нескольких столетий была закрытой страной, не имевшей никаких контактов с другими народами и культурами. В 1853–1854 гг. под давлением США Япония стала открываться миру, согласившись на установление торговых связей. На Лондонской выставке 1862 года Япония впервые показала за границей коллекцию своего традиционного искусства, и за несколько лет оно покорило всю Европу [Молодяков, 1996 г., с. 8]. Особым спросом японские диковинки пользовались в Париже: шкатулки, статуэтки нэцкэ, веера, гравюры и изделия из шелка были в моде. К началу XX века европейская литература успешно адаптировала классические формы японской поэзии — жанры хайку и танка. Русские поэты этого периода тоже пробовали свои силы в хайку. К. Бальмонт и В. Брюсов, А. Белый и Вяч. Иванов, всех их привлекала лаконичность формы и недосказанность содержания. Трехстишия хайку стали олицетворением национальной японской поэзии. Развитие этого жанра связано с именем Мацуо Басё, он «разработал оригинальную эстетическую концепцию, она легла в основу поэтической системы хайку и во многом определила не только направление дальнейшего развития японской эстетической мысли, но и сам характер развития литературного процесса». [Бреславец, 1981 г., с. 3].

События романа «Шелк» разворачиваются в 1861—1865 гг., во время болезненного перехода Японии от изоляции к интеграции с иностранными державами.

Алессандро Барикко, будучи представителем постмодернизма, внес противопоставление Запада и Востока не только в географическое пространство романа, но и в стиль повествования. Он вплел в ткань своего повествования стилистические приемы классической японской поэзии, создав свой собственный эклектичный стиль. Элементы японской поэзии и эстетики хорошо считываются массовым европейским читателем благодаря широкой популярности хайку в США и Европе в XX веке, при этом роман «Шелк» остается частью современного литературного процесса Италии, что делает художественный язык Барикко понятным и доступным широкой читательской аудитории.

Методы исследования

Для исследования влияния японского искусства на стиль повествования в романе «Шелк» был произведен стилистический анализ романа и сравнение его особенностей с характерными чертами классической японской поэзии и японского искусства в целом. Сопоставление стилизованных фрагментов текста с аутентичными примерами классической японской поэзии позволило раскрыть своеобразие творческого мышления Алессандро Барикко.

Результаты и обсуждение

Переводчик Геннадий Киселев, выполнивший перевод романа «Шелк» на русский язык, сказал в одном из своих интервью, что «в случае с “Шелком”, мне кажется, стоит говорить о некой общей тональности этой вещи, которая по итальянским меркам считается романом, а по русским не тянет и на повесть» [Независимая газета, 2006 г.]. При этом общая тональность романа, выраженная в стиле повествования Барикко, быстром и увлекательном, с обилием коротких предложений, выделенных абзацами, и важной ролью, отведенной паузам, сразу напоминает о Японии и японской культуре. Несмотря на то, что самой Японии в произведении мало — здесь нет описания людей, традиций, архитектуры или природы, атмосфера Японии чувствуется на протяжении всего произведения.

Японская культура сформировалась под влиянием школы буддизма дзен, пришедшей в Японию из Китая. Принципы дзен вошли во все виды японского искусства, придав японскому творчеству характерный стиль, заключающийся в краткости, отрешенности и тонком восприятии красоты. Наивысшее свое выражение эти принципы получили в хайку — традиционной японской лирической поэзии. В коротком стихотворении в 17 слогов японские поэты вмещают природу, чувства, красоту, великие события, жизнь и смерть. Сказать много, используя немного слов — главный принцип хайку.

Японская культура тяготеет к малым формам, вмещающим множество смыслов. По словам известного японоведа Елены Дьяконовой, «они оказались удивительно органичными для самих японцев, со временем сделались для Японии символичными: образ этой страны в глазах иностранцев долго воспринимался как миниатюра — «Фудзий в блюдечке», как сказал в начале XX века поэт Михаил Кузмин» [Arzamas, 2017 г.].

В «Шелке» каждая глава напечатана на отдельной странице (или отдельных двух страницах). Это отсылает читателя к сборникам классической японской поэзии хайку, в которых каждому стихотворению отведена отдельная страница. Это делается для того, чтобы читатель мог вдумчиво, не торопясь, проникнуться атмосферой стихотворения. Барикко, выбрав такое же композиционное решение, преследует ту же цель: заставить читателя почувствовать атмосферу произведения и использует для этого стилистический прием, характерный для японской культуры.

Главы романа тоже очень короткие: каждая глава занимает не более двух страниц, большинство глав по объему меньше страницы. Самая маленькая глава содержит всего 21 слово. В маленьком предложении каждое слово, каждый образ приобретает особую весомость, значимость. Это подчеркивает драматичность момента и способствует более сильному эмоциональному воздействию на читателя. При этом, в соответствии с принципами хайку, для этого задействован минимум слов.

Большая часть текста состоит из длинных, распространенных предложений, что характерно для жанра романа. В них описываются приключения главного героя, его путешествия на Восток. При этом, почти в каждой главе встречаются фрагменты текста, обладающие совершенно другим стилем: они краткие, лаконичные, описание сцен и персонажей дается в них лишь несколькими штрихами. При этом использована самая простая лексика, однозначная и эмоционально не окрашенная. Стиль этих фрагментов снова отсылает нас к японской поэзии хайку: в ней также используется простая, эмоционально не окрашенная лексика, она отличается лаконичностью описания и краткостью, но вмещает в себя множество смыслов. Барикко использует этот стиль для описания самых эмоционально насыщенных сцен романа. Таким образом, в романе сочетаются два разных стиля повествования — европейский и японский, проза и восточная поэзия. Фрагменты текста в японском стиле часто состоят из трех коротких предложений, типичных для японских хайку:

“Piccolo. Pochi ideogrammi disegnati uno sotto l›altro. Inchiostro nero” [Baricco, 2017 г., с. 45].

«Маленький. Несколько иероглифов вытянулись в столбик. Черные чернила» (перевод г. Киселева) [Барикко, 2010 г., с. 67].

В некоторых главах автор оформляет подобные тексты в виде трех отдельных абзацев, превращая их в трехстишия, все больше напоминающие хайку (хайку на европейских языках принято записывать в три строки):

“Lavilledieu era il nome del paese in cui Hervé Joncour viveva.

Hélène quello di sua moglie.

Non avevano figli” [Baricco, 2017 г., с. 8].

«Лавильдье — так звалось местечко, где жил Эрве Жонкур.

Элен — так звали его жену.

Детей у них не было» (перевод г. Киселева) [Барикко, 2010 г., с. 6].

Однако эти поэтические тексты, появляющиеся в тексте романа, нельзя назвать в полном смысле хайку, написанными на итальянском языке. Японские трехстишия хайку — это всегда описание момента. Центральное место в них занимает природный образ, явно или метафорически соотнесенный с жизнью и душевным состоянием человека. Необходимым атрибутом хайку является указание на время года. В этих же поэтических текстах Барикко, написанных в стиле хайку, природный образ отсутствует, нет указания на время года. События, описываемые в этих текстах, произошли в прошлом, или происходили в прошлом регулярно, в то время как в хайку описывается только момент в настоящем. Однако краткость, лаконичность, простота лексики и вместе с тем наполненность смыслами объединяет эти тексты с традиционной японской поэзией хайку.

Японский стиль романа проявляется не только в манере повествования, но и в репликах персонажей. После поездки в Африку Эрве Жонкур описывает ее так:

“Com›è l›Africa? — gli chiedevano.

— Stanca” [Baricco, 2017 г., с. 10]

«Какая она, Африка? — спрашивали его.

— Усталая» (перевод г. Киселева) [Барикко, 2010 г., с. 9].

В этом диалоге мы снова встречаем композицию из трех предложений. Африка, огромный континент со множеством проживающих там народов и культурным разнообразием описывается здесь одним словом: «усталая», что соответствует принципу японской классической культуры: сказать как можно больше, явив как можно меньше. По возвращении Эрве из Японии этот диалог повторяется, но на этот раз одним словом описывается конец света:

“Com›e la fine del mondo? — gli chiese Baldabiou.

— Invisibile” [Baricco, 2017 г., с. 33]

«Ну и какой он, конец света? — спросил у него Бальдабью.

— Невидимый» (перевод г. Киселева) [Барикко, 2010 г., с. 48].

Описания персонажей в романе даны лишь несколькими штрихами, напоминая иллюстрации к хайку или японскую монохромную живопись тушью суми-э. О жене Эрве Жонкура известно, что она была высокой, медлительной, имела длинные темные волосы, которые никогда не собирала в пучок, и чарующий голос. О таинственной девушке в хижине Хара-Кея Барикко пишет, что “I suoi occhi non avevano un taglio orientale, e il suo volto era il volto di una ragazzina” [Baricco, 2017 г., с. 37], «У ее глаз не было восточного разреза; ее лицо было лицом девочки» (перевод г. Киселева) [Барикко, 2010 г., с. 54]. Портрет мадам Бланш: “Alle dita, come fossero anelli, portava dei piccoli fiori di color blu intenso. I capelli neri, lucidi, il volto orientale, perfetto” [Baricco, 2017 г., с. 50], «Крохотные ярко-голубые цветки увивали ее пальцы, словно кольца. Черные лоснящиеся волосы, безукоризненное восточное лицо» (перевод г. Киселева) [Барикко, 2010 г., с. 77]. Такое описание персонажей соответствует эстетическим принципам японской поэзии, показывающей мир и человека без использования сложных конструкций, минимальными средствами, с точностью, необходимой и достаточной для поставленной задачи.

В романе «Шелк», как и в японской поэзии, чувства не называются открыто. В тексте отсутствуют слова, обозначающие эмоции: радость, восхищение, печаль, отчаяние. Но, как и в хайку, читатель ощущает эти эмоции косвенно, по описанию окружающей обстановки, через последовательность событий. Текст не называет чувства, а вызывает их в читателе. Вот так описывается путешествие Эрве в Египет на пароходе:

“Nelle cabine arrivava l›odore di cucina, c›era un inglese che diceva di aver combattuto a Waterloo, la sera del terzo giorno videro dei delfini luccicare all›orizzonte come onde ubriache, alla roulette veniva fuori sempre il sedici” [Baricco, 2017 г., с. 15].

«В каютах витали ароматы камбуза, некий англичанин уверял, что бился при Ватерлоо, вечером третьего дня на горизонте, словно хмельные волны, блеснули дельфины, в рулетку без конца выпадало шестнадцать» (перевод г. Киселева) [Барикко, 2010 г., с. 18].

Барикко не пишет, о чем думал и что чувствовал главный герой, его даже нет в этом фрагменте, но читатель по ассоциациям, возникающим в его сознании, ощущает легкость и беззаботность, которую он испытывал во время этого путешествия.

Совершенно иное впечатление производит сцена с мертвым мальчиком в Японии:

“Solamente silenzio, lungo la strada. Il corpo di un ragazzino, per terra. Un uomo inginocchiato. Fino alle ultime luci del giorno” [Baricco, 2017 г., с. 82].

«Только тишина на дороге. Тело мальчика на земле. На коленях стоит человек. Покуда брезжит дневной свет» (перевод Г. Киселева) [Барикко, 2010 г., с. 140].

В этом отрывке тоже нет описания эмоций, о главном герое сказано отстраненно: un uomo. Он состоит из коротких назывных предложений, в которых, казалось бы, невозможно выразить много. Но вся сцена вызывает ощущение трагедии, которую испытал Эрве, когда увидел убитого мальчика. Барикко выделил этот отрывок в отдельную главу. Как и остальные, она напечатана на отдельной странице, в результате получился белый лист бумаги, на котором остались всего три строчки и номер. Каждое слово в ней благодаря такому оформлению приобретает особую весомость и усиливает впечатление читателя. Это глава является самой маленькой во всем романе, но вместе с тем самой мощной по эмоциональному накалу и поворотной для всего сюжета.

Завершая перечисление японских мотивов в романе «Шелк», хотелось бы отметить характер главного героя — Эрве Жонкура. По словам автора,

“Godeva con discrezione dei suoi averi e la prospettiva, verosimile, di diventare realmente ricco lo lasciava del tutto indifferente. Era d’altronde uno di quegli uomini che amano assistere alla propria vita, ritenendo impropria qualsiasi ambizione a viverla” [Baricco, 2017 г., с. 10].

«Он умело заправлял хозяйством, во всем знал меру, ну а вероятность — вполне достижимая — по-настоящему разбогатеть оставляла его совершенно равнодушным. Тем более он был один из тех, кому по душе созерцать собственную жизнь и кто не приемлет всякий соблазн участвовать в ней» (перевод г. Киселева) [Барикко, 2010 г., с. 10].

Эрве Жонкур никогда не стремился разбогатеть, и когда он разбогател и смог купить большой дом и разбить сад, он отнесся к своему богатству абсолютно равнодушно. На протяжении всего романа он не предпринял ни одной попытки повлиять на свою жизнь. По настоянию своего отца он стал военным, затем по решению Бальдабью поехал в Египет и в Японию. Чувство к таинственной девушке из хижины Хара-Кея заставляло его приезжать в Японию четыре раза, и когда Хара-Кей запретил ему приезжать, он послушался. Таким образом, Эрве Жонкур, с его равнодушным отношением к материальным благам, пассивностью, отрешенностью от мира воплощает в себе один из главных философских и эстетических принципов дзен-буддизма, которому следовали японские классические поэты. Они уходили жить в хижины в горах, они выбирали образ жизни затворника, пассивность, отрешенность, отказ от внешнего мира, от материальных забот, чтобы увидеть красоту окружающего мира. Так и Эрве в конце романа

“Ogni tanto, nelle giornate di vento, scendeva fino al lago e passava ore a guardarlo, giacché, disegnato sull›acqua, gli pareva di vedere l›inspiegabile spettacolo, lieve, che era stata la sua vita” [Baricco, 2017 г., с. 108].

«Иногда, ветреным днем, он спускался к пруду и часами смотрел на воду, расчерченную легкими и необъяснимыми картинами, в которые слагалась его жизнь» (перевод г. Киселева) [Барикко, 2010 г., с. 190].

Алессандро Барикко удалось соединить европейский роман и классическую японскую поэзию, создав особый эклектичный стиль. Это проявляется в краткости, отрешенности, использовании простой, эмоционально не окрашенной лексики и фрагментам текста в стиле хайку, органично вплетенным в ткань повествования.

Литература

1. Барикко А. Шелк / Пер. с итальянского Г. Киселева. СПб.: Азбука-классика, 2010. 192 с.
2. Бреславец Т. Поэзия Мацуо Басё. М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1981. 152 с.
3. Великое в малом. О формах японской культуры. // Arzamas. URL: https://arzamas.academy/uni/eastwest/japonpoetry (дата обращения 18.06.2024).
4. Молодяков В. «Образ Японии» в Европе и России второй половины XIX — начала XX века. М.: Институт востоковедения РАН, 1996. 184 с.
5. Синдром Стендаля // Независимая газета. URL: https://www.ng.ru/koncep/2006-02-09/1_kisilev.html (дата обращения 18.06.2024).
6. Смагина, Е. В. Основные особенности литературного процесса в Италии на рубеже XX–XXI веков / Е. В. Смагина // Древняя и Новая Романия. — 2020. — № S2 6. — С. 251–259.
7. Baricco A. Seta. Milano: Feltrinelli, 2017. 112 с.

Aleksandra A. Mishutina[1*]
*mishutinaalex@mail.ru
Research supervisor: Marina S. Samarina[2],
Doctor of Sciences (Philology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia
[2] Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

Japanese motifs in Alessandro Baricco's Silk

Abstract. This article investigates the influence of classical Japanese culture on the narrative style in Alessandro Baricco's novel Silk. Through the analysis of the novel's composition and style, the study focuses on how Baricco interprets elements of Japanese art and seamlessly incorporates them into his own literary voice. The article argues that Silk, while part of contemporary Italian literature, blends the key features of classical Japanese poetry with the traditional European novel.

Keywords: contemporary Italian literature, Alessandro Baricco, Japanese motifs.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РУССКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ФИЛОЛОГИИ: ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА

УДК 82-9

Алексеева Дарья Дмитриевна[1*]
*dari.alekseewa2017@gmail.com
Научный руководитель: Поринец Юрий Юрьевич[1], кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Образ сна в кинофильме «Солярис» Андрея Тарковского и в литературе испанского барокко

Аннотация: В докладе рассмотрено значение цитаты из романа «Хитроумный идальГ. Дон Кихот Ламанчский», включённая в к/ф Андрея Тарковского «Солярис». Смысл эпизода объяснён как в общем контексте картины, так и с точки зрения архетипического образа Дон Кихота. С одной стороны, темы сна и смерти, на которых режиссёр акцентировал внимание в сцене, имеют прямое отношение к самому положению героев, оказавшихся на космическом корабле, а с другой стороны, в рамках сюжета фильма прослеживается возможность для сопоставления Криса Кельвина с Рыцарем Печального образа.

Ключевые слова: фильм, цитата, роман, реминисценция, метатекст, эпизод, сюжет.

Введение

В киноработах Андрея Тарковского большое значение имеют аллюзии на шедевры мирового искусства живописи, музыки и литературы. В финале фильма «Солярис», например, угадывается реминисценция на картину Рафаэля «Возвращение блудного сына», а ранее, в библиотеке Хари детально рассматривает картину Питера Брейгеля старшего «Охотники на снегу». Режиссёр акцентирует внимание на деталях полотна, раскрывая тем самым не только его сюжет, но и его значение: ожидание тяжёлой и голодной зимы. Любопытно, что Тарковский сохранил хронометраж этой сцены, учитывая довольно строгие требования, выдвигаемые студией. Многие кадры, как известно из дневника режиссёра, пришлось исключить ещё на этапе монтажа.

Важнейшую роль в фильме играет цитата из романа «Хитроумный идальГ. Дон Кихот Ламанчский». Доктор Снаут просит Кельвина прочесть фрагмент: *«Я знаю только одно: когда я сплю, я не знаю ни страха, ни надежд, ни трудов, ни блаженства. Спасибо тому, кто изобрёл сон. Это единая для всех монета. Это единые весы, равняющие пастуха и короля, дуралея и мудреца. Одним только плох крепкий сон — говорят, что он очень смахивает на смерть».* Сцену сопровождает кадр с иллюстрацией из книги. Прямое обращение к литературному тексту может, вероятно, говорить о замысле Тарковского, построившего свой разговор со зрителем сразу на нескольких ассоциативных уровнях.

Методы исследования

В ходе исследования преимущественно был задействован метод сопоставительного анализа. Герменевтическая стратегия, на которую он опирался, состояла в том, что значение сцены фильма толкуется через призму других мировых литературных памятников: романа «Дон Кихот» и пьесы «Жизнь есть сон».

Результаты и обсуждение

Метатекст «Дон Кихот Ламанчский» проникает в сюжет как общесюжетная аллегория. Архетипический образ безумца, совершающего подвиги, у Тарковского перевоплощается в космическое сумасшествие учёных, исследовавших далёкую планету во имя развития человечества. Крис Кельвин после прибытия на станцию узнаёт о самоубийстве своего друга доктора Гибаряна. Теперь Крис считает своим долгом выяснить причину его трагической кончины. Однако чем ближе герой подходит к разгадке, тем мрачнее и запутаннее кажутся ему не только обстоятельства смерти Гибаряна, но и цель своего визита и здравость собственного рассудка: *«Я не сошёл с ума. Последняя надежда исчезла».*

Образ сна имеет существенное значение в литературе испанского барокко. В драме Педро Кальдерона «Жизнь есть сон», например, это явление оказывается неотличимым от реальности и лживым в одно и то же время. Любопытно проследить, как соотносится данный образ у Кальдерона и в фильме Тарковского.

Ведь в этом мире все, Клотальдо,
Все, кто живёт, лишь спят и грезят
(Пер. Д. Петрова)

Для Сигизмунда «сон» — переход из реальности горной темницы, в которой он заключён, в пространство пышного замка своего отца Василия. Сновидения главного героя навеяны кем-то другим, что принципиально важно для сопоставления этого текста с сюжетом фильма Андрея Тарковского: протоплазматический Океан общается с членами экипажа корабля воплощением «гостей», а именно людей, в чьей смерти они повинны. Так самый страшный кошмар для членов команды становится реальностью. Более того, по словам Снаута, «гости» приходят по ночам. Сон на космическом корабле, таким образом, становится «единой для всех монетой», ведь его цена равно высока для всего экипажа.

Продолжая сопоставление с пьесой Кальдерона, стоит отметить, что сущность драмы в авторском понимании не сводится к буквальному смыслу заглавия. Жизнь в произведении,

не бесследно исчезающий мираж, не бесплотна, а ярка и насыщенна. В своём знаменитом монолого Сигизмунд взыщет к небесам, отчего он лишён свободы, доступной всему живому:

Какая ж это справедливость,
Какой же требует закон,
Чтоб человек в существованьи
Тех преимуществ был лишен,
В тех предпочтеньях самых главных
Был обделённым навсегда,
В которых взысканы Всевышним
Зверь, птица, рыба и вода?

(Пер. К. Бальмонта)

Тем самым драма раскрывает важнейшую экзистенциальную проблему. Видмантас Силюнас в книге «Стиль жизни и стили искусства» отметил в этом произведении барочное сочетание противоположностей, рождающее в драме ситуации на грани сна и яви. Исследователь обратил внимание на парадоксальную неоднозначность, тянущуюся на протяжении всего действия. С точки зрения образного наполнения, интерес представляет разговор — женщины в мужском платье — Росауры с конём, которого она называет гиппогрифом (мифическим существом, объединением коня и грифона). Тот оставил героиню «в запутанном лабиринте этих голых скал». Здесь Силюнас находит аллюзию на образ Минотавра.

В двух произведениях обнаруживается общая космическая тема: звёзды предначертали царю Василию страшную судьбу государства, а появление фантомов на Солярисе как форма диалога с Океаном предзнаменует тяжёлое испытание для команды учёных. Проблема в том, что на злополучном корабле «человек теряет сон», а плоды воображения обличаются в реальность. Сон здесь так же пагубен, как и его отсутствие.

Отметим, что сами «гости» не способны видеть сны. Хари говорит Крису: *«Я не умею спать, нет, правда. Это не сон. Это как-то так, вокруг. Как-будто не только во мне, а гораздо дальше»*. Тем самым сновидения становятся чисто человеческой возможностью. Придерживаясь заданной ранее герменевтической тактике, я нахожу это важным моментом, так как в контексте сопоставления сюжета фильма Тарковского и пьесы Кальдерона обнаруживается ещё и проблемный вопрос: что делает человека человеком? Если в пьесе «Жизнь есть сон» он раскрывается сквозь призму противопоставления Сигизмунда со зверем, то в фильме Тарковского — включением в сюжет темы поиска истины. В том и другом случае мысль о том, что человек неотделим от природы и, являясь её частью, он целенаправлен в своём желании познать мир вокруг, не безосновательна. В той же сцене Сарториус говорит: *«Человек создан природой, чтобы познавать её! Бесконечно двигаясь к истине, человек обречён на познание. Всё остальное блажь».* По мнению остальных, путешествие в далёкий космос, предполагающее решение только задач прогресса, то есть оставление позади вопросов этики и гуманизма, невозможно.

Монолого Сарториуса предшествуют слова Снаута, подвергающие сомнению саму цель визита на Солярис: *«Наука? Чепуха! В этой ситуации одинаково беспомощны и посредственность и гениальность. Должен вам сказать, что мы совсем не хотим завоевывать никакой Космос. Мы хотим расширить Землю до его границ. Мы не знаем, что делать с другими мирами. Нам не нужно других миров! Нам нужно зеркало. Мы бьёмся над контактом и никогда не найдём его. Мы в глупом положении человека, рвущегося к цели, которой он боится, которая ему не нужна. Человеку нужен человек...».* Тема поиска истины раскрывается с двух полярных точек зрения, становясь почвой конфликта мировоззрений учёных. Любопытно, что в оригинальном тексте Станислава Лема именно Сарториус сравнивается с Дон Кихотом, хотя схожесть между персонажами исключительно внешняя.

Здесь уместно обратиться к первоначальному замыслу автора романа: *«“Солярис” должен был быть <...> моделью встречи человечества на его дороге к звездам с явлением неизвестным*

и непонятным. Я хотел сказать этой повестью, что в космосе нас наверняка подстерегают неожиданности, что невозможно всего предвидеть и запланировать заранее, что этого "звездного пирога" нельзя попробовать иначе, чем откусив от него». Реципиентный кинотекст ставит во главе угла этическую проблему. Андрей Тарковский смещает фокус с вопросов познания в пользу усложнения чувств и нравственных терзаний героев, например, посредством введения сюжетной линии с родителями Кельвина.

Выводы

Учёные, изучающие неизвестную планету более сотни лет, сталкиваются с парадоксальным явлением: контакт, которого все они так долго ждали, пугающе мрачен. Океан как осознанное существо напоминает людям об их человечности, о том, чем же всё-таки они богаты — своими чувствами.

В завершение хотелось бы обратиться к словам режиссёра: *«Дон Кихот Сервантеса стал символом благородства, бескорыстной доброты и верности, а Санчо Панса — здравого смысла и благоразумия. Сам же Сервантес оказался, если это возможно, более верным своему герою, чем тот своей Дульцинее».*

Литература

1. Горенштейн Ф. Н., А. А. Тарковский. Литературный сценарий по одноимённому роману С. Лема «Солярис». 3-й вариант. 1969. Архив киноконцерна «Мосфильм». Фонд 2453. Опись 8. Порядковый номер 1886. 85 листов.
2. Доманский Ю. В.. Реальность вымысла в художественном мире: об одном фрагменте из «Солярис» Станислава Лема/Слово.ру: балтийский акцент. 2020., Т. 11 № 1. С. 101–107.
3. Духина В. «Солярис» в Японии // Советская культура. — 1971. — № 155. — С. 3.
4. Тарковский А. Мартироло Г. Дневники 1970—1986. Флоренция: Международный Институт имени Андрея Тарковского, 2008.
5. Тарковский А.. Монтажная запись художественного кинофильма «СОЛЯРИС». Рабочий вариант Госфильмофонд России. Инв. № С-8176 19 частей. 5190 м. Покадровое сравнение с прокатным вариантом фильма/ М., 1998.
6. Тарковский А. Запечатлённое время//«Вопросы киноискусства». М., 1967, 10.
7. Лем С. Предисловие автора к русскому изданию/Солярис: роман/ пер. с польского Д. Брускина. М., 2018.
8. Сервантес С. М. де. Хитроумный идальГ. Дон Кихот Ламанчский. Кн. 1: роман/ пер. с исп. Н. Любимова, Ю. Корнеева. Л., 1980.
9. Шервашидзе В. В. Западноевропейская литература XX века. Учебное пособие / В. В. Шервашидзе — «ФЛИНТА», 2016.

Darya D. Alekseeva[1*]
*dari.alekseewa2017@gmail.com
Research supervisor: Yuriy Yu. Porinets[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

The dream in Andrei Tarkovsky's Solaris and the literature of the Spanish Baroque

Abstract. The report discusses a quotation from Miguel de Cervantes' *Don Quixote*, featured in Andrei Tarkovsky's film *Solaris*. The meaning of this episode is analyzed within both the broader context of the film and through the lens of the archetypal figure of Don Quixote. First, the themes of dreams and death, emphasized by Tarkovsky in this scene, are explored in relation to the characters' predicament aboard the spaceship. Second, the film offers an opportunity to compare the character of Chris Kelvin with that of the Knight of the Rueful Countenance.

Keywords: film analysis, quote, novel, reminiscence, metatext, episode, plot.

УДК 82-1, 82-6, 821.111(417), 821.111-1, 821.111-4

Демедюк Игорь Олегович[1*]
*demediukigor17052004@gmail.com
Научный руководитель: Стадников Геннадий Владимирович[1],
доктор филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Путь к истинному раскаянию и искуплению в мировоззрении Оскара Уайльда на основе текста баллады Редингской тюрьмы

Аннотация: В работе рассматриваются отношение писателя Оскара Уайльда к исправительной системе в Англии конца XIX в., а также ценность человеческой жизни в рамках этой системы с точки зрения личности, испытавшей на себе её методы коррекции. На основе анализа биографических сведений и текста баллады Редингской тюрьмы формулируются выводы о влиянии тюремного заключения на творчество писателя. Производится сопоставление тюремных условий в Англии конца XIX в. с их современной версией, чтобы выявить возможные изменения в связи с продвижением и распространением гуманистических идей рассматриваемого писателя.

Ключевые слова: искупление, Оскар Уайльд, «Баллада Редингской тюрьмы», «Тюремная исповедь» (“De Profundis”), эстетизм.

Оскар Фингал О’Флаэрти Уиллс Уайльд при жизни смог стать выдающимся писателем, творчество которого олицетворяло собой направление эстетизма в Англии. Для Уайльда эстетизм стал бунтом против викторианской морали с ее подменой оппозиции “хорошее/плохое”. Это направление в понимании Уайльда было призвано оскорбить общепринятые условности и предпочтения, в этом выражался своеобразный протест против абсолютизации здравого смысла и засилья практичности. Но во втором (последнем) периоде творчества акцент сдвинулся в сторону духовного кризиса творца. Произведения того периода характеризовались демонстрацией ценности страданий и заключённой в них великой красоты.

После судебного обвинения в нетрадиционной сексуальной ориентации и последующего пребывания в Редингской тюрьме (всего за этот период побывал в трёх тюрьмах: Пентонвиль, Уандсворт и Рединг) ирландский писатель и поэт продемонстрировал совершенно новые для себя мысли в сфере таких понятий как религия, человеческая жизнь, страдание, искусство и искупление. Вот как описала этот резкий поворот в сознании и творчестве Уайльда после его пребывания в тюрьме Венгерова З. А. в своей статье «Суд над Оскаром Уайльдом»:

“В тот момент, когда начался над ним суд человеческий, в душе его происходил иной суд. И когда он сам себя осудил во имя своего лучшего «я», суд человеческий перестал для него существовать” [Венгерова, 1912, с. 163].

Подробно все изменения в мировоззрении Уайльда того периода творчества можно увидеть в таких произведениях как «Баллада Редингской тюрьмы» и «Тюремная исповедь» (“De Profundis”).

«Тюремная исповедь» (“De Profundis”) представляет собой письмо-исповедь, название которого отсылает к библейским текстам, в частности к 129 псалму: “De profundis clamavi ad te Domine” («Из глубины взываю к тебе, Господи» (Здесь и далее в статье перевод автора)), что указывает на духовно-просветительскую тематику текста. «Баллада Редингской тюрьмы» отличительна своей эстетизацией ужасающих тюремных условий, художественным протестом против несправедливости исправительной тюремной системы и законов и центральными персонажами: Вулриджом и лирическим героем.

Вулридж — это образ, списанный с реального человек, которого приговорили к смертной казни за убийство жены. Он находился в одной тюрьме с Уайльдом. Короля эстетизма привлёк неординарный образ приговорённого, который выделялся своим спокойствием на фоне рядовых

заключённых в атмосфере сильнейших моральных и физических страданий. Возвышенное умиротворение Вулриджа перед скорой смертью настолько вдохновило Уайльда, что тот посвятил свою поэму «Баллада Редингской тюрьмы» именно ему:

> In Memoriam C. T. W. Sometime Trooper of the Royal Horse Guards. Obiit H. M. Prison, Reading, Berkshire, July 7th, 1896 Presented by Project Gutenberg on the 99th Anniversary [Wilde, 1999, с. 115] (В память о C. T. W. Когда-то солдат Королевской конной гвардии. Обиит Х. М. Тюрьма, Ридинг Беркшир, 7 июля 1896 г. Представлено Проектом Гутенберг к 99-летию).

Лирический герой является среднестатистическим заключённым Редингской тюрьмы, который каждый день вынужден наблюдать за мучениями и казнями других людей, подобно самому Уайльду в тюремные годы. От лица этого персонажа ведётся повествование в поэме, и через его размышления автор демонстрирует собственные мысли об обществе и системе тюрьмы.

Чтобы приблизиться к пониманию мысли, которую стремился донести Уайльд в «Балладе…», необходимо сконцентрировать внимание на следующих особенностях и эпизодах поэмы: слова, с помощью которых описываются внешность и поведение Вулриджа, его сравнение с другими заключёнными; отношение лирического героя к судьбоносной встрече с Вулриджом; устройство тюремной системы, отношения людей в ней и мнение лирического героя о законах; образы и определения раскаяния, Бога, времени, смерти и искупления, а также пути к последнему.

Вулридж описывается в поэме следующими образом:

He walked amongst the Trial Men	Он ходил среди осужденных
In a suit of shabby grey;	В костюме потертого серого цвета;
A cricket cap was on his head,	На голове у него была крикетная кепка,
And his step seemed light and gay;	И походка его казалась легкой и светлой;
But I never saw a man who looked	Но я никогда не видел человека, который выглядел бы
So wistfully at the day.	Так тоскливо в тот день.
I never saw a man who looked	Я никогда не видел человека, который смотрел бы
With such a wistful eye	С таким тоскливым взглядом
Upon that little tent of blue	На эту маленькую синюю натянутую простынь,
Which prisoners call the sky,	Которую заключенные называют небом,
And at every drifting cloud that went	И каждое проплывающее облако
With sails of silver by [Wilde, 1999, с. 115].	С серебряными парусами мимо.

Внешне Вулридж не отличим от остальных заключённых, он такой же человек, как и все, но он особенный для лирического героя в духовном плане. Походка Вулриджа описывается такими словами как «light and gay» ‘легка и светла’, что демонстрирует его светлый образ; он не отягощён своим преступлением, т.к. понимает, что больше не может ничего изменить, но он не прекращает смотреть на небо будто ждёт момента вознесения и понимает какую цену ему придётся заплатить за искупление. Слово «wistfully», означающее «in a way that is sad and shows someone is thinking about something that is impossible or in the past» ‘грустно и показывает, что кто-то думает о чем-то невозможном или о чем-то, что осталось в прошлом’ [Cambridge University Press, 2003, с. 1311] по кембриджскому словарю английского языка, постоянно используется автором при описании взгляда Вулриджа. Это показывает, что, переживая о содеянном, герой параллельно переживает и о грядущем. Рефрены призваны сконцентрировать внимание читателя на осознании приговорённым своей вины и необратимости последствий преступления через глаза персонажа, ведь именно они способны лучше всего показать душу человека.

Вулридж не видит спасения в молитвах и извинениях, в отличие от других заключённых, которые заняты этими пустыми действиями день ото дня, самостоятельно лишая себя величайшего божьего дара в виде жизни. В данном моменте герой произведения транслирует мысль

автора, ведь тот считал, что «ни Религия, ни Мораль, ни Разум никак не помогут» [Уайльд, 1990, с. 359]. Приговорённый понимает, что такими способами не вернуть жизнь дорогого ему человека и не смыть кровь с рук. В этих ритуалах нет истинного искупления. Но он может начать свое исправление с посвящения себя жизни как высшей истине, насладившись ей. Через исправление герой стремится к духовному вознесению и хочет стать лучше, а не желает свободы и прощения своих ошибок, как другие узники тюрьмы. Вулридж смог вырваться из иллюзий страха перед человеческим судом и законами и постиг истину высшего суда. Уайльд изобразил Вулриджа таким, потому для него, как для человека искусства, «ценно только то, что человек находит в самом себе, — остальное не имеет ни малейшей цены» [Уайльд, 1990, с. 365], о чём он писал в “De Profundis”. Только смирение перед лицом смерти и страдания могут помочь герою на пути к искуплению.

Лирический герой видит встречу с Вулриджем символичной и полезной не только для себя, но и для всего общества, т.к. теперь он сможет донести мысль об истинном искуплении. Уайльд сравнивает приговорённого и лирического героя с обречёнными кораблями, пересёкшимися во время шторма:

«Like two doomed ships that pass in storm/We had crossed each other’s way...» [Wilde, 1999, с. 122] ‘Как два обреченных корабля, проходящих в шторм/Мы пересекли пути друг друга…’.

Корабль — это символ перехода на другие уровни существования, который происходит только по воле судьбы. Теперь эти люди потеряли своё место в обществе, лишились своей прежней жизни, поэтому герой чувствует духовную связь с приговорённым. Они — изгнанники и ненужные никому люди из-за того, что их поглотили грех и общественный позор — в этом их главное наказание, которое уже свершилось, и оно хуже казни, но герои понимают цель этого испытания. «Страданье — наивысшее из чувств, доступных человеку, — является одновременно предметом и признаком поистине великого Искусства» [Уайльд, 1990, с. 378], по этой причине была создана «Баллада Редингской тюрьмы»; как ранее отмечалось, Уайльд был восхищён духом встретившегося ему приговорённого. Лирический герой уважает Вулриджа за честность перед миром. Он убил того, кого любил, но хотел искупить свой грех собственным страданием, и смог стать независимым от суждений внешнего мира. В подобных людях сокрыта главная красота мира для Уайльда, и он понимает, что больше никогда не встретит такого человека. Приближение смерти помогло понять Вулриджу устройство мироздания, а Уайльд смог приблизиться к пониманию мироустройства через смирение перед окружающими страданиями и наблюдение за приговорённым.

Уайльд в своей поэме выделяет три основные силы мироздания: Бого Смерть и Время. Бог (Иисус) есть великий творец и судья, который в наше время контактирует с человеком только после его смерти. Молитвами и другим церковными ритуалами не возможно привлечь его внимания, по мнению Уайльда, что подтверждается бессмысленностью молитв узников Редингской тюрьмы. Вот что говорит Уайльд о роли Бога в жизни человека:

«Вся его (Бога) нравственность заключается в сочувствии, — именно такой ей и следует быть» [Уайльд, 1990, с. 381].

Человек предоставлен сам себе в материальном мире, Бог может только сочувствовать своему творению в его падении и простить грехи после смерти — это предел возможности контакта человека с Богом. Время исполняет роль самого неумолимого и сурового палача, который обязательно исполнит каждый приговор. За ним следует другая сила — Смерть. Она хоть и властвует над каждым человеком, но она не похожа на господ из высшего света. Как отмечает лирический герой, она не носит пурпурные одеяния (в то время пурпурный цвет в одежде могли позволить себе только короли, но в балладе этот цвет также отсылает к пурпурному цвету лиц у повешенных, возникшему из-за удушения, что тоже не интересует Смерть, ведь не она причина таких ужасных видоизменений во внешности человека, а другие люди), и ей не нужен бело-лунный конь (тоже символ аристократии), она проще любого из заключённых, будучи возвышеннее каждого из них на природном уровне. Из всего вышеперечисленного

следует, что все главные силы мироздания в мировоззрении Уайльда — это беспристрастные вечные работники, для которых человек безразличен; единственная цель их существования — следовать высшему закону, который обязан принять человек для своего, пусть и болезненного, но благополучного существования в мире. Следовательно, можно сделать вывод, что мир Уайльда является космоцентрическим с направленностью в сторону теоцентризма (т.к. Бог выше Смерти и Времени), т. е. в своём понимании мироздания ирландский писатель опирается не только на христианскую традицию, упоминая одного Бога, но он добавляет другие силы, подобно древнегреческим и древнеримским мыслителям в их философских воззрениях. Более того мир воспринимается как безграничное пространство, большая часть которого находится за пределами понимания человека; это пространство разнообразно, гармонично и одновременно способно вселять ужас.

Параллель между миром Уайльда и мыслителей Древнего Рима и Древней Греции была приведена, т.к. в рассматриваемый период творчества первого большинство мыслей сходны с идеями стоицизма: благо в свободе собственного разума от общественных суждений, мечты об идеальном мире гармонии, вера в понятие судьбы (рока) и цели существования каждого объекта и живого существа (провидения), призывы к использованию разума и логики для нахождения собственной истины, утверждения о существовании мирового закона для всех людей, смирение по отношению к смерти и страданиям, презрение к несправедливости.

В письме-исповеди Оскара Уайльда есть высказывания, свидетельствующие о прямом восхищении автора философией:

> Когда Мудрость оказалась бесполезной, Философия — бесплодной, а присловья и избитые изречения тех, кто пытался утешить меня, были как прах и пепел в моих устах, это смиренное и неприметное деяние Любви отворило для меня все родники жалости, заставило пустыню расцвести розами, избавило меня от горестного одиночества изгнанника и воссоединило меня с израненным, разбитым и великим сердцем Мироздания [Уайльд, 1990, с. 348].

В отношении Вулриджа к смерти видны явные сходства с мыслями Цицерона из трактата «Презрение к смерти», который вошел в книгу «Тускуланские беседы»: они не видят в смерти угрозу; в поведении Вулриджа видно явное стремление к единению с чем-то высшим, что пытался понять Цицерон в своих трудах, и другие вышеперечисленные особенности стоической философии объединяют анализируемого героя и исторического деятеля. В трактате Цицерона также можно найти описание некой несомненной силы, бдящей над родом человеческим, в точности соответствующей описанию Бога в поэме Уайльда:

> Все мы сеяны и созданы не произвольно и не наобум, но есть несомненная некая сила, которая бдит над родом человеческим и не затем растит и питает его, чтобы по преодолении стольких трудов низринуть его в смерть, как в вековечное бедствие, — нет, скорее уж мы должны считать смерть открытым для нас прибежищем и пристанищем [Цицерон, 1975, с. 247–248].

Уайльд понимает, что Вулридж совершил преступление и должен понести соразмерное наказание — смерть, но он всё равно видит в приговорённом великого человека, который смог постичь и принять тайны мироздания. Уайльд, как Цицерон, видит прежде всего достоинства людей и их заслуги, которые даже при всех грехах человека, остаются неумолимыми, что вновь доказывает связь мысли ирландского писателя с философией стоицизма:

> Конечно, если толпа и судит порой справедливо о достойных людях, то это больше к чести для самой толпы, чем к счастью для таких людей; и все же, как там к этому ни относись, у Ликурга и Солона не отнять славы законодателей, а у Фемистокла и Эпаминонда — славы доблестных воителей [Цицерон, 1975, с. 244].

Жестокость и духовная пустота людей, думающих, что способны осуждать кого угодно и за что угодно, прослеживается уже в пределах Редингской тюрьмы. Тюремщикам тяжело находиться в её пределах, как заключённым, хотя со стороны они выглядят опрятными, спокойны-

ми и чистыми. Первое время они хотят каким-либо образом скрасить последние дни узников, но должность и рабочие обязанности лишают их такой возможности, что впоследствие перерастает в отрешённость и безразличие к людским судьбам. Также в начале четвёртой части Уайльд затронул двуличие священнослужителей. После казни капеллан безразличен к убитому, но этого никто не должен видеть или признаваться, что увидел его бездушность. Так проявляется мотив духовного маскарада, двуличия и подлости общества по отношению к заключённым:

The Chaplain's heart is far too sick,	Сердце капеллана слишком больно,
Or his face is far too wan,	Или его лицо слишком бледно,
Or there is that written in his eyes	Или это написано в его глазах
Which none should look upon [Wilde, 1999, с. 129].	На что никто не должен смотреть.

Данный момент демонстрирует читателю, что за работой и законом люди забыли о душе, человечности и их важности; они стали узниками общественных правил, забыв о важности небесных законов. В тюрьме нет людей, все отыгрывают свои роли, как на маскараде, т. е. они актёры или марионетки. Единственное, что объединяет каждого в этом месте — ощущение ужаса от атмосферы всеобщих страданий и близости чьей-то смерти.

Ирландский писатель называл тюремную систему «абсолютно, вопиюще несправедливой» [Уайльд, 1990, с. 368]. По мнению Уайльда, ужас для узника только начинается вне тюрьмы: общество избегает людей, получивших свободу, потому что контакт с ними является опасным и низким делом; тем временем бывшие заключённые лишаются прав на нормальную жизнь и часто вынуждены возвращаться к криминальной деятельности, либо вовсе подвергаются общественному порицанию за то, что не вредит обществу напрямую и за то, что не способны в себе изменить подобно Уайльду. Люди обречены на одиночество, в котором не смогут найти ни покоя, ни исправления. Жестокое безразличие общества только усугубляет приобретённую боль. В замечаниях Уайльда из "De Profundis" можно увидеть все лишения людей, получивших свободу:

> Такие, как я, едва имеют право дышать и занимать место под солнцем. Наше присутствие омрачает радости других. Когда мы выходим на свободу, мы везде — нежеланные гости. Нам не пристало любоваться бликами луны. Даже детей у нас отбирают. Расторгаются самые прекрасные человеческие связи. Мы обречены на одиночество, хотя наши сыновья еще живы. «…» Общество считает своим правом обрушивать на личность страшные кары, но оно страдает страшнейшим пороком верхоглядства и не ведает, что творит [Уайльд, 1990, с. 394].

Лирический герой поэмы считает, что все созданные законы с момента появления человека, только ухудшали состояние общества. Любая попытка регулировать действия человек, только отбрасывает мир назад. Эту позицию занимает главный герой, потому что он знает, что изначально человек создавался с идеями свободы и равенства, а закон ограничивает свободу человека и создаёт только иллюзию равенства, т. к. «For each man kills the thing he loves,/ Yet each man does not die» [Wilde, 1999, с. 117] 'Ибо каждый человек убивает то, что любит,/ Однако не каждый человек умирает'. Создавая закон, человек сам себе ограничил возможность жить счастливо и праведно, по мнению Уайльда. Закон стал таким же злом, как и преступления, с которыми он должен был бороться, и теперь они вместе погружают человечество в пучину греха.

Лирический герой видит тюрьмы как способ скрыть от Бога ошибки человечества и исправить их самостоятельно, но грехи могут быть прощены только через личное внутреннее страдание, а тюрьмы усугубляют состояние душ и судеб людей. Любая тюрьма — это доказательство слабости и позора человека перед Богом:

That every prison that men build	Что каждая тюрьма, которую строят люди Построена
Is built with bricks of shame,	из кирпичей позора,
And bound with bars lest Christ should see	И связана решетками, чтобы Христос не увидел
How men their brothers maim [Wilde, 1999, с. 135].	Как люди калечат своих братьев.

Об этом также упоминается в письме-исповеди Уайльда, где писатель обвиняет общество в самопрезрении и жалкой попытке скрыть этот факт:

> В действительности оно (общество) стыдится собственных деяний и избегает тех, кого покарало, как люди избегают кредитора, которому не могут уплатить, или тех, кому они причинили непоправимое, неизбывное зло [Уайльд, 1990, с. 396].

Современная английская тюремная система практически не отличается принципом действия и суровыми условиями, от той, в которой пребывал Оскар Уайльд. Её принцип действия заключался в том, что положение заключённых постепенно изменяется в зависимости от их поведения. Оценку, по которой улучшаются или ухудшаются условия, тюремщики выявляли за счет специальных знаков — марок, выдаваемых узникам за хорошее поведение, труд и т. д. Эта система была создана, чтобы оградить более спокойных и реабилитирующих заключённых от влияния особо маргинальных представителей [Фумм, 2011, с. 69–70]. Несмотря на неизменность самой тюремной системы, и во многом далёкую от идеалов, описанных Уайльдом, общественность Англии, спустя более ста лет Уайльд посмертно получил амнистию вместе с тысячами других людей со схожими особенностями в 2017 году после принятия в Великобритании «Закона Тьюринга»; его произведения, страдания и он сам в наше время остались признанными произведениями искусства «ибо каждый человек должен стать воплощением какого-то идеала или в сознании Бога, или в сознании человека» [Уайльд, 1990, с. 398].

Литература

1. Венгерова З. А. Суд над Оскаром Уайльдом // Новая жизнь. 1912. № 11. С. 157–179.
2. Уайльд О. Тюремная исповедь / Перевод с англ. Р. Райт-Ковалевой, М. Ковалевой. // Оскар Уайльд. Избранное / Перевод с англ. М. Абкиной, Д. Аграчева, Ю. Кагарлицкого, И. Кашкина, Р. Райт-Ковалевой, М. Ковалевой, С. Силищева, В. Топорова. Вступ. ст. В. Бабенко. Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1990. С. 327–426.
3. Фумм А. М. Английская прогрессивная система тюремного заключения: история и современность // Пенитенциарная наука. 2011. № 16. С. 68–72.
4. Цицерон Марк Туллий. Тускуланские беседы. Книга I. О презрении к смерти / Перевод с латин. и комментарии М. Л. Гаспарова // Цицерон Марк Туллий. Избранные сочинения / Сост. и ред. М. Гаспарова, С. Ошерова и В. Смирна. Вступ. ст. Г. Кнабе. Худ. В. Юрлов. М.: «Художественная литература», 1975. С. 207–247.
5. Cambridge University Press. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 1550 c.
6. Wilde O. The Ballad of Reading Gaol // Wilde O. De Profundis, The Ballad of Reading Gaol & Other Writings. Ware (Hertfordshire): Wordsworth Editions Limited, 1999. C. 115–138.

Igor O. Demediuk[1*]
*demediukigor17052004@gmail.com
Research supervisor: Gennady V. Stadnikov[1],
Doctor of Sciences (Philology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The path to true repentance and redemption in the worldview of Oscar Wilde: A study of *The Ballad of Reading Gaol*

Abstract. The article examines Oscar Wilde's views on the correctional system in late 19th-century England and his perspective on the value of human life within this system. His stance is given through the lens of an individual who has experienced its harsh methods of punishment. Drawing on both biographical information and an analysis of *The Ballad of Reading Gaol*, thy study explores how Wilde's imprisonment influences his literary work. Additionally, the article discusses Wilde's social advocacy for reforming the correctional system, linking it to the humanistic ideas that underpin *The Ballad of Reading Gaol* and comparing these with contemporary notions of criminal justice as a reflection of Wilde's lasting influence on modern reform.

Keywords: redemption, Oscar Wilde, *The Ballad of Reading Gaol*, *Epistola: In Carcere et Vinculis* (De Profundis), aestheticism

УДК 821.111–7

Загитова Линара Ильдаровна[1*]
*zagitova04@bk.ru
Научный руководитель: Поринец Юрий Юрьевич[1],
кандидат педагогических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Тема смерти в повести Ивлина Во «Незабвенная»

Аннотация: В статье рассматривается тема смерти в повести Ивлина Во «Незабвенная». На материале произведения анализируются основные различия английского и американского отношения к смерти в XX веке, а также авторское восприятие в религиозном контексте. Используются культурно-исторический метод и сюжетно-композиционный анализ. Прослеживается критика послевоенной американской действительности при помощи иронии и гротеска.

Ключевые слова: тема смерти, Ивлин Во, «Незабвенная», англо-американские отношения, религия, ирония, гротеск.

Введение

Тема смерти в разной степени фигурирует во многих произведениях английского сатирика Ивлина Во, однако в повести «Незабвенная» она становится центральной, раскрываясь через полемику писателя с американской действительностью. «Незабвенную» можно назвать высшей точкой антиамериканизма Во, однако впоследствии позиция станет менее радикальной. Цель данной статьи — выявить особенности изображения темы смерти в повести «Незабвенная».

Методы исследования

В статье применяются следующие методы исследования: культурно-исторический метод и сюжетно-композиционный анализ.

Результаты и обсуждение

К середине XX века опыт двух мировых войн и приближающееся культурное превосходство Америки подготовили почву для специфического восприятия смерти. Ивлин Во не простил американцам тот факт, что они пропустили эсхатологические мотивы в «Возвращении в Брайдсхед» и провалили тем самым «тест на смерть» [Wykes, 1999, с. 154], поэтому «Незабвенная» — это способ «пригвоздить нацию, воплощавшую светский гуманизм, к кресту их безмозглого языческого оптимизма (перевод мой. — Л. З.)» [Там же]. Во время поездки в США писатель обнаружил в Лос-Анджелесе кладбище «Форест Лон» — символ незрелого американского мировоззрения, отрицающего смерть и желающего обеспечить место в «земном Раю» ещё при жизни. Это и послужило материалом для написания «Незабвенной», а само кладбище стало прототипом для «Шелестящего дола».

В «Незабвенной» главный герой Деннис Барлоу — английский поэт и работник похоронного бюро «Угодья лучшего мира». Он «упал» в глазах соотечественников-снобов, живущих в США и невольно пресмыкающихся перед боссами-американцами в Голливуде. В отличие от других англичан Деннис не только легко адаптируется к Америке, но и сохраняет черты своего менталитета. Он обладает цинизмом и высоким эстетическим вкусом, однако не гнушается перенять прагматизм и материальную заинтересованность от американцев. Несмотря на то, что Во также сатирически высмеивает Барлоу, точка зрения героя близка авторской. Деннис был на войне, хотя так и не соприкоснулся «непосредственно с жестокостью и насилием» [Во, 2021, с. 50]. Однако в новой действительности у него притупленное чувство ужаса и страха. Смерть превращается в обыденность, потому что он «принадлежал к поколению, которое сма-

кует чужую близость со смертью» [Там же]. В похоронном бюро герой спокойно обедает бутербродами, которые лежали рядом с трупами животных, а на мертвое тело сэра Фрэнсиса Хинзли его разум реагирует слегка беспристрастно: «Зрелище было грубое и ошеломляющее; однако рассудком он принял это событие как часть установленного порядка вещей» [Там же].

Ивлин Во вводит оппозицию «Англия — США», однако границы в ней размываются, когда он показывает упадок обеих наций, подобный смерти. Снобизм англичан и инфантильность американцев становятся объектом сатиры. Создается гротескный образ «англичашек» — эмигрантов, уверенных в собственной значимости как просветителей, но до ужаса боящихся увольнения. Мнимая ответственность, которую «в той или иной степени несет каждый англичанин» [Во, 2021, с. 16], и «годы ленивой жизни и неизменной скуки» [Во, 2021, с. 6] заставляют их пресмыкаться перед американцами. Люди, занимающие высокие позиции в Голливуде, опускаются до второсортных отделов на студии. Однако они не воспринимают новых веяний, живут на чужой земле и решают, кого из соотечественников можно выгнать из-за неблагородной профессии. Вину за «дезертирство» можно искупить смертью за родную страну. Чопорная замкнутость «английской колонии» превращается в рекламный продукт для американцев, которые решают — продлевать контракт или нет. Сэр Фрэнсис Хинзли называет себя “memento mori” (в переводе с лат. «помни о смерти») и говорит, что он собака Павлова, которая умрёт, если её отсоединят от бутылочки. Во показывает, как Голливуд стал не только жизнью Хинзли, но и смертью, потому что после увольнения он кончает жизнь самоубийством. Старшее поколение англичан уже либо смирилось со смертью как сэр Фрэнсис, либо пока её игнорируют, но уже уповают на «почести, которые приносит возраст».

Американцы же, по мнению Ивлина Во, — люди-марионетки, лишенные личности и сопереживания. Ни один представитель США не обходится без иронии Во. Девушки напоминают Деннису «стандартный продукт» [Во, 2021, с. 73], который моментально исчезает из памяти: «Она вышла из комнаты, и Деннис мгновенно забыл, как она выглядит» [Там же]. Мистер Шульц из «Угодьев лучшего мира» заботится лишь о том, чтобы «поменьше платить сотрудникам, побольше работать» [Во, 2021, с. 82]. Широкая улыбка и безлично-радостный тон — атрибуты любого американца. В обществе царит искусственность и ограниченность, которые продвигают Голливуд и «Шелестящий дол». Это мир персиков без косточки и механических пчел, и Во не нравится фальшивость, которая распространяется на все сферы жизни, в том числе и на смерть. Она маскируется и теряет свою значимость.

Ивлин Во считает порочным подобный образ жизни, который лишен смысла и полон праздности. Американцы и англичане представляются малоприятными людьми. Получается сатирическая картина общества, обреченного на гибель. Одни намеренно переехали и стали изживать свой культурный уровень, превращая его в черту, которую можно выгодно продать, а другие рождаются на «бесплодной» земле и живут, лишая себя индивидуальности. Как пишет Е. Е. Рябчикова: «Через образную систему повести И. Во показывает, как чрезмерное поклонение артефактам (Америка) и секуляризация культуры (Англия) приводит к смерти физической и духовной» [Рябчикова, 2019, с. 57].

Во описывает местную достопримечательность, чтобы показать отношение американцев к смерти более наглядно. Деннису Барлоу поручают организовать похороны, и он попадает в «Шелестящий дол» — элитное кладбище или ещё один институт культуры массового потребления. Настоящее олицетворение американской наивности и любви к имитации жизни. Во иронизирует, называя его «возвышенным и чистым источником» [Во, 2021, с. 51]. «Шелестящий дол» — это Голливуд для мёртвых, где покойных превращают в объект восхищения, и они напоминают восковые фигуры. В нём перевернуты все понятия. Здесь искусство подобно религии, запрещены венки и кресты, предлагается большое количество услуг, в том числе Досрочное Приготовление для ещё живых людей. Автор показывает, как покойники походят на живых, а живые заранее становятся мертвыми. Похоронная процессия напоминает съёмочную площадку, где каждый играет свою роль по сценарию. Моргпроводница говорит Деннису: «Гоните монету, мистер Барлоу: «Шелестящий дол» найдёт применение вашим денежкам» [Во, 2021, с. 72]. Ивлин Во очевидно против такого подхода к смерти. Она лишается таинства и смысла,

становясь объектом для заработка. Американцы опошляют понятие смерти, пытаясь победить её и превратить в фикцию. Вечная жизнь становится ещё одной услугой, которую можно купить.

Если обратить внимание на то, как Во изображает смерть, то можно увидеть, что он делает это отстраненно и неприглядно, показывая безразличное и потребительское отношение нового мира. Деннис вспоминает сэра Фрэнсиса как «кулем висящее тело, лицо с красными, страшно выпученными глазами» [Во, 2021, с. 62], работница «Шелестящего дола» называет трупы «жмуриками» [Во, 2021, с. 63], мистер Джойбой щипает тело «как делают торговцы домашней птицей» [Во, 2021, с. 93]. Нет детальных подробностей процесса смерти, лишь констатация факта: «Мертвая недвижимость ошеломляла страшнее всякого взрыва» [Во, 2021, с. 102]. Как пишет И. В. Бердникова: «за ироничной отстраненностью И. Во стоит осуждение тех, кто “равнодушно смотрит на то, как гибнет окружающий мир”, что равноценно, по его убеждению, самоубийству, самоуничтожению» [Бердникова, 2006, с. 18]. Моменты с покойниками и смертью перебиваются комическими эпизодами или репликами, фиксируя состояние общества, абсолютно неспособного к эмпатии.

С темой смерти связана и Эме Танатогенос — косметичка «Шелестящего дола» и типичная американка, однако «дух её витал <…> на подоблачных перевалах Эллады» [Во, 2021, с. 181], что делает её противоречивой фигурой. Она становится возлюбленной Денниса, но одновременно за ней ухаживает мистер Джойбой. Её имя буквально означает «Любовь, смертью рожденная» (перевод мой. — Л. З.). Эме, как жертва американской культуры с самого рождения, верит в фальшивую духовность «Шелестящего дола», не способна узнать стихи английских поэтов, которые Деннис выдает за свои, и не верит в Бога. В «Шелестящем доле» она превращает покойников в восковые фигуры, а по вечерам думает «только о Смерти и Искусстве» [Во, 2021, с. 132]. Во намекает на возможное духовное пробуждение героини, однако оно невозможно, потому что она навсегда будет связана с кладбищем «Шелестящий дол».

Ивлин Во связывает любовь и смерть в треугольник «Эме — мистер Джойбой — Деннис». Оба героя борются за сердце девушки, применяя разные тактики. Англичанин Барлоу пытается подобрать стихи, которые очаруют Эме. Это произведения, «рекламно зазывные» [Во, 2021, с. 145] и связанные со смертью. Например, «Ода соловья» Джона Китса: «Сколько раз, // Полувлюблен в целительную смерть» [Во, 2021, с. 131]. Мистер Джойбой же пытается сблизиться с девушкой через улыбки покойников и духовных наставлений: «Мисс Танатогенос, вам Незабвенные улыбаются помимо своей воли» [Во, 2021, с. 93]. Стиль Денниса по-английски меланхоличный и возвышенный, а у мистера Джойбоя по-американски легкий и жизнерадостный, но Во показывает, что любовь, берущая начало от смерти, не может быть со счастливым концом.

На это указывает подзаголовок «англо-американская трагедия», таящий непростой «эллинский дух» героини и раскрывающий впоследствии свое значение. Самоубийство Эме Танатогенос напоминает греческие трагедии с печальным концом. Эме, Деннис и мистер Джойбой попали смертельный любовный треугольник в прямом и переносном смысле. Кладбище «Шелестящий дол» — место действия, в бездушном пространстве которого высокие чувства не могут развиваться, как следует, и поэтому погибают. Знаки внимания оказываются только для того, чтобы привязать девушку к себе и сделать удобной марионеткой. Героиня, распознав безразличие мистера Джойбоя и цинизм Денниса, выбирает себе в спутники Смерть. Во делает Эме той самой «Незабвенной», встраивая её в ряд древнегреческих героинь.

Писатель показывает, как по-разному воспринимали смерть Деннис и Эме. Англичанин, понимающий, что смерть стала продуктом, но быстро адаптировавшийся к лишенной духовности действительности и американка, искренне верившая, что её работа в «Шелестящем доле» возвеличивает смерть и превращает в искусство, а не опошляет. Для писателя, американцы — «изгнанники без корней, пересаженные и обреченные на бесплодие (перевод мой. — Л. З.)» [Stannard, 1984, с. 299], а англичане — «рейдеры, уезжающие с добычей, если повезёт (перевод мой. — Л. З.)» [Там же]. Наивность Эме не позволяет увидеть искусственность и мнимость ценностей равнодушного общества, которое основано на стандартизации и обезличивании, а её смерть Деннис превращает в поэтический багаж опыта, когда возвращается в Англию. «Американская культура» — это оксюморон в понимании Во, потому что она вторична и бесплодна.

Религия в Америке «Незабвенной» — не важный общественный институт, а бизнес, единственные трудности которого поиски помещения и конкуренция. Естественно для Ивлина Во подобное отношение кажется кощунственным. Это ещё один важный момент в осмыслении смерти в Америке XX века. Во-католик не разделяет безбожие американцев и их попытки ещё при жизни спасти душу за деньги, минуя Страшный суд. Как пишет Рябчикова, вместо Бога «объектами поклонения становятся культура и искусство, в результате чего размываются границы жизни и смерти, а люди превращаются в марионеток» [Рябчикова, 2019, с. 63]. Сам Ивлин Во считал, что о смерти нужно помнить ежедневно, если не ежечасно, и только так жизнь станет полноценной [Wykes, 1999, с. 158]. Смерть — напоминание о человеческом пути. Эгоцентричные американцы признают лишь себя и свои поверхностные желания как абсолют в «суматошном гигиеническом Эдеме» [Во, 2021, с. 74], забывая о высших силах. Во не верит, что искусство может спасти американцев от смерти.

Ивлин Во, сторонник консервативных взглядов, не принимает массовую культуру рекламы и потребления, развившуюся в американском обществе. Голливуд, кладбище «Шелестящий дол» и церковь подвергаются в повести критике за то, что несут бездушие и стремятся превратить человеческую жизнь в бизнес. В «американской мечте» нет места для смерти и грехов. В ней царит культ имитации вечной жизни, где для людей подмена понятий не кажется чем-то необычным и неправильным. Писатель против утопии, построенной на эгоцентричности и материальных ценностях и лишенной духовного начала.

Выводы

Таким образом, тема смерти раскрывается на разных уровнях, т. е. в системе образов и англо-американских отношениях. Она прослеживается в мировоззрении, культуре, восприятии самой смерти. Ивлин Во показывает, что англичане-эмигранты либо чувствуют смерть, либо не замечают её, а американцы отрицают её и вводят в культ потребления как ещё один аспект массовой культуры. Он создает карикатурные образы обеих наций и высмеивает их пороки. Во как католик считает, что безбожное и инфантильное общество обречено, если вычеркивает смерть из жизни. Для него она, наоборот, служит напоминанием о том, что человек смертен и не должен забывать о Страшном суде.

Литература

1. Балашова М. С. Религиозная проблематика творчества Ивлина Во: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Саратов, 2015. 204 с.
2. Бердникова И. В. Идейно-философская основа и культурно-художественные контексты ранних романов Ивлина Во: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Омск, 2006. 24 с.
3. Во И. Незабвенная: Англо-американская трагедия / Перевод с англ. Б. Носика. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2021. 224 с.
4. Кабанова И. В. Ивлин Во и Америка // Литература двух Америк. 2016. № 1. С. 139–166.
5. Рябчикова Е. Е. Имагологическая проблематика творчества Ивлина Во: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Калининград, 2019. 182 с.
6. Wykes D. Evelyn Waugh: A Literary Life. N. Y.: St. Martin›s Press, 1999. 224 p.
7. Evelyn Waugh: The Critical Heritage. / Ed. Stannard M. London: Routledge, 1984, 537 p.

Linara I. Zagitova[1*]
*zagitova04@bk.ru
Research supervisor: Yuriy Yu. Porinets[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

The theme of death in Evelyn Waugh's *The Loved One*

Abstract. The article discusses the theme of death in Evelyn Waugh's novel *The Loved One*, focusing on the contrasting English and American attitudes toward death in the 20th century. The

analysis examines how Waugh presents these cultural differences, alongside his portrayal of death in a religious context. The novel's critique of post-war American society is revealed through the use of irony and grotesque.

Keywords: the theme of death, Evelyn Waugh, *The Loved One*, Anglo-American relations, religion, irony, grotesque.

УДК 82-32, 821.111(73)

Иванова Дарина Сергеевна[1*]
*ivdarin@gmail.com
Научный руководитель: Фомина Екатерина Михайловна[1],
кандидат филологических наук
[1]НИУ ВШЭ, Нижний Новгород, Россия

Наррататор как текстообразующая инстанция

Аннотация: Данная работа посвящена проблеме того, как установка на фиктивного читателя может определять особенности текста на всех его уровнях: начиная с жанра и заканчивая языком повествования. Теоретической основой работы является метод нарративного анализа, предложенный Вольфом Шмидом в труде «Нарратология», материалом для анализа выступает ряд рассказов современного американского писателя-фантаста Теда Чана. В докладе выделяются и описываются особенности того, как фигура наррататора становится определяющим фактором использования нестандартной жанровой формы и композиции произведений, а также влияет на отбор информации и используемый в презентации наррации язык. Помимо этого, выдвигается мысль о том, что установка на фиктивного читателя занимает важное место в художественном мире автора.

Ключевые слова: Тед Чан, научная фантастика, рассказ, нарратор, наррататор, фиктивный читатель.

Введение

В 1990 году в журнале «Omni» был опубликован дебютный рассказ Теда Чана «Вавилонская башня» (Tower of Babylon), который принёс писателю значимую в сфере фантастической литературы премию «Небьюла», а также номинации на «Хьюго» и «Локус», а двумя годами позже этот рассказ повлиял и на получение автором премии Джона В. Кэмпбелла лучшему новому писателю-фантасту. Начиная с дебюта писателя и вплоть до сегодняшнего дня практически ежегодно его рассказы и их переводы, а также сборники номинируются и получают премии не только в США, но и в других странах. За двадцать четыре года писательской деятельности Чан написал всего восемнадцать рассказов и получил за них около ста различных номинаций, из-за чего он негласно признан самым медленным и самым титулованным современным писателем-фантастом. В 2016 году под режиссёрством Дени Вильнёва вышла картина «Прибытие» (Arrival), являющаяся экранизацией самого известного рассказа Чана «История твоей жизни» (Story of Your Life, 1998), что привлекло к писателю новую волну интереса. Несмотря на то, что Чан не слишком известен широкому читателю, особенно российскому, что в значительной степени обусловлено спецификой жанра, его можно назвать классиком современной научной фантастики, уже оставившим значительный след в истории жанра. Это также можно подкрепить тем фактом, что в 2020 году Чан был включён в список Зала славы научной фантастики и фэнтези. В связи с возрастающей популярностью среди англоязычной литературы фантастики, написанной авторами азиатского (особенно китайского) происхождения, немаловажно отметить, что именно Чан был первым американским автором азиатского происхождения, получившим одну из крупнейших наград в сфере фантастической литературы.

Методы исследования

В половине из текстов писателя прослеживается довольно явная установка на фиктивного читателя или наррататора в определении Вольфа Шмида [Шмид, 2003, с. 54–55], метод наррa-

тивного анализа которого используется в данной работе. В немногочисленных академических исследованиях творчества Чана как на русском, так и на английском языке, ранее не отмечалась и не анализировалась фигура фиктивного читателя и её влияние на произведения.

Объектом исследования данной статьи является фигура нарратата в рассказах Чана, предметом — эксплицитные и имплицитные черты его присутствия в рассказах, влияние установки нарратора на адресата речи при выборе формы повествования, а также типы взаимоотношений между нарратором и наррататором.

Материалом выступили следующие рассказы писателя: «История твоей жизни» (Story of Your Life, 1998), «Эволюция человеческой науки» (The Evolution of Human Science, 2000), «Тебе нравится, что ты видишь?» (Liking What You See: A Documentary, 2002), «Чего от нас ждут» (What's Expected of Us, 2005), «Купец и волшебные врата» (The Merchant and the Alchemist's Gate, 2007), «Выдох» (Exhalation, 2008), «Истина факта, истина чувства» (The Truth of Fact, the Truth of Feeling, 2014), «Великое безмолвие» (The Great Silence, 2015), «Омфал» (Omphalos, 2019).

Результаты и обсуждение

Обратимся к рассказу «История твоей жизни» (Story of Your Life, 1998). Он представляет собой историю о прибытии на землю пришельцев-гептаподов и о работе с ними Луизы Бэнкс — профессора-лингвиста, которая должна освоить их язык и вступить с ними в диалог в качестве переводчика. Однако погружение героини в изучение языка гептаподов сопровождается странными видениями, которые оказываются отрывками из будущего, связанными с жизнью её дочери. Словосочетание "Your father" [Chiang, 2014, p. 111] («Твой отец» [Чан, 2016, с. 129]) открывающее произведение, сразу указывает на личность нарратата — это дочь главной героини. Подобное обращение к адресату через притяжательные местоимения будет неоднократно использоваться в рассказе. Текст строится как внутренний монолог главной героини, обращённый к её ещё не рождённой дочери, а целью всего высказывания является стремление объяснить, почему главная героиня решилась завести ребёнка, если благодаря произошедшей смене мышления с казуального на телеологическое, в котором конечная точка всегда известна и любое событие является результатом целенаправленного действия, она заведомо знала, что в будущем они разведутся с мужем, а дочь погибнет. Подобную форму повествования можно назвать внутренним монологом-пересказом– в нём отсутствуют какие-либо вопросы, высказывания или реакции со стороны нарратата.

Подобная установка на адресата высказывания формирует необычную презентацию наррации, в которой закольцованное линейное повествование (начинающееся и заканчивающееся в одном и том же месте) прерывается как может показаться хаотичными эпизодами из жизни дочери героини. С целью достоверно передать историю жизни своей дочери, нарратор-протагонист Луиза Бэнкс избирает стратегию передать эту историю так, как она её воспринимала, что в свою очередь обуславливает возникновение в рассказе разнополюсной точки зрения, которая является, однако, лишь разными вариантами одного сознания (воспринимающего и позднее рефлексирующего), разделённого событием, меняющим когнитивные способности нарратора.



Рис. 1. Наррация рассказа «История твоей жизни»
Вертикальными линиями с числом приведён возраст дочери главной героини в каждом из вставных эпизодов и их расположение относительно основной линии повествования (пунктир)

Выше (рис. 1) изображена наррация рассказа, которая формируется из истории (рис. 2) с помощью композиционных приёмов линеаризации и перестановки. Как уже отмечалось ранее, наррация произведения имеет кольцевую композицию: одна сцена в настоящем (характеризуемая рефлексирующей точкой зрения) охватывает пересказ прошедших событий, расположенных так, как они воспринимались нарратором. Несмотря на хаотичное, как может показаться, расположение вставных эпизодов, можно выявить определённые закономерности их размещения: выбор рефлексирующим нарратором определённого воспоминая и его комментирование, наличие общего мотива или сходной событийной составляющей, изображение асимметрии между героиней и её дочерью, воздействие воспоминаний на поведение героини в прошлом, после осознания ею произошедшей перемены мышления. В этих отрывках мы также часто видим акт апелляции — нарратор стремиться вызвать у читателя эмпатию, заставить наррататора взглянуть на события, в которых она — дочь главной героини — впоследствии также будет участвовать, со стороны матери, перенять её эмоции и мысли.

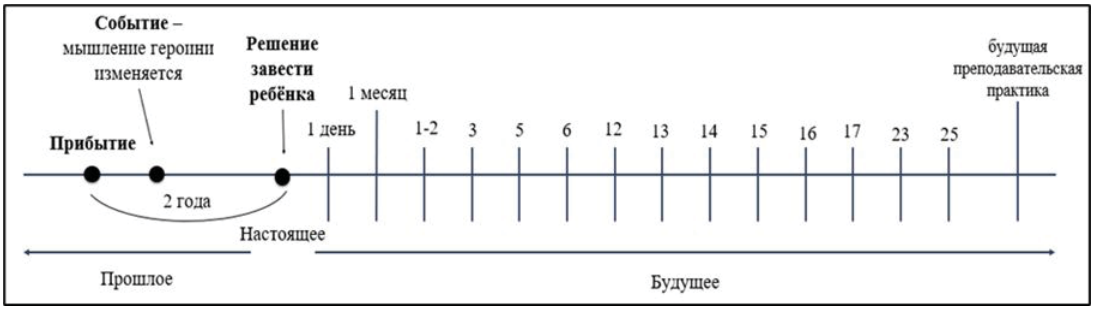


Рис. 1. История рассказа
Здесь приведена реконструкция истории рассказа, т. е. расположение элементов повествования в их хронологическом порядке

Примечательно, что хотя наррататор не является независимой фигурой внутри изображаемого мира и, в целом, ещё не существует в нём, на основе высказываний нарратора мы можем восстановить основные моменты жизни фиктивного читателя (рождение, первые шаги, любовь к скалолазанию, отношения с отцом, выпускной, работа, смерть) и некоторые достаточно узкие и посредственные эпизоды, значимые лишь с точки зрения того, как нарратор связывает их с событиями, происходившими с ней в прошлом. Помимо этого, противопоставление нарратором себя и её дочери, позволяет составить внешний и психологический портрет фиктивного читателя, даже проследить изменения, которые происходят с ней по мере взросления. Складывающийся портрет довольно примечателен, поскольку чаще всего, обращаясь к фигуре фиктивного читателя в произведении, можно выделить лишь те характеристики, которые связаны с формированием его отношения к описываемому (возраст, социальный статус, религиозные, политические, моральные и иные взгляды).

В отношении языка повествования стоит заметить, что фрагменты, содержащие прямое обращение к фиктивному читателю чаще всего строятся по одному и тому же шаблону, образованному довольно нетипичным сочетанием конструкции “I remember” («Я помню» (перевод автора) с Future или Present Tenses. А также именно в этих эпизодах сосредоточена наиболее эмоционально окрашенная лексика, отсутствующая в довольно лаконичном пересказе прошедших событий.

Впоследствии Чан ещё не раз обращался к установке на фиктивного адресата в своих рассказах, и зачастую именно это становилось причиной выбора той или иной формы повествования.

Так, микро-рассказ «Эволюция человеческой науки» (The Evolution of Human Science, 2000) и рассказ «Истина факта, истина чувства» (The Truth of Fact, the Truth of Feeling, 2014) стилизованы под публицистические статьи. В них значительную роль играет концепт «мы», обусловленный тем, что нарратор и наррататор существуют внутри одного диегесиса, они живут в одном контексте и их волнуют сходные переживания, в обоих рассказах связанные с новым

технологиями: “We need not be intimidated by the accomplishments of metahuman science” [Chiang, 2010, p. 193] («Нам нечего благоговеть перед достижениями метачеловеческой науки» [Чан, 2016, с. 188]). Целью выбора подобной формы является стремление нарратора донести до читателя определённую мысль, убедить его в ней, поскольку в обоих случаях внутри изображаемого мира существует другая точка зрения, противоположная позиции повествователя. Второй рассказ, помимо этого, имеет черты исповедального повествования, и его установка на читателя не ограничивается только стремлением повлиять на позицию наррататора, повествователь призывает читателя к действию и диалогу: “Take a look at the video, and decide for yourself. And if you think I’ve been less than honest, tell me. I want to know.” [Chiang, 2019, p. 188] («Смотрите видео и решайте сами. И если вам покажется, что я был не вполне честен, скажите мне. Я хочу знать» [Чан, 2020, с. 280]).

Экспериментальным текстом можно назвать рассказ «Тебе нравится, что ты видишь?» (Liking What You See: A Documentary, 2002), автором отнесённый к жанру документального фильма. Из указаний на наррататора в тексте присутствует лишь редкое включение местоимения второго лица и вопросы, имеющее скорее риторический характер, однако лишь сознание читателя является организующим элементом всего текста, состоящего из высказываний отдельных героев об их личном опыте и мыслях относительно операции каллиагнозии. Можно сказать, что над каждым из повествователей надстраивается его собственный наррататор, заведомо принимающий и поддерживающий позицию говорящего: “You see me standing next to a video model, who you going to notice more? Me, that’s who. You won’t want to, but you will” [Chiang, 2010, p. 243–244] («Если я стану бок о бок с видеомоделью, на кого вы обратите внимание в первую очередь? На меня, вот на кого. Не захотите, но обратите» [Чан, 2016, с. 226]). Поскольку стилизация рассказа под документальный фильм обуславливает включение в него высказываний совершенно разного характера (рекламная, экспертная, статистическая информация, личный опыт и т. д.), коммуникативная структура несколько расширяется: в тексте присутствует обращение к фиктивному читателю как на уровне изображаемого, так и повествуемого мира, когда герои коммуницируют между собой, не обращая внимания на наблюдающую сторону.

Герои, выступающие рассказчиками в произведении, т. е. вторичные нарраторы, встречаются и в рассказе «Купец и волшебные врата» (The Merchant and the Alchemist’s Gate, 2007). Однако в этом случае подобная структура коммуникации объясняется тем, что претекстом рассказа выступили сказки «Тысяча и одной ночи», что определило специфику практически всех уровней текста, в том числе коммуникативно-композиционного. Текст представляет собой три истории, рассказанные алхимиком-торговцем, и обрамлённые историей о купце, который повествует халифу о произошедших с ним событиях, а когда его рассказ закончится, правителю предстоит вынести решение о том, как поступить с рассказчиком. Стоит отметить, что именно в этом рассказе ярче всего видна разница в языке (синтаксисе и выборе лексике) при обращении к разным адресатам: купца к халифу, торговца-алхимика к купцу.

Довольно продуктивным для Чана оказалось обращение к форме записки, послания, дневника или молитвы, начиная с микропроизведения в стиле свойственного научной-фантастике рассказа-предупреждения «Чего от нас ждут» (What’s Expected of Us, 2005), развиваясь в «Выдохе» (Exhalation, 2008) и заканчиваясь исповедально-дневниковым разговором с Богом в «Омфале» (Omphalos, 2019). В перечисленных рассказах отношения нарратора и наррататора приобретают уже иной характер противопоставления, принадлежности к разным мирам: повествователь «Чего от нас ждут» находится в будущем относительно адресата его послания, и совершенное в его время открытие полностью изменило их реальность; в «Выдохе» нарратор как представитель исчезающего вида пишет послание гипотетическому путешественнику, который смог найти и расшифровать его; в «Омфале» главная героиня обращается к Богу, существу иной природы, в существовании и планах которого она всё больше сомневается, что к концу рассказа направляет её речь не вовне, а внутрь самой себя: “even if you’re not listening, I need the clarity of thought that prayer provides” [Chiang, 2019, p. 218] («даже если Ты не слушаешь, мне нужна чистота мысли, которую даёт молитва» [Чан, 2020, с. 319]). Сравнивая

данные тексты с рассказом «Истина факта, истина чувства», характеризующимся иным типом отношений между нарратором и наррататором, стоит отметить, что рассматриваемые здесь рассказы намеренно манифестируют свой характер сообщения, а не стремления в чём-то убедить читателя. Для этого повествователи с первых страниц подчёркивают природу своего высказывания: “This is a warning. Please read carefully” [Chiang, 2019, p. 51] («Это предупреждение. Пожалуйста, прочтите внимательно» [Чан, 2020, с. 75]), сохраняют оглядку на читателя и предвосхищают его мысли в ходе повествования: “The very idea must sound like pure madness, I know” [Chiang, 2019, p. 41] («Знаю, сама эта идея кажется чистым безумием» [Чан, 2020, с. 60]).

В заключение, хотелось бы обратиться к рассказу «Великое безмолвие» (The Great Silence, 2015), который изначально создавался в качестве субтитров к видеоинсталляции пуэрто-риканских художников Дженнифер Аллора и Гильермо Кальсадилья. Рассказ представляет собой ряд небольших законченных высказываний неантропоморфного нарратора пуэрто-риканского попугая, обитающего рядом с Обсерваторией Аресибо. Перформативный характер инсталляции, а также обращение к актуальным социальным и экологическим проблемам, позволяет говорить о том, что речь нарратора в данном случае направлена уже прямо к зрителю и читателю, скорее включая нарратора в наш реальный мир, чем читателя или зрителя в пространство диегесиса. И это третья разновидность отношений, в которые в творчестве Чана нарратор вступает с наррататором. Стоит отметить, что в данном случае обе коммуникативные инстанции выступают собирательными образами.

Выводы

Таким образом, на примере ряда рассказов современного писателя фантаста Чана было рассмотрено, как установка на фиктивного читателя может влиять на форму, композицию, язык и иные особенности художественного текста, а также выделено то, каким образом она может быть реализована в разных произведениях. В ходе исследования было установлено, что обращение нарратора к наррататору в творчестве Чана занимает значительное место, что может говорить о важности адресования речи кому-либо как характеристике художественного мира писателя. Также были выдели три разновидности отношений, в которых в его текстах находятся повествователь и адресат речи: представители одного изображаемого мира, когда нарратор и наррататор мыслятся единой категорией; обращение нарратора вовне, в иное фикциональное пространство; обращение нарратора напрямую к конкретному читателю.

Литература

1. Чан Т. Выдох: сборник. Москва: АСТ, 2020. 416 с.
2. Чан Т. История твоей жизни: сборник. Москва: АСТ, 2016. 183 с.
3. Шмид В. Нарратология. Москва: Языки славянской культуры, 2003. 312 с.
4. Chiang T. Exhalation: stories. NY: Alfred A. Knopf, 2019. 368 с.
5. Chiang T. Stories of Your Life and Others: a collection of short stories. MA: Small Beer Press, 2010. 320 с.

Darina S. Ivanova[1*]
*ivdarin@gmail.com
Research supervisor: Ekaterina M. Fomina[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]HSE University, Nizhny Novgorod, Russia

The narratee as a text-forming instance

Abstract. This paper explores the role of the fictive addressee / narratee in shaping the text at multiple levels, from genre to the language of narration. Drawing on Wolf Schmid’s narrative theory, as outlined in his work Narratology, the analysis focuses on several short stories by contemporary American science fiction writer Ted Chiang. It identifies how the figure of the narratee influences

the choice of the original genre form and narrative structure, guides the selection of information, and shapes the language of narration. The paper further argues that the focus on the fictive reader plays a central role in the author's artistic approach and worldview.

Keywords: Ted Chiang, science fiction, short story, narrator, narratee, fictive reader, fictive addressee

УДК 82-32, 821.11

Козаренко Вероника Юрьевна[1*]
*kozarenkoveronika5@gmail.com
Научный руководитель: Жеребин Алексей Иосифович[1],
доктор филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Новелла Э. А. По «Падение дома Ашеров» и её немецкий источник

Аннотация: статья посвящена сравнительному анализу одного из самых известных «страшных» рассказов Э. А. По «Падение дома Ашеров» (1839) и написанной на двадцать два года раньше повестью Э. Т. А. Гофмана «Майорат» (1817). Влияние немецкого романтика на творчество Эдгара По — факт известный, но детально этот вопрос не изучался. Приводя аргументы, позволяющие рассматривать «Майорат» как источник рассказа По, автор доклада делает вывод о том, что сходство сюжетных мотивов в обоих произведениях лишь подчеркивает оригинальность художественной концепции, воплощенной в «Падении дома Ашеров».

Ключевые слова: Э. Т. А. Гофман, Э. А. По, инфернальное пространство, рассказчик, объективный, субъективный, двоемирие.

В произведениях «Майорат» и «Падение дома Ашеров» можно найти определённые сходства. Так, главные герои делят одно имя — Родерих, а в текстах заметен одинаковый мотив вымирания дворянского рода. Приведённые факты указывают на возможность влияния творчества Э. Т. А. Гофмана, в частности «Майората», на рассматриваемый рассказ Э. А. По.

О влиянии личности Гофмана на По писали ещё в XX веке Г. Грюнер, П. Кобб, Э. Стедман, Г. Э. Вудберри, Дж. фон дер Липпе и др. В их работах подчёркивается, что оба писателя разделяют романтическую концепцию двоемирия, и герои их произведений находятся под властью враждебной судьбы. Обращается внимание на популярность в Америке 1820-х годов немецкой литературы, за которой По внимательно следил не только как писатель, но и «как редактор газет» [Palmer, 1908, с. 103]. С 1835 по 1844 отмечается глубочайшее влияние Гофмана на По в таких произведениях как «Свидание», «Падение дома Ашеров», «Вильям Вильсон», «Овальный портрет», «Повесть Крутых гор». При их создании По использовал творчество Гофмана для поиска «таких комбинаций событий или тона» [Palmer, 1908, с. 103], которые бы представляли для него интерес.

Более того, По, скорее всего, был близко знаком с личностью и жизнью Гофмана по статьям В. Скотта, Т. Карлайла и Г. У. Лонгфелло [Von der Lippe, 1978–1979, с. 33], так как в образе Родериха Ашера, героя новеллы «Падение дома Ашеров», встречаются черты, напоминающие Гофмана, каким изображали его биографы, прежде всего, его резкий и колючий характер, и нестабильность психики, граничащая с болезнью или даже безумием. Кроме того, из биографий Скотта и Карлайла По заимствовал фигуру нарратора, являющегося старым знакомым болезненно чувствительного главного героя и призванного его поддерживать.

М. И. Бент в своей работе «Немецкая романтическая новелла» подчёркивает, что в «субъективной по своему содержанию» повести Гофмана чудесное носит объективный характер [Бент, 1987, с. 58–60]. Это достигается благодаря изображению событий с нескольких точек зрения. Принимая сверхъестественное как данность, рассказчик в то же время подтверждает его существование и объясняет его причины: «совместное бдение» [Бент, 1987, с. 58–60] призрака со стряпчим, его же рассказ о прошлом замка, его воспоминания о том, что случилось

много лет тому назад. Здесь автор оказывается максимально пассивен, предоставляя героям всю работу по рациональному подтверждению событий, связанных с потусторонним миром, что убеждает читателя в истинности происходящего. В противоположность подобному подходу По оказывается максимально субъективен — он отдаёт право вести повествование рассказчику, восприятие которого также носит эмоциональный и интуитивный характер, за счёт чего, за неимением доказательств, можно усомниться в истинности описанного в «Падении дома Ашера». Таким образом, произведения различаются по признаку объективной достоверности изображаемых событий.

Для более полного сопоставления текстов важно обратиться к понятию «страх влияния», введенному Г. Блумом [Von der Lippe, 1978–1979, с. 129–130], который предполагает конфликт любого автора с его предшественниками: «автор-сын», отстаивая свою оригинальность, стремится стереть наследие «автора-отца», своего предшественника, разрабатывавшего те же мотивы до него. Так, По заимствует у Гофмана мотив, но трансформирует его по-своему, боясь плагиата. Отказываясь от объяснений и причинно-следственных связей, характерных для повести Гофмана, он вводит принцип неопределенности и атмосферу таинственности, призванные возбуждать интерес читателя.

Далее необходимо обратить внимание непосредственно на само содержание произведений и оценить, в каких аспектах они совпадают, а в каких — расходятся.

Начнём с инфернального пространства, характерного для романтиков. Данное пространство создаётся путём переплетения двух миров — реального и демонического и по-особому влияет на персонажей, «трансформируя их по своим законам» [Нечаева, 2009, с. 164]. Сначала рассмотрим временную составляющую инфернальности. Для романтиков характерен взгляд на прошлое как на что-то смутное и тайное. У Гофмана все беды настоящего идут из прошлого — проклятие, которое Родерих — старший навлек на майорат чернокнижными ритуалами, и призрак дворецкого Даниэля, в прошлом убившего одного из хозяев замка. В рассказе По рассказчик обращается к прошлому Родерика и его семьи, чтобы хоть немного разъяснить тайну болезни Ашера: «Хотя в отрочестве мы были очень близки, я по-настоящему очень мало знал о моем друге. Он всегда отличался чрезмерной и неизменной замкнутостью. Однако я знал, что его весьма древний род с незапамятных времен отличался необычною душевною чувствительностью, выражавшейся на протяжении долгих веков в создании многочисленных высоких произведений искусства, а с недавних пор — в постоянной, щедрой, но ненавязчивой благотворительности, равно как и в страстной приверженности даже не к привычным и легко узнаваемым красотам музыки, но к ее изыскам. Узнал я и весьма замечательный факт: что родословное древо Ашеров никогда в течение многих столетий не давало прочных ветвей...» [ПСС («Полное собрание сочинений»), 1970, с. 187]. Но больше По к прошлому семьи Ашеров не возвращается, вся остальная часть рассказа происходит исключительно в настоящем и никакой связи с прошлым не имеет.

Сами замки, где происходят действие произведений, насыщены историческим временем, в них продолжает жить прошлое их прежних обитателей, отягощенное преступлениями и разрушающее жизнь потомков. Как у Гофмана, так и у По потусторонние силы проникают в мир живых, отравляя и убивая персонажей. В обоих произведениях пространство замков оказывается. Инфернальное пространство рассыпается на части, позволяя потусторонним силам проникать в мир живых, отравляя и убивая персонажей произведений. «Враждебное, чужое пространство» у Гофмана и По оказывается «опустошённым», «безжизненным», мрачным, суровым и мёртвым [Нечаева, 2009, с. 166].

В повести Гофмана замок резко выделен, он является мрачным пятном инфернального пространства посреди нормальной действительности: «Недалеко от берегов Балтийского моря стоит родовой замок баронов фон Р., названный Р…зиттен. Его окрестности суровы и пустынны, лишь кое-где на бездонных зыбучих песках растут одинокие былинки, и вместо парка, который обыкновенно украшает замок, к голым стенам господского дома с береговой стороны примыкает тощий сосновый лес, чей вечно сумрачный убор печалит пестрый наряд весны и где вместо радостного ликования пробудившихся к новому веселию птичек раздается лишь ужасающее карканье воронов, пронзительные крики чаек, предвестниц бури. Но стоит удалиться

оттуда на четверть часа пути, как в природе произойдет внезапная перемена. Словно волшебством перенесены вы на цветущие поля, тучные пажити и нивы. Перед вами большая богатая деревня с поместительным домом экономa. На приветливой опушке ольхового перелеска виден фундамент большого замка, который собирался возвести здесь один из прежних владельцев». [Собр. соч. (Собрание сочинений), 1996, с. 39]. В рассказе По контраст между мрачным замком и приветливой природой отсутствует, ландшафт и замок образуют одно целое. «В течение всего унылого, темного, глухого осеннего дня, когда тучи нависали гнетуще низко, я в одиночестве ехал верхом по удивительно безрадостной местности и, когда сумерки начали сгущаться, наконец обнаружил в поле моего зрения Дом Ашеров... Я взглянул на представший мне вид — на сам дом и на незатейливый ландшафт поместья — на хмурые стены — на пустые окна, похожие на глаза, — на редкую, высохшую осоку — и на редкие белые стволы гнилых деревьев... я направил коня к крутому обрыву зловещего черного озера, невозмутимо мерцавшего рядом с домом, и посмотрел вниз — но с еще большим содроганием — на отраженные, перевернутые стебли седой осоки, уродливые деревья и пустые, похожие на глазницы, окна...» [ПСС (Полное собрание сочинений), 1970, с. 186]

Инфернальность пространства оставляет свой отпечаток и на человеке, перекраивая его под себя. В «Майорате» замок объективно влияет на героя, являясь причиной его душевного расстройства: «...вдруг кто-то стал царапать в новую стену, и громче прежнего послышались тяжкие вздохи, словно исторгнутые в ужасающей тоске предсмертного часа. «Да, это несчастный запертый зверь, — вот сейчас я громко крикну, хорошенько притопну ногой, тотчас все смолкнет или зверь там, внизу, явственнее отзовется своим естественным голосом». Так я раздумываю, а кровь стынет в моих жилах, холодный пот выступает на лбу; оцепенев, сижу я в креслах, не в силах подняться и еще менее того вскрикнуть...» [Собр. соч. (Собрание сочинений), 1996, с. 47]. В рассказе По душевное состояние героя и характер пространства соотносятся иначе, противоположным образом. Здесь сознание героя первично, а характеристика пространства производна, создается сознанием. Все описания и действия проведены через призму расстроенного сознания рассказчика, который под влиянием жуткой атмосферы замка проецирует свои чувства на внешний мир: «...я продолжал читать сочинение сэра Ланселота: «И тогда рыцарь, избежав свирепой ярости дракона, подумал о медном щите, ныне расколдованном, с коего спали чары, убрал с дороги простертый пред ним труп и отважно направился по серебряному замковому полу к стене, где висел щит; а щит не дожидался его прихода, но пал к его ногам на серебряный пол с оглушительным, устрашающим и звонким лязгом». Не успел я произнести эти слова, как — словно бы и вправду в тот миг медный щит тяжко обрушился на серебряный пол — я услышал далекий, гулкий, явно приглушенный лязг. Полностью утратив самообладание, я вскочил на ноги; но Ашер по-прежнему не переставал раскачиваться» [ПСС (Полное собрание сочинений), 1970, с. 198]. У Гофмана рассказ движется от внешнего к внутреннему, а у По — от внутреннего к внешнему. Замок Ашеров падает потому, что Ашер умирает или же сходит с ума, то есть внешний мир реагирует на состояние психики, тогда как опустевший замок Майората превращается в руины, тем самым снимая инфернальность пространства (за исключением призрака, появляющегося на его месте) — здесь психика человека реагирует на изменения во внешнем пространстве.

С инфернальностью также связан мотив падения, автоматически задающий вертикаль текста, имеющую в своей основе движение вниз. А это, в свою очередь, выстраивает ассоциацию с мифологической моделью мироустройства [Шарданова, 2008, с. 1], в которой в самом низу находится мир мёртвых. Такой моделью является дом Ашеров, тема умирания в котором напрямую связана со склепом — его нижним миром. В нём заживо хоронят леди Мэдилейн Ашер, которая потом приходит забрать с собой виновника своей смерти — своего брата, тем самым обрывая род Ашеров. В «Майорате» также можно проследить вертикальную структуру литературного пространства. Так, три смерти связаны с падением — первая смерть, Родериха-старшего, была результатом падения на него башни, вторая смерть, его сына Вильгельма, — падением с большой высоты туда, где когда-то была башня, а третья смерть — жены барона Р. — вызвана падением с саней. Это означает, что привязка низшего места к миру мёртвых представляет собой общий признак пространственной структуры обоих рассказов.

Необходимо отметить присутствие в обоих произведениях и общего для романтизма мотива ночи. Это тёмное, таинственное начало, не подвластное разуму, то есть иррациональное. Ночь является метафорой опасных сил, вторгающихся в дневную действительность, вызывающих помутнение рассудка. Отсюда оппозиции день и ночь, прошлое и настоящее, мир реальный и инфернальный, мир разума и безумия и т. д., являющиеся признаками двоемирия, также присущего романтизму. дня и ночи, прошлого и настоящего, разумами безумия, реального и инфернального миров, отражающие романтическую концепцию двоемирия. Но если Гофман двоемирие сохраняет, то По разрушает границу между мирами, позволяя одному миру завладеть другим. В «Падении дома Ашеров» власть инфернального начала абсолютна.

Само существование нормального, обыденного ставится под сомнение. Это отражается и на рассказчике — у Гофмана при переходе из одного пространства в другое он не меняется, так как успевает выйти из замка до того, как успевает оказаться частью родового проклятия, в отличие от рассказчика По, на которого переходит болезнь Родерика Ашера (события книги претворяются в жизнь, призрак леди Мэдилейн Ашер восстаёт из склепа). Тем понятнее финалы произведений. «Майорат» заканчивается на теме избавления, перехода в другое пространство: «Я поднялся к замку; он лежал в развалинах. Часть камней употребили на постройку маяка, так по крайней мере сказал мне вышедший из лесу старик крестьянин, с которым я завел разговор. Он еще хранил в памяти рассказ о привидении, бродящем в замке, и уверял, что еще и поныне, особливо в полнолуние, в развалинах слышатся ужасающие стенания. Бедный старый близорукий Родерих! Какую злую силу вызвал ты к жизни, думая навеки укоренить свой род, ежели самые первые его побеги иссушила смертельная отрава!» [Собр. соч. (Собрание сочинений), 1996, с. 110]. В «Падении дома Ашеров» нет восприятие другого пространства, в которое можно было бы уйти, отсутствует. Перед читателем разворачивается апокалиптическая картина: «Охваченный страхом, бежал я из того покоя, из того здания. Гроза еще бушевала во всю мочь, когда я очнулся и увидел, что пересекаю старую аллею. Вдруг ее пронизал жуткий свет, и я обернулся, дабы узнать, откуда исходит столь необычное сияние; ибо позади меня находился лишь огромный затененный дом. Сияла полная, заходящая, кроваво-красная луна, и яркие лучи ее пылали, проходя сквозь ту едва различимую трещину, о которой я говорил ранее, что она зигзагом спускалась по стене от крыши до фундамента. Пока я смотрел, трещина стремительно расширялась — дохнул бешеный ураган — передо мною разом возник весь лунный диск — голова моя пошла кругом при виде того, как разлетаются в стороны могучие стены — раздался долгий, бурливый, оглушительный звук, подобный голосу тысячи водных потоков, и глубокое тусклое озеро у моих ног безмолвно и угрюмо сомкнулось над обломками Дома Ашеров» [ПСС (Полное собрание сочинений), 1970, с. 199].

Таким образом, сходство представленных произведений не делают их одинаковыми, потому что художественная задача По другая, его образы подчинены другому замыслу. Смещая соотношение объективного и субъективного планов повествования, он создает максимально субъективную картину мира, обреченного на гибель и разрушающегося под властью инфернальных сил.

Литература

1. Бент М. И. Эволюция жанра новеллы у Э. Т. А. Гофмана и проблема повествования // Бент М. И. Немецкая романтическая новелла: Генезис, эволюция. Типология. Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та., 1987. С. 120.
2. Гостева Т. Ф. Особенности функционирования пейзажных описаний в «готических» рассказах Э. По (на материале рассказа «Падение дома Ашеров») // Омский научный вестник. 2006. № 7 (43). С. 228–231.
3. Гофман Э. Т. А. Собрание сочинений. В 6 т. / Под ред. А. Ботникова и др.; Сост. А. Ботниковой и А. Карельского. Т. 3. Ночные этюды. Ч. 2: Крошка Цахес; Принцесса Брамбилла; Рассказы 1819–1821 годов. Пер. с нем. М.: Худож. лит., 1996. 557 с.
4. Нечаева Е. А. Особенности инфернального топоса в произведениях Э. Т. А. Гофмана // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 3 (2). С. 163–167.
5. По Э. А. Полное собрание сочинений. М.: Издательство «Наука», 1970. 810 с.

6. Шарданова И. В. Анализ мифосимвола «Дом» в новелле Э. По «Падение дома Ашеров» // Вестник Ленинградского университета им. А. С. Пушкина. 2008. 4–1 (16). С. 138–146.
7. Palmer C. The Influence of E. T.A. Hoffman on the Tales of Edgar Allan Poe // Studies in Philology. 1908. № 3. P. 112.
8. Von der Lippe G. B. Beyond the House of Usher: The Figure of E. T.A. Hoffmann in the Works of Poe // Modern Language Studies. 1978–1979. № 9 (1). P. 33–41.
9. Von der Lippe G. B. The Figure of E. T. A. Hoffmann as Doppelgänger to Poe›s Roderick Usher // MLN. 1977. № 92 (3). P. 525–534.
10. Gruere G. Notes on the Influence of E. T.A. Hoffmann upon Edgar Allan Poe // PMLA. 1904. № 19 (1). P. 1–25.

Veronika Y. Kozarenko[1*]
*kozarenkoveronika@gmail.com
Research supervisor: Aleksei J. Zerebin[1],
Doctor of Sciences (Philology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

The Fall of the House of Usher by Edgar Allan Po and its German source

Abstract. The article offers a comparative analysis of one of Edgar Allan Poe's most famous tales of terror, *The Fall of the House of Usher*, and the novella *Das Majorat* by Ernst Theodor Wilhelm Hoffmann, written twenty-two years earlier. While it is well-established that Hoffmann influenced Poe's work, in-depth studies on this influence remain scarce. By providing arguments, the article demonstrates how *Das Majorat* serves as a source for Poe's novella. The similarities in plot motifs between the two works highlight the originality of Poe's artistic concept, particularly in *The Fall of the House of Usher*.

Keywords: Ernst Theodor Wilhelm Hoffmann, Edgar Allan Poe, infernal space, narrator, objective and subjective narration, two-worldism.

УДК 821.111-3

Кошева Александра Александровна[1*]
*Led.koscheva@yandex.ru
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Ненадёжный читатель: трансформация приема «ненадёжный рассказчик» на материале романов Джоанн Харрис

Аннотация: в статье был рассмотрен приём «ненадёжный рассказчик» на примере цикла романов Джоанн Харрис о школе Сент-Освальд. В ходе исследования была прослежена эволюция приёма от непосредственного обмана читателей до едва заметных манипуляций, в результате которых читатель сам составляет неверное впечатление о герое-рассказчике. Также в статье были выявлены методы управления читательским сознанием и объяснена семантическая необходимость приёма в рассматриваемых романах.

Ключевые слова: ненадёжный рассказчик, Джоанн Харрис, Другой класс, Джентльмены и игроки, Мальчик с голубыми глазами.

Введение

Герой-рассказчик — это особый тип героя, который формирует не только событийный строй произведения, но и композиционный. Вводя героя-рассказчика, автор предлагает нам взглянуть на историю не объективно и бесстрастно, а чужими глазами. Герой-рассказчик может являться непосредственным участником событий, может быть лишь свидетелем, а может быть и вовсе весьма опосредованно связан с описываемыми обстоятельствами — и всё это, безусловно, накладывает свой отпечаток на восприятие произведения. Обыкновенно мы доверяем героям-

рассказчикам, поскольку они являются как бы проводниками из нашего мира в вымышленный. Они могут обращаться к нам, направлять нас, подсказывать нам. Однако опытный читатель не будет слепо доверять героям-рассказчикам. Пользуясь наивностью читателей, некоторые авторы ловко расставляют свои ловушки: рассказчик оказывается ненадёжным, а все описываемые события к финалу произведения переворачиваются с ног на голову. Подобное вызывает эмоции, а потому и интерес, желание разобраться в том, как устроены механизмы обмана читательского ожидания. Но особенно интересны такие приёмы игры с читателем, в которых не ощущается непосредственное вмешательство автора, когда герой не фантазёр и не сумасшедший, а обычный человек. Тогда оказывается, что читатель был недостаточно внимательным и позволил манипулировать своими мыслями.

Из истории термина

Термин для героя-рассказчика, обманывающего читателя, был введен не так давно. В середине XX века Уэйн Клейсон Бут в книге «Риторика художественной литературы», говоря о Генри Джеймсе, употребил словосочетание “unreliable narrator” («ненадежный рассказчик»).

Бут был заслуженным профессором в Чикагском университете, где он, будучи аспирантом, попал под влияние Р. С. Крейна. В то время Крейн был лидером неоаристотелевской школы критики, которая скептически относилась к положениям Новой критики. Неоаристотелевский подход основан на четырех аристотелевских причинах литературных произведений: 1) поэт (действующая причина); 2) воздействие на читателя (конечная причина); 3) язык (материальная причина); и 4) миметическое содержание (формальная причина). Этот целостный подход к литературе действовал как противовес Новой критике. Позднее, когда неоаристотелевская школа прекратила своё существование, исследование языка продолжали представители более поздних движений, таких как деконструкция, семиотика и структурализм.

Критики и современные писатели, такие как Жан-Поль Сартр, утверждали, что литература должна быть автономной, что все следы авторского вмешательства должны быть удалены. В ответ Бут показал, что приобретается, а что теряется, когда авторское вмешательство сводится к минимуму или исчезает.

Важными литературными приемами, теоретизированными Бутом, являются бинарная оппозиция «показать/повествовать» и понятие ненадежного рассказчика.

«За неимением лучшего термина, я называю нарратора достоверным, когда он высказывается или действует в соответствии с нормами произведения (которые, следует отметить, являются нормами имплицитного автора), и недостоверным — в противоположном случае» [Phelan, 1989, p. 43].

Джоанн Харрис

Джоанн Харрис — современная британская писательница. Её романы негласно разделяются на несколько циклов в зависимости от того, где происходят события, кто является главными действующими лицами и какая тема в них раскрывается. Ненадежный рассказчик — одна из ключевых особенностей романов Харрис о закрытой школе для мальчиков Сент-Освальд. На сегодняшний день вышло четыре романа, но в статье будут рассмотрены первые три.

Джентльмены и игроки

Первым романом этой серии является роман «Джентльмены и игроки», вышедший в 2005 году. В нём, как и в последующих романах Харрис этого цикла, герой-рассказчик не один, их двое. В «Джентльменах и игроках» это Рой Стрейтли, учитель латыни, — надёжный рассказчик и Джулиан Страз, подросток, — ненадёжный рассказчик. Герои-рассказчики противостоят друг другу, причем на разных уровнях текста. Помимо того, что между ними есть скрытный сюжетный конфликт — Джулиан хочет уничтожить школу, а Стрейтли сохранить, конфликт поддерживается на уровне композиции. Так, Джулиан рассказывает о событиях прошлого, а Стрейтли о событиях настоящего. Стрейтли — часть Сент-Освальда, а Джулиан герой извне. Они принадлежат к разным социальным классам и обозначены автором противоположными шах-

матными фигурами: черной пешкой и белым королем. Исходя из этого, кажется, что диспозиция «надежность-ненадежность рассказчика» — ещё один необходимый элемент для того, чтобы подчеркнуть разницу между героями. И с одной стороны это действительно так.

С другой же стороны имеется ещё целый ряд причин, прежде чем говорить о которых стоит раскрыть, в чем заключается ненадежность рассказчика в романе. Основная ложь всех ненадежных рассказчиков цикла Сент-Освальд направлена на их собственную личность. Они притворяются теми, кем не являются. Создавая роман «Джентльмены и игроки», Харрис явно вдохновляется романом «Осиная фабрика» Иэна Бэнкса (произведение, которое она включает в свой рейтинг произведений с неожиданным поворотом сюжета) и перенимает троп с изменением пола главного героя. Как Фрэнк оказывается Фрэнсес, так и Джулиан оказывается Джулией. И точно так же, как у Бэнкса, у Харрис обманутым оказывается не только читатель, но и персонажи, которые взаимодействовали с этим героем. Таким образом, обман Джулии не случайность, а расчет. Изначально фальшивый образ нужен Джулии, чтобы соответствовать ожиданиям отца: «Понимаете, отец хотел сына, похожего на себя, — лихого парня, разделявшего с ним страсть к футболу, моментальной лотерее и жареной рыбе с картошкой, недоверие к женщинам и нелюбовь к домоседству. Если не это, то хотя бы сына — ученика «Сент-Освальда», джентльмена-игрока, капитана крикетной команды, который способен, несмотря на свое происхождение, выбиться в люди — даже оставив отца далеко позади. А вместо этого — я» [Харрис, 2006, с. 24]. Затем, когда страх перед отцом и желание добиться его признания ослабевают, Джулией овладевает новая страсть: «Одинокий ребенок, бродивший по гулким школьным коридорам, мечтал, чтобы его имя занесли на Доску почета, мечтал перешучиваться с мальчиками из «Сент-Освальда», изучать латынь и греческий» [Харрис, 2006, с. 36]. И если изначально Джулия стремится оставаться незаметной и не навлекать на себя неприятности, то постепенно желание быть частью этого закрытого сообщества, быть признанной ими, толкает её к тому, чтобы осторожно появляться среди учеников в образе мальчика. Последней и, пожалуй, наиболее весомой причиной притворяться мальчиком для Джулии становится случайно завязавшаяся дружба с одним из учеников Сент-Освальда, Леоном. «Более того, этот мальчик — этот бунтовщик, позволяющий себе насмехаться над «Сент-Освальдом», — говорит со мной на равных, *не имея ни малейшего представления, кто я на самом деле!*» [Харрис, 2006, с. 59].

Из этого следует, что ненадежность рассказчика в романе «Джентльмены и игроки» в малой степени является игрой с читателем. Хотя приём позволяет выдержать детективную интригу, он скорее является сюжетообразующим элементом и направлен на то, чтобы ярче обрисовать главные проблемы, поднимаемые Харрис, а именно проблему классового неравенства и неприятия женщины британским академическим сообществом 80-х годов XX века.

Мальчик с голубыми глазами

Несколько иначе обстоит ситуация в романе «Мальчик с голубыми глазами». Он выходит спустя пять лет после первого романа цикла и вбирает в себя характерные черты времени. Так, например, форма повествования из личного дневника героя становится блогом в Интернете, что накладывает на происходящее в романе свой отпечаток. Помимо того, что это даёт возможность рассмотреть актуальные для настоящего времени проблемы — проблему недостоверности информации и проблему подделки личности в Интернете, подобное изменение влияет на восприятие читателем написанного героем-рассказчиком. Из личной истории, некой исповеди главного героя повествование превращается в зрелище, целью которого является с одной стороны привлечение внимания остальных героев, а с другой — немеренное введение их в заблуждение. Поэтому если в дневнике Джулии мы можем говорить о случайном введении в заблуждение читателя (глагольные формы в английском не выдают пол героя), то в блого Брэндона, мальчика с голубыми глазами, как он называет себя в Интернете, ложь обдуманная и направленная на всех, кто станет читать его записи.

Однако это не единственное нововведение в сравнении с предшествовавшим романом. Как и в «Джентльменах и игроках» в «Мальчике с голубыми глазами» присутствуют два рассказчика, но Харрис ещё больше усложняет интригу, делая в этот раз ненадёжными их обоих.

Также новым становится параметр, по которому лгут рассказчики. На этот раз ложь не направлена на их пол. Оба героя притворяются другими людьми, людьми, с которыми они были знакомы и которые погибли по их вине. Брэндон притворяется своим младшим братом Бенджамином, которого мать всегда любила сильнее в ущерб двум другим сыновьям, а Бетан Банниган притворяется Эмили, девочкой со способностью к синестезии, которая с большой вероятностью является её сестрой по отцу, но до конца эта тайна так и не раскрывается.

Как и у Джулии, у Брэндона и Бетан есть свои обоснованные сюжетом причины, чтобы лгать окружающим насчёт своей личности. Ложь героини вызвана желанием утешить скорбь отца, потерявшего любимого дочь, а также желанием самой быть любимой. Ложь героя тоже отчасти связана с желанием быть любимым. Его рождение Брендон комментирует такими словами: «Для меня, во всяком случае, все кончилось с рождением младшего брата — того, что носил синее, то есть Бенджамина» [Харрис, 2013, с. 356]. А его смерть: «Теперь и он, как Бен, тоже видит слова в цвете. В конце концов, он ведь занял его место. И отныне все — дар Бена, его будущее и его цвета — принадлежит ему, Брендану» [Харрис, 2013, с. 358].

Но больше желания быть любимым и обиды на брата оказывается ненависть Брендона к самому себе. Он настолько ненавидит себя, слабого толстого мальчика, постоянно подвергающегося насмешкам даже в собственной семье, постоянно незаметного на фоне своих более выдающихся братьев, одинокого и никому ненужного, что, не раздумывая, примеряет на себя образ Бена, как только тот умирает. Во многом этому способствует мать героя: «Бывало, принимала меня за брата или бранила за мои неудачи. Иногда пронзительно вскрикивала: «Это должен был быть ты!» Или будила меня среди ночи вся в слезах: «О, Би-Би, мне приснилось, что ты умер!» [Харрис, 2013, с. 358]. Интересно и то, что Брэндон примеряет на себя образ не только своего дерзкого брата, но и своей решительной и властной матери, когда приписывает себе убийства неприятных ему людей, которые на самом деле совершила она.

Таким образом, в «Мальчике с голубыми глазами» приём ненадежного рассказчика всё ещё в первую очередь играет сюжетообразующую роль. С помощью него Харрис показывает, как одиночество и ненависть к себе могут искалечить личность. Брэндон настолько погружается в свои вымыслы, что начинает говорить о настоящем себе в третьем лице, а почти каждое его слово становится ложью, даже в таких мелочах, в которых в ней нет необходимости. Но и как способ игры с читателем приём в этом романе прогрессирует. Предполагая, что читатель будет готов к тому, что один рассказчик солжет насчет своей личности, Харрис обманывает читателя и относительно второго рассказчика. И то, что теперь это обман не только насчет пола, но вообще о целой личности, так что к финалу мы имеем двух настоящих и двух квази-рассказчиков, показывает, что приём постепенно усложняется.

Другой класс

Третьим и получившим, пожалуй, наибольшую известность романом цикла стал роман «Другой класс». Он вышел спустя продолжительное время с момента выхода своего предшественника и стал неким возвращением к истокам. Так, в нём повествование вновь представляет собой дневник главного героя, основное действие, как и в первом романе, разворачивается в стенах школы Сент-Освальд, а одним из рассказчиков вновь становится учитель латыни Рой Стрейтли, надёжный рассказчик. В нём даже, хотя и не так остро, как в «Джентльменах и игроках», тоже поднимается тема классового неравенства (на что указывает в том числе название романа): «Друзья человека говорят о нем столь же много, как и его одежда, место работы и классовая принадлежность» [Харрис, 2018, с. 16]. И тем не менее это два принципиально разных романа, особенно разных в использовании приёма ненадежного рассказчика.

В «Другом классе», как и в «Мальчике с голубыми глазами», читатель до определенного момента принимает рассказчика за другого человека. Отличием является то, что главный герой Дэвид Спайкли не преследует цели никого обмануть насчет своей личности. Обман совершается вне его воли, авторскими уловками, и этим Дэвид отличается от Джулии, Брэндона и Бетан. У Дэвида, хотя его единственного из всех главных героев считают патологическим лжецом, нет причин врать. И даже когда из-за него приговаривают к тюремному заключению невино-

вного человека, Дэвид не лжет; он только не оспаривает ошибочные заключения следствия. Дэвид предельно искренен в своих дневниках, потому что обращается в них к своему другу, погибшему много лет назад — Бену из романа «Мальчик с голубыми глазами». И тем не менее две трети романа читатель принимает Дэвида за того, кем он не является, а именно за Джонни Харрингтона.

Две особенности повествования способствуют тому, что читатель вводится в заблуждение. Первая — Дэвид в самом начале романа дает клички, связанные с животными, почти всем окружающим его людям, но особенно важны для дальнейших событий два новеньких ученика Сент-Освальд, товарищи Дэвида, — Голди (сокращение от golden retriever, т. е. «золотистый ретривер») и Пудель. Рой Стрейтли же вводит в повествование имена детей: «Пожалуй, почти дружеские отношения у него установились с двумя другими учениками моего седьмого класса; Наттером, который, несмотря на многообещающую фамилию, был очень тихим и не проявлял ни малейших признаков эксцентричности, и Спайкли, типичным сплетником, аккуратным очкариком с живым и забавным умненьким личиком, что, впрочем, опровергалось посредственными результатами его экзаменов» [Харрис, 2018, с. 23]. Таким образом, хотя Дэвид и Стрейтли говорят об одних и тех же людях, обозначение их разными именами легко может способствовать путанице. Её как раз и создает Стрейтли, и это является второй причиной обмана читателя. В центр своего повествования Стрейтли помещает Харрингтона. Он фигурирует не только в воспоминаниях Стрейтли, но и в событиях настоящего, где становится директором Сент-Освальд. Их вражда, начавшаяся ещё в 80-х и возобновившаяся теперь, оттесняет на задний план Дэвида, заставляя думать, что второй рассказчик Харрингтон, хотя на деле он оказывается Голди. Ярая убежденность Стрейтли в том, что Харрингтон подлец, не позволяет ему видеть правду. Точно так же он заблуждается насчет своего друга и коллего Эрика Скунса, не замечая, что он на протяжении многих лет совершает неправомерные действия в адрес своих учеников.

Выводы

Таким образом, приём ненадёжного рассказчика приобретает в третьем романе цикла новое прочтение. Хотя «Другой класс» заимствует многое у романов-предшественников, как например проблему неравенства из романа «Джентльмены и игроки» (в большом масштабе — это классовое неравенство, в малом — неравенство в стенах конкретного учебного заведения, где слово ученика имеет меньший вес, чем слово учителя, а слово учителя — меньший вес, чем слова директора) и проблему одиночества и неприятия себя из романа «Мальчик с голубыми глазами» («Он ведь специально выбрал такое яблоко, которое никто другой не взял бы. Безобразное яблоко. Странное. Не такое, как другие. Я тоже всегда был странным, не таким, как все. Даже в детстве, еще до «Нетертон Грин», меня всегда выбирали последним» [Харрис, 2018, с. 41]), он поднимает новую, ранее не затрагиваемую тему и делает это в том числе через обман читателя.

Как отмечалось выше, одна из сюжетных линий романа связана с ложным обвинением учителя в преступлении. Это обвинение ломает жизнь сразу двум людям, учителю и ученику, которого привлекают в качестве второго свидетеля. К этому моменту читатель имеет представления об обоих этих героях и, вероятнее всего, не верит в обвинение, тогда как почти все персонажи книги в него верят. В этот момент и срабатывает приём Харрис. Не обманывая читателей, не подменяя факты, писательница выстраивает повествование так, что в конечном счете и читатель обвиняет невиновного героя, правда уже в другом преступлении. Таким образом, читатель как бы становится соучастником, ненадежным, тогда как герои вполне надежны, они не лгут по поводу событий и не перевирают факты.

Литература

1. Харрис Дж. Джентльмены и игроки. Москва: Эксмо, 2006. 445 с.
2. Харрис Дж. Другой класс. Москва: Эксмо, 2018. 605 с.
3. Харрис Дж. Мальчик с голубыми глазами. Москва: Эксмо, 2013. 669 с.

4. Booth W. The rhetoric of fiction. Chicago: University of Chicago Press, 1961. 484 p.
5. Phelan J. Reading people, reading plots: Character, progression, and the interpretation of narrative. Chicago: University of Chicago Press, 1989. 238 p.

Alexandra A. Kosheva[1*]
*Led.koscheva@yandex.ru
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The unreliable reader: The evolution of the 'unreliable narrator' technique in Joanne Harris's novels

Abstract. This article examines the evolution of the 'unreliable narrator' technique through the novels of Joanne Harris, focusing on her St. Oswald's School series The study traces the evolution of the technique from explicit deception of the reader to more subtle manipulations, where the reader forms an incorrect impression of the narrator-protagonist. The article also identifies various methods used to control the reader's perception and explores the semantic necessity of this technique in Harris's novels.

Keywords: unreliable narrator, Joanne Harris, *Different Class, Gentlemen and Players, Blueeyedboy*.

УДК 82-2, 821.111, 82-31

Лившиц Михаил Александрович[1*]
*misha200400@gmail.com
Научный руководитель: Поринец Юрий Юрьевич[1],
кандидат педагогических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

«Гамлетизм» в произведениях Т. Стоппарда (роман «Лорд Малквист и мистер Мун» и пьеса «Розенкранц и Гильденстерн мертвы»)

Аннотация: в исследовании представлен анализ произведений Т. Стоппарда (романа «Лорд Малквист и мистер Мун» и пьесы «Розенкранц и Гильденстерн мертвы»), в ходе которого обнаруживаются конкретные формы присутствия «гамлетизма», прослеживаются способы трансформации этой культурной константы, а также особое внимание уделено роли постмодернистской «игры» для смыслового пространства произведений. Автор приходит к выводу, что «гамлетизм» в постмодернистском прочтении Стоппарда более не является поиском ответов на «вечные» вопросы, а становится лишь заполняющей пустое пространство игрой, ведь становится невозможным преодолеть противоречия героев с окружающей их реальностью, в свете чего «гамлетизм» приобретает комичный окрас.

Ключевые слова: «Гамлетизм», Стоппард, «Лорд Малквист и мистер Мун», постмодернизм, шекспировский текст, Розенкранц и Гильденстерн.

Раннее творчество британского драматурГ. Тома Стоппарда можно охарактеризовать как относящееся к переходному периоду в европейском театре второй половины XX века. Сохраняя формальную принадлежность к литературе абсурда, автор, тем не менее, вступает в творческий диалог с ней, привнося новые смысловые обертоны и усложняя форму произведений. Подобный подход к творчеству драматурга закреплен в множестве критических откликов и научных исследований, посвященных творчеству писателя. Стоппард оказывается близок к абсурдистам целым кругом философских вопросов, эстетических категорий и выводов. В частности, главным и самым существенным для нас будет утверждение тленности, алогичности, бессвязности всех проявлений жизни человека, делающих и саму эту жизнь закрытой и недоступной для самого человека. Изображение абсурдности человеческого существования

в её пределе — центральная художественная задача абсурдистов. Стоппард наследует эту эстетику, но переосмысливает традиционное для абсурдистов решение этой художественной задачи. Абсурд становится инструментом изображения, единственно возможным способом существования его героев в новом, постмодернистском пространстве. Причём речь в данном случае идет о целостной картине мироздания, которую рисует нам автор, особый мир, основанный на интертекстуальном, игровом начале. Постмодернистская поэтика переосмысления и трансформации известных культурных смыслов позволяет писателю усилить идею абсурдности жизни, в особенности, ключевую роль в этом играют шекспировские тексты, содержание которых стало во многом архетипичным. В центре внимания Стоппарда, в связи с онтологическими поисками, оказывается образ Гамлета, который автор преломляет в своих самых ранних произведениях по-разному, однако обнаруживая общие смысловые узлы и вписывая его в современный автору контекст экзистенциалистской философии. С образом Гамлета неразрывно связывается и понятие «гамлетизма», под которым мы будем понимать не черту характера, а особый тип сознания, для которого характерен разрыв с окружающей действительностью, беспрерывно аналитического, расчленяющего целостное бытие в попытках познать его, примириться с ним. Для героя-носителя «гамлетизма» это форма существования, непременное условие жизни, без которого она закончена, не имеет смысла. Форма эта противопоставлена экзистенциальной материи абсурдизма, потому для раннего Стоппарда важна органическая связь её с самим Гамлетом, образом, рождающим контекст, открытый для идейной деконструкции и игры.

В пьесе «Розенкранц и Гильденстерн мертвы» образ Гамлета, как ясно из названия, возникает буквально, а «гамлетизм» изначально вписан в смысловое поле текста. Действие драмы разворачивается в рамках шекспировской трагедии «Гамлет», и автор остается очень верен тексту, никак не изменяя и не перефразируя его. Однако ракурс зрения смещается с основных шекспировских героев (Гамлет, Офелия, Гертруда, Клавдий и др.) на второстепенных Розенкранца и Гильденстерна, друзей детства принца, вызванных в замок Эльсинор для выяснения причин помешательства Гамлета. Драма выбрасывает своих героев из абсолютной изоляции, чисто бытийного пространства, лишенного привычных предметно-вещественных связей в пространство интертекстуальное, игровое, функционирующее по внутренним законам и логике как своим собственным, так и источника-претекста. Стоппард не просто усиливает роль второстепенных героев, давая им дополнительные реплики или как-то раскрывая их характеры, но делает их центральными фигурами событий, разворачивающихся как-бы между описанными Шекспиром эпизодами. Сюжет же трагедии остаётся неизменным. И именно эта законченность, сам факт невозможности дополнить или изменить Шекспировский текст (ведь тогда это будет уже иной текст, в котором читатель сразу обнаружит расхождения и несоответствия) становится смыслопорождающим ядром драмы Стоппарда. Ведь Розенкранц и Гильденстерн (в оригинальном английском тексте называемые “ROS” и “GUIL” ‘Роз’ и ‘Гиль’) [Stoppard, 1967] становятся заложниками этого текста, а в сфере их сознания — заложниками бытия. Эта идея напрямую декларируется одним из персонажей пьесы — Актером, который, вместе со своей бродячей труппой, преследует главных героев на протяжении всей драмы, неся с собой не только шекспировский текст, но и идею необходимости принять собственную участь, продиктованную знаменитой трагедией. В его репликах выражена ключевая постмодернистская идея текста современного драматурга: *«Мы актеры, понимаете? Мы не выбираем: мы подчиняемся указаниям. Плохой конец прискорбен, хороший — безрадостен. В этом смысл трагедии»* [Стоппард, 2000]. Главным игровым приёмом, служащим драматургу для создания подобной коллизии, является «подмена ролей», перенесение архетипичных свойств гамлетовского характера на второстепенных персонажей. В своем исследовании творчества Стоппарда В. Б. Шамина подробно раскрывает роль этого приёма в формировании смыслового пространства пьесы. Одним из главных положений её статьи является то, что *«для героев новой пьесы смерть не таит в себе ничего таинственного, это черта, предел, в который упирается их так, по сути, и не начавшаяся жизнь»* [Шамина, 2009, с. 135]. Такой вывод возникает при сопоставлении Розенкранца и Гильденстерна с Гамлетом в связи с онтологическими поисками. Вслед за исследовательницей мы

покажем, что именно идея «гамлетизма», как-бы передоверенного совершенно не подходящим для того героям, становится для Стоппарда центральной в создании коллизии человека и реальности, человеческого бытия в своей основе. Розенкранц и Гильденстерн наделены чистым «гамлетизмом», они пытаются преодолеть противоречия мира, в котором существуют, постоянно находятся в состоянии болезненного бездействия, вызванного чрезвычайным аналитизмом. Сам Гамлет же, напротив, представлен как взбалмошный эгоист и чистейший прагматик, для которого нет ничего и никого кроме его собственных переживаний и целей. Из-за полной смены ракурса взгляда драматурга на шекспировский текст мы уже не можем воспринимать Гамлета героически, полным страданий и рефлексии рыцарем правды — мы видим только его поступки, выглядящие комичными и не свойственными положительному герою, что даже позволило Б. Н. Гайдину говорить об «Анти-гамлетовском» посыле пьесы Стоппарда: *«…стоппордовский вариант дает совсем иное представление о Гамлете, который предстает своеобразным Анти-Гамлетом — дирижером судеб окружающих его людей, жизнями которых он без колебаний распорядится так, как ему угодно в сложившихся обстоятельствах. Гамлет в пьесе Стоппарда не благороден, он — макиавеллистический антигерой»* [Гайдин, 2008, с. 234].

Роз и Гиль чувствуют свою обреченность и, подобно гамлетовскому «быть или не быть», задают множество философских, надрывных вопросов: *«Гильденстерн. Но почему? Неужто все только ради этого? Неужто весь этот балаган сводится только к двум нашим маленьким смертям? (с тоской.) Кто мы такие?»* [Стоппард, 2000]. Однако вопросы бытия для героев ограничены попытками проникнуть в суть, осмыслить события пьесы Шекспира, в которых они оказываются как бы случайно, неведомо для самих себя: *«Розенкранц … С какой стороны мы пришли? / Гильденстерн. Стоп, давай все по порядку... Пробуждение. Какой-то тип барабанит в ставни. Какой-то рассвет, нас окликают по имени. Письмо,приказ... <…> Никто не встречает... Мы покинуты... <...>»* [там же]. Все мысли героев обусловлены происходящими с ними событиями. Из-за отсутствия подлинной жизни рефлексия героев приобретает иногда гипертрофированный, отчасти нелепый характер: *<…> (Размышляет.) Список возможных объяснений. Первое: я сам хочу этого. На дне моего подсознания я играю в орлянку против самого себя, используя монеты без решки во искупление своего невспоминаемого прошлого»* [там же]. Диалоги героев — это бесконечная попытка отыскать смысл, разобраться, что происходит вокруг — кто и зачем вызывал их в замок, чем закончится их путешествие на неизвестном судне, что будет, когда они поймут причины «безумия» Гамлета и как они могут повлиять на то, что с ними происходит. Это — суть экзистенциальные вопросы, ответов на которые для героев нет. Невозможность повлиять на ход событий, а выше того — непонимание их, полное отчуждение от мира и болезненное ощущение бессмысленности и предрешенности их жизненного пути тяготит героев: *«Розенкранц. Опять то же самое. (С тоской.) Чего бы я желал, так быть не здесь... / Гильденстерн. Бред наш насущный даждь нам днесь»* [там же]. Судьба персонажей имеет конец, известный читателю. Но друзья Гамлета этого не знают. Замкнутость и детерминированность их жизней текстом Шекспира представлена Стоппардом как раз в этом изображении пустоты и абсурдности времяпровождения героев в сценах, где они выступают как главные действующие лица. Связанные только с ними события фактически представляют собой словесную игру, попытку упорядочивания времени, которое тянется для героев бесконечно долго. Перед нами картина целостного, очерченного границами бытия, в центре которого исследование сознания отдельных личностей, лишенных каких-бы то ни было собственных индивидуальных черт и возможности полноценно раскрываться в этом бытии, приводя итог их жизни как бесконечной игры, бессмысленной, управляемой кем-то неведомым. Всю пьесу герои движутся к осознанию этого, и в итоге осознают, что ничем не отличаются от преследующей их всю пьесу труппы, возглавляемой неким Актером, прямо декларирующим предопределенность бытия. «Гамлетизм», данный драматургом двум обреченным заложникам трагедии Шекспира, становится беспомощным, обретает черты экзистенциальной отрешённости и возрастающей всё более бессмысленности анализа и рефлексии, так как существует во вторичной, заранее определенной и известной реальности, где нет свободы выбора и действия. Таким образом, в драме философия жизни и смерти шекспировского Гамлета приводит «непригодных» для неё

героев, вечные вопросы которых заведомо мельче и абсурднее, чем у датского принца, в сферу философии экзистенциальной, сближаясь с традициями абсурдистов.

Гамлет как вечный образ, «гамлетизм» как символ тревог, сомнений, и поиска ответов на вечные вопросы выступает у Стоппарда как универсалия, помещенная в иной контекст и оттого приобретающая новые оттенки смысла. В пьесе «Розенкранц и Гильденстерн мертвы» эта деконструкция производится непосредственно в декорациях первоисточника для введения читателя в сложную смысловую игру, эта деконструкция манифестируется. Иначе дело обстоит в единственном романе маэстро — «Лорд Малквист и Мистер Мун».

Роман, написанный в тот же год, что и пьеса, продолжает исследование «гамлетизма». Но на этот раз автор уходит от чисто постмодернистского ограничения текстом-первоисточникам и создаёт движимый абсурдом мир хаоса в декорациях Англии середины XX века. «Вечное размышление» в романе предстаёт в образе «современного Гамлета» Мистера Муна, одержимого по сюжету идеей написания фундаментального труда о всемирной истории, приведения мира «в порядок». Героя XX века интересует судьба всего человечества, мировой порядок, а не личная судьба. Это Гамлет новой эпохи, анти-Гамлет, для которого также *«порвалась дней связующая нить»* [Шекспир, 1999], но который устремлён не внутрь себя, а ко всему человечеству, в то время как его связь с реальностью абсолютно потеряна. Как и оригинальному Гамлету, ему предписано исправить этот изъян, вернуть всё на свои места своим историческим трудом. Образ Гамлета возникает в романе не только в качестве метафорического парафраза, но и в виде прямой реминисценции. Сознание Муна включает в себя гамлетовские сцены и мотивы, он сам ощущает сопричастность своей судьбы к трагической и легендарной судьбе принца датского. Например, в сцене после случайного разговора с одним из любовников жены читаем: *«Он повесил трубку. Бомба зловеще улыбалась ему. Он положил ее на ладонь и осмотрел, поставив одну ногу на кровать и утвердив локоть на вздернутом колене. «Ступай теперь в комнату к своей даме и скажи ей, что, хотя бы она накрасилась на целый дюйм, она все равно кончит таким лицом: посмеши ее этим… Ее губы будут розовы, как кости, а глаза — зелены, как пепел»* [Стоппард, 2008, с. 93] (цитата из «Гамлета» в русском переводе романа дана из перевода М. Лозинского). Но всё же главным мотивом действий героя остаются его собственные «тревоги смертные». Мун не может выносить неупорядоченного хаоса, посему его книга кажется ему успокаивающей систематизацией, упорядочиванием хаоса истории и бытия: *«Он обнаружил, что обширность избранного им поля скорее успокаивает, чем отпугивает, но это комкало его стиль…»* [там же, с. 35]. Однако есть и второй избранный Муном путь к упорядочиванию — в кармане он носит бомбу, которую готовится при необходимости использовать: *«Все стало огромным, непропорциональным <…> все прогнило, потому что жизнь <…> я чувствую, что она вот-вот лопнет по швам <…> Нужен взрыв <…>»* [там же, с. 20]. Подобно Гамлету, он откладывает свои грандиозные замыслы, постоянно размышляя о своём предназначении и готовности сделать это: *«Я впадаю в истерику оттого, что обладаю тайным знанием…»* [там же, с. 21], *«он не мог написать ни одного слова без подозрения, что оно может оказаться неправильным, а если он денек выждет, то промежуточный опыт подскажет правильное»* [там же, с. 35]. Он — выдающая личность, противостоящая реальности. Но в современном контексте он смешон, его образ комичен, а судьба на каждом шагу лишает его уверенности в собственной исключительности. Муна никто не замечает, для всех он комичный «бомбист», его не уважают ни Малквист, ни даже его любимая жена. «Современная Офелия» совершенно не страдает от пылких чувств к мужу — она весело проводит время с «победителем», лордом Малквистом. Гамлетовская исключительность, живущая внутри героя, полностью утрачивается в его взаимодействиях с внешним миром, что придает его «гамлетизму» комичный окрас.

Как и в пьесе «Розенкранц и Гильденстерн мертвы», Стоппард использует приём контраста, который вписывает «гамлетизм» в художественное целое, демонстрирует его несостоятельность. Вводя Гамлета в текст только на уровне ассоциации, Стоппард противопоставляет целостный образ датского принца в его характерном пространстве образу Муна в его реальности, где выведенный во всех основных своих чертах Гамлет уже не раскрывается как трагический герой, обнаруживается чисто комическое несовпадение тональностей, возвышенного героя и сниженной среды. «Комкающему стиль» Муну полной противоположностью выступает не озабоченный

судьбами мира, сконцентрированный лишь на себе и своём наследии Лорд Малквист, у которого Мун служит стенографом-летописцем. Изображая подобные отношения, Стоппард подчеркивает главенствующую в обществе роль частных, мелких забот, неадекватности больших идей и вселенских планов окружающей реальности, которую не заботят несовершенства. Малквист — воспитанный и благородный человек, придерживающийся теории о новом герое — «человеке бездействия», которого сам он в своих мемуарах (с помощью Муна) называет «Стилистом». Лорд Малквист ироничен и в главной степени комичен, особенно на контрасте с вечно угнетенным и страдающим Муном. Он даже иронически обыгрывает в своей книге, рукопись которой замечает на столе Мун, душевные атрибуты оригинального Гамлета («Удар кинжала», «Тревоги смертные»), что подчеркивает его отдаленность от Муна, для которого эти категории мучительно близки. Они выписаны Стоппардом как два крайних, гипертрофированных полюса одной философской задачи — постижение тайн бытия. Лорд Малквист давно смирился с несовершенством мира, а оттого и легко преуспевает в нём, в то время как Мун шаг за шагом терпит неудачу в попытках что-либо изменить, каждое его действие в ходе романа лишь отдаляет его от заветной цели. Мир, в котором успешен Малквист, — это современный драматургу мир XX века, изображенный как чисто постмодернистское трагикомичное пространство, наполненное множеством культурных аллюзий и смыслов, с его нравственным релятивизмом, новыми духовными течениями и господствующей ролью социальной жизни, где важен «стиль», воплощение в жизнь, а не идея, не её масштаб. «Гамлетовские» поиски Муна приводят его к полному отчуждению от реальности, в которой он, как и Розенкранц и Гильденстерн, не может реализоваться, обрести себя. И уже это приводит его, в полном соответствии с художественной идеей раннего Стоппарда, к трагической гибели (Мун взрывается в картере Малквиста, будучи переодетым в него).

Таким образом, Стоппард вновь вводит образ гамлетовской вечной рефлексии в текст, полный игры с культурными смыслами, где сама эта рефлексия обыгрывается и пародируется в новом контексте, в котором существуют герои постмодернистского текста — их экзистенциальные итоги подведены, а вся их жизнь — управляемая демиургом «игра».

Литература

1. Гайдин Б. Н. «Анти-Гамлет» у И. С Тургенева и Т. Стоппарда // Знание. Понимание. Умение. — 2008. — № 3. — С. 231–235.
2. Стоппард Т. Лорд Малквист и мистер Мун: Роман / Пер. с англ. П. Молчанова. — СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2008. — 240 с.
3. Стоппард Т. Розенкранц и Гильденстерн мертвы / пер. И. Бродского. СПб; Азбука. — 2000. [Электронный ресурс] http://lib.ru/PXESY/STOPPARD/r_g.txt (дата обращения 12.04.2024).
4. Шамина В. Б. Пьесы Тома Стоппарда как отражение характерных черт постмодернизма в драматургии //Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. — 2009. — Т. 151. — № 3. — С. 133–143.
5. Шекспир В. Ромео и Джульетта; Гамлет / Пер. с англ. Б. Пастернака; Вступит. ст. С. Волкова. — М.: ТЕРРА, 1999. — 320 с.
6. Шекспир У. Гамлет, принц датский (пер. М. Лозинский) [Электронный ресурс] http://lib.ru/SHAKESPEARE/hamlet5.txt (дата обращения 12.04.2024).
7. Stoppard, Tom. Rosencrantz and Guildenstern are Dead. London: Faber and Faber, 1967.

Mikhail A. Livshits[1*]
*misha200400@gmail.com
Research supervisor: Yuri Yu. Porinets[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Hamletism in the works of Tom Stoppard: A study of *Lord Malquist and Mr. Moon* and *Rosencrantz and Guildenstern are Dead*

Abstract. The study analyses the works by Tom Stoppard, specifically the novel *Lord Malquist and Mr. Moon* and the play *Rosencrantz and Guildenstern are Dead*, to explore the presence and

transformation of Hamletism. The study examines how this cultural motif evolves within the context of postmodernism, with particular attention to the role of the game in shaping the semantic space of both works. The author argues that in Stoppard's postmodern reinterpretation, Hamletism shifts away from a search for answers to eternal questions, becoming instead a game that fills empty space. As a result, the characters' existential struggles with their reality remain unresolved, rendering Hamletism a comical rather than tragic force.

Keywords: Hamletism, Tom Stoppard, *Lord Malquist and Mr. Moon, Rosencrantz and Guildenstern are Dead*, postmodernism, Shakespearean influence.

УДК 821.111–7

Минеева Варвара Аркадьевна[1*]
*mineevavarvara11@gmail.com
Научный руководитель: Поринец Юрий Юрьевич[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Христианский текст в зарубежной детской литературе XX века на примере произведений Пола Гэллико

Аннотация: Статья посвящена изучению христианского текста в зарубежной детской литературе двадцатого века на примере произведений Пола Гэллико. В докладе рассматривается концепция христианского текста в детской литературе и её интерпретация автором. В докладе изучены библейские аллюзии и христианская символика в произведениях Пола Гэллико. Уделено внимание христианским идеям. Рассматривается то, как Гэллико в своих произведениях доносит до детской аудитории недетские смыслы.

Ключевые слова: Пол Гэллико, детская литература, библейские аллюзии, Священное Писание, библейские мотивы.

Введение

Священное Писание всегда имело значительное влияние на мировую литературу. Отголоски Библии слышны в произведениях авторов, писавших для целевой аудитории разных возрастов, в том числе и самых юных. Не обошло это влияние и детскую литературу двадцатого века.

Христианский текст в детской зарубежной литературе двадцатого века — достаточно распространённое явление. Евангельская мысль прослеживается в произведениях Сельмы Лагерлёф («Рождественский гость»), Клайва Стейплза Льюиса («Хроники Нарнии»), Элинор Портер («Поллианна») и др. В ряду с вышеперечисленными авторами стоит и Пол Гэллико.

Методы исследования

Сбор биографических деталей жизни автора, анализ Библии, сопоставление текста Священного Писания с текстами Пола Гэллико, общий анализ произведений писателя, анализ писательского стиля.

Результаты и обсуждение

Пол Уильям Гэллико не всегда был писателем. На протяжении тринадцати лет он был известен как лучший спортивный журналист в Америке, пусть и хранил в себе детскую мечту о профессии литератора. Мечта сбылась в 1940 году, когда Гэллико выпустил своё дебютное произведение под заглавием «Снежная гусыня».

Книга о художнике, девочке и гусыне в кольце Второй мировой войны стала произведением, определившем всю последующую творческую карьеру Гэллико. «Снежная гусыня» положила начало неповторимому стилю писателя, сочетающему в себе прямолинейное повествование с нежностью и чувственностью. Произведение также обозначило крайне важную часть авторской манеры — библейские смыслы и аллюзии. Ещё в самом начале, при описании внешности Райадера, Гэллико подталкивает читателя к первой евангельской истине: «Да будет украшени-

ем вашим не внешнее плетение волос, не золотые уборы или нарядность в одежде, но сокровенный сердца человек в нетленной красоте кроткого и молчаливого духа, что драгоценно пред Богом» [1 Пет. 3:3–4]. Филипп — герой, соответствующий всем библейским канонам. И, как это часто бывает в Священном Писании, подобные персонажи подвергаются непониманию и гонениям. Мотив «любви вопреки ненависти» — один из ключевых и для Нового Завета, и для «Снежной гусыни». Так, подобно апостолу Филипппу, Райадер проходил через человеческую жестокость и предвзятость, но продолжал нести в себе свет. Интересно то, что сюжет «Снежной гусыни» во многом соприкасается с жизнеописанием Святого Филипппа. Так, в «Житии святого Апостола Филипппа» Димитрий Ростовский упоминает о чудесном воскресении младенца на руках безутешной матери (Здесь однажды встретила его некоторая женщина, несшая на руках своего умершего младенца и неутешно рыдавшая. Увидев ее, апостол Христов сжалился над ней и, простерши руку над умершим младенцем, сказал: «Встань! так повелевает тебе Христос, мной проповедуемый». И тотчас же младенец ожил [Ростовский, 2004, с. 250]). Эта сцена напоминает момент первой встречи Филиппа и Фриды и последующее исцеление гусыни. Подобно апостолу, последовавшему за Иисусом, Райадер по первому зову отправляется на помощь Дюнкерку, погибая за свои добрые деяния. Сам Гэллико также намекает на святую природу Филиппа, что отражается в словах одного из солдат, спасённых им («Ну нет», отвечаю я, «Это, скорее, Господь Бог, чем дьявол». Он действительно напоминал картинки из книг для воскресной школы, с его белым лицом, темными глазами и бородой» [Гэллико, 1994, с. 87].

Помимо найденных аллюзий, стоит отдельно выделить и присутствующие в «Снежной гусыне» библейские мотивы. Вместе с вышеперечисленными мотивами гонения, чудесного исцеления и любви вопреки ненависти Пол Гэллико вводит в своё произведение мотив путешествия души. В сцене прощания Фриды с гусыней описан последний путь души Филиппа: «Фрида смотрела на него и видела не снежного гуся, а душу Райадера, прощающуюся с ней, прежде чем улететь навсегда» [Гэллико, 1994, с. 88]. Важно отметить, что понятие реинкарнации пришло в человеческое сознание не из христианства. Представление о перерождении души берёт своё начало в индуизме и буддизме, но со временем оно стало ассоциироваться с Библией. Тем не менее, в Священном Писании говорится о том, что человек живёт лишь однажды («... человекам положено однажды умереть, а потом суд» [Евр. 9:27]), и Гэллико, по всей видимости, это прекрасно помнит. Заметим, что в сцене прощания Фриды и гусыни он пишет не о перерождении души Филиппа. Наоборот, полёт белой птицы здесь — символ последнего пути. Подчёркивается, что душа Райадера покидает земной мир навсегда. Конец Филипппа — конец чисто христианский. Тело, страшной смертью погибшее за жизни других, свободно отпускает свою чистую, белую (ведь не зря гусыня именно белая!) душу. И такой конец уже совсем не пугает читателя-ребёнка, ведь, «когда человек умирает, всем следовало бы радоваться и благодарить, что он покинул этот мир с добрым именем» [Синичкина, 2021, с. 257]. И Райадер в действительности покидает мир с добрым именем, и грустить не хочется. Хочется лишь порадоваться за то, что он начал новую, вечную жизнь, в которой не будет войны, а птицы будут летать свободно.

В 1952 году Гэллико пишет «Ослиное чудо». История сироты Пепино и ослицы Виолетты наполнена ещё большим количеством библейских аллюзий и мотивов. Начать стоит с города, в котором происходит действие произведения. Первое упоминание Ассизи, родины Святого Франциска, сразу оповещает читателя о характере дальнейшего повествования. Немаловажен для «Ослиного чуда» и образ самого Франциска. Он — невидимый житель города («Рассказывал об этом отец Дамико, и говорил он так, словно святой Франциск жив, и может показаться — в бурой ряске, подпоясанной верёвкой, — из-за угла или из-за поворота узенькой мощёной улочки» [Гэллико, 1995, с. 106]), его покровитель. Помимо того, Святой Франциск — защитник бедных, что напрямую соотносится с историей Пепино и Виолетты. Именно к нему главный герой обращается со своей бедой, и просьба чудесным образом выполняется. На самом деле, мотив божественного чуда занимает центральное место в произведении. Он прослеживается сразу в нескольких сценах. Чудо, что просьба простого мальчика из Ассизи вместе с цветами

доходит до самого Папы Римского, стена подвала разрушается и открывает всему миру сокровище, считавшееся утерянным, а Виолетта выздоравливает и снова улыбается. И пусть всё это было заранее спланировано свыше. Пусть о болезни Виолетты, отказе настоятеля и пути Пепино в Рим было заранее известно наверху, Гэллико не устаёт напоминать, что чудеса не случаются без усилий. Всё свершилось благодаря упорству мальчика, его огромной и чистой вере и стойкому жизненному кредо: «нет — не ответ» [Гэллико, 1995, с. 106]. Это соотносится с притчей о вдове и судье, описанной в Евангелии от Луки. В ней говорится: «Слышите, что говорит судья неправедный? Бог ли не защитит избранных Своих, вопиющих к Нему день и ночь, хотя и медлит защищать их? Сказываю вам, что подаст им защиту вскоре» [Лк. 18:1–8]. Взяв за основу эту историю, Гэллико показывает детям, что все барьеры можно сломать твёрдой верой и упорством. Важно уметь добиваться своей цели, идти к ней, несмотря на все преграды, будь то настоятель ассизской базилики или стражник в Ватикане.

Последнее произведение, взятое в данной работе для анализа творчества Пола Гэллико, — «Томасина». Книга, увидевшая свет в 1957 году, повествует о ветеринаре Эндрью Макдьюи, его дочери Мэри-Руа и её кошке Томасине. Но это произведение всё-таки не о кошке, не о тяжёлых отношениях отца и дочери и не о начале любви между двумя людьми. Это сказка о том, как человек приходит к Богу. Красной нитью через всю «Томасину» проходит мотив становления веры. Эндрью — этакий Фома Неверующий, только его путь намного менее стремителен, нежели путь апостола. Он, как и многие современные христиане, идёт к вере долгой и тернистой дорогой. Но какое умиление, какое чувство понимания вызывает у читателя сцена первой молитвы героя! Здесь Гэллико снова пишет о том, что, когда нужно, — Бог поможет, необходимо лишь иметь чистые намерения и сильную веру. Он даже способен простить былое безверие и помочь прийти к нему через посредников. Таким посредником в произведении выступает священник Энгус Педди, лучший друг Эндрью. Он, как и полагается священнослужителю, «хвалит имя Господне» [Пс. 134.1] и искренне хочет помочь уверовать и Макдьюи. Важно сказать, что божий посланник в «Томасине» не один. На самом деле, все, кто окружает Эндрью, посланы ему для того, чтобы подтолкнуть к свету. Важную роль в этом пути играет Лори. Если Энгус пытался помочь Эндрью через дружбу, то Лори делает это через любовь. Но её, как и помощь свыше, нужно заслужить. И потому Макдьюи, иногда сам не понимая того, постепенно становится лучше. Замечателен в этом плане и образ самой Томасины. Она ведёт Энгуса не через путь любви или дружбы. Это путь неприязни, которую нужно перебороть, чтобы заслужить прощение. Так Гэллико выдвигает свою теорию о том, что к свету можно прийти и обратным путём, и в этом нет ничего постыдного, ведь главное в данном случае — не процесс, а результат.

Основная проблема заключается в том, что человек сам должен прийти к своей вере. Это Гэллико и пытается показать в «Томасине»: всему своё время. Отчаяние в трудную минуту чаще всего приводит к крайним мерам. И для Эндрью эта крайняя мера — молитва. И ведь удачная! И снова, как и в «Ослином чуде», чтобы получить благо от высших сил, нужно постараться самому, заслужить помощь. Потому что всё в мире, земной он или небесный, необходимо уметь зарабатывать самостоятельно.

На самом деле, Пол Гэллико — один из тех детских авторов, которых хочется читать не только в детстве. Всё дело в отсутствии «слащавой интонации» [Трауберг, 1995, с. 254], которую сразу ощущает и взрослый, и ребёнок. Гэллико пишет для детей не как для взрослых. В его произведениях отсутствует *подражание* «взрослым» книгам, стремление вызвать у маленького читателя чувство собственной взрослости. Это изначально книги взрослые и серьёзные, не пытающиеся себя замаскировать. Гэллико знал, что его читатель способен мыслить иногда даже глубже и серьёзнее самого большого взрослого, и потому не давал поблажек, выкладывал всё прямо, как есть.

Глубоко поражает его умение объяснять детям взрослые вещи. С какими нежностью и чуткостью, как легко он касается любовной драмы между Райадером и Фридой! Как тонко он намекает на чувство, возникшее у девушки к Филиппу! И, самое главное, всё это резко становится понятным и объяснимым. Важно отметить и его умение объяснять детям, что такое

смерть и как с ней жить. И смерть Райадера, и «смерть» Томасины — события страшные, но закономерные, не вызывающие шока и страха. Гэллико мягко подталкивает своего читателя к этому явлению, открывая глаза на него в приглушённом освещении. Смерть Райадера описана мимолётно, «между словом», а смерть Томасины, пусть и вызывает у ребёнка грусть, в конце концов оказывается ненастоящей (и такая концовка нами предчувствуется на протяжении всей книги и представляетсяА» вполне очевидной). Эти страницы — комфортная зона, в которой маленький читатель знает, что бояться не стоит, что негативные эмоции возникнут ненадолго и совсем скоро отпустят.

В произведениях Гэллико нет дидактики, пресловутого ощущения учительского «наказа». Гэллико — не воспитатель, он не пишет о том, куда идти и как жить правильно. Он — друг маленького читателя, всего лишь показывающий спектр вариантов, дороги, по которым можно пойти. Он не даёт прямых наставлений, а показывает пример, которому можно и не подражать, а всё равно хочется. Потому что описан этот пример так искусно, с таким человеколюбием и душевной простотой, что непременно возникает желание пойти по тому же пути: быть таким же упорным, как Пепино, и отважным, как Райадер.

И христианские смыслы в его произведениях не ощущаются как нечто навязанное. Они совершенно органично вписываются в концепцию произведений Гэллико и легко сочетаются с присущей им прямотой. Они не звучат как призыв, не указывают на наши ошибки и промахи, не выступают как нечто обличительное. Наоборот, они выглядят естественно и не вызывают отторжения.

Пол Гэллико — редкое явление в детской литературе. Зачастую писатели злоупотребляют поучениями и наставлениями, и в особенной степени это касается христианских произведений. В основном в подобных работах присутствует оппозиция добра и зла, любви и ненависти, плохого и хорошего. Гэллико выбирает намного более тернистый путь: в его произведениях нет конкретики, позволяющий определить, какой герой заслуживает читательскую любовь, а какой — нет. Так, у нас не возникает чувство отвращения к Эндрю Макдьюи из «Томасины», ведь читатель понимает, что он всего лишь хотел защитить свою дочь. Мы не злимся на настоятеля из «Ослиного чуда», не хотевшего впускать ослицу в базилику, потому как автор обозначает его мотивы. Он всего лишь оберегает свою святыню, заботится о ней и боится повести себя «не так» перед лицом Бога. Долгие годы на службе у церкви затуманили ясный взгляд на простые истины, которым учит Библия. Гэллико показывает, что это совершенно нормально, и даёт настоятелю шанс на исправление. Священное Писание упорно учит нас тому же: нужно уметь прощать. И Гэллико, безусловно, помня это наставление, доносит его до маленького читателя на языке, понятном каждому ребёнку мира. Он — виртуозный переводчик с языка неприветливого мира взрослых на язык света, любви и добра.

Литература

1. Гэллико Пол Уильям (26.07.1897–15.07.1976): // Писатели нашего детства. 100 имён: биографический словарь в 3-х частях. — Москва, 1999. — Ч. 2. — С. 191–193.
2. Гэллико Пол. Снежный гусь. // Перевод с английского Т. Стамовой. — Юность, 1994, № 10, с. 82—88.
3. Дженни. Томасина. Ослиное чудо // Пол Гэллико; Пер. с англ. Н. Траубер г. — Москва: Журн. «Семья и школа», Б. Г. (1995). — 256 с.
4. Жития святых на русском языке, изложенные по руководству Четьих-Миней св. Димитрия Ростовского (репринт). — Киев: Свято-Успенская Киево-Печерская Лавра, 2004. — Т. II. Месяц октябрь. — С. 242—259.
5. Мидраш Раба (Великий мидраш). Мидраш к пяти свиткам. Том третий. Когелет раба // Я. Синичкина. — М.: Книжники, 2021.
6. Трауберг Н. Несколько слов о детских книгах // Гэллико П. Дженни; Томасина; Ослиное чудо. — М.: Семья и школа, 1995. — С. 253–255.
7. Учебная Библия с комментариями. Синодальный перевод. Юбилейное издание // Перевод фонда «Лютеранское наследие». — Минск: Verbum, 2017.
8. Тубельская, Г. Н. Гэллико Пол // Зарубежные детские писатели. Сто имён: биобиблиографический справочник. Ч. 1. А–М / Г. Н. Тубельская. — Москва, 2005. — С. 108–112.

Varvara V. Mineeva[1*]
*mineevavarvara11@gmail.com
Research supervisor: Yuriy Yu. Porinets[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The Christian narrative in the 20th-century foreign children's literature: A study of Paul Gallico's works

Abstract. The article explores the presence and interpretation of Christian narratives in 20th-century foreign children's literature, with a focus on several works by Paul Gallico. It examines the concept of the 'Christian narrative' in children's literature, analyzing how Gallico incorporates biblical allusions and Christian symbolism. The study also investigates the author's use of Christian themes and motifs, emphasizing how these non-childish elements are conveyed to a young audience.
Keywords: Paul Gallico, children's literature, biblical allusions, Holy Scripture, biblical motifs.

УДК 821.111(73)

Михайлюк Григорий Игоревич[1*]
*gregorym55@yandex.ru
Научный руководитель: Милетова Екатерина Владимировна[1],
кандидат филологических наук
[1]*Пятигорский государственный университет, Пятигорск, Россия*

Ценностные концепты и способы их репрезентации в произведениях Ф. С. Фицджеральда (на материале английского языка)

Аннотация: в центре внимания настоящего исследования находятся ключевые ценностно значимые концепты (базовые понятия), определяющие аксиологический потенциал художественного текста. В качестве материала исследования выступают произведения американского писателя Ф. С. Фицджеральда (общим объемом 10 рассказов). Согласно результатам эмпирического анализа языкового материала, в выборке представлены следующие аксиологически маркированные концепты: ЖИЗНЬ; ЛЮБОВЬ; ЧЕСТНОСТЬ; ТРУДОЛЮБИЕ; ДОЛГ; СЧАСТЬЕ; ДОБРОТА; ВЕРНОСТЬ, КРАСОТА; ДРУЖБА. Основными языковыми средствами манифестации выделяемых в работе концептов служат имена существительные, имена прилагательные и глаголы, актуализирующие на семантическом уровне ценностные установки и интенцию автора.
Ключевые слова: аксиология, англоязычный текст, вербализаторы концепта, концептуальный анализ, средства репрезентации концепта, художественный текст, ценностные (аксиологические) концепты, языковые особенности.

Введение

Лингвистический анализ художественного текста в своей сущности подразумевает комплексное многоаспектное изучение всего потенциала художественного произведения, интерпретируемого как с позиций сугубо литературоведческого анализа, раскрывающего особенности образного, идейного планов текста, экстралингвистического контекста, культурно-исторического и концептуального полей, так и с позиций возможностей глубокого осмысления языковой организации текста, определения связи и отношения языковых единиц разных уровней, реализующих специфическую стратегию эстетической концепции произведения [Кондратенко, 2016; Милетова, 2023].

Аксиологический или ценностный подход к анализу художественного текста представляется эффективным и результативным, так как предоставляет возможность наиболее полно и обширно рассмотреть художественную картину жизни в литературном произведении. Определе-

ние концепта в художественной литературе, в некоторой степени, отражает мировоззрение автора, его личное восприятие различных сторон окружающего мира [Алимурадов, 2011].

Ценностный концепт — это понятие, в основу которого заложен определенный посыл, идея, представляющие весомую ценностную характеристику, используемую автором и призванную оказать определенное воздействие на потенциального читателя. Концептуальный анализ художественного текста производится с целью поиска и группировки специфических концептов и приобретает все большее значение в современной лингвистике.

Методы исследования

Реализация настоящего исследования осуществляется с опорой на концептуальный анализ с целью идентификации наиболее частотных случаев внедрения ценностных концептов в анализируемых произведениях. В ходе проведения исследования нами были использованы следующие методы: 1) метод сплошной и произвольной выборки, предполагающий сбор фактологического материала по мере обнаружения необходимых данных для формирования выборки; 2) описательный метод, содержащий в своей основе анализ понятий, описание выявленных характеристик и их особенностей; 3) структурный метод, позволяющий достигнуть системности в исследовании, установить связи между объектами, их соотношение.

Результаты исследования

Художественный текст с прагматической точки зрения нацелен на адресата и оказание воздействия на его эмоциональное состояние, в связи с чем, подразумевает трансляцию идеи, посыла автора адресату при помощи определенного набора языковых средств, репрезентирующих в том числе и аксиологический (ценностный) потенциал литературного произведения.

Как показал анализ материала выборки, состоящей из 10 рассказов Ф. С. Фицджеральда, ценностные концепты актуализируются в контексте с помощью вербализаторов, которыми могут выступать имена существительные, глагольные конструкции, прилагательные и т. п. Помимо этого, в ходе исследования нами были определены три ключевых способа актуализации ценностей в заданных произведениях: 1) посредством одноименного существительного; 2) посредством синонимов; 3) в целом контексте.

Эмпирический анализ выборки показал, что в аутентичных рассказах Ф. С. Фицджеральда рекуррентно используются ценностно-значимые понятия, транслирующие адресату посыл автора и формирующие мировоззрение и систему ценностей читателей. Частотность выявленных базовых ценностных концептов наглядно представлена ниже в диаграмме (рис. 1).

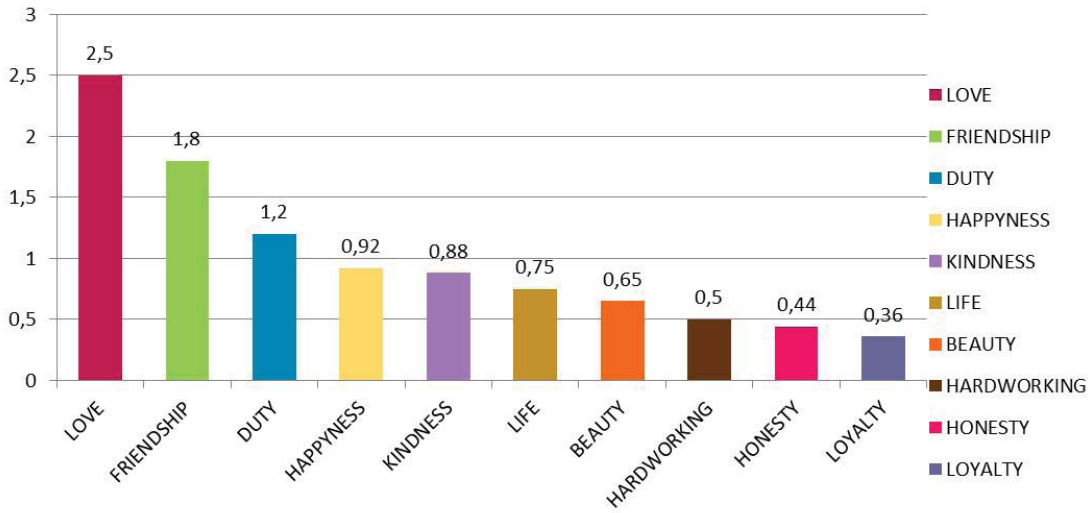


Рис. 1. Ценностные концепты в рассказах Ф. С. Фицджеральда

Согласно диаграмме, самыми распространенными аксиологически маркированными концептами, зафиксированными в произведениях Ф. С. Фицджеральда и актуальными по сей день, являются концепты: “LOVE” («ЛЮБОВЬ»), “FRIENDSHIP” («ДРУЖБА») и “DUTY” («ДОЛГ»).

Далее на конкретных примерах из выборки рассмотрим специфику репрезентации ценностных концептов в рассказах Ф. С. Фицджеральда.

Концепт “LOVE” («ЛЮБОВЬ»), на долю которого приходится 25,5% всех употреблений в выборке — подразумевает возвышенное чувство, дарящее позитивные эмоции и вдохновляющее человека на поступки, формирующее в нём желание быть вместе, проявлять заботу, уделять время и т. д.

Приведём примеры:

1) “‘*Dear* boy,’ she said, ‘you know I *sort of love you*. *There’s something about you* — I can’t tell what — that just *puts my heart through the wringer* every time I’m round you. But, *honey* —’ She paused” [Fitzgerald 1920]. «Милый мальчик, — сказала она, — вы знаете, я вас почти люблю. В вас что-то есть — не могу сказать, что — что заставляет мое сердце биться чаще всякий раз, когда вы рядом со мной. Но, дорогой мой…» (Перевод А. Б. Руднев).

2) “She *loved* him — *loved* him with that side of her she kept especially for *loving”* [Fitzgerald 1920]. «Его любила та часть её души, которая была у неё специально для любви» (Перевод А. Б. Руднев).

3) “Warren, who had grown up across the street from Marjorie, had long been ‘*crazy about her*’” [Fitzgerald 1920]. «Уоррен, выросший в доме напротив дома Марджори, уже давно “сходил по ней с ума”» (Перевод А. Б. Руднев).

4) «Evylyn had ceased accentuating her smile within a month after the Freddy Gedney affair. Externally things had gone on very much as they had before. But in those few minutes during which she had discovered *how much she loved* her husband Evylyn had realized how indelibly she had hurt him. For a month she struggled against aching silences, wild reproaches and accusations — she pled with him, made quiet, pitiful little love to him, and he laughed at her bitterly — and then she, too, slipped gradually into silence and a shadowy, impenetrable barrier dropped between them. *The surge of love* that had risen in her she lavished on Donald, her little boy, realizing him almost wonderingly as *a part of her life”* [Fitzgerald 1920]. Эвелин перестала обращать внимание на свою улыбку где-то через месяц после происшествия с Фрэдди Гедни. Внешне все шло так же хорошо, как и раньше. Но за те несколько минут, когда она поняла, насколько сильно любит своего мужа, Эвелин осознала, какую страшную рану она ему нанесла. Целый месяц она боролась со скорбной тишиной, внезапно сменявшейся неистовыми упрёками и обвинениями — она молила его о прощении, тихо и жалобно любила его, а он в ответ только горько над ней смеялся. Затем она, также, как и он, постепенно привыкла молчать, и призрачный непроницаемый барьер упал между ними. Всю любовь, волной поднявшуюся внутри нее, она изливала на Дональда, своего маленького сына, изумлённо осознав, как незаметно он стал частью ее самой» (Перевод А. Б. Руднев).

В представленных выше фрагментах фиксируем любовь, олицетворяющую самоотверженную сердечную привязанность. Согласно текстам, именно любовь заставляет сердце сжиматься рядом с любимыми, совершать самые непредсказуемые и самые смелые поступки. Автор с трепетом обозначает весомость любви для существования человека в целом и демонстрирует суть любви через построение взаимоотношений, организацию ухаживаний, уделяя особое место совместному, частому времяпровождению, что влечет за собой достижение состояния потока любви, где царит взаимопонимание и гармония. Любовь как духовную эмоцию, мы можем наблюдать сквозь призму персонажей, чувства которых материализовываются в пристрастиях, склонностях и особой симпатии к другому. С точки зрения языка, средствами репрезентации рассматриваемого концепта выступают одноименные лексемы типа *love, loving, loved,* выраженные существительными и глаголом, а также эмоциональные обращения к любимому человеку d*ear*, *honey,* актуализируемые прилагательным и существительным.

Вторую позицию в выборке занимает концепт “FRIENDSHIP” («ДРУЖБА»), (18,2% анализируемого материала), демонстрирующий прочные отношения, основанные на взаимоуважении, идентичных интересах и общем духовно-нравственном облике людей. Дружба, согласно автору, зарождается и консолидируется в момент выполнения совместных активностей. Друзья не бросают друг другая в беде — данная мысль красной нитью проходит через многие истории Ф. С. Фицджеральда, что позволяет говорить о значимости темы для автора и читателей.

Приведем примеры:

5) ‘Hush your mouth, Harry!’ she cried angrily. “‘They’re not! They may be lazy — anybody would be in that climate—but they’re my *best friends*, an’ *I don’t want to hear ’em criticised in any such sweepin’ way. Some of ’em are the f nest men in the world*’” [Fitzgerald 1920]. «Перестань, Гарри! — сердито крикнула она. — Они вовсе не такие! Может, они и ленивые — в таком климате кто хочешь станет лентяем — но это ведь мои лучшие друзья, и я не позволю их огульно критиковать! Среди них есть прекрасные люди!» (Перевод А. Б. Руднев).

6) “*Samuel was very close to him, knew his likes and dislikes, his prejudices, weaknesses and many strength”* [Fitzgerald 1920]. «Сэмюэль был очень близок к нему, знал его привычки и настроения, его предпочтения, слабые и сильные места» (Перевод А. Б. Руднев).

7) “Nevertheless, Clark and Jim had retained a *friendship* that, though casual, *was perfectly def nite”* [Fitzgerald 1920]. «Несмотря ни на что, Кларк и Джим сохранили дружеские чувства, пусть и не такие горячие, как раньше, но, тем не менее, совершенно очевидные» (Перевод А. Б. Руднев).

В примере (5) мы наблюдаем проявление защиты, заступничества за честь и достоинство, недопущение субъективной критики тех, кто по-настоящему дорог и любим. Дружба (*friendship*), как правило, строится на доверительных отношениях, возможности поделиться сокровенным и личным. Как показано в фрагменте (6) это еще и заинтересованность в увлечениях друг друга, осведомленность о предпочтениях (*likes and dislikes*), что, прежде всего, демонстрирует взаимоотношения между близкими людьми, которым известны вкусы, интересы, сильные и слабые стороны (*weaknesses and many strengths*). Очевидно, что дружба базируется на способности найти компромисс, умении слушать друг друга, способности думать не только о себе, но и об окружающих, автор упоминает, что долгая и крепкая дружба не бывает случайной — она всегда предопределена (*perfectly def nite*). Помимо этого, настоящие друзья (*best friends*) готовы закрыть глаза на недостатки, видеть только хорошее, гиперболизировать позитивные черты характера. Так, например, автор использует превосходную степень прилагательного, чтобы передать высшую степень роли друзей (*they are the f nest men in the world*).

Третьим (12,3% случаев использования) по степени распространенности в анализируемой выборке выступает концепт “DUTY” («ДОЛГ»), который ссылается на нравственно-закрепленное долженствование *(obligations)*, реализуемое на добровольных основаниях. В одних контекстах долг содержит дефиницию морального обязательства перед другими людьми, в других — выражается в форме договоренности, закрепленной официальными бумагами или высокой ответственной должностью. Приведём примеры:

8) “He tried *to neutralize the tremor in his voice* by looking anywhere but at her face. The *obligation* to speak was on him, but, unless he immediately began to boast, it seemed that there was nothing to say. There had never been anything casual in their previous relations—it didn’t seem possible that people in this position would talk about the weather” [Fitzgerald 1924]. «Он пытался избавиться от дрожи в голосе, избегая смотреть ей в глаза. Говорить надлежало ему, но — если только прямо сейчас не начинать хвастаться — говорить, кажется, было нечего. В их прежних отношениях не было ничего поверхностного: люди в таком положении не могут разговаривать о погоде» (Перевод А. Б. Руднев).

9) “Every Saturday night he danced a long *arduous duty dance* with her to please Marjorie, but he had never been anything but bored in her company” [Fitzgerald 1920]. «Чтобы угодить Марджори, каждый субботний вечер он исполнял тяжкую повинность, долго и мучительно с ней танцуя, но в её компании он ни разу не почувствовал ничего, кроме скуки» (Перевод А. Б. Руднев).

10) “Dolly sees that by themselves they are incapable of getting home without detection. But she thinks of her *duty to the professor* — hesitates –” [Fitzgerald 1927]. «Долли понимает, что поодиночке им не удастся вернуться домой незамеченными. Но она размышляет о своем долге перед профессором и колеблется» (Перевод А. Б. Руднев).

Ф. С. Фицджеральд вносит дополнительный смысл в понятие «дружба», ведь согласно примеру (9), несмотря на слабость или изнуряющее действие (*arduous*), обещания данные

значимому человеку, скрепленные долгом или предварительным обещанием, обязаны быть выполнены и осуществлены в конечном счёте, ведь в ситуации невыполнения существует вероятность подвести или не оправдать ожиданий (*to please Marjorie*). Кроме того, из фрагмента (8), видно, что реализация предначертанного (*obligation to speak*) может коррелировать со страхом, беспокойством и внезапно нахлынувшей волной переживаний (*the tremor in his voice*). Долг в примере (10) репрезентируется не только за счёт одноимённого существительного (*duty*), но и находит своё выражение через контекст, где мы наблюдаем, как главная героиня стоит на пороге перед выбором, колеблется (*hesitates*), пытаясь поступить правильно в сложной ситуации.

Выводы

Проведенное исследование позволяет нам говорить о том, что художественный текст наполнен различными ценностными характеристиками, которые открывают специфику авторского мира, индивидуального восприятия времени, приоритетных ценностей, нравственных и моральных установок. Ценностные концепты призваны оказать воздействие на адресата, донести интенцию автора, тем самым, сформировать систему ценностных понятий у читателя.

С точки зрения языка, ценностные концепты репрезентируются как при помощи отдельно взятых языковых единиц, как правило, коррелирующих с названием выделяемых концептов или синонимичных понятий, так и развернуто, в рамках большого контекста и вербализуются разными частями речи (именами существительными, именами прилагательными, глаголами, наречиями).

Литература

1. Кондратенко, Т. Л. Лингвостилистический анализ художественного текста в контексте современной парадигмы языкознания // Минск: Изд. центр БГУ, 2016. — С. 190–192.
2. Милетова, Е. В. Концепт «Бог God» и его метафорическая репрезентация в англоязычном религиозном дискурсе / Е. В. Милетова, Ю. П. Чалая // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. — 2023. — № 4. — С. 127–137.
3. Алимурадов О. А. Концепт и лингвистическая семантика: монография. Saarbruken: LAP Lambert, 2011. 305 с.
4. Fitzgerald F. S. Flappers and philosophers. United States: Charles Scribner’s Sons, 1920. 269 с.
5. Fitzgerald F. S. Tales of the Jazz Age. United States: Charles Scribner’s Sons, 1922. 194 с.
6. Fitzgerald F. S. All the Sad Young Men. United States: Charles Scribner’s Sons, 1926. 240 с.
7. Fitzgerald F. S. Taps at Revelle. United States: Charles Scribner’s Sons, 1935. 407 с.

Grigory I. Mikhailyuk[1*]
*gregorym55@yandex.ru
Research supervisor: Ekaterina V. Miletova[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]*Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia*

Value concepts and their representation in the works by F. Scott Fitzgerald: A study based on English-language texts

Abstract. The study focuses on key value-laden concepts (core concepts) that shape the axiological potential of literary texts. The research examines the works of the American author F. Scott Fitzgerald, analyzing ten of his short stories. Through empirical analysis of the language, the study identifies the following axiologically significant concepts: ‘life’, ‘love’, ‘honesty’, ‘hard work’, ‘duty’, ‘happiness’, ‘kindness’, ‘loyalty’, ‘beauty’, and ‘friendship’. The primary linguistic means to convey these concepts include nouns, adjectives, and verbs. These concepts reflect the author’s value system and intentions at the semantic level.

Keywords: axiology, English-language text, verbalizers of concepts, conceptual analysis, means of representation of the concept, literary text, value (axiological) concepts, linguistic features.

УДК 82–32

Нурматов Владлен Валерьевич[1*]
*nurmatow.v@gmail.com
Научный руководитель: Жеребин Алексей Иосифович[1],
доктор филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Эстетика теофанического предчувствия в рассказе Ф. Кафки «Нора»

Аннотация: доклад содержит анализ одного из поздних рассказов Ф. Кафки «Нора». Исследуя кафкианский образ лабиринта, автор доклада интерпретирует его как суггестивный символ гносеологического и экзистенциального кризиса современной личности и доказывает, что состояние метафизического отчаяния, изображенное Кафкой, предполагает и мучительное предчувствие неизбежной роковой встречи с неведомым богом.

Ключевые слова: богоотставленность, индивидуализм современной личности, художественный образ, ужас, теофаническое предчувствие.

Введение

В настоящей статье я исследовал рассказ Ф. Кафки «Нора». Исследование проводилось одновременно с нескольких ракурсов: я разделил фабулу на пять этапов, характерность которых также согласуется с концепцией; выделил в научной литературе особенности образа божественного у писателя, которые справедливо отнести к данному произведению; исследовал ход сюжета и, совместив его с понятием о современном человеке (предполагается именно человек, сепарировавшийся от Церкви), предложил и обосновал концепцию на предмете данного рассказа.

Методы исследования

В исследовании я обращался к следующим методам исследования: константологический метод с опорой на интерпретационный анализ, христианско-аксиологический метод и онтологический литературоведческий подход.

Результаты исследования

Незавершённый рассказ «Нора» («Лабиринт»; “Der Bau“, 1923) был написан в период с ноября-декабря 1923-го по март 1924-го года, когда Кафка создавал свои последние произведения; тогда же была написана повесть «Певица Жозефина, или Мышиный парод» [Зусман, 1996, с. 7].

«Нора» написана от лица антропоморфного существа. Ему кажется, что какое-то животное старается проникнуть в его нору, роет на входе и издаёт угрожающее шипение. В основе рассказа лежит, как мне представляется, теофаническое предчувствие, следствие экзистенциального кризиса современной личности. Нора, выстроенная в форме лабиринта, представляет собой метафору индивидуалистического сознания, утратившего контакт с божественной действительностью и ей противопоставленного. Предчувствие встречи с этой действительностью воспринимается субъектом повествования как страшная угроза и одновременно как неизбежность прорыва к абсолютной истине, который должен быть оплачен гибелью.

Рассуждая о Кафке, А. Камю пишет: «Кафка отказывает своему Богу в моральном величии, очевидности, доброте, но лишь для того, чтобы скорее броситься в Его объятия» [Камю, 1990, с. 116]. Камю называет роман Кафки «Замок» (“Das Schloss“, 1922) странствием души [Камю, 1990, с. 111], подобным же странствием является и рассказ «Нора», в котором отрицание Бога, ужас Суда переведены в онтологическую глубину через самобытие рассказчика.

Мысль рассказчика питается энергией теофанического предчувствия. Предчувствие это сопровождается ужасом перед неизбежностью встречи с Богом, той единственной реальностью, от которой он пытается укрыться в своей норе, представляющей собой метафорический образ лабиринтов индивидуалистического сознания.

В статье я представлю деление фабулы рассказа на пять последовательно ведущих к конечному состоянию рассказчика этапов; опишу особенности теофанического предчувствия персонажа; обозначу, почему справедливо это состояние связать с явлением божественного; сопоставлю это состояние с экзистенциальным кризисом современного богоотставленного сознания и опишу, как вина носителя данного сознания распространяется в действиях и рассуждениях персонажа.

После 1912 г. периодизацию творчества Кафки следует соотносить со всё более редкими периодами «активного письма» (Й. Унзельд). Кафка пишет во времена модернизма. «Модернизм открывает абсурд как качество реальности» [Издательский центр Академия, 1996, с. 405]. «Нереальная реальность» модернистского романа («антиромана») создается с помощью произвольного монтирования, нагромождения натуралистически сфотографированных, утративших связь и взаимозависимость фрагментов.

Классическая реализация модернистского приема — «Улисс» Джойса, в фундаменте которого расчленение всего бытия человеческого и субъективная сборка отдельных его пластов [Издательский центр Академия, 1996, с. 405]. Кафка также обращался к модернистским приёмам: реальность бед, которые изучал, он передавал в преломлении сна, бреда и галлюцинации, также разлагая явления на внешне нелинейные фрагменты.

Отдельное подробное исследование рассказа исследуемых мною тем отсутствует, однако я обращусь к работам, посвящённым «Норе» и развивающим тему божественного в творчестве Ф. Кафки.

Рассказчик мнит себя неуязвимым и даже бессмертным, однако «шипенье» (в переводе В. Станевич), которое слышится ему у входа в нору, а затем становится все более явственным, сталкивает его с тем, что имеет полярно иное качество, убеждая его в тщетности всех усилий обезопасить свою жизнь.

> ...я надеялся, что, владея таким жильем, буду тем самым иметь перевес и в силе по сравнению с любым пришельцем. Именно в качестве хозяина этого огромного и непрочного сооружения я, конечно, беззащитен против всякой атаки [Кафка, 2018, с. 384].

Ужас, который вселяет в рассказчика атака «пришельца» — он определяет его словами «земное животное» — характеризует индивидуалистическое сознание, смутно переживающее экзистенциальный кризис, драму богооставленности.

Подобное самостоятельное богоотставление образует замкнутую, гносеологически лакунарную индивидуалистическую систему, которая вынуждена ограничиться индивидом, слишком малым, незначительным решению тяжёлого кризиса. Кризис такой и стал причиной, почему существо было вынуждено образовать лабиринт, спасение от внешних угроз.

Образ этот суггестивен: его справедливо раскрыть значением сложного внутреннего мира персонажа, вынужденного ранее образовать подобные умозаключения для оправдания и спасения. Тем был занят именно рассудок, но не чувство, поскольку персонаж имеет значительные диалектическую силу и неверие. Так, он сам требовал объяснения, однако обыкновенным образом дать его не мог, и потому избрал путь усложнения, образования новых ответвлений норы.

Образ лабиринта символизирует внутренний мир современной секуляризованной личности, ищущей оправдания и спасения в диалектике собственного разума. Исследователи религиозного мировоззрения Кафки высказывали предположение, что в размышлениях писателя о возможном проникновении нигилистических мыслей людей в сознание Бога звучит чувство вины за метафизический нигилизм всей современности. Как писал В. Герций, исключение из диалога с собственной душой посредника в лице Церкви привело человека Нового времени к постоянной и маниакальной заботе о чистоте собственной совести [Герций, 2019, с. 64]. В рассказе Кафки можно видеть следствие этой духовной ситуации. «Существо», от имени которого ведется рассказ, лишено возможности церковной исповеди и покаяния и потому подменяет свою потребность в вере и нравственном очищении через веру избыточной логикой рассудка, которая исключает его из стихии истины, приводя ли к сознанию абсурдности бытия и бессмысленности собственных усилий [Камю, 1990, с. 113].

Кафка рассказывает о вызывающем отчаяние индивидуальном, и отчаяние это своими экстенсией и качеством выходят за пределы видимого мира. Рассуждая о Кафке, А. Камю пишет: «Кафка отказывает своему Богу в моральном величии, очевидности, доброте, но лишь для того, чтобы скорее броситься в Его объятия» [Камю, 1990, с. 116]. Отношения писателя и Бога подвергнуты некоторому искажению из-за антропоморфизации Его Кафкой. Кафка допускает благодаря этому особенные отношения с самим божественным, что позволяет формулировать подобные определяемым в «Норе» метафизические сюжеты.

Усиливающиеся «шипенье и свист» на входе в нору коррелируют, с одной стороны с нарастанием теофанического предчувствия, с другой — со все более упорным сопротивлением встрече с Божественным. Антропоморфизируя Бога, рассказчик решает, что от него возможно скрыться, от него можно избавиться по собственной воле, однако читатель убеждается, что побег невозможен, что он способен только пробудить в человеке ужас и отчаяние.

Переменяя своё местоположение, тело переносит сознание в разные состояния [Полубояринова, 2019, с. 29]: в лабиринте тело являет пример индивидуалистической современной нарочитой усложнённости, в условной свободе его сознание словно разлагает наследие прошлых идей, а в присутствии шипенья, во время страха тела быть убитым и страха сознания потерять «жилище», существо обозначает особенную глубину экзистенциального кризиса современной личности. Когда рассказчик меняет положение своего тела в пространстве лабиринта, эти физические перемещения являются материализацией его психологической борьбы, ухищренных, но бесплодных попыток секуляризованного разума отстоять свою свободу под страхом смерти и утраты своего «жилища», т. е. своего места в здешнем мире.

Фабула рассказа содержит пять основных событий, символизирующих 1) слабость человеческой воли (съедение запасов во время их транспортировки), 2) попытку возвыситься над своим положением (выход из лабиринта и наблюдение за ним), возвращение, рытьё рва (упорное сопротивление встрече с Божественным) и ужас отчаяния (поражение личности). Именно ужас завершает развитие сюжета, в основе которого лежит коллизия между самонадеянностью носителя современного индивидуалистического сознания и пробуждающегося в его душе теофанического предчувствия. С осознанием существования божественного и несовпадения с ним себя и своих идей. Так, я хочу разобрать поступательное развитие явившегося теофаническим предчувствием ужаса.

Начинается рассказ так: «Я обзавелся норой, и, кажется, получилось удачно» [Кафка, 2018, с. 360]. Но затем именно эта удача ставится под сомнение и оборачивается поражением.

Само положение рассказчика было следствием случайного, и тем обосновывался страх внешней угрозы: он не имел достаточной самостоятельности в своей жизни, по крайней мере, таковым он это считал.

Мы сталкиваемся с двумя заблуждениями рассказчика, с тем, что образует особенную ткань условленного доминантой нескольких ядерных переживаний персонажа произведения: не будь этих заблуждений, напряжение, которым владеет размышление рассказчика и чем обусловлены сами его действия, было бы разрешено обыкновенной бытовой логикой.

Первым заблуждением является имплицитная идея об исключительности его положения: он гордится своей способностью противостоять любой внешней угрозе.

Вторым заблуждением является ярко выраженное ощущение своей слабости, своей зависимости от внешнего мира. Отсюда проистекает желание минимизировать любой риск до такой степени, что даже эта слабость не сделает его уязвимым. Та малость рассказчика не будет преградой: он пытается полностью избавиться от угрозы, от которой избавиться невозможно и которая не стала бы для него достойным подобной работе соперником. Оба заблуждения, противоречащие, но и дополняющие друг друга, демонстрируют состояние отчужденного субъекта.

Рассказчик попадает в сходное современному человеку положение: он отстранён от общего дела, чувствует недостаточность себя для чего-то большего и часто находится в положении обороняющегося, того, кому необходимо отбиваться от угрозы.

В рассказе «Нора» данное состояние доведено до особенного напряжения, оно образует суггестивный образ современной действительности в переживании отстранённого субъекта.

Примечательно, что выходящее из норы отверстие никуда не ведёт: это указывает на отсутствие внутренних ориентиров современного человека, который отпал от веры и, утратив отношение к сверхчувственному миру, лишился и связи с действительностью посюсторонней. Выстраивая своё жилище, рассказчик увлекается именно малозначительными деталями, хитростями: он замыкается в мелочных тонкостях строительства и сам понимает, что «исследование» этих хитросплетений есть «дерзость», что он отдаляется от истины в своих поисках: «...там, в этой точке, среди темного мха, я смертен, и в моих снах я частенько вижу, как вокруг нее неустанно что-то вынюхивает чья-то похотливая морда» [Кафка, 2018, с. 374]. Доведя до предела защиту от вымышленного внешнего врага, он ощущает себя бессмертным. Он лишён, подобно современному человеку, устойчивого ориентира и желает самостоятельно оправдать собственную слабость. Отказ от Бога, стремление к исключительности и индивидуалистическое сознание ставят человека в положение нескончаемой одинокой борьбы с мелочными угрозами, каждая из которых способна развалить его неустойчивое бытие: развалить именно постольку, поскольку иным остовом оно не владеет.

Главным внешним врагом является существо, живущее в земле: никто таких существ никогда не видел, однако даётся знание, что существует легенда, будто жертвы перед смертью даже не успевают их разглядеть, будто земля есть их стихия. Рассказчик впервые описывает серьёзную угрозу, теперь он вынужден выйти за границы собственного индивидуалистического бытия. Его жизнь сопровождается комфортом: он много спит, дремлет, развлекается перекатыванием внутри владений. Нарушение этого спокойствия видится ему ужасным, рождает излишние страхи и волнения.

При этом существо обнаруживает склонность к компромиссам: размышляя о необходимости дополнительных укреплённых площадок, на которых можно хранить запасы, он отказывается от своих планов и довольствуется идеей о провидении: освобождает себя от подобных мыслей, думая, что в сохранении целостности его лба может быть заинтересована сама судьба. Рассудочно понимая перед этим собственную слабость, сложность подобного мероприятия, он решается отвергнуть правду, дабы решить проблему внутри себя.

Подобным решением и является отстранение от Бога: современный человек в решении собственного экзистенциального кризиса способен прибегать к самым различным средствам его решения, и отчаяние это может быть наиболее нечувствительным к настоящему признанию собственной вины, к признанию своего обособления от Бога, что способно решить его гносеологический кризис, однако в то же время накладывает многие обязательства: подобный путь сложен не постольку, поскольку субъект лишил себя самой потенции искупления вины, но из его трудности и многоступенчатости, которые современный человек предпочитает накладывать, подобно рассказчику, на интеллектуальные игры и развлечения: отказавшись от серьёзности своих намерений, он обрёк себя на вполне удовлетворяющие его страдания, он поддерживает состояние пассивной развлекательной боли, которая конкретным осмыслением своих слабости, упорства и принятием только потворствует своему продолжению, накладывает пафос на страдания человека.

Сам же человек в подобном существовании сталкивается с неразрешимым противоречием: означая себя ядром и правителем того мира страданий, к которому себя относит, он неизбежно наблюдает экстенсивную и качественную малости того мира, которым ограничил своё бытие. Сам этот мир мал материально, однако также и в этой малости человек решает игнорировать иные божественные силы.

В рассказе мы наблюдаем особенное состояние, которое и может быть названо теофаническим предчувствием — последовательным пониманием принадлежности к миру божественных сил, реакцией на их явление во внутреннем мире личности, который изначально был выстроен на совершенно других законах.

Антропоморфное существо, владелец лабиринта, несмотря на стремления к последовательному целеполаганию и готовность к лишениям, сталкивается вследствие особенной крайности того выражения с собственным пороком: «...она, как и другие меры, ведет от воздержания к еще большей жадности, которая потом заглушает рассудок и своевольно изменяет планы

обороны в угоду целям насыщения» [Кафка, 2018, с. 386]. Рассказчик срывается на наиболее соблазнительное, хотя за то, чувствуя вину, и наказывает себя выходом из жилища.

Подобная вина имеет природу скорее ассимиляции к системе: вина эта должна привести не к исправлению, но к совершенствованию. Современный человек стремится не искупить слабость, а стать сильнее; существо называет лабиринт «первенцем», он называет себя творцом, лишая при этом изначальной роли божественные силы: он считает себя активным в частных и, вероятно, мировых процессах. Природа, которая, как он считает, «навязывает недостатки» его жилищу, есть только условленная изначально помеха, некий «неуступчивый» материал, которым он может располагать по своему усмотрению.

Выстроив свои ценности именно таким образом, современный человек уже не может перестроить их, как не хочет существо, отказываясь из-за этого изменять входное отверстие, привлекать к жилищу врагов.

Конфликт рассказчика со свободой, с жизнью вне своего лабиринта, возможно трактовать как обособленное от веры в предмет исследование божественного. В выходе из норы также актуализируется проблема одиночества подобного типа сознания: современный человек так сильно углубился в себя, что более не может подпустить к себе ближнего.

Состояние современного человека не позволяет надолго избавиться от кризиса: рассказчик признаёт, что не может надолго обособиться от своего жилища. Возвращение к лабиринту после столкновения со свободой происходит бессознательно, в полубреду: человек обращается к лабиринту, к своему нарочито осложнённому заблуждению, в состоянии, близком к свободному: именно свобода внутренняя возвращает его к путям наименьшего сопротивления, к полаганию себя центром общего бытия.

Идея о пустом пространстве, которое окружает изолированный нетолстым слоем лабиринт, наглядно обличает бессодержательность самих умственных витийств современного человека. Жилище не имеет ценности, оно держится лишь верой в рассудок.

На момент определения источника шипенья большим количеством мелких «земных тварей» он только интересуется знанием иного толка, ещё не понимая, что предчувствие этого явления есть предчувствие теофании; когда же мания сопровождаемого страхом интереса сменится манией ужаса, появление божественного станет определяться им уже вне авантюрных непоследовательных, хотя и осмысляемых как наиболее рациональное решение устремлений.

Возвращение существа в лабиринт является ключевым событием: прежний план кажется ему бессмысленным, появляется мысль, что шипенье порождается не несколькими мелкими созданиями, но одним: тогда и происходит внутри реальности художественного мира рассказа теофания, явление божественной силы, которую рассказчик отказывается принимать: он испытывает ужас в рассуждениях о нём, само его существование противоречит раннее выстроенной системе ценностей рассказчика и единственно возможной реакцией на это противоречие оказывается чувство ужаса

Испытывая вину за свои деяния, полностью понимая собственную неправоту, современный человек боится столкновения с Божественным началом, так как оно опровергает мир индивидуалистического сознания, обличает его заблуждения и указывает на его метафизическую вину.

Примечательна мысль о том, что в молодости, когда были выстроены только немногие несовершенные ходы, уход от внешней угрозы был ещё возможен; когда человек только начинает строение собственного оправдания, встреча с собственным заблуждением не становится причиной разрушения. Однако существо уже не молодо, оно ороговело твёрдостью своего лабиринта, своих умственных игр, и теперь столкновение с божественными силами становится причиной вынужденного внутреннего переворота. Агрессия становится единственно возможной реакцией на появление того, что для него не может существовать. Теперь субъект рассказа обороняется от истины, встреча с которой неизбежна.

«Там, у противника, не произошло никаких перемен, там спокойны, там стоят выше времени, а здесь слушающего терзает каждая минута» [Кафка, 2018, с. 391]. Обозначается, что иное качество условного вторженца стоит над временем, что сам вторженец является существом иным, нежели рассказчик: и в рассуждении о договоре с ним он не предлагает его рассудку те

же решения, что удовлетворили бы его: предчувствие явилось для существа центральным событием.

Неизменность ужаса, что принимал то облик готовности примирения, то представление о схватке, есть запечатление такого же неизменного состояния вины перед предполагаемым божеством современным человеком: завершается рассказ неразрешенной протяжённостью невстречи с «тварью», и той же незаконченностью стало предчувствие существования Бога современным человеком: он не решил, как выйти из гносеологического кризиса, и потому способен только слышать «шипенье и свист», которые напоминают ему о своих вине и слабости.

Существо стремится защитить себя собственными силами: оно выстраивает лабиринт, однако лабиринт этот положится исключительно на индивидуалистичных принципах. Он не готов к столкновению с силами выше, чем те, что его породили. Понимая и чувствуя это, человек не желает столкновения с Богом. Потому он и испытывает ужас, что есть — единственно возможное состояние того субъекта, который, отпав от Бога, что установил порядки порядок собственного бытия в отпадении от Господа и все же предчувствует его явление, теофанию.

Выводы

В ходе исследования я выделил пять основных этапов фабулы: порок (съедение запасов во время их транспортировки), условное искупление (выход из лабиринта и наблюдение за ним), возвращение, рытьё рва (на момент рытья внешняя угроза ещё не приобретает облик божественного, здесь актуальна мания-интерес, а не мания-ужас, происходящая уже в теофаническом предчувствии) и ужас. Также я выделил два заблуждения сознания рассказчика, основывающих особенную «ткань повествования» и сопоставил образ экзистенциального кризиса современного сознания со страхом богоявления, также связав это с особенностью поступков и мыслей персонажа рассказа.

Литература

1. Герций В. М. Культура вины в Христианстве: генезис покаяния и искупления от Патристики до эпохи Реформации // Фундаментальные аспекты психического здоровья. 2019. № 4. С. 60–65.
2. Евдокимова Е. А. Бог Ф. Кафки. Превращение // Начало. URL: https://theology.education/articles/bog_f_kafki_prevraschenie/ (Дата обращения: 08.01.2024).
3. Зарубежная литература XX века. М.: Издательский центр Академия, 1996. 560 с.
4. Зусман В. Г. Вступительная статья // Художественный мир Франца Кафки: малая проза и романы. Нижний Новгород: Издательство АСТ, 1996. С. 5–13.
5. Камю Альбер. Надежда и абсурд в творчества Франца Кафки // Камю Альбер. Творчество и свобода. Сборник. М.: Радуга, 1990. С. 110–118.
6. Кафка, Франц. Нора // Франц Кафка. Превращение. М.: Издательство АСТ, 2018. С. 360–401.
7. Полубояринова Л. Н., Голованова А. К. Репрезентация телесности в новеллах Франца Кафки // Практики и интерпретации. 2019. Том 4 (1). С. 17–32.

Vladlen V. Nurmatov[1*]
*nurmatow.v@gmail.com
Research supervisor: Alexey I. Zherebin[1],
Doctor of Sciences (Philology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The aesthetics of theophanic premonition in Franz Kafka's story *The Burrow*

Abstract. The article analyzes Franz Kafka's late short story *The Burrow*, focusing on the image of the labyrinth. The present author interprets the labyrinth as a symbol suggestive of the epistemological and existential crisis faced by the modern individual. The article argues that metaphysical despair depicted in The Borrow also conveys a painful premonition of an inevitable, fatal encounter with an unknown deity.

Keywords: detachment from God, individualism, artistic imagery, horror, theophanic premonition.

УДК 82.09

Родина Арина Дмитриевна[1]*
*rodinasmorodina15@gmail.com
Научный руководитель: Жеребин Алексей Иосифович[1],
доктор филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Неизвестный эпизод из истории восприятия романа Г. Флобера «Госпожа Бовари» в России

Аннотация: статья посвящена ранней рецепции «Госпожи Бовари» Г. Флобера в России — первому и не привлекавшему внимания исследователей развернутому отклику на скандальный судебный процесс во Франции. Статья «Нравоописательный роман», опубликованная в журнале «Русский вестник» за 1857 год, принадлежала Евгении Тур, писательнице, переводчице и хозяйке известного литературного салона. Анализируя содержание ее отклика, а также ряд французских очерков и заметку Карла Штахеля в «Отечественных записках» за 1857 год, автор статьи выявляет исторически обусловленные критерии той резкой критической оценки, которой писательница подвергает одно из величайших произведений мировой литературы XIX века.

Ключевые слова: Флобер; литературная критика; Евгения Тур; Бовари; французская литература; нравоописательный роман.

Введение

«Госпожа Бовари» — произведение, влияние которого на мировую культуру оспаривать уже не приходится. Цензурный запрет романа, судебный процесс над ним и громкий литературный скандал, сопровождавшие его первую публикацию во Франции, давно осмыслены как свидетельство инновативности художественного метода Флобера, ограниченности вкусов буржуазной публики его эпохи. О романе Флобера было так много сказано и написано за сто пятьдесят с лишним лет, что не может не вызывать удивления тот факт, что статья Евгении Тур «Нравоописательный роман во Франции», вышедшая скоро после выхода произведения и судебного разбирательства в 1857 году, не привлекала к себе внимания исследователей. Между тем, для понимания рецепции романа Флобера в России данная статья представляет известный интерес.

Методы исследования

В ходе исследования был проведен анализ откликов французских современников Гюстава Флобера. Также были обобщены результаты поиска среди выпусков газеты «Северная пчела», выходивших в период судебного процесса во Франции. Отдельное внимание уделено работе с алфавитным указателем «Отечественных записок»: был найден один из самых ранних откликов русских критиков на роман «Госпожа Бовари» — очерк Николая Ивановича Сазонова, опубликованный в январе 1857 года. Таким образом, в результате сравнения статьи 1857 года Евгении Тур и критических очерков других авторов был сформулирован вывод относительно историко-литературной актуальности оценок писательницы.

Результаты и обсуждение

Елизавета Васильевна Салиас де Турнемир (урожденная Сухово-Кобылина) при жизни не нуждалась в представлении — владелица крупного московского литературно салона, Елизавета Васильевна быстро оказалась среди участников литературного процесса, к мнению которых прислушивались. Еще при публикации своей первой повести «Ошибка» в 1849 Тур получила Тур с И. С. Тургеневым. В своей критической статье от 1851 года к роману Тур «Племянница» Тургенев пишет:

> <…> г-жа Тур женщина, русская женщина, и, как ни велико наше уважение к этой пресловутой «объективности», мнения, сердце, голос русской женщины — всё это для нас дорого, всё это нам

близко... И это дорогое, это близкое едва ли не в первый раз заговорило в области искусства устами г-жи Тур [Тургенев, 1851, с. 474].

Статья «Нравоописательный роман во Франции» (1857) принадлежит к тому периоду, когда Тур была заведующей беллетристического отдела «Русского вестника», в котором статья и была опубликована. Тур была первой из русских критиков, кто обратился к текущему судебному разбирательству над автором «Госпожи Бовари».

Скандал вокруг первого романа Гюстава Флобера не был преувеличением французских газет. Судебное преследование за оскорбление общественной нравственности было возбуждено уже после публикации романа в журнале “Revue de Paris”, где «Госпожа Бовари» печаталась с 1-го по 15-е декабря 1856 года [вступление к обвинительной речи, 1881, с. 1]. Процесс проходил с 29 января по 7 февраля 1857 года.[вступление к обвинительной речи, с. 1] Подсудимыми оказались сам Флобер, а также господин Пише, принявший роман к печати, и господин Пилле — напечатавший. В своей обвинительной речи на заседании 31-го января 1857 года прокурор Эрнест Пинар ссылается на «соблазнительные картины», а также «оскорбление религии в страстных образах, смешанных со священными вещами». Читателями непристойного романа, по мнению прокурора, оказываются «молоденькие девушки, иногда замужние женщины», в то время как в самом романе «нет личности, которая могла бы осудить» госпожу Бовари. О героине романа Пинар отзывался следующим образом:

> Автор употребил все усилия, всю прелесть своего слога, чтобы нарисовать эту женщину. Пытался ли он показать ее со стороны ума? — Никогда. Со стороны сердца? — точно также. Со стороны физической красоты? — Тоже нет. О! я знаю, что есть блестящее описание госпожи Бовари после падения, но картина прежде всего соблазнительная, красота ее — красота вызывающая.» [Пинар, 1881, с. 25]

Особенно значимым для нас является вывод прокурора в конце обвинительной речи, который подводит черту и определяет важную ветвь критики первого романа писателя: «Искусство без правил не искусство, оно похоже на женщину, которая сбросила бы с себя всякую одежду. Наложить на искусство единственное правило благопристойности, значит не порабощать его, но уважать» [Пинар, 1881, с. 27]. Суд «исправительной полиции» оправдал Флобера, но сам процесс, как пишет В. И. Бибиков, «прогремел во всей Европе и доставил писателю всеобщую известность» [Бибиков, 1890, с. 74].

Отклики на роман во Франции оказались в достаточной степени разнообразными и на сегодняшний день мы имеем множество сохранившихся писем и очерков. Например, Жюль Шанфлёри, французский писатель и искусствовед, указывая молодому автору на некоторые художественные изъяны, пишет в личном письме:

> <…> Особенно рекомендую вашему внимаю язвы нищего и, пожалуй, немного излишнее злоупотребление хирургией в эпизоде с отрезанной ногой. Это небольшие ошибки, которые могут вам повредить в глазах людей с художественным вкусом.» [Эйхенгольц, 1933, с. 417].

Другой комментарий принадлежит Шарлю Сант-Бёв, литературоведу и критику: «Мне бы хотелось видеть…видеть какую-либо фигуру, преисполненную мягких, чистых, глубоких чувств, но в равной степени правдивую. Это принесло бы вдохновение.» [Эйхенгольц, 1933, с. 418–419]. Писатель Барбе д’Оревильи в журнале «Страна» в заметке от 6 октября 1857 года оказался, пожалуй, точнее многих своих современников, распознав важную особенность поэтики Флобера:

> «Флобер, несомненно, слишком умен, чтобы не иметь твердого представления о том, что такое добро и зло, но он так мало ссылается на них, что кажется, будто у него нет об этом никакого представления.<…>Этот человек с зоркостью рыси видящий темную душу г-жи Бовари, — энтимолог стиля, который описал бы слона точно так же, как описал бы насекомых.» [Эйхенгольц, 1933, с. 423]

Флобер был раздражен рекламой, которую ему создал судебный процесс. «Не люблю вокруг искусства вещей посторонних» — пишет автор в феврале 1857 года [Эйхенгольц, 1934, с. 350]. Сложное отношение с критиками сохранится у Флобера и позже. Бибиков приводит следующую

яркую запись писателя: «Чем произведение лучше, тем оно более привлекает критиков; так клопов привлекает чистое белье» [Бибиков, 1890, с. 76].

В ходе исследования была предпринята попытка анализа газетной и журнальной хроник в России в год судебного разбирательства. Для анализа были выбраны ежедневная столичная газета «Северная пчела» и ежемесячный журнал «Отечественные записки». По результатам исследования «Северной пчелы», а именно номеров с 17 января по 27 января 1857 (по старому стилю), которые выходили в одно время с судебным процессом, не было найдено ни одного упоминания литературного прецедента. При работе с алфавитным указателем «Отечественных записок» (за 1854, 1855, 1856, 1857, 1858) были выбраны буквы «Б», «Г», «М», «П», «С», «Ф», «М», «F» в соответствии с ассоциативными рядами (табл. 1).

Таблица 1

Работа с алфавитным указателем «Отечественных записок»

Буква в указателе	Ассоциативный ряд	Наличие статьи/статей
Б	Бовари	–
Г	Госпожа, Гюстав	–
М	Мадам	+
П	Провинциальные (нравы), процесс	–
С	Суд, судебный	–
Ф	Флобер	–
M	Madame	–
F	Flaubert	–

В результате поиска была обнаружена только одна публикация — это очерк Н. И. Сазонова, печатавшегося под псевдонимом Карл Штахель. Сазонов происходил из дворянского рода, имел прекрасное образование — в 1834 он окончил физико-математический факультет Московского университета со степенью кандидата. В начале 1840-х он уезжает в Париж и оттуда с 1856 по 1860 год присылает письма в редакцию «Отечественных записок» в Петербурге. Настоящий очерк находится в 112 томе «Записок». В 5 книге, в разделе «Смесь», статья Сазонова «Французские журналы, книги и брошюры» занимает 23 страницы. Очерк «Madamme Bovary и о нравственности вообще» графически не отделен и находится на страницах 2–3 четвертого раздела журнала. Данный отклик публициста занимает особое место в ранней рецепции «Госпожи Бовари» в России, ведь он был написан и напечатан до судебного разбирательства:

> «Роман Г. Флобера, <…>, возбудил однако, некоторыми слишком натуральными подробностями негодующее внимание императорского прокурора, который намерен, как говорят, обвинить перед судом в безнравственности автора и главного редактора журнала. Это нам кажется слишком строгим, <…>» [Штахель, 1857, 3].

Кроме того, Сазонов дает оценку актуальной литературной ситуации во Франции: во-первых, журналы Парижа «пусты», «не споткнешься в них ни на одну статью, резко отделяющуюся от обыденной пошлости», хотя само литературное пространство Франции «становится более и более похожим» на литературное пространство сороковых годов в России, когда к новым писателям относились с особым вниманием и интересом, а в произведениях отмечалось тяготение авторов к натурализму. Во-вторых, Флобер как писатель в январе 1857 года «совсем не известен в литературе». Что касается художественной составляющей произведения, Сазонов отмечает «неспособность» Флобера «определить взаимоотношения лиц и предметов, <…>, указать поводы и пружины действий» [Штахель, 1857, 4]. Сюжет «растянут», много «эпизодических лиц, ничего не объясняющих». «Роман плох, хотя в нем виден зародыш таланта сильного и современного,» — подводит итог Сазонов.

Статья Евгении Тур была написана и опубликована спустя полгода после очерка Сазонова и судебного разбирательства — в августе 1857. Вопрос рецепции «Госпожи Бовари» в России

все еще нуждается в масштабном исследовании. Однако изучив материал двух постоянных изданий за 1857 год мы можем с уверенностью судить о сложности нахождения критических откликов на этот роман. Гораздо чаще встречаются имена небезызвестных в то время в России Бальзака и Диккенса, в то время как судебное разбирательство над «Госпожой Бовари» и новое имя в французской литературе не были столь широко обсуждаемы. Таким образом, статья Евгении Тур, занимающая целых 40 страниц «Русского вестника», действительно оказывается любопытнейшим памятником критической литературы.

Статья «Нравоописательный роман во Франции» находится на страницах 245–284 10-го тома «Русского вестника» за 1857 год (июль-август). Евгения Тур еще в начале отклика заявляет о своем намерении осуществить «публичный суд» «Госпожи Бовари»[Тур, 1857, с. 245]. Этот суд, как пишет исследовательница, наступает в литературном пространстве вслед за реальным судом присяжных во Франции.

Вступление статьи (С. 244–250) представляет из себя краткий обзор развития жанра нравоописательного романа. Здесь Евгения Тур задает проблемные установки, связанные с анализом французской прозы последних лет. Главной тенденцией в развитии жанра и всей европейской культуры оказывается «болезнь, которая гложет теперь французское общество». Имя этой болезни — «бездушный эгоизм» [Тур, 1857, с. 246]. В произведениях Бальзака, Массона, Сандо и Стендаля эта болезнь, по мнению Тур, еще не господствует: их герои доступны любви, она их очищает, «вызывает все хорошее со дна души человека»; «любовь, <…> как начало самосознания» [Тур, 1857, с. 247]. В замечании по поводу бездушного эгоизма французских реалистов обнаруживается «чуткость сердца» русской женщины, о которой писал Тургенев.

В частях I и II (С. 251–277), следующих за вступлением, Евгения Тур приводит подробный пересказ романа, сопровождая его некоторыми критическими замечаниями. «Эмма была странная женщина!» [Тур, 1857, с. 252]. Обличение Эммы — а вместе с ней и самого Гюстава Флобера — оказывается центральным в разборе Тур.

Евгения Тур была хороша знакома с материалами процесса над Флобером и во многом повторяет упреки его французских обвинителей. Об этом свидетельствуют комментарии, которыми она сопровождает пересказ флоберовского романа в первой и второй частях своего разбора. Так, отмечая неспособность Эммы к подлинному религиозному чувству, она явно опирается на суждения прокурора Пинара. Например, на страницах 252–254 первой части статьи мы видим следующее замечание Тур: «<…> ум у Эммы был ум практический. Ей нравилась церковь, потому что в ней были цветы<…>»; «Эмма взбунтовалась против монашеской строгости правил, потому что она была совершенно противна ее комплексии<…». Уже в третьей части отклика мы также найдем: «<…> у него (Флобера) превратилась она (религия) в физическое ощущение, которое возбуждается блеском свеч, ароматом фимиама, роскошными одеждами и богатыми серебряными сосудами» [Тур, 1857, с. 280].

В III части (С. 277–284) писательница подводит итоги комментированного пересказа. Мерилом для вынесения конечного «приговора» «общественного суда», на который Тур обрекла роман еще в начале статьи, становится следующий тезис: «не от выбора предмета, а от воззрения на людей, их страсти и побуждения, зависит нравственность произведения» [Тур. 1857, с. 280]. Такое замечание Тур сразу обнаруживает ее отношение к творцам как к лицам ответственным за нравственную составляющую своего труда; они же должны быть цензорами и сопричастными моральных стремлений героев, которых выводят на «публичный суд» читателям.

Нравственность Евгения Тур подразделяет на два вида. Первая — «доступная не многим» [Тур, 1857, с. 277] — основана на свободе мышления и согласуется с неизменяемыми истинами Евангелия; она не терпит примирения с людскими пороками. Вторая — «принятая всеми вообще» [Тур, 1857, с. 278] — почерпнута из житейской мудрости и не обходится без своекорыстия. Нравственное же содержание «Госпожи Бовари» вызывает у Тур «смесь отвращения и презрения». Причину этого она видит в том, что персонажи Флобера не имеют «ни малейшего отпечатка, никакого клейма, в них нет и характеров <…> Автор не говорит нам о качествах, недостатках, наклонностях, а ограничивается описанием их привычек, вкусов одежды и особенно физических ощущений. Он подробно описывает нам физическую красоту или

уродливость и не пропускает ни малейшей мелочи» [Тур, 1857, с. 280]. В этом отношении Тур следует не только за Пинаром, но и за рядом современных французских писателей. Так, Шайнфлери упрекал Флобера в излишней физиологичности описаний, а Дюранти в отсутствии «непосредственного чувства» [Эйхенгольц, 1934, с. 416].

Именно отчужденность Флобера от изображаемого им мира, присущая ему объективная манера письма становится главным предметом критики в третьей части статьи Тур:

> <…> [Флобер]подвел мужественно и беспощадно все лучшие человеческие чувства и стремления к одному <…> упрощенному знаменателю: чувственность! ощущение! <…> И какое при этом равнодушие, какое гомеровское спокойствие! Как свысока смотрит Г. Флобер на наш людской муравейник, и как далеко до него другим писателям, страдавшим, измученным, кровью писавшим свои произведения! [Тур, 1857, с. 282].

Столь же резкое неприятие вызывает у Тур и стиль Флобера:

> Что касается до слога Г. Флобера, то он изломан, вычурен, что можно видеть из изложения романа <…> Несмотря однако на эти недостатки, фраза Флобера не лишена легкости и щегольства; в ней много отделки и замысловатости. Она понравится всем тем, кто не умеет ценить простоту выражения [Тур, 1857, с. 282]

Следует отметить, что в этом отношении позиция Тур очень близка позиции вышеупомянутого Сазонова — оба русских критика не находят в романе Флобера должной художественной завершенности и полноты. Но если Сазонов отдает должное «зародышу таланта», скрываемому в романе, и отмечает умение Флобера «смотреть и видеть» [Штахель, 1857, 3], то Евгения Тур признается в непонимании общественного резонанса, вызванного романом. Единственную возможную причину она приписывает «реальному направлению, которое в этом романе дошло до последней крайности» [Тур, 1857, с. 282].

Конец статьи Тур полон почти апокалиптического отчаяния: «Неужели такой нравственный упадок, такое растление точит французское общество?» [Тур, 1857, с. 283] Нравственность, вопросы любви и вечности — все эти понятия, по словам Тур, никогда не проникали в душу Флобера, иначе бы «перо его не посягнуло бы на то произведение, которым он одарил своих соотечественников». «Болезненный эгоизм», с которого Тур начала статью, «быть может, уничтожится при помощи сильной катастрофы; <…> общество, обновившись в временных бедствиях, возродит из себя что-нибудь новое, благодетельное, чего нам не дано предвидеть, но во что, <…>, можно и должно верить?» [Тур, 1857, с. 284] Вопрос о достоверности нравоописательного романа как зеркала современной жизни общества не находит ответа в статье писательницы. Однако общий вывод статьи свидетельствует о преобладающей негативной оценке Тур нравов европейского общества, плод которого — роман «Госпожа Бовари». Далее физиологичности и низости чувств этого романа «идти невозможно», считает автор статьи.

Выводы

Оценки Елизаветы Тур с сегодняшней точки зрения абсолютно несправедливые, тем не менее представляют несомненный историко-литературный интерес: во-первых, она подтверждает «от противного», насколько революционным был творческий метод Флобера в 1850-е годы, насколько резкий перелом в литературных вкусах он предполагал и инициировал; во-вторых, в размышлениях чувствительной русской женщины, как называет Тур Тургенев, отразился отнюдь не только буржуазный морализм французских критиков Флобера; в них уже угадывается этический пафос русского реализма, не принявшего ни западного эстетизма, ни западного детерминизма, ни позиции художника, замкнувшегося в «башне из слоновой кости», ни обусловленности души формами социальной жизни.

Литература

1. Бибиков В. И. Флобер // Бибиков В. И. Три портрета. Стендаль-Флобер-Бодлер. СПб: 1890. С. 74–166.

2. Обвинительная речь императорского прокурора Г. Эрнеста Пинара//Флобер Г. Madame Bovary. Роман и обвинительная речи и приговор по делу, возбужденному против автора в Парижском исправительном суде. Заседания 31Г. Января и 7-Г. Февраля 1857 года. — СПб, 1881. — С. 1–76.
3. Тур Е. Нравоописательный роман // Русский вестник. Журнал литературный и политический. 1857. Т. 10. С. 244–284.
4. Тургенев И. С. Племянница. Роман, соч. Евгении Тур. М. 1851// Полное собр. соч. в 30тт. — Т. 4. — С. 473–490.
5. Штахель К. Французские журналы, книги и брошюры. Января, февраль, март. Статья первая // Отечественные записки. Май. 1857. Т. 112. С. 1–22.
6. Эйхенгольц М. Д. Техника литературной работы Флобера//Гюстав Флобер. Собрание сочинений в десяти томах. — 1934 — Т. 5. — С. 329–371.
7. Его же. Творческая и литературная история «Госпожи Бовари»//Гюстав Флобер. Собрание сочинений в десяти томах. — 1933 — Т .1. — С. 397–427.

Arina D Rodina[1*]
*rodinasmorodina15@gmail.com
Research supervisor: Alexey I. Zherebin[1],
Doctor of Sciences (Philology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

An overlooked episode in the Russian reception of Gustave Flaubert's *Madame Bovary*

Abstract. The article investigates the early reception of Gustave Flaubert's *Madam Bovary* in Russia, focusing on the first detailed response to the novel's scandalous trial in France, which has largely been overlooked by scholars. The article discusses *A Novel of Morals*, an essay published in 1857 in the *Russian Daily Herald*, written by Evgenia Tur, a writer, translator, and renowned literary salon hostess. By analyzing the content of her response, alongside several French essays and a note by Karl Stahel in *Notes of the Fatherland* (1857), the study identifies historically conditioned criteria for the harsh critical reception of one of the greatest works of 19th-century world literature.

Keywords: Flaubert, literary criticism, Evgenia Tur, *Madam Bovary*, French literature, novel of morals.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РУССКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ФИЛОЛОГИИ: МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 81

Черная Вера Александровна[1*]
*veradanilova2003@mail.ru
Научный руководитель: Железнякова Елена Алексеевна[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Сопоставление русской лексемы «отдушина» с английским эквивалентом «outlet»

Аннотация: в статье представлен анализ и сопоставление переносных значений слов «отдушина» и "outlet" с точки зрения толкования, коллокаций и национально-культурной специфики данных слов с опорой на словари и национальные корпусы русского и английского языков. В качестве методов исследования был использован анализ и сравнение.

На основе сравнительного анализа представленных лексем были выявлены сходства и различия в контекстах употребления исследуемых слов, а также была обоснована безэквивалентность русской лексической единицы. Результаты работы можно применить при обучении иностранцев, изучающих русский язык как иностранный.

Ключевые слова: картина мира, языковой эквивалент, концепт души, социолингвистика, лексическое значение.

Введение

В современном мире важную роль играет межкультурная коммуникация, так как она включает в себя культурное взаимодействие, выражающееся в связи и общении между представителями различных культур народов мира. Межкультурная коммуникация является и важным фактором с точки зрения процесса глобализации, который приводит к увеличению взаимодействия между людьми из разных культур. Межкультурное общение, условие его реализации, возможные затруднения и причины коммуникативных неудач — всё это является частью межкультурной коммуникации. Английский язык является международным языком, поэтому он чаще других используется в процессе диалога культур. Английскому языку свойственно широкое поле применения, например, в обучении РКИ именно английский чаще всего используется в качестве языка-посредника. Взаимодействие русского и английского языка, широко используемого во всем мире, способствует более эффективной межкультурной коммуникации, включающую в себя повышение качества общения, качества обучения и развитие международного сотрудничества. Кроме этого, межкультурная коммуникация может обеспечить более эффективное взаимодействие между учащимися и преподавателями, имеющими различную языковую, культурную и этническую принадлежность.

Носители русского языка широко используют в своей речи англицизмы, некоторые из которых являются полноценными аналогами русских слов. Например, “proof” (доказательство), “event” (мероприятие), “fake” (подделка). Тем не менее, студент-иностранец, изучающий русский язык, может столкнуться с некоторой сложностью. Не все русские слова можно использовать в качестве равного эквивалента английским. В таком случае говорящий на русском языке иностранец может столкнуться с ситуацией ложной аналогии. В таком случае в процессе общения может возникнуть коммуникативная неудача, потому что мысль или идея будут донесены неверно.

Методы исследования

В качестве методов исследования был использован анализ литературы и словарных статей, исследуемых лексем. Выделение и изучение отдельных сторон исследуемых понятий с точки зрения толковых словарей русского и английского языков, этимологических и фразеологических. Также был использован метод сравнения и сопоставления полученных данных для выявления сходств и различий двух лексем. В конце было проведено описание полученных данных для подведения результатов исследования.

Результаты и обсуждение

В данной статье была рассмотрена и сопоставлена русская лексема «отдушина» и английская — “outlet” (отдушина). В ходе этой работы слова «отдушина» и “outlet” (отдушина) были сравнены с точки зрения определений, представленных в толковых словарях русского и английского языков, с точки зрения этимологии, фразеологии, коллокаций, сочетаемости и частотности употреблений.

У двух этих слов есть как прямое, так и переносное значение. Прямое значение у слова «отдушина» по Большому академическому словарю: 1. Отверстие для выхода воздуха, пара, дыма. У слова “outlet” по английскому словарю Longman Dictionary of Contemporary English есть четыре значения, три из которых являются прямыми, а одно переносное. Значение, представленное в словарной статье под цифрой 4 “a pipe or hole through which something such as a liquid or gas can flow out” (труба или отверстие, через которые может вытекать что-либо, например жидкость или газ), то есть как выпускное или выходное отверстие, будет совпадать

с прямым значением слова «отдушина», которое представлено в Большом академическом словаре. Тем не менее, само слово «аутлет» было заимствовано русским языком из английского только в одном значении, указанном под цифрой 2 в словарной статье, представленной в Longman Dictionary of Contemporary English: a) “a shop, company, or organization through which products are sold” (магазин, компания или организация, через которые продаются товары); b) “a shop that sells things for less than the usual price, especially things from a particular company or things of a particular type” (магазин, который продает вещи дешевле обычной цены, особенно вещи определенной компании или определенного типа). Теперь обратимся к словарю англицизмов русского языка А. И. Дьякова, там мы находим слово «аутлет» и следующую словарную статью:

АУТЛЕТ (англ. “outlet” торговая точка; магазин). редк. ком. Формат торгового центра, состоящий из множества отдельных одноэтажных зданий и галерей, специализирующихся на продаже брендов одежды со значительными скидками. Распродажа может происходить как на фабриках и заводах производителей, так и в магазинах и бутиках.

Получается, что слово «аутлет» действительно заимствовано русским языком из английского только во втором значении английской лексемы “outlet” (отдушина).

Таким образом, несмотря на то, что именно в значении «торговой точки» слово «аутлет» было заимствовано русским языком, английская его версия все равно имеет переносное значение, которое на первый взгляд кажется равным переносному значению русской лексемы «отдушина». В связи с этим, в этой работе нас будет интересовать сопоставление первого значения слова “outlet” (отдушина) как 1. “a way of expressing or getting rid of strong feelings” (способ выражения сильных чувств или избавления от них), данное в словаре Longman Dictionary of Contemporary English, с переносным значением слова «отдушина», которое окажется разным.

Для начала мы обратимся к толковым словарям, чтобы дать точное определение рассматриваемым словам. Большой Академический словарь современного русского литературного языка даёт следующее толкование «отдушины»:

2. Перен. То, что дает выход каким-либо чувствам, стремлениям, настроениям. Душевное одиночество стало слишком подавлять меня. Нужна хоть какая-нибудь отдушина. Бобор. Дома! Потеряв вкус к жизни, веру в человека, Арбенин ищет для себя какой-либо отдушины и пытается забыться в острых, сильных ощущениях. Юрьев, Записки. Большой толковый словарь русского языка Кузнецова С. А. даёт такое толкование: То, что даёт выход каким-л. чувствам, стремлениям, настроениям и т. п. О. в однообразной жизни. Найти отдушину в занятиях спортом. В толковом словаре русского языка Ожегова С. И. и Шведовой Н. Ю. дано следующее определение: 2. перен. То, что даёт исход чему-н. (чувствам, настроениям). Найти отдушину в беседах с другом. О. для души. Английский словарь Longman Dictionary of Contemporary English даёт такое толкование лексемы “outlet” (отдушина): 1. “a way of expressing or getting rid of strong feelings” (способ выражения сильных чувств или избавления от них). “Outlet for. Is football a good outlet for men’s aggression?” (Выход для. Является ли футбол хорошим выходом для мужской агрессии?) “an outlet for creativity” (отдушина для творчества). Интересно отметить, что в трёх русских толковых словарях, которые мы рассмотрели, переносное значение лексемы «отдушина» дано во втором значении, при этом в английском толковом словаре оно дано в качестве первого значения. В примерах, которые были даны в приведённых словарных статьях, вы можете заметить использование слова «душа», оно напрямую связано с лексемой «отдушина». Дополнительно докажем это словарной статьёй из этимологического словаря Шанского Н. М.: Отду́шина. Искон. Суф. производное от *отдух* «отдушина, отверстие для прохода воздуха преф. образования от дух. Определение понятия «дух»: Дух. *Древнерусское — духъ (душа, разум, ветер). Общеславянское — duchъ.* Существительное «дух», пришедшее в древнерусский язык в XI в., многозначно. Оно означает: *«нравственная сторона человека», «истинный смысл», «душа»*. Именно поэтому для дальнейшего исследования нам нужно познакомиться с концептом души, одним из ключевых для русской языковой картины мира.

Лексема «душа» очень значима для русского человека. Она является средоточием его внутренней жизни, говоря о настроении, мы также используем выражение «на душе», описывая

чувства, мы тоже имеем в виду состояние души. Соответственно, мы приходим к тому, что концепт души является одним из ключевых для русской лингвокультуры и передаёт приоритетность духовных ценностей над материальными, которые присущи нашему народу. В русском языке есть достаточно много лексических единиц, которые связаны со словом душа, среди них есть такой культурный скрипт, как «отвести душу». В словарной статье из фразеологического словаря русского литературного языка даётся следующее толкование: Отвести душу. Разг. Экспрес. 1. Находить для себя утешение, разрядку, удовлетворение в чём-либо. Это определение сходно с толкованием лексемы «отдушина», данным в толковых словарях, следовательно, мы можем говорить о близкой связи «отдушины» с понятием «души». Обратясь к английскому толкования слова “outlet” (отдушина), мы тоже можем найти сходство с определением, данным выше: “getting rid of strong feelings” (избавление от сильных чувств) что и обозначает «разрядку».

Для дальнейшего сопоставления русской лексемы «отдушина» с английской “outlet” (отдушина) нам необходимо ещё рассмотреть взаимодействие этих слов с другими словами в языке, то есть выделить коллокации. Примеры лексической сочетаемости покажут нам синтаксическую и семантическую целостность этих двух языковых единиц. Сначала мы обратимся к Национальному корпусу русского языка. Коллокациями считаются такие сочетания слов, которые встречаются совместно чаще, чем случайно. С учётом синтаксических связей, которые покрывают основные зоны «работы» слова в языке, лексема «отдушина» сочетается с такими определениями, как: вентиляционный, единственный, единый, настоящий. Например, С. И. Шуляк. «Квартира номер девять. Роман с чертовщиной», 2013: «Единственной отдушиной, единственным счастьем в её жизни сделался Алёшенька». Самая частая сочетаемость прослеживается со сказуемым «быть»: «Но все равно, от « конвейера «я никуда не мог деться. Были, конечно, отдушины — Москва, Ленинград, заграница» из мемуаров И. Э.Кио «Иллюзии без иллюзий», 1995–1999. Из существительных чаще всего сочетается со словами: подвал, труба, возможность, жизнь, время, человек. Например, «Творчество стало единственной отдушиной в его жизни, единственной возможностью самоутверждения» из произведения Л. Осиповой «Поэзия души», 1980. Теперь рассмотрим коллокации английского слова “outlet”, данные в Corpus of Contemporary American English (Национальный корпус английского языка). Мы рассмотрим те слова, с которыми по данным корпуса лексема “outlet” (отдушина) встречается чаще всего. Основными по частоте сочетаемости являются существительные: “media” (СМИ), “news” (новости), “store” (магазин), “mall” (торговый центр); глаголы: “report” (сообщать), “provide” (предоставлять), “retail” (розничная торговля); прилагательные: “nationwide” (по всей стране), “locally” (локально), “always-on” (всегда на связи). Например, “Tesla’s Friday statement was previously *provided* to other *media outlets* on background on Thursday” (Пятничное заявление Tesla ранее было передано другим СМИ в справочной информации в четверг). Итак, несмотря на то, что у английской лексемы “outlet” (отдушина) есть значение выражения сильных чувств, перекликающееся с переносным значением «отдушины», в Corpus of Contemporary American English не было обнаружено коллакаций и примеров, где это слово частотно использовалось в том же лексическом значении, что и русское слово «отдушина». В Национальном корпусе русского языка мы, напротив, находим множество примеров, в которых лексема «отдушина» используется в переносном значении как то, что дает выход каким-либо чувствам. Кроме этого, лексема “outlet” (отдушина) по приведённым примерам в словарной статье из Longman используется только по отношению к какой-то деятельности, например, к виду спорта: “Is football a good outlet for men’s aggression?” (Является ли футбол хорошим выходом для мужской агрессии?). Русскую же лексему «отдушина» мы используем не только по отношению к какому-то виду деятельности, но и к человеку, к животному, к месту. В доказательство этому рассмотрим несколько примеров из Национального корпуса русского языка: «Жить ему было тяжело, и у него была единственная отдушина — Дездемона», «Для него любовь никогда не бывает единственной отдушиной», «Единственной отдушиной в неволе стала для Александра тюремная библиотека».

Рассмотрим частотность употребления слов отдушина и “outlet” (отдушина). По данным частотного словаря Национального корпуса русского языка «отдушина» характеризуется до-

вольно низкой частотностью, слово является редким. В частотном словаре русского языка под ред. М. И. Приваловой общая частота слова «отдушина» по всей выборке составляет 1, обращается внимание на частоту по предвыборкам, то есть число появлений слова в каждой из четырех жанровых групп текстов, и у «отдушины» это снова 1 и оно было зафиксировано только среди научных и публицистических текстов.

Теперь обратимся к английскому словарю частотности Davies M., Gardner D. A Frequency Dictionary of Contemporary American English, в нём, чем выше индекс, тем реже слово используется. У лексемы “outlet” (отдушина) индекс 4692, что говорит о достаточно низкой частотности употребления этого слова в английском языке. В словаре Leech G., P. Rayson, A. Wilson Word Frequencies in Written and Spoken English: based on the British National Corpus. — Longman, London, 2001. округленная частотность вхождения “outlet” (отдушина) на миллион слов составляет 14.

Выводы

Таким образом, на основе данной выше информации, мы приходим к выводу, что в английском языке нет полноценного эквивалента русской «отдушине». Известный лингвист Анна Вежбицкая отмечает, что в каждом языке есть лингвоспецифичные слова, для которых трудно найти лексические аналоги в других языках [Вежбицкая, 1996, с. 25–26]. Это связано с тем, что такие слова передают ключевую идею конкретного языка, которая подтверждается, с одной стороны, повторяемостью этой же идеи в значении других слов и выражений, а, с другой стороны — тем, что именно эти слова хуже остальных переводятся на иностранные языки. Наша лексема «отдушина» относится именно к таким словам. Слово “outlet” (отдушина) не имеет значения специфичной для русского языка идеи, концепта души. Лексическое понятие, выработанное в одном языке, не всегда может легко переноситься в другой язык, план содержания русской лексемы «отдушина» невозможно точно сопоставить с иноязычным лексическим понятием “outlet” (отдушина). Такие слова называются безэквивалентными, о чём говорят лингвисты В. Г. Костомаров и Е. М. Верещагин в учебнике «Язык и культура» [Костомаров, Верещагин, 1990, с. 43–45]. Лексическое значение лексемы “outlet” (отдушина) не соответствует лексическому значению слова «отдушина», следовательно, не может являться прямым эквивалентом русской лексемы. В современном мире в речи русскоговорящего человека редко можно услышать лексему «отдушина», но я думаю, что это очень особенное и многогранное слово, которое нам стоит использовать.

Литература

1. Балахонова Л. И. Большой академический словарь русского языка. М.: Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед. 2010. 655 с.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. 416 с.
3. Ключевые идеи русской языковой картины мира: сборник статей: сборник научных трудов/ Сост. Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. М.: Языки славянской культуры (ЯСК), 2005. 542 с.
4. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. Санкт-Петербург, Норинт. 2008. 1536 с.
5. Кушнарёва Н. В. Кушнарёва Н. В. Проникновение иноязычных слов в русский язык // Омский научный вестник. 2011. № 6 (102). С. 135–138.
6. Национальный корпус русского языка // Ruscorpora.ru. URL: https://ruscorpora.ru/?ysclid=lxq8ekt8rw276555789 (дата обращения 01.03.2024).
7. Национальный корпус английского языка (Corpus of Contemporary American English) // English-corpora.org. URL: https://www.english-corpora.org/coca/ (дата обращения 01.03.2024)
8. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. Москва: Российская АН, Ин-т рус. Яз. 1994. 907 с.
9. Шанский Н. М. Этимологический словарь русского языка. М.: Просвещение. 1982. 399 с.
10. Davies M., Gardner D. A Frequency Dictionary of Contemporary American English: Word Sketches, Collocates, and Thematic Lists. London: Routledge. 2010. pp. 368.
11. Leech G., P. Rayson, A. Wilson Word Frequencies in Written and Spoken English: based on the British National Corpus. — London: Longman, 2001. pp. 320.
12. Longman Dictionary of Contemporary English. Third edition with New Words supplement 2001. pp. 632.

Vera A. Chernaya[1*]
*veradanilova2003@mail.ru
Research supervisor: Elena A. Zhelezniakova[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

A comparative analysis of the Russian lexeme ‘отдушина’ and its English equivalent ‘outlet’

Abstract. This article presents an analysis and comparison of the figurative meanings of the Russian word ‘отдушина’ and its English counterpart ‘outlet’, focusing on their interpretation, collocations, and the national-cultural contexts of these terms, as explored through dictionaries and the national corpora of Russian and English. The study employs comparative analysis as its primary research method. The article reveals both similarities and differences in the contexts in which these words are used, highlighting the lack of full equivalence between the Russian and English lexical units. The findings can contribute to the teaching of Russian as a foreign language.

Keywords: worldview, linguistic equivalent, concept of the soul, lexical meaning.

УДК 81.23

Чернова Алина Анатольевна[1*]
*chad78alina@yandex.ru
Научный руководитель: Железнякова Елена Алексеевна[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Зоонимический код русской культуры в обучении русскому языку билингвов младшего школьного возраста (на материале прецедентных текстов)

Аннотация: В статье рассматривается методический потенциал зоонимического кода русской культуры на материале прецедентных текстов, актуальных для детей младшего школьного возраста. Проанализированы ошибки в речи билингвов 5–9 лет, связанные с неправильным употреблением высказываний из прецедентных текстов. Представлены результаты отбора прецедентных высказываний и методические рекомендации по обучению детей-билингвов русскому языку на отобранном материале.

Ключевые слова: детский билингвизм, прецедентные тексты, зоонимический код русской культуры, речевые ошибки.

Введение

Явление двуязычия (билингвизма) и многоязычия (полилингвизма) — одно из самых малоизученных, а определение этого понятия неоднозначно, так как имеется множество классификаций и характеристик, исключающих друг друга. Изучением билингвизма занимались Л. В. Щерба, А. А. Леонтьев, Л. С. Выготский, А. А. Залевская, Г. Н. Чиршева, Е. А. Хамраева и другие ученые. В работе мы придерживаемся мнения Л. В. Щербы о существовании «естественного» и «искусственного» двуязычия [Щерба, 2002: 313]. Таким образом, билингвом можно назвать человека, обладающего способностью и возможностью переключения с одного языка на другой, при закреплении функций двух и более языков за разными сферами общения [Маркосян, 2004].

При формировании сбалансированного билингвизма в условиях ограниченной языковой среды большое внимание уделяется лингвокультурологической компетенции ребенка билингва, следовательно, необходимо целенаправленное обращение к культурной составляющей русского языка. Мы считаем, что прецедентные тексты русской культуры обладают значительной лингвокультурной ценностью и являются составляющей русского культурного кода. Под

понятием прецедентного текста в статье понимаются тексты, имеющие «сверхличный характер», понятные и известные широкому кругу лиц [Караулов, 1987: 35].

Методы исследования

Посредством анкетирования родителей детей-билингвов было отобрано 4 ребенка младшего школьного возраста, билингвизм каждого из которых является естественным и представляет стихийное освоение двух языков; исследуемые билингвы проживают в стране, официальным языком которой является любой язык, кроме русского, в нашем случае языками исследуемых билингвов являются немецкий, английский и финский. На следующем этапе исследования был проведен эксперимент. Он осуществлялся в период с декабря 2022 года по сентябрь 2023 года, респондентами являлись 4 исследуемых билингва: Федор (8 лет), Мария (9 лет), Катя (7 лет), Мария (5 лет). Эксперимент включал в себя блок вопросов, предполагающий открытый и развернутый ответ ребенка-билингва, вопросы были направлены на выявление ошибок, вызванных ограниченностью языковой среды, а также недостаточным развитием русского языкового сознания. Выбор метода обосновывается необходимостью наличия контролируемых и управляемых условий для зарождения прогнозируемых ошибок. Ошибки, полученные посредством эксперимента, были проанализированы и описаны, были определены возможные причины отклонений от языковой нормы.

Результаты и обсуждение

На основе полученных данных была представлена классификация ошибок, разработанная с опорой на исследования Л. В. Банкевича, А. А. Залевской, Н. Н. Рогозной и С. Н. Цейтлин. Все ошибки, полученные в результате эксперимента, разделены с точки зрения интерференции, выделены внутриязыковые и межъязыковые ошибки. Внутриязыковые ошибки разделены по уровням языка. Среди межъязыковых ошибок выделены ошибки сочетаемости, ошибки, связанные с переключением кода, графические и фонологические ошибки, ошибки на синтаксическом уровне. В группе межъязыковых ошибок мы отдельно выделяем лингвокультурные ошибки, непосредственно связанные с различием культурных кодов. Лингвокультурные ошибки в работе разделены на ошибки, вызванные языковыми лакунами; ошибки, связанные с прецедентными текстами; ошибки в употреблении устойчивых выражений; ошибки, вызванные стереотипами. Было проанализировано более 60 ошибок, обнаруженных в речи исследуемых детей-билингвов в возрасте 5–8 лет.

Особое внимание уделяется ошибкам, связанным с незнанием билингвами прецедентных текстов русской культуры. Под понятием прецедентного текста понимаются тексты, имеющие «сверхличный характер», тексты, понятные и известные широкому кругу лиц. Примером может послужить ситуация коммуникативной неудачи: Катя, спросившая: «Что надо?», получила ответ: «Шоколада», что повлекло за собой вопрос «Почему шоколада?». Мы можем отметить, что младшему школьнику — носителю русского языка — широко известен прецедентный текст: «Что вам надо? Шоколада» К. Чуковского в произведении «Телефон». Маша, услышавшая уже другую фразу из приведенного выше литературного произведения, также удивилась и не поняла ее значения: когда девочка, спросившая «откуда у тебя такая ручка», получила ответ «от верблюда», она постаралась уточнить какое отношение верблюд имеет к ручке. Исходя из ответов детей, мы можем сделать вывод о незнании текста детского литературного произведения, который стал прецедентным.

С опорой на классификацию кодов культуры, разработанную В. А. Масловой и М. В. Пименовой с опорой на исследования В. В. Красных, и на учебники и рабочие программы по русскому языку и литературе для детей в возрасте 5–9 лет, а также с опорой на словари крылатых слов и выражений Л. П. Дядечко, К. П. Сидоренко, В. М. Мокиенко, В. В. Серова и др. ученых, в исследовании были отобраны различные типы прецедентных текстов, соответствующие зооморфному, пищевому, витальному, предметному, вегетативному, ландшафтному, пространственному, соматическому кодам культуры [Пименова, 2007]. По нашему мнению, классификация лингвокультурных кодов соответствует распределению языкового материала на лексические темы,

следовательно, подобное разделение прецедентных текстов может быть использовано преподавателями на занятиях по русскому языку для детей билингвов дошкольного и младшего школьного возраста при обращении к различным лексическим темам. Подобранные тексты соответствуют уровню речевого развития детей в возрасте 5–9 лет, источниками текстов послужили литературные произведения русских писателей, например, К. И. Чуковского, А. С. Пушкина, И. А. Крылова, а также русские народные сказки, детские песни, кино- и мультфильмы.

Отметим, что тема «Домашние и дикие животные и их детеныши» является наиболее актуальной в пособиях для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Именно поэтому особое внимание в статье уделяется зооморфному культурному коду, представленному набором образов и символов культуры, включающих в себя анимализмы, орнитизмы, ихтиизмы и энтоизмы. Такой код культуры включает в себя лексические наименования животных, птиц, рыб, насекомых и широко воплощен в лексических темах «Домашние и дикие животные», «Детеныши», «В зоопарке» уровней А1.1, А1.2 и А1.3, соответствующих 1, 2 и 3 классу зарубежных школ с родным языком обучения. В работе представлено более 50 прецедентных высказываний зооморфного культурного кода. Наиболее популярным источником прецедентных текстов являются сказки К. И. Чуковского. Приведем примеры прецедентных высказываний, относимых нами к зоонимическому коду культуры: «Ехали медведи на велосипеде», «По щучьему веленью, по моему хотению», «Не мышонок, не лягушка, а неведома зверушка».

Прецедентные тексты могут быть использованы преподавателями на занятиях по русскому языку с детьми-билингвами, проживающими в условиях ограниченной языковой среды. Изучение лексических тем с включением прецедентных текстов русской культуры поможет учащимся расширить лингвокультурные знания, а также познакомиться с отдельными произведениями детской литературы, русскими детскими песнями, кино- и мультфильмами. Была разработана система работы с прецедентными текстами русской культуры на занятиях по русскому языку с билингвами младшего школьного возраста, включающая три этапа: ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный и репродуктивный.

Ориентировочно-подготовительный этап предполагает введение и семантизацию новых для учащегося прецедентных текстов посредством их первичного воспроизведения, актуализации и репродукции. На данном этапе возникает необходимость создания логических и ассоциативных связей прецедентных текстов с предыдущими знаниями детей-билингвов. Так как предложенная методика использования прецедентных текстов на уроках русского языка как иностранного предполагает их деление по тематическому принципу, необходимым для освоения прецедентных текстов будет являться знание определенных лексических единиц, включенных в предложенный прецедентный текст. На данном этапе учащимся рекомендуется ознакомиться с фрагментом литературного/музыкального/кинематографического произведения, включающим некоторое количество прецедентных высказываний, и выполнить упражнения, направленные на актуализацию лексики, а также на проверку общего понимания представленного текста. Мы считаем, что необходимо учитывать возрастную специфику и включать разнообразные задания с большим количеством иллюстративного материала.

Стереотипизирующе-ситуативный этап предполагает тренировку и создание прочных лексических связей в заданных пределах в однотипных речевых ситуациях. По С. Ф. Шатилову, именно на данной стадии происходит автоматизация постоянных компонентов речевого действия [Шатилов, 1986]. На данном этапе учащимся предложено выполнить упражнения, направленные на формирование умения находить прецедентные высказывания. Детям-билингвам предлагается соединить начало и конец прецедентного высказывания, выбрать из предложенных слов то, которое входит в прецедентное высказывание, исправить ошибки и др. Обращаем внимание на необходимость учета возраста учащихся, на данном этапе также рекомендуется приводить упражнения, соответствующие игровой технологии, например, в предложенной разработке учащимся предлагается расшифровать высказывание, отгадать ребус или разгадать филворд.

Репродуктивный этап предполагает воспроизведение изученных прецедентных высказываний. Учащимся предлагается выучить фрагмент, содержащий некоторое количество прецедентных текстов, отметим, что фрагмент не должен быть большим, важно, чтобы он соответствовал

возрастным особенностям детей-билингвов. В разработке предложены и другие упражнения, направленные на развитие репродуктивных навыков, например, воспроизведение высказывания или запись предложенного фрагмента по памяти. Данные задания также требуют иллюстративного материала, поэтому учащимся предложены рисунки-подсказки.

Выделенные этапы распределяются на определенное количество занятий и включают внеклассную работу. Предполагается, что на одном занятии учащиеся разбирают один текстовый фрагмент и знакомятся с одним произведением, включающим некоторое количество прецедентных высказываний. В зависимости от количества прецедентных высказываний время на изучение одного произведения или его фрагмента может быть увеличено, необходимый минимум — 1 академический час.

Соответствующая работа должна найти место, прежде всего, в общем курсе при изучении определённых лексических тем, а также в рамках курса разговорной практики.

Выводы

Опираясь на мнение В. В. Красных о необходимости изучения национальной картины мира, мы можем утверждать, что при формировании сбалансированной билингвальной языковой личности очень важно целенаправленно обращаться к культурной составляющей языка, уделять особое внимание развитию лингвокультурологической компетенции, в которую входит владение прецедентными текстами русской культуры. Отметим, что изучение лексических тем с включением прецедентных текстов русской культуры поможет учащимся расширить лингвокультурологические знания, а также позволит познакомиться с отдельными произведениями детской литературы, русскими детскими песнями, кино- и мультфильмами.

Литература

1. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. Москва: Директ-Медиа, 2013. 561 с.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва: Наука, 1987. 264 с.
3. Маркосян А. С. Очерк теории овладения вторым языком. Москва: УМК Психология, 2004. 384 с.
4. Пименова М. В. Коды культуры и проблема классификации концептов // Язык. Текст. Дискурс: научный альманах Ставропольского отделения РАЛК. Ставрополь, 2007. Вып. 5. 80 с.
5. Рогозная Н. Н. Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. Иркутск: Иркутская областная типография No 1, 2001. 332 с.
6. Цейтлин С. Н. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия: научная монография. СПб:Златоуст, 2014.
7. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. Изд. 2-е. М.: Просвещение, 1986. 81 с.
8. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики. — М.: Академия, 2002.

Alina A. Chernova[1*]

*chad78alina@yandex.ru

Research supervisor: Elena A. Zheleznyakova[1],

Candidate of Sciences (Pedagogy)

[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Zoonimic code of Russian culture in teaching Russian to primary-school-age bilinguals: A study of precedent texts

Abstract. The article deals with the methodological potential of the zoonimic code of Russian culture, using precedent texts relevant to primary-school-age children. It analyzes speech errors in bilingual children aged 5–9, particularly those arising from incorrect use of statements drawn from precedent texts. The study presents the results of selecting these precedent statements and offers methodological guidelines for teaching Russian to bilingual children, focusing on the selected material and its application in language instruction.

Keywords: children's bilingualism, precedent texts, zoonimic code of Russian culture, speech errors.

УДК 821.161.1

Азаренок Елизавета Сергеевна[1*]
*lizaazarenok@mail.ru
Научный руководитель: Кузьмина Марина Дмитриевна[1],
кандидат филологических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Переживание времени в лирике Дениса Давыдова

Аннотация: Доклад посвящен анализу переживания времени в лирике Дениса Давыдова. Уделяется внимание всем трем темпоральным категориям — прошлому, настоящему и будущему. Как показало исследование, особенно важна для поэта вторая, зачастую редуцируемая до «сейчас». Вместе с тем актуализируются и две другие. Первая, в частности, обретает значимость, с одной стороны, в жанре элегии, с другой — в позднем творчестве, то есть она зависит как от жанра, так и от эмпирики жизни, самого хода времени.

Ключевые слова: Денис Давыдов, лирика, художественное время, темпоральные категории, прошлое, настоящее, будущее.

Введение

Проблема хронотопа принадлежит к числу не теряющих актуальности. В отношении лирики Дениса Васильевича Давыдова она никогда специально не исследовалась. Между тем категории времени для него не только сверхзначимы, как и для других поэтов первой трети XIX в., но и они им осмысляются, с одной стороны, традиционно, с другой же — смело новаторски.

Тогда как для основоположников элегической школы, Василия Андреевича Жуковского и Константина Николаевича Батюшкова, главной темпоральной категорией было прошлое, для Дениса Давыдова не менее важную роль играют настоящее и будущее.

Результаты и обсуждение

В 1814–1817 гг. поэт написал цикл из восьми любовных элегий (девятая осталась неоконченной). Седьмая наиболее традиционна. Уже в первых двух четверостишиях развиваются привычные мотивы разочарования, одиночества, воспоминания. Однако в последнем восьмистишии лирический герой рассуждает о том, что его ждет в будущем: «А я? — Мой жребий: пасть в боях / Мечом победы пораженным…». На первый взгляд, развязка элегического сюжета традиционная: смерть. Но поэт акцентирует принципиальный для него нюанс — непременно героическая, в битве. Кажется, что он совсем не страшится такой судьбы и морально готов к одинокой гибели в чужой стороне. Под пером Давыдова это не только элегическая развязка. В его гусарских песнях будущее у лирического героя тоже ассоциируется с боем, риском и смертью.

В других элегиях упомянутого цикла автор позволяет себе еще большую свободу. Так, в четвертой актуализируются все три темпоральные категории. Стихотворение условно делится на такое же количество смысловых частей. Лирический герой в своем монологе рисует картину своей жизни. В начале он с сожалением вспоминает об ошибках молодости:

В ужасах войны кровавой
Я опасности искал,
Я горел бессмертной славой,
Разрушением дышал…

Переломный момент — строки: «Друг мой милый, друг сердечный, / Я тогда не знал тебя!». Любовь, которую обрел лирический герой, оказывается настолько сильной, что способна вос-

кресить и изменить его, а главное — помочь понять, в чем заключается смысл жизни: «О мой милый друг! с тобой / Не хочу высоких званий…» В будущем он снова готов, если придется, «за родину восстать», однако жажда опасности и смерти сменилась желанием жить ради любви:

В память Лизу приведу…
Встрепенусь, забуду рану,
За тебя ещё восстану
И другую смерть найду!

В «Элегии VIII», напротив, отсутствуют категории прошлого и будущего. Глаголы настоящего времени («гибну», «замираю», «немею»), нарушение ритма и фраза «но ты вошла…» передают страсть лирического героя, создают ощущение того, что он видит свою возлюбленную в эту минуту и напрямую обращается к ней:

Но ты вошла — дрожь любви,
И смерть, и жизнь, и бешенство желанья
Бегут по вспыхнувшей крови,
И разрывается дыханье!

Категория настоящего — центральная у Давыдова, даже в элегиях.

Тем более отчетливо она репрезентируется в батальной лирике. Так, в стихотворении «Гусарский пир» прошлого вовсе нет. Здесь риторические обращения и восклицания, парцелляция, умолчание придают произведению форму устного монолога, который лирический герой произносит прямо сейчас: «Бурцов, брат, что за раздолье! Пунш жестокий!.. Хор гремит!».

В форму устного монолога облечен и текст гусарской песни «Бурцеву» («В дымном поле на биваке…»). Лирический герой рассказывает народу о подвигах своего товарища и обращается к нему: «Стукнем чашу с чашей дружно! / Нынче пить ещё досужно». Категория настоящего вновь центральная. В самом начале текста выбран эксплицирующий ее глагол «зрю». После этого внимание переключается на будущее: появляется категория «завтра». Она акцентируется за счет многочисленных повторов, в том числе анафорических: «Завтра трубы затрубят / Завтра громы загремят». Особенностью этой части стихотворения является использование условных предложений, очень уместных в связи с будущим временем, которое всегда гипотетично: «Если мы когда-нибудь / Шаг уступим, побледнеем…», «Если мы когда дадим / Левый бок на фланкировке». В конце лирический герой прерывает сам себя: «Пусть… Но чу! — гулять не время!». Далее он неоднократно прибегает к форме эллипсиса, передавая динамику приготовления к бою: «К коням, брат, и ногу в стремя, / Саблю вон и в сечу…!», «Ну-тка — кивер набекрень, / И ура! — Счастливый день!». Речь идет о настоящем, ориентированном на будущее и стремительно в него переходящем.

Существенные изменения в творчестве Давыдова и, в частности, в восприятии времени, происходят в 1830-е годы, когда события в жизни поэта складывались неблагополучно, он больше не мог успешно самореализовываться в главном для него деле — на военном поприще — и переживал кризис. Одним из ключевых в лирике этих лет становится мотив сопоставление настоящего с прошедшим, в связи с чем развивается мотив воспоминания. Показательно, в частности, стихотворение «Гусарская исповедь», в котором лирический герой, вероятно, воин в отставке, сравнивает свою нынешнюю и былую жизнь. Теперь, когда прошлое ассоциируется у него со свободой, весельем и товарищами, он предпочитает его настоящему: «Мне душно на пирах без воли и распашки. / Давай мне хор цыган! Давай мне спор и смех…». Герой даже принимает ошибки своей молодости, поэтому что понимает, что это лишь «миг», не самое главное в его судьбе: «Но то — набег, наскок; я миг ему даю, / И торжествуют вновь любимые привычки!». Ценнее всего для него время, проведенное в кругу друзей, и свобода, то есть то, что по сравнению с искушениями прошлого приобретает масштаб вечности.

Интересно сопоставить «Гусарскую исповедь» с элегией «Уныние» другого поэта пушкинского круга — П. А. Вяземского. В стихотворении Давыдова лирический герой сохранил приятные воспоминания о прошлом, так как чувствовал себя на своем месте, испытывал яркие

эмоции. У Вяземского, напротив, счастье — это лишь миг, в который можно отвлечься от почти всепоглощающего уныния:

Я счастье знал, но молнией мгновенной
Оно означило туманный небосклон,
Его лишь взвидел взор, блистаньем ослепленный,
Я не жалел о нем: не к счастью я рожден.

Лирические герои обоих стихотворений также отличаются друг от друга. У Давыдова это гусар, который с юности любит «…разгульный шум, умов, речей пожар / И громогласные шампанского оттычки» и принимает свои ошибки, а в «Унынии» — человек, окончательно разочарованный во всем, смиривший порывы дум и желающий прожить остаток жизни в тиши. Так что, несмотря на переживавшийся кризис, приведший к переосмыслению темпоральных категорий, Денис Давыдов в главных тенденциях своего творчества остался верен себе.

Выводы

Таким образом, для поэта актуальны все три темпоральные категории: прошлое, настоящее и будущее. Вторая наиболее важна: его лирический герой живет сегодняшним днем и умеет ценит жизнь в каждое ее мгновение, ведь он, военный, лучше других осознает, как легко ее потерять. При этом в поэзии Давыдова, как и у Пушкина «легко растяжимо и в прошлое, и в будущее», как заметил в связи с Пушкиным Всеволод Алексеевич Грехнёв [Грехнев В. А, 1985, с. 174]. Кроме того, оно производно от жанра и тематики стихотворения. Если в батальной лирике, как правило, создается эффект «здесь и сейчас», то в элегиях, за некоторыми исключениями, в основном, в соответствии с традицией, значимо прошлое. Оно архизначимо, наряду с настоящим, в позднем творчестве поэта, когда мотив воспоминания закрепляется во всех жанрах.

Литература

1. Бесполов, А. Художественная роль иронии в любовной лирике Дениса Давыдова / А. Бесполов // Актуальная классика : Материалы Вторых студенческих научных чтений, Москва, 26 апреля 2018 года. — Москва: Общество с ограниченной ответственностью Агентство «Литера», 2018. — С. 129–133.
2. Грехнев В. А. Лирика Пушкина: О поэтике жанров. — Горький: Волго-Вятское кн. изд-во, 1985. — 239 с.
3. Давыдов Д. В. Стихотворения / Вступ. ст., сост., под г. текста и примеч. В. Э. Вацуро. Л.: Советский писатель, 1984. («Библиотека поэта. Большая серия. 2-е изд.»).
4. Фарино Е. Введение в литературоведение: Учебное пособие. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. — 639 с.

Elizaveta S. Azarenok[1*]
*lizaazarenok@mail.ru
Research supervisor: Marina D. Kuzmina[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The representation of time in Denis Davydov's poetry

Abstract. This paper explores the representation of time in the poetry of Denis Davydov. In particular, it focuses on how he engages with the temporal categories of past, present, and future. The analysis reveals that the present holds particular significance for the poet, often condensed into the immediate 'now'. Nevertheless, the past and future are also thematically active. The past, for instance, assumes particular importance both in the elegiac genre and in Davydov's later works, where it interacts with the empirical nature of life and the passage of time per se.

Keywords: Denis Davydov, narrative time, temporal categories, temporality, past, present, future, elegy.

УДК 821.161.1

Аникеева Надежда Николаевна[1]*
*anikana979@gmail.com
Научный руководитель: Черняк Мария Александровна[1],
доктор филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Преломление античных традиций в современном романе (на примере романа А. Володиной «Протагонист»)

Аннотация: мифологические сюжеты и мотивы издавна использовались писателями многих поколений. Изучение взаимодействия античного наследия с произведениями современных авторов является одной из актуальных задач литературоведения. В данной статье исследуются аллюзии на сюжеты древнегреческих мифов, представлено сравнение героев романа А. Володиной «Протагонист» с действующими лицами античных трагедий, рассматривается трансформация темы рока в современном произведении. Авторы приходят к выводу, что закономерным итогом интерпретации мифа современной литературой становится синтез жанров и родов литературы, возникновение новых форм.

Ключевые слова: древнегреческая трагедия, жанровая трансформация, миф, рок, современная литература.

Введение

Наследие античности переосмыслялось и интерпретировалось писателями и поэтами на протяжении многих столетий. Взаимодействие текущей литературы с древней осуществлялось на уровне синтеза жанров (например, следы менипповой сатиры в текстах Ф. М. Достоевского, на которые обратил внимание М. М. Бахтин) или же ограничивалось заимствованием античного сюжета, аллюзией. Современная отечественная литература продолжает обращаться к античной традиции. Многими исследователями было отмечено, что литературе XX–XXI вв. свойственен повышенный интерес к мифу. О. В. Манжула отмечает, что обращение к античности может быть «обусловлено поисками новых возможностей в изображения человека и окружающего мира. Однако писатели …<…>…пытались преломить сюжеты и образы, согласно своему видению и реалиям современного им времени» [Манжула, 2019, с. 54]. В качестве объекта исследования мы предлагаем роман «Протагонист» А. Володиной, вышедший в 2022 году. В центре произведения — история студента-первокурсника Академии, Никиты Буянова, покончившего с собой.

Основная часть

Структура романа включает в себя несколько частей — «Список масок», «Пролог», три большие главы («АГОН: ТЕРПЕТЬ», «АГОН: СЛУЖИТЬ», «АГОН: ЛЮБИТЬ») которые, в свою очередь, распадаются каждая еще на три, «Коммос» и «Эпилог». Очевидно, структура «Протагониста» соотносима с древнегреческой трагедией, хотя соответствие и не полное. А. Ф. Лосев выделяет такие составляющие трагедии как пролог («под которым надо понимать начало трагедии до первого выступления хора»), парод («первое выступление хора»), эписодии («диалогические части»), стасимы («песни хора в неподвижном состоянии»), эксод («заключительная песнь хора»), коммос («объединенное пение хора и актеров, которое могло быть в разных местах трагедии и обычно носило возбужденно-плачущий характер») [Лосев, 1986, с. 96–97].

«Список масок» в романе представляет собой перечень действующих лиц, коих девять (например, «бледная, с взъерошенными волосами», «безбородый», «кожаная» и т. д.). Каждая маска прокомментирована автором, например: «кожаная — женщина средних лет», «вторая остриженная дева — не имеет локонов, как будто ее часто преследуют несчастья» [Володина, 2023, с. 5] и т. д. Названия масок, а также их характеристики берут свое начало из «Ономастикона», составленного во II в. н. э. лексикографом Юлием Поллуксом. В «Списке» укрепляется связь с театром, ведь герои представлены читателю именно как маски древнегреческого театра.

«Пролог» в «Протагонисте» выполняет свою прямую функцию — это экспозиция, завязка основного действия. Роман начинается с самоубийства Никиты. Читателю представлена комната в общежитии, из окна которой он только что выбросился: «Ночь. Общежитие Академии…<…>…За стеной раздается крик. В окне соседней комнаты загорается свет. Передавая друг другу эстафету, зажигаются остальные окна» [Володина, 2023, с. 7].

Далее мы переходим к трем «АГОНАМ», главы которых представляют собой развернутые монологи героев-масок. Каждый персонаж оказывается так или иначе связан с Никитой Буяновым. Кто-то приходится ему родным человеком («остриженная дева» — сестра Ника, «кожаная» — мать), кто-то едва ли знает Никиту в лицо («вторая остриженная дева» — секретарь декана философского факультета Анжела, бледный — психолог Академии Денис Александрович). Рассказ в каждой главе, ожидаемо, ведется от первого лица, но отличается от последующего языком, манерой повествования, эмоциональным зарядом. Например, речь преподавательницы Ирины Михайловны (маска «бледной с взъерошенными волосами») наполнена словами на немецком языке («Дима учится плоховато, но заветный рубеж в 70 баллов все же переползает. В отличие от Никиты, которому стоило всего лишь постараться. Was für eine Enttäuschung! На пересдаче так и сказала: своим дарованием вы распоряжаетесь крайне бездарно» [Володина, 2023, с. 23]), речь Василия Евгеньевича (маска «безбородого») — декана факультета и преподавателя — складывается из фраз на латыни и терминов; в собственном монологе он, по привычке, будто бы сбивается на доклад, лекцию («Гуманизм в республике = paideia, гуманизм в империи = philanthropia, как метко обозначил Геллий. Цицерон, помнится, называл гуманизмом образование знатных римлян по греческому образцу. Я же всегда полагал так: гуманизм выдумали, чтобы скрыть пустое место, где должна быть доброта» [Володина, 2023, с. 81]). Это в значительной мере определяет художественный образ, который вырастает перед читателем. Яркая, неповторимая речь каждого героя вновь связывает «Протагониста» с театром, драматургией. Персонажи — каждый в разной степени — чувствуют вину и ответственность за смерть молодого человека. При этом нельзя сказать, что монологи целиком посвящаются Никите. Размышления о нем как раз занимают в тексте главы ничтожное место (даже в финальном и самом длинном, по сравнению с другими, монолого Агнии — матери главного героя). Каждый персонаж говорит о себе; эта деталь позволяет подчеркнуть значение названия произведения. У романа нет конкретного протагониста; ведь это и все герои, и никто из них в отдельности, поскольку маски равнозначны между собой. Примечательно, что вместе с этим нет и настоящего антагониста в романе — герои не разделены на «положительных» и «отрицательных». Каждый из них, в той или иной степени, ответственен за смерть Никиты, каждый из них не только протагонист, но и антагонист своего монолога, жизни. В этом, судя по всему, проявляется одна из особенностей романа А. Володиной. Е. А. Чиглинцев, размышляя об обращении современности к наследию античности, писал: «…современный человек, так же как и человек в мифическую эпоху, перестает в своих поступках поляризировать добро и зло, он не находит в реальной жизни абсолютного добра и абсолютного зла, зло немного доброе и наоборот» [Чиглинцев, 2012, с. 376]. Эта амбивалентность характерна для всех героев романа. Например, каждый рассказ, каждое новое слово о Никите открывает читателю разные грани его личности (как, впрочем, и натуру говорящего): будь то слова Кристины (маска «девочки») — «в тебе, Никита, есть класс, порода…» [Володина, 2023, с. 136]; ее подруг Лизы в том же монологе (лишь упоминается в тексте, в число масок не входит) — «…а вот ты, Никита, чуток блаженный…» [Володина, 2023, с. 136]; матери — «Никита же с каждым, как будто назло мне, становился все больше похожим на отца — в жестах, в мимике, в улыбке, даже в задумчивом молчании» [Володина, 2023, с. 275] и др.

В «Коммосе» уже не доминирует голос конкретного героя. Это, в прямом смысле, и хор голосов (т. е. смешение взглядов и точек зрения всех персонажей), и скорбный плач (именно в этой части хоронят Никиту). Повествование здесь складывается из внутренней речи всех персонажей (а не повествователя), и это легко обнаружить при внимательном прочтении. Взглянем на один из отрывков:

«Сразу после отпевания рыжая направилась к выходу, минуя автобус, но Ника, отодрав материнскую руку, вцепившуюся в локоть, выскочила вслед» [Володина, 2023, с. 284].

Здесь читатель видит ситуацию с позиции Ники: она не знает наверняка, что «рыжая» — это Ирина Михайловна, поэтому в отрывке, как и в абзаце до него, не встречается имя преподавательницы. Далее мы наблюдаем плавный переход к другой точке зрения:

«Ирина покачала головой. Девушка щелкнула зажигалкой, втянула дым и закашлялась. Рослая, не столько красивая, сколько интересная, с высокомерным, даже чуть хищным выражением лица, она напоминала прерафаэлитовскую Прозерпину. И брата» [Володина, 2023, с. 284].

Здесь открывается сторонний, оценивающий взгляд на Нику, есть сравнение с Никитой. Поскольку отрывок — приватный разговор Ники с Ириной Михайловной, очевидно, что выбранный текст «принадлежит» последней.

За «Коммосом» следует «Эпилог», где читатель узнает о судьбе Василия Евгеньевича, Ирины Михайловны и Анжелы. Любопытно то, что именно здесь впервые обнаруживает себя голос повествователя:

«Она покрутила и вздохнула: шеф опять перепутал ключ… Как бы замок не пришлось менять» [Володина, 2023, с. 314].

Очевидно, что здесь ткань повествования вновь создается из внутреннего монолога персонажа, в данном случае — Анжелы. Здесь видны и ее эмоции (раздражение с усталостью), и присутствует фраза, будто выдернутая из прямой речи, есть и фамильярное обращение к Василию Евгеньевичу, которое она может себе позволить только мысленно. Однако чуть далее мы сталкиваемся с совершенно иным типом текста:

«Когда они наконец добрались, пошел снег — крупными хлопьями, пушистый, совсем рождественский. Он вышел из машины и направился к калитке, оставляя дорожку следов на белом полотне» [Володина, 2023, с. 315].

Здесь речь идет о Василии Евгеньевиче, он — главное действующее лицо этого маленького отрывка. Но разве его глазами нам представлен окружающий мир? Отнюдь нет. Во-первых, здесь изображаемая действительность никак не оценивается. Мы не встречаем ни специфической, характерной для героя, лексики, нам не представлены ни его чувства, ни его мысли по поводу увиденного. Во-вторых, читатель впервые смотрит на события «со стороны», а не «изнутри». Если выразиться еще точнее, то даже не «со стороны», а будто бы сверху (а как иначе рассмотреть «дорожку следов на белом полотне»?), откуда обычно смотрит на мир всезнающий повествователь. Иными словами, в эпилоге мы впервые приближаемся к эпическому повествованию, к привычной для читателя романа точке зрения. Но даже этот тип повествования в эпилоге не доминирует, а существует лишь в виде небольших отрезков текста. Обратим внимание на слова, которыми заканчивается «Протагонист»:

«Он хмыкнул и зашел внутрь.

Дверь закрылась» [Володина, 2023, с. 317].

«Эпилог», в особенности последние его строки, правомерно будет приравнять к древнегреческому эксоду — торжественному уходу актеров и хора в конце трагедии. Закрывшаяся дверь здесь практически приравнивается к опустившемуся занавесу, ведь в поле зрения читателя не оказывается ни одного героя — только опустевшая сцена.

Таковы были структурные особенности «Протагониста», которые позволяют соотнести его с античной трагедией. Это и характерное разделение текста на части (наличие рамочного текста, свойственного драме), и практически полное отсутствие повествователя, и, что наиболее важно, реализация сценической постановки. Показательно, что Ася Володина с «Протагонистом» стала лауреатом премии МХТ имени А. П. Чехова в 2022 году. Наградой за победу являлась возможность использовать Новую сцену театра для собственной творческой программы. Итак, 16 сентября 2023 года в Москве прошел фестиваль «Протагонист». Помимо тематических дискуссий, в которых приняли участие актеры, писатели, режиссеры, литературные критики, фестиваль включал в себя получасовой перформанс (режиссер — Андрей Цисарук, актриса — Алина Насибуллина). Выступление состояло из монолога Кристины, прочитанного актрисой.

Это заставляет сделать вывод о некой «театральности» романа, об игровом начале, заложенном в основе произведения.

Однако и в самом тексте присутствует множество аллюзий на древнегреческие трагедии и мифы в целом. Каковы они?

1. Прежде всего, это выбор имен действующих лиц — все они имеют греческое происхождение. Например, Василий Евгеньевич (Василий восходит к др.-греч. βασίλιος — «царский, царственный»; Евгений — др.-греч. εὐγενής, что означает «благородный, знатный») — руководитель, «правитель» философского факультета; Ника — имя богини победы («ника, ника, ника бескрылая, ника не улетит, пусть даже хочет, очень хочет улететь куда-нибудь…» [Володина, 2023, с. 45]), Агния (от др.-греч. ἁγνεία — «чистота», «непорочность») — имя, однокоренное слову «агнец», явно отсылает к теме невинной жертвы.

2. Передача «Умнейшему», благодаря которой Никита поступает в Академию. Это — намек на телевизионную программу «Умники и умницы», где все «состязание» наполнено античной тематикой. Неслучайно тема игры в выпуске, где участвует Никита — Древняя Греция. Игра также делится на агоны (эта деталь дополнительно актуализирует мотив борьбы, проходящий через весь текст, что отражают и названия основных частей), участников соревнования оценивает жюри — «ареопаг» и ректор университета (поступление в который — награда за победу) — «Верховный Архонт».

3. Прямые обращения к античным мотивам, рассеянные по всему тексту. К этому пункту можно отнести и сопоставление Ники то с Прозерпиной, то с «бескрылой богиней»; часть лекции, проведенной Василием Евгеньевичем, где он рассуждает о сути агона.

4. Наличие эпиграфов, предваряющих каждую главу-монолог. Это цитаты из различных древнегреческих трагедий, созданных великими драматургами античности — Софоклом, Эсхилом, Еврипидом. Интересно, что все они, прямо или косвенно, связаны с преданиями о Троянской войне; будь то «Ифигения в Авлиде», «Андромаха», «Агамемнон». Так, с помощью образов и мотивов вновь возникает тема агона, борьбы, но не на поле брани, а на «поле жизни». Эпиграфы во многом определяют содержание будущей главы, образ героя. Исследовательница Г. М. Алтынбаева в статье, посвященной роману А. Володиной, подробно рассмотрела эту связь: «Эпиграфом к монологу первой маски стал фрагмент из «Ифигении в Авлиде» Еврипида. В центре трагедии — тема смысла жертвенности…<…>… Ифигения XXI века — Ирина — тоже принимает роль жертвы, но сама не понимает, ради чего эта жертва…<…>…Она лишена права сама решать свою судьбу и, как Ифигения Еврипида, как будто вынуждена смириться с ролью жертвы. Пассивность, бездеятельность Ирины показаны не как стечение обстоятельств (несостоявшаяся карьера, пандемия, неинтересная работа, слабые, равнодушные студенты), все это — от неспособности человека понять свое предназначение и достойно сыграть свою роль» [Алтынбаева, 2022, с. 58]

5. Предыдущий пункт наводит на мысль о том, что в тексте возможны созвучия с древнегреческим мифом на уровне сюжета. В действительности прослеживается несколько сюжетных линий, восходящих к греческим легендам. Важную роль в «Протагонисте» играет отражение мифа о любви Париса к Елене Прекрасной, которая закончилась для троянского народа трагедией. В романе есть любовный треугольник Никита — Кристина (маска «девочки») — Леша (маска «менее бледного»), который также приводит к сокрушительным последствиям. Кристина уподобляется Елене Прекрасной вполне явно. Речь идет о монологе психолого Дениса Александровича (маска «бледного»), который заканчивается тем, что к нему в кабинет врывается молодая девушка в слезах. Девушка представляется Еленой и хочет поговорить о Никите, поскольку считает себя причиной его гибели. На этом, однако, рассказ заканчивается; начинается часть «АГОН: ЛЮБИТЬ» и следующий моноло г. «Елена» — это, очевидно, фикция, ведь «маски» с таким именем в романе нет («Вы можете назвать любое имя. Я не веду запись…» [Володина, 2023, с. 121] — говорит нежданной гостье психолог). Вряд ли выбор имени в произведении, написанном с опорой на древнегреческую трагедию, может быть случайным. Тем более, что 1) монолог маски Кристины начнется сразу же после этой сцены; 2) мать Кристины, у которой нет своей маски (она фигурирует только в воспоминаниях Кристины и Леши), как раз таки

и зовут Еленой. Она неоднократно называется привлекательной женщиной, одним из главных событий в ее жизни становится участие в конкурсе красоты; вот как об этом расскажет в своей главе Леша: «Елена с короной на конкурсе красоты, откуда ее пытались похитить в сексрабство в Турцию…» [Володина, 2023, с. 186]. Здесь ироническая параллель с Еленой Прекрасной более чем очевидна: как известно, царица, уже будучи женой Менелая, была похищена Парисом и насильно увезена в Трою, что находится на территории современной Турции.

Все трагедии, обозначенные в эпиграфах, касаются мифов о Пелопидах, а именно — легенд об Агамемноне. Клитемнестра, его жена, не дождавшись мужа с войны, согласно Эсхилу, замыслила погубить царя, если тот вернется из Трои. В трагедиях Еврипида же она мстит за дочь Ифигению, которую Агамемнон принес в жертву богам для победы (Ифигения не погибла, однако никто из героев не знает об этом). Так, Клитемнестра расправляется с мужем. Проходит несколько лет со дня гибели Агамемнона; его сын — Орест (при содействии сестры Электры) убивает мать, мстя за отца. Далее Орест проводит несколько лет в изгнании, искупая совершенное преступление, где, согласно трагедии Еврипида «Ифигения в Тавриде», встречается со своей старшей сестрой Ифигенией. В неблагополучной истории семьи Агнии и Кости, ее мужа, можно увидеть указание на античный миф. Разлад внутри рода заканчивается трагической смертью, крахом мнимого благополучия. Главными героями мифа также становятся мать (Клитемнестра — Агния) и отец (Агамемнон — Константин), сын (Орест — Никита) и дочь (Электра — Вероника). Костя, как и Агамемнон, подчиняет себе Агнию силой, фактически насильно берет ее в жены; за их совместную жизнь Агния так и не смогла полюбить мужа. Любопытно, что согласно некоторым мифам, женой Ореста становится Гермиона — дочь Елены Прекрасной и Менелая (вспомним о Кристине и ее матери Елене!). Это наблюдение подкрепляется текстом романа, где Кристина (уже уподобленная Гермионе) — суженая Никиты (ведь выбирая Лешу, Кристина ошибается — «…я выбрала не тебя, Алеша, а выбрала не потерять тебя» [Володина, 2023, с. 144]). В случае с историей семьи Буяновых, помимо физической смерти Никиты, есть еще «смерть души» для Агнии и Кости (неспроста в конце романа Костя скажет бывшей жене: «Ты ж мне всю душу выжгла» [Володина, 2023, с. 277]). Он и она не могут жить вместе, при этом отпустить друг друга также не в состоянии («...С ним не могла, потому что себя не уважала…Без него не могла, потому что я была его частью…» [Володина, 2023, с. 305] — признает Агния в «Коммосе»). Эта одержимость становится ядром той разрушительной силы, которая в конечном счете приводит к настоящей гибели. Символично, что в финале Буяновы фактически исчезают как род — Никита мертв, Ника скоро выйдет замуж и сменит фамилию, неизвестно, удачно ли завершится беременность новой жены Кости. В этом контексте важна и трактовка фамилий ключевых героев романа: Агния в девичестве — Вдовина, может быть уподоблена Клитемнестре-вдове, Костя Буянов — Агамемнону — «буйному», т. е. сильному, непокорному. Можно взглянуть на историю и с точки зрения раскола в Академии, которая часто соотносится с семьей: «Местная фишка отдает сектой: Академия и все структуры около — не университет, а «семья, каждый член которой забоится о сохранении и приумножении ценностей Академии»» [Володина, 2023, с. 158]. После смерти Никиты, помимо учительницы немецкого, из университета уходит и Василий Евгеньевич — декан и лицо факультета. Если Академия — семья, то Василий Евгеньевич — глава этой семьи, Агамемнон. Так, семья как кровное родство и семья как Академия фактически терпят крах, упадок, смерть.

Говоря о преломлении античной традиции в современной прозе, мы всегда имеем дело с авторской интерпретацией, и вариации ее многочисленны. Однако в современном литературном процессе явственно ощутимы тенденции в трактовке античного мифа. Я. Л. Забудская выделяет две: феминистическую модель и осовременивание античного сюжета. «Протагонист» использует обе. Признаки «осовременивания сюжета» (мифа о Пелопидах) легко обнаружить в тексте: это и новаторская структура произведения, сочетающего в себе элементы и драмы, и эпоса; и «современные» герои, лишенные мифологического сознания, и обстоятельства действия. Я. Л. Забудская отмечает, что «общим здесь является рассмотрение современной проблематики через канву трагического сюжета, но в повествовательном жанре» [Забудская, 2022, с. 91]. Присутствие «феминистической модели» в романе не столь очевидно. В античных

трагедиях ведущая роль была отведена Оресту; в то время как у А. Володиной, несмотря на значимость образа Никиты для повествования в целом, главным героем в истории семьи Буяновых становится Агния — мать. Глава, посвященная ей — самая длинная в романе. Если рассказы других персонажей охватывают лишь промежуток времени, будь то несколько дней или несколько лет, то монолог Агнии охватывает всю жизнь, от раннего детства до зрелости. Очевидно, что об Агнии читатель узнает больше, чем о ком-либо другом. Вспомним и о том, что рассказ Агнии завершает монологи масок, ставя таким образом точку в истории семьи Буяновых. Выделенные нами особенности частично совпадают с признаками, характерными для феминистической модели рецепции и выделенными Я. Л. Забудской: «…женский персонаж в центре действия, повествование от первого лица (IchErzälung), эксплицитный феминизм во взглядах, несмотря на всю его анахроничность, «смешение жанров» — эпические («Илиада» в «Безмолвии девушек», «Одиссея» в «Пенелопиаде» и «Цирцее») и драматические (цикл об Атридах — в «Доме имен») сюжеты даются в одинаковом дневниково-беллетризованном ключе (героиня пересказывает свою версию событий в рамках своей судьбы от начала, детства (и оно обязательно трудное), и до конца)» [Забудская, 2022, с. 90].

6. Идея рока, фатума, хотя и в несколько измененном, «осовремененном» варианте. Если в античной традиции рок — это проявление воли богов, то в «Протагонисте» — это, скорее, последствия личного выбора. В интервью, данном авторам этой работы (авторы благодарят Анастасию Володину за ответы на вопросы, которые помогли скорректировать основные положения статьи. Здесь и далее цитируется материал интервью [Интервью]., которое находится в архиве авторов и в библиографический список не входит) А. Володина отмечала, что под роком в романе надо понимать определенный жизненный сценарий, который, осознанно или неосознанно, проживается героем: «то, что может казаться судьбой, на деле во многом плод личного выбора, но важно отследить этот выбор и понять его причины. Поэтому мои персонажи и оказываются в такой ситуации, которая ставит их жизненную стратегию, их личный сценарий под вопрос — и освобождение именно в выходе из жизненного сценария, в этом снятии маски, которая не дает вдохнуть» [Интервью]. Таким образом, отказ от претворения «сценария» в жизнь является победой над роком, судьбой. Любопытно, что именно сюжет об Оресте и его семье в наибольшей степени располагает к подобной интерпретации. А. В. Хлыстова в статье, посвященной проблеме личного выбора в античных трагедиях, приходит к выводу о том, что решение Ореста, как и его последствия, не являются предопределенностью, судьбой: «Эсхил в трилогии «Орестея» рассказывает историю матереубийцы Ореста, которого Аполлон и иные силы (хор, Пилад) толкают к мести за убитого Клитемнестрой отца. Однако окончательный выбор Орест делает самостоятельно» [Хлыстова, 2014].

Трагедия Никиты Буянова развивается в согласии с античным каноном, о котором писала Е. Головачева: «На протяжении повествования герой, пытаясь преобразовать мир, касается и вечных проблем — восприятия своих и чужих, размышлений о функции семьи, попыток узнать и понять себя. Но трагедия строится на признании непоколебимости мира: никто не может его изменить и все будет так, как определили боги и судьба…<…>…Герой вместе со зрителем очищается от иллюзий и надежд, принимает мир таким, какой он есть. И когда герой уходит со сцены, не важно, оставшись в живых или умерев (а умереть герой мог только за сценой, ведь насилие не должно было показываться публично), в трагическом мире и в сознании зрителей наступал покой: мир возвращался к привычным порядкам» [Головачева]. Действительно, Никита, как мы узнаем из монологов действующих лиц, пытается найти себе место, соответствовать чужим ожиданиям — старается для матери, боясь ее разочарования, для Ники (поступает в Академию, повторяя путь сестры), для Кристины, пытаясь ей понравиться. Он ни разу не поступает в соответствии со своими стремлениями, и единственным способом оказаться в центре, взяв все в свои руки, становится смерть. В монолого Леши прозвучит фраза Никиты: «…я как будто за себя и не решал ни разу. Хочется что-то сделать такое, чтоб это было именно про меня, а не про кого-то еще» [Володина, 2023, с. 187]. Выходит, что самоубийство — первый и последний самостоятельный шаг; шаг к свободе от чужих ожиданий. Трагедия в том, что для Никиты, такого, каков он есть, нет места в этом мире. Он никому не нужен

(вспомним о том, что в своих монологах герои больше озабочены собой и своими проблемами, а не смертью Никиты), его не хотели (Костя отвергает сына, уходит из семьи). Только смерть героя, произошедшая, что показательно, «за кулисами» основного действия, способна вернуть мир к «привычным порядкам».

Выводы

Итак, современная русская литература продолжает осваивать, перерабатывать, интерпретировать опыт древнегреческой литературы. Мы убедились в том, что «Протагонист» связан с античной трагедией как на уровне содержания, так и на уровне структуры текста. Любопытно, что «Протагонисту» свойственна жанровая неопределенность. А. Володина именуя свой текст романом, все же указывает на неоднозначность определения: «Я думаю, «Протагониста» сложнее подбить под один жанр в силу того, что сам текст осколочный и разножанровый» [Интервью]. Я. Л. Забудская справедливо отметила, что «появление античных сюжетов в современном литературном процессе отличается актуальностью проблематики (что неизбежно), усилением личной ноты (что ожидаемо), наконец, стиранием жанровых рамок (перевод как эпического, так и трагического сюжета в повествовательный жанр)» [Забудская, 2022, с. 94]. Возникновение новых форм видится нам закономерным итогом интерпретации древнегреческой культуры в условиях современности.

Литература

1. Алтынбаева Г. М. Античный код романа Аси Володиной «Протагонист» // Ученые записки Петрозаводского государственного университета, 2023. Т. 45. № 7. С. 57–64. DOI: 10.15393/uchz.art. 2023.958.
2. Володина А. Протагонист. Москва.: Издательство АСТ: Редакция Елена Шубиной, 2023. 316 с.
3. Головачева, Е. Древнегреческая трагедия: как современные писатели и режиссеры вдохновляются произведениями Софокла, Эсхила, Еврипида // Моноклер. URL: https://monocler.ru/drevnegrecheskaya-tragediya/ (дата обращения: 04.11.2023).
4. Забудская Я. Л. Древнегреческая трагедия и современный литературный процесс // Ученые записки Петрозаводского государственного университета, 2022. Т. 44. № 3. С. 89–96. DOI: 10.15393/uchz.art. 2022.757
5. Лосев А. Ф. Глава IX. Происхождение драмы // Античная литература: учеб. для студентов пед. ин-тов по спец № 2101 «Рус. яз. и лит.» / А. Ф. Лосев, Г. А. Сонкина, А. А. Тахо-Годи и др.; под ред. А. А. Тахо-Годи; — 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1986. 464 с.
6. Манжула О. В. Тема Троянской войны в зарубежной литературе XX–XXI веков. // Мировая литература в контексте культуры, 2019. № 8 (14). С. 53–61.
7. Хлыстова А. В. Проблема личного выбора в трагедиях Эсхила «Орестея» и Софокла «Царь Эдип», Антигона // Universum: филология и искусствоведение: электрон. научн. журн. 2014. № 4 (6). URL: http://7universum.com/ru/philology/archive/item/1241 (дата обращения: 02.05.2024).
8. Чиглинцев Е. А. Античность в современной культуре: теория и практика рецепции // Проблемы истории, филологии, культуры, 2012. № 1 (35). С. 371–77.

Nadezhda N. Anikeeva[1*]
*anikana979@gmail.com
Research supervisor: Maria A. Chernyak[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

The refraction of ancient traditions in the modern novel: A study of A. Volodina's novel The Protagonist

Abstract. Mythological themes and motifs have been integral to literature across generations. Exploring the interaction between ancient heritage and contemporary works is a key concern in modern literary studies. This article examines the allusions to Ancient Greek myths in A. Volodina's novel *The Protagonist*, analyzing the novel's characters in relation to figures from Greek tragedy.

The study also addresses the theme of doom in the modern context. The author concludes that the modern reinterpretation of myth in literature results in a synthesis of genres and modes of literature as well as the emergence of new forms.
Keywords: Greek tragedy, genre transformation, myth, doom, contemporary literature.

УДК 811.161.1

Балова Софья Сергеевна[1*]
*sofya.balova@mail.ru
Научный руководитель: Кузьмина Марина Дмитриевна[1],
кандидат филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Мироощущение А. И. Герцена в дневниковых записях 1860-х годов

Аннотация: Статья посвящена изучению дневниковых записей А. И. Герцена 1860-х гг. Исследуется создаваемый на их страницах образ мира. Определяющей выступает категория времени — автор тяжело переживает его течение. Он уходит от не удовлетворяющего его настоящего в прошлое, но и воспоминания оказываются трагичны, ключевая в них тема — утрат. Герцен посещает связанные с ними места — это кладбище, комната, где умерла жена. Центральным образом становится не дом, символ жизни, а его антипод — гроб. Мир, изображаемый на страницах дневниковых записей, по большей части, «населен» ушедшими близкими.
Ключевые слова: А. И. Герцен, дневниковые записи 1860-х гг., мироощущение, тема утрат, воспоминание, катастрофичный образ мира.

Введение

Склонность к авторефлексии была присуща А. И. Герцену на протяжении всего его творческого пути. Стремление к выстраиванию и осмыслению сюжета своей жизни прослеживается в его многочисленных автобиографических сочинениях (от юношеской повести «О себе» — к главной книге, «Былое и думы»). В 1830-е гг. оно проявлялось в переписке с невестой Н. А. Захарьиной, в 1840-е — в дневнике. Под конец жизни претворилось в дневниковых записях 1860-х гг., во многом отличающихся от всего того, что Герцен написал ранее. Их своеобразие — в непоследовательности и отрывочности. Они мало изучены и представляют особый научный интерес.

Методы исследования

Изучение дневниковых записей Герцена, изучение биографических данных писателя, общий анализ дневниковых записей.

Результаты и обсуждение

Начнем с того, как Герцен переживает наступившую старость. Время играет особую роль в его восприятии действительности. Л. Я. Гинзбург, опираясь на главную книгу писателя «Былое и думы» и другие сочинения, убедительно прокомментировала его концепцию возраста, в которой юность и старость — оценочные понятия, связанные с состояниями души и ума: «Юность, — писала исследовательница, — это движение вперед, это любовь, это революция» [Гинзбург, 1976, с. 231]. Ей противопоставлена старость, основные признаки которой, по Герцену, — конформность и бездействие. В таком ключе концептуально изображен на страницах «Былого и дум» отец писателя — «старик» И. А. Яковлев. Он не стремится к новому, чаще находится дома и не проявляет особой ласки к сыну. В «Капризах и раздумье» Герцен заметил: «Натура реальная почти не имеет способности стареться — она по преимуществу душа живая» [Герцен, 1845, с. 64]. Себя он с детства относил именно к таким натурам. Однако первая же запись в дневнике, сделанная 15 июня 1860 года, разрушает этот образ: «Я ужасно устал —

видно, это-то и есть старость» [Герцен, 1860, с. 601]. Герцену на тот момент не так много — 48 лет, но ощущает он себя стариком. Это для него было ново.

Очень деятельный, энергичный, не допускавший и мысли о стрости, писатель с 1847 года находился в эмиграции на Западе и пользовался возможностью свободного слова. Он издавал альманах «Полярная звезда», газету «Колокол», ставшую связующим звеном между Россией и зарубежьем. Выражал в нем свои идеи. Однако уже в пореформенное время, с начала 1860-х годов, популярность издания упала, молодые умы не поддерживали идеи писателя так, как раньше [Прокофьев, 1979, с. 345]. 1864 год Герцен встречал во Флоренции с дочерями безрадостно: «С 1851, — признавался он, — я не переступал в новый год с таким ужасом — надежды на что-нибудь светлое нет — ни в общем, ни в частном» [Герцен, 1863, с. 605]. Положение дел в России его не устраивало. Семейное счастье тоже было утрачено. В 1852 году ушла из жизни его любимая жена Наталья Александровна. Наступил разлад в отношениях с подросшими детьми. Всегда уверенный в себе, оптимистичный и деятельный, Герцен к началу 1860-х годов, приступая к ведению дневниковых записей, не имел никакой жизненной опоры. Уныние, боль и разочарование привели к новому чувству — переживанию старости. Писатель смотрит на мир так, будто в нем нет возможностей для счастья, так как все они остались в прошедшем.

О. Г. Егоров писал, что дневники Герцена запечатлели не только его личные переживания, но и переживания исторической личности, человека своей эпохи [Егоров, 2022, с. 96]. Приверженец социализма, писатель не видит счастливого пути ни в одной из стран мира; ни в Европе, ни на Родине. Политическая и социальная его деятельность идет на спад. После восстания в Польше, во время которого погибло много русских, от Герцена и других членов английской оппозиции отвернулись. Мечты писателя о построении лучшей жизни не сбывались.

Один из ключевых мотивов дневниковых записей 1860-х годов — мотив воспоминаний. Автор обращается к прошлому, однако не идеализирует его и не находит в нем утешения. О. Г. Егоров отмечает, что дневники, начатые во второй половине жизни, создаются людьми, чтобы разобраться со своим бессознательным, так как сознательный выбор жизненного пути уже сделан [Егоров, 2003, с. 47]. Действительно, Герцен видит, как он пишет, «силлогизм» [Герцен, 1863, с. 602] этого выбора, и пытается найти его «посылки» не только в своей психологии, но и в прошлом. События предстают под его пером мрачными, даже трагичными. Да и саму эту книгу он назвал характерно — «Книгой Стона» [Герцен, 1863, с. 602].

Ее ключевая тема — утраты. Автор не раз вспоминает о смертях близких. Особенно часто пишет об умершей жене, несмотря на то, что с момента ее кончины прошло уже более десяти лет, и о связывавшей их любви. Утрата даже спустя годы причиняет боль. Герцен в дневниковых записях возвращается к тому страшному дню, причем вводит мотив воспоминания о воспоминании, то есть удваивает его, передавая свое сугубое горе. Он вспоминает, как вспоминал смерть жены, когда ранее посетил старый дом, в котором они жили семьей и в котором жена умерла.

Мотив воспоминания в воспоминании создает двойную дистанцию, подчеркивая, что писатель очень давно утратил подругу жизни, так что непосредственно живой рядом с собой ее как бы уже не ощущает. Осталось воспоминание не о супруге, а о ее смерти, только переживание смерти, а вместе с тем одиночества, страха, боли.

Комната жены становится не местом светлой памяти, а причиной для усиления тоски. Все: вид из окна, кровати, матрацы, люди (например, повара) заставляют пережить тот день снова. Комната вызывает у Герцена скорбь настолько глубокую, что ему хочется бежать. С ушедшей женой у него ассоциируется не столько их общий дом или родная для обоих Москва, город юности, сколько гроб и кладбище.

Посетив дорогую могилу, он тоскует и замечает, что образ супруги пропадает из памяти, то есть больше не существует в этом мире и с каждым днем все больше исчезает: «Я тут только заметил, как больно действует отсутствие памятника, — без образа, знака, начерченного слова, словом, материального знака человек расплывается» [Герцен, 1863, с. 604]. Ему так важен «материальный знак», поскольку он давно уже утратил веру в Бога, а следовательно, не имеет

надежды на встречу и вечную жизнь вместе с женой после смерти. Тем более безутешна его печаль, трагично мироощущение настоящего. Воспоминания о смерти жены вводятся по принципу возвращающегося повествования. Это лейтмотивная тема, к которой автор выходит вновь и вновь, но никак не может пережить, исчерпать и закрыть.

Она поддерживается многими близкими темами: Герцен вспоминает трагические события, предшествовавшие кончине жены (крушение парохода и гибель плывших на нем своей матери и своего сына), а также последующие, совсем свежие, изменившие мироощущение писателя (болезнь и смерть младших детей-близнецов). Разновременные утраты сближены между собой, хронология нарушена. Таким образом, жизнь переживается как беспросветная трагедия.

В 1863 году писатель направляется в Италию по той же дороге, по которой ехал в страшный день гибели сына Николая и матери, и вспоминает. Он делает запись: «Впереди — был потонувший корабль, сзади — потонувшая жизнь» [Герцен, 1866, с. 603]. Автор прибегает к приему двойного параллелизма: сравнивает нерушимые Альпы и свою судьбу. Вслед за тем опять параллелизм: пожилой Герцен сопоставляет себя прошлого («впереди не было облаков, и я бодро и беззаботно шел вперед» [Герцен, 1866, с. 603]) и настоящего («еду к детям, ничего не ожидая для себя лично, кроме досуга для мысли» [Герцен, 1866, с. 603]), — пребывая в не свойственных ему прежде состояниях уныния и апатии. Яркость и горечь изменений показаны на контрасте с горами, на которые не влияют ни время, ни погода. Писатель отмечает, что в городе Иер не оказалось гостиницы, где он когда-то останавливался, и воспринимает это как еще одно подтверждение беспощадности уходящего времени.

В 1864 году Герцен потерял младших детей близнецов Елену и Алексея. В письме М. Мейзенбуг писатель делился горем: «Бедняжки, они умерли в полном сознании, чувствуя смерть, чувствуя, что не хватало им дыхания, и умоляя о спасении». В связи с очередной утратой появился страх перед будущим — грядущими «ударами», которые могли бы перекрыть боль.

Однако мир, создаваемый на страницах дневниковых записей, населен не только мертвецами. Герцен рефлексирует и о живых, но тоже безрадостно. Он размышляет о сложных отношениях внутри семьи, упоминая дочерей и Н. А. Тучкову-Огареву. Тут же фигурирует и имя ближайшего друга — Н. П. Огарева, который на тот момент стар, болен и глубоко несчастлив, как и Герцен. 20 декабря 1866 года сделана запись: «И я, и О<гарев> пришли к темному окончанию» [Герцен, 1866, с. 609].

В мае-июне 1868 года Герцен пишет о предлагаемой ему сделке с Серно-Соловьевичем, который за деньги хотел уничтожить свою порицающую политические действия писателя статью. Так в дневниковых записях появляются П. В. Долгоруков, Н. Я. Николадзе, Утины, С. Тхоржевский и Мерчинский. На сделку Герцен не согласился, поскольку посчитал это низким, хотя и статья революционных эмигрантов действительно оскорбила его: «Я при четырех свидетелях сказал, что такой гнусной сделки не приму» [Герцен, 1867, с. 610].

Эти событие показывает, что неудачи происходят и в настоящем. В создаваемом Герценом мире он вынужден бороться с ними, не преставая. Разновременные утраты сближены между собой, хронология нарушена. Таким образом, жизнь предстает как беспросветная трагедия.

Писатель рисует катастрофичный образ мира. Это мир трагичен в своем прошлом, настоящем и будущем. «В 61 году я был с сыном. В 65 — я был с двумя гробами» [Герцен, 1866, с. 608], — пишет Герцен, ставя живого сына в параллель с мертвыми и даже с гробами. Живой не смог составить им альтернативу, одержать победу. Он исчезает: «Теперь я являюсь один перед двумя прошедшими, перед закатившимся светилом — и потухнувшими надеждами, — продолжает автор. — <…>. Что я скажу гробам? Что в себе скажу перед вечной немотой?» [Герцен, 1866, с. 608]. Лишенный надежд и радости жизни, одинокий Герцен сам предстает на страницах своих дневниковых записей как живой мертвец, уже не принадлежащий земному миру.

Одновременно с хронологическими размываются и пространственные границы. На первый взгляд, география на страницах дневниковых записях широкая, их автор — человек если не мира, то Европы. Помимо Ниццы, в которой он посетил старый дом и кладбище, упоминаются Лондон и Монпелье, Цюрих. Означены разные города и страны, однако вновь в связи

с утратами и бедами. Так, переезд из Лондона в Монпелье состоялся после смерти близнецов. А прибыв в Цюрих, Герцен предается воспоминаниям о погибшем на пароходе сыне, учившемся в этом городе в школе для глухонемых.

Пространственные перемещения, которые могли бы отвлечь от грустных мыслей и состояний, не дают облегчения. Они переживаются автором дневниковых записей, как и ход времени, тяжело: трагедия сопутствует ему всегда и везде. В дневниковой записи по поводу отъезда из Лондона констатировано, что он «…был мрачен. Все разошлось, расходилось, шло к гибели — под влиянием какого-то дурмана» [Герцен, 1864, с. 607]. Герцен вновь утрирует тему неблагополучия, сопрягая прошлое, настоящее и будущее, время и пространство.

Итак, мирообраз Герцена в дневниковых записях 1860-х годов грустен и страшен. Вместе с годами ушли надежды, вместе с любимыми — счастье. Состояние старости — следствие многочисленных пережитых писателем трагедий как в личной, так и в сверхличной жизни. Герцен испытывает разочарование и в общем, в судьбе России и Европы, в результатах своей деятельности, и в частном, в несложившейся счастливой личной жизни. Свои чувства писатель запечатлел четко, весь текст дневниковых записей пронизан отчаянием. Симптоматична и сама форма текста. Это не дневник (хотя опыт его ведения у Герцена есть), который представляет собой последовательное и более-менее цельное описание происходящих событий, а дневниковые записи — краткие, фрагментарные, бессвязные, наглядно свидетельствующие о том, что у их автора нет желания выстраивать целостный сюжет, более того, нет его видения ни в тексте, ни в жизни.

Литература

1. Герцен А. И. Собрание сочинений: В 30 томах / АН СССР. Институт мировой литературы им. А. М. Горького; гл. ред. В. П. Волгин и др. Т. 2: Статьи и фельетоны. 1841–1846; Дневник. 1842–1845 / ред. Я. Е. Эльсберг, коммент. М. Я. Блинчевская и др. М., 1954. 516 с., 3 л. ил., портр.
2. Герцен А. И. Собрание сочинений: В 30 томах / АН СССР. Институт мировой литературы им. А. М. Горького; гл. ред. В. П. Волгин и др. Т. 20. Кн. 2: Произведения 1867–1869 годов; Дневниковые записи / ред. З. В. Смирнова и И. Г. Птушкина; подготовка текста, статей с франц. и коммент. Л. Р. Ланского. М., 1960. 504–994 с., 2 л. ил.
2. Гинзбург Л. Я. О психологической прозе. Изд. 2-е. Л.: «Худож. лит.», 1976. 448 с.
3. Егоров О. Г. Дневники русских писателей XIX века : исследование / О. Г. Егоров. 4-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2022. 288 с.
4. Егоров О. Г. Русский литературный дневник XIX века. История и теория жанра. М.: Флинта: Наука, 2003. 279 с.
5. Прокофьев В. А. Герцен. М.: Молодая гвардия, 1979. 400 с.

Sofya S. Balova[1*]
*sofya.balova@mail.ru
Research supervisor: Marina D. Kuzmina,
Candidate of Sciences (Philology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Herzen's diary entries of the 1860s: A Study of Worldview and Memory

Abstract. The article discusses the diary entries of A. I. Herzen from the 1860s, focusing on the worldview they convey. Central to these entries is the theme of time, particularly the author's profound sense of aging and loss. Herzen's reflections reveal a retreat from an unsatisfactory present to a nostalgic yet often tragic past. He frequently returns to sites of personal loss, such as a cemetery and the room where his wife passed away. The symbol of death, embodied in the coffin, emerges as a central motif, overshadowing life and its symbols, such as a house and home. Ultimately, the world in Herzen's diaries is populated by the departed loved ones.

Keywords: A. I. Herzen, diary entries, worldview, theme of loss, catastrophic image of the world, memory.

УДК 82–31

Боброва Наталия Алексеевна[1*]
*bobrova0209@gmail.com
Научный руководитель: Черняк Мария Александровна[1],
доктор филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Образ отца в современной женской прозе (на примере романа О.Васякиной «Степь»)

Аннотация: статья посвящена малоизученному феномену в русской литературе, требующему дальнейших исследований — прозе молодых писателей. В статье акцентируется внимание на женской прозе, так как в ней обозначаются важные для сегодняшнего дня и актуальные для современной литературы темы и проблемы. Автор статьи обращается к роману О. Васякиной «Степь», в котором образ отца является центральным.

Ключевые слова: новейшая русская литература, женская проза, О. Васякина, новый миф.

Введение

Одним из малоизученных феноменов в современном литературоведении становится проза авторов, вошедших в литературу со второй половины 2010х — в начале 2020х годов. С одной стороны, книгоиздатели говорят о возникновении «эпохи тридцатилетних» и выделяют её как новое явление, с другой — до сих пор отсутствуют общая терминология и точная номинация представителей литературного поколения. Безусловно, это явление требует дальнейших исследований.

Ярких отличием современной русской прозы последних 30 лет можно назвать уникальный женский почерк. В литературе появляются имена Людмилы Петрушевской, Татьяны Толстой, Людмилы Улицкой, Виктории Токаревой. Это явление активно продолжают изучать и сейчас, например, в книжной серии «Гендерные исследования» издательства «Новое литературное обозрение».

Совершенно очевидна актуализация темы женского письма сегодня. Это зафиксировано манифестом «Школы литературных практик», приоритетной в книжной сфере учебной институцией:

> «В последние годы наметился некоторый сдвиг — ряд текстов, написанный преимущественно женщинами-авторами, обозначил новые и необходимые темы, в частности повседневного насилия как неизбежной составляющей опыта. Эта сильная, нервная проза на данный момент — главный пример освоения новых территорий современной русской литературы» [Школа литературных практик].

Продолжают появляться новые имена, например, Марина Кочан, Мария Ныркова, Егана Джаббарова, Дарья Благова.

Наряду с изображением отношений между героинями и их матерями, бабушками и сестрами в литературе продолжают появляться размышления о связи между дочерьми и отцами. Эта тема становится одной из ключевых в женской прозе середины 2010-х — начала 2020х годов.

Происходит актуализация темы беспамятства. Современные писательницы пытаются ответить на вопрос: «Почему мы не помним своих отцов?» В связи с этим появляется проект «Что я знаю о папе?» Марины Кочан. Его участниками становятся преимущественно писательницы, чьё детство прошло в 90-ых годах. Авторы переосмысляют собственное прошлое и место отца в их жизни:

«Наши папы были на работах. Наши папы уходили из семей. Наши папы болели и умирали. Их убивали в подворотнях лихих 90-х, наши папы — это те, о ком мы ничего не знаем, но так хотим думать, что они были, есть, будут» [Что я знаю о папе?].

Но эта тенденция свойственна не только малой, но и крупной прозе. Предметом моего исследования является роман Оксаны Васякиной «Степь», появившийся из поэмы «Эти люди не знали моего отца».

Оксана Васякина — современная российская писательница и поэтесса, лауреат премий «Лицей» и «Новая словесность» («НОС»). Она работает в жанре автофикшен, соединяющем в себе и художественный вымысел, и элементы биографии.

Поэма «Эти люди не знали моего отца» была впервые опубликована в 2017 году в журнале «Сноб». В произведении сосуществуют идеализированный мир, представленный книжным магазином в фойе Электротеатра, и мир смерти. Впервые в творчестве Васякиной появился образ отца: он умер от синдрома приобретённого иммунодефицита (далее — СПИД) и был похоронен рядом с объездным шоссе.

Со временем история его жизни перешла в состав романной трилогии.

Трилогия Васякиной, выходящая с 2019 по 2023 годы, посвящена художественному переосмыслению жизни трёх членов её семьи.

Первые два романа можно рассмотреть как некую антитезу. «Рана» рассказывает историю матери. В центре же «Степи», следующей после «Раны», находится образ отца — дальнобойщика. В своих интервью Васякина говорила о трудностях при написании второй части. Ей было сложно отделить себя от отца и воспринимать его как отдельного человека.

Юрий Сапрыкин называет «Степь» «книгой дороги, ландшафта, природы» [Сапрыкин]. Большую часть сюжета занимает воспоминания героини о поездках с отцом на МАЗе. Рассказчица пытается не только познать пугающую степь, но и обдумать его жизнь.

Методы исследования

В статье мы обращаемся к гендерному подходу в литературоведении. Понятие «пол» рассматривается не только как биологический, но и социокультурный фактор, определяющий особенности литературного творчества женщин.

Результаты и обсуждения

Стоит отметить, что образ отца в романе раскрывается многогранно.

Первая его составляющая — блатной миф.

Мир персонажей «Степи», в особенности, отца рассказчицы, отсылает к таким исполнителям, как Михаил КруГ. Иван Кучин, группа «Лесоповал». В пространстве блатной песни существует своя мифология, в которой проявляются универсальные мифологемы. Особо важным является архаичное разделение на «своих» и «чужих»: лирический герой борется с милицией, «тёмной силой» [Васякина, 2022, с. 72]. Встречаются в этом мире и образы любящей матери, ожидающей возвращение любимого сына из тюрьмы, и братьев — рыцарей. Значимым в системе персонажей является образ благородной и честной «пай-девочки». Главной чертой уважаемой бандитом женщины, отличающей её от «шкур центровых», становится верность мужчине.

В эту среду рассказчица входит с детства: «Мир, в котором я росла, был миром отцовских братков. Они катали меня на плечах, к ним на поминки и похороны брал меня отец» [Васякина, 2022, с. 63]. Описанные в романе эпизоды и персонажи типичны для блатных анекдотов и жанров: и «бобик» у детского сада, и «красавица-мама», и влюбленный в неё «толстый мент» [Васякина, 2022, с. 61], и мать отца, всегда остающаяся на стороне сына.

При этом мир блатной песни представляется в романе двойственно: осыпающий подарками отец избивает мать, изменяет ей и оставляет одну с новорожденной дочерью, дядю Славу убивают свои после развала Советского Союза. Только музыка продолжает напоминать герою о молодости и свободе.

Неоднозначно и отношение героини к этому времени: «Я как тот аферист, который снимает последнее платье с обманутой женщины. Только здесь я сама себе обманщица и сама себе жертва. С другой стороны, я не пытаюсь романтизировать это время» [Васякина, 2022, с. 71].

Какое место отводится дочери в этом мифе? Ответ находится в цитате Варлама Шаламова, приведённой в романе:

«Будущее дочерей (если они где-нибудь есть) представляется вору совершенно нормальным в карьере проститутки, подруги какого-либо знатного вора. Вообще никакого морального груза (даже в блатарской специфичности) на совести блатаря тут не лежит» [Васякина, 2022, с. 82].

В текстах блатных песен не встречается образ дочери бандита, её существование ставится под сомнение. Героине Васякиной же остаётся в действительности быть «…всего лишь зеркалом для взволновавшегося лирического героя внутри [моего] отца» [Васякина, 2022, с. 75].

Стоит отметить взаимовлияние блатного мифа и босячества. Эти явления включают в себя общие доминанты. Среди них — иерархичность отношений, которой были схожи бандитские группировки и босяцкие артели, свобода как главная ценность жизни, отличное от других понимание справедливости. Так, в тексте возникает тема бездомности человека в мире.

Образ отца связан также и с другой современной «мифологией» — мифом о СПИДе и вирусе иммунодефицита человека (далее — ВИЧ).

Подробно метафоризация этой болезни описана в эссе Сьюзен Сонтаг «СПИД и его метафоры». По мнению исследовательницы, процесс мистификации стигматизирует болеющих людей, заставляет испытывать их отвращение к себе и переводит социальные группы в разряд маргинальных.

В произведении встречаются различные номинации этой болезни: «позорная смертельная болезнь» [Васякина, 2022, с. 202], «ЧУМА XXI века» [Васякина, 2022, с. 203]. Стереотипичны реакции матери, бабушки и сожительницы Илоны на причину смерти отца. Поведение этих персонажей сформировано также мифами о СПИДе, получившими широкое распространение в мире и России.

Этому подвержен и сам отец рассказчицы. По мнению героя, СПИД — это «заурядная болячка, от которой он был обязан умереть» [Васякина, 2022, с. 182]. Это полностью подтверждает положение Сьюзен Сонтаг о восприятии болезни «как безжалостной и неизменно фатальной» [Сонтаг, 2016, с. 46], от которой невозможно выздороветь.

Рассказчица, вслед за писательницей, отказывается от метафорического мышления и заявляет: «Мой отец умер от СПИДа» [Васякина, 2022, с. 205]. Это позволяет принять факт смерти и смириться с утратой родного человека.

В произведении преобладающим локусом является степь. Она представлена в романе противоречиво. С одной стороны, в степи «видна жизнь» [Васякина, 2022, с. 7]. Автор кратко перечисляет представителей животного мира: насекомых, ужей, шахматок, птиц. Возникает звуковой образ оживающей степи: «Трава всё шепчет, шепчет о страшной опасности, сверчки вопят…» [Васякина, 2022, с. 13], «ночь стрекотала» [Васякина, 2022, с. 22]. Не случайна связь с садом как символом плодородия и расцвета жизни.

С другой стороны, степь связана с темой смерти. Здесь существует только даль, а всё остальное «рассыпается и тлеет» [Васякина, 2022, с. 13]. Исчез плодородный сад, покинутый людьми, иссушилось море, находящееся на месте степи. Раковины в земле — единственное, что напоминает о прекрасном прошлом этого места. С ними же сравнивается и тело умершего отца рассказчицы:

> Так мой отец уже семь лет лежит в степной могиле и питает степную солянку и грунтовые воды. Его мертвое тело ещё долго никуда не денется. Раковина в степном песке белая и сухая. Его белый и сухой череп. Раскроенный на две части, будет лежать в степи, пока медленное море умирает и сжимается. [Васякина, 2022, с. 226]

В тексте важны лексемы «ничего» и «ничьи», многократно встречающиеся в пейзажном описании степи. Происходит переход: степь, сравнённая с мягким животом, оказывается твердым бежевым песком. В этом пространстве человек остаётся наедине с собой и своим телом. Одновременно испытываются противоречивые эмоции. За восхищением бесконечностью степи кроется и страх её бездонности. В ней невозможно спрятаться от чужого взгляда.

Степь — это опасное для человека пространство, которое может погубить его. Многократно в тексте она описывается как ненасытная и непокорная, например: «Когда я смотрела на степь,

мне хотелось её захватить. Но степи языка было мало. Степи всего мало» [Васякина, 2022, с. 209]. Поэтому автор сравнивает её с хищным зверем и ядовитой черной жидкостью, подобной нефти.

Однако отец рассказчицы не боится и любит степь, которая заменяет ему дом: «Он любил этот простор за то, что на него не нужно было тратить, чтобы иметь его у себя и видеть его бесконечно» [Васякина, 2022, с. 15].

Жизнь в дороге, как и для босяка, является его смыслом жизни. Работая дальнобойщиком, герой получает ощущение свободы от государства, собственности и скупого по отношению к нему миру. Он не может долго находиться в пространстве города и всегда возвращается к степи:

«Отец искренне не понимал, зачем жить в Москве, если кругом так много места. Он говорил, что Москва — адский муравейник, ему там тесно и скучно. Всюду, говорил он, дома и люди. Они собой загораживали ему простор» [Васякина, 2022, с. 150].

«Он говорил, что не хочет видеть смертный ссыльный край. Ему он казался тёмным, и сибирские сопки теснили его степной ум. Однажды он все-таки вернулся в Астрахань и больше никогда не возвращался в Усть-Илимск» [Васякина, 2022, с. 116].

Даже после смерти отец воссоединяется с родной землёй: его мёртвое тело становится её частью.

Связь между дочерью и родителем носит двойственный характер.

С одной стороны, отец воспринимается героиней как чужой человек. Она ощущает себя лишней в его жизни. Семейные связи разорвались за десять лет отсутствия отца в жизни рассказчицы: «Смотрела, как он ел и спал, пыталась вместить в себя его образ, чтобы понять, кто он и как так вышло, что он мой отец» [Васякина, 2022, с. 44].

Кроме того, героиню отталкивает жестокость отца. Особенно ярким эпизодом становится. Герой врывается в дом любовника жены и обрезом пугает гостей. Все его поведение мотивировано гневом — об этом говорит постоянный повтор эпитета «злой». Апогеем становится смерть сторожевой собаки, которую он вешает за ошейник на забор: «Мне было не по себе от злого превосходства, с которым он говорил о том, что подарил жизнь поддонку и моей матери, и от того, как хрипела собака, повешенная на заборе» [Васякина, 2022, с. 224]. В порывах злости отец отделяет дочь от себя (*«...ты не моя дочь...»*) [Васякина, 2022, с. 223], называет её «маленькой гадкой предательницей» [Васякина, 2022, с. 221].

Важен и образ темноты, представляющей собой некое животное начало, которое человек сдерживает внутри. Она побуждает его выходить из себя и проявлять агрессию. Этот образ часто встречается при описании характера героя, например:

«В нем была темнота, но эта темнота не делала его романтическим героем или тем, кого нужно жалеть и спасать. Темнота уродовала его и превращала пространство вокруг нас — меня, его и Илоны — в тесное место, где все несчастны» [Васякина, 2022, с. 185].

Ключевым в сознании героини становится всеобъемлющий стыд за отца, его действия и слова, связь с блатным миром и болезнью. Она не может принять его романтическое восприятие Горького как босяка и идеализацию бедной жизни:

> Это был однообразный, грубый и бездомный мир; он не поддавался никакому осмыслению. Я знала только один способ описать его — романтически. Но в этом мире было столько муки и поражения, что его романтизация еще сильнее погружала меня в тяжелые мысли. Не было здесь ни капли радости, только усталость, безнадега и нищета. В них не было свободы, в них был один бесконечный вынужденный труд и грубое разрушительное пьянство [Васякина, 2022, с. 134].

Пока отец героини с гордостью принимает свой жизненный путь, рассказчицу, наоборот, кочевая жизнь отталкивает.

С другой стороны, героиня подчёркивает внешнее сходство с отцом: «Утомившись за день, я смотрю в зеркало и вижу лицо отца». Комковатая походка, косолапость, впалые глаза — всё это общие черты портрета героев.

Ощущая сиротство при живом отце, она осознаёт и общность их судьбы и пути. Героиня одновременно отрицает и принимает свою бездомность:

Ты женщина-бродяга, и такой, как ты, нет нигде покоя. Тебе всё время нужно куда-то ехать и отчего-то бежать. Обычная женщина только и знает, что устроить свой дом, а тебе нужно что-то другое, ты бездомная и свою бездомность понимаешь не как ущербность, а как единственный способ жить. Тебе неинтересны мужчины, тебе они не нужны. Трудно тебе придется, заключил он. <…> От его слов мне стало горько. Горечь разлилась по рукам, ногам, груди. Его слова [слова дяди] одновременно разоблачили меня и принесли отчаянную радость [Васякина, 2022, с. 178–179].

Она ждёт встречи с отцом, ищет его в других людях после смерти. Рассказчица продолжает романтизировать образ отца в поиске поддержки и принятия:

«Ее слова [слова матери] рождали во мне ощущение, что отец поймёт меня. Я была уверена, что при нашей встрече внутри меня что-то произойдёт и я, как зрелый плод, тихо раскроюсь и отец откроется мне в ответ» [Васякина, 2022, с. 120].

«Мой отец был загадочным материком, но мать с отвращением говорила, что я вся в отца. Он казался мне моим братом, другом по несчастью, моим врагом в битве за внимание матери» [Васякина, 2022, с. 219].

Рассказчица неосознанно создаёт миф о своём отце, который сама и пытается разрушить.

Выводы

Обобщив сказанное, можно сделать следующий вывод: образ отца в произведении Оксаны Васякиной «Степь» представлен как новый миф, включающий в себя различные современные мифологемы и стереотипы. Это является одной из писательских стратегий в современной женской прозе, к которой также обращаются другие молодые писательницы при освещении данной темы.

Литература

1. Васякина О. Степь: Роман / Оксана Васякина. — М.: Изд-во НЛО, 2022. — 232 с.
2. Манифест «Школы литературных практик» // Школа литературных практик. URL: https://literatice.ru/#manifest (дата обращения 16.03.2024)
3. Подколзина Е., Сапрыкин Ю. «Женщины бегут по осколкам, чтобы спастись» // Полка. URL: https://polka.academy/materials/873 (дата обращения 16.03.2024)
4. Сонтаг С. Болезнь как метафора. М.: Ad Marginem; Музей современного искусства «Гараж», 2016.
5. Что я знаю о папе? // Что я знаю о папе? URL: https://chtoyaznayuopape.ru/ (дата обращения 16.03.2024)

Nataliia A. Bobrova[1*]
*bobrova0209@gmail.com
Research supervisor: Maria A. Chernyak[1],
Doctor of Sciences (Philology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The image of the father in contemporary women's fiction: A study of O. Vasyakina's novel *The Steppe*

Abstract. This article explores a relatively underexamined phenomenon in Russian literature: fiction by contemporary young female writers, a field that warrants further scholarly attention. The focus is on women's fiction, which engages with themes and issues that are particularly relevant to today's literary landscape. The study specifically analyzes *The Steppe*, a novel by O. Vasyakina, which centers around the portrayal of the father figure.

Keywords: contemporary Russian literature, women's fiction, O. Vasyakina, new myth.

УДК 821.161.1, 82-14

Гусарова Ксения Михайловна[1*]
*gusarova_2000@list.ru
Научный руководитель: Гончарова Ольга Михайловна[1],
доктор филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Образный строй стихотворения Г. Р. Державина «Ключ»

Аннотация: в статье рассматривается проблема семантики поэтического языка Г. Р. Державина. Считается, что своеобразие лирики Державина проявляется в реалистичности: вещественно-бытовых описаниях, автобиографичности и зрелищности, однако при таком отношении к лирике утрачивается главное — смысл. В работе внимание уделяется именно смыслу художественных образов в стихотворении «Ключ» (1779), которые образуют универсальное духовное поэтическое единство. Водное пространство ключа как источника вдохновения объединяет разных поэтов и разные традиции в единое творческое пространство, актуализуя концепцию памяти об истоках и началах, о бессмертии поэзии.

Ключевые слова: Державин, семантика поэтического языка, поэзия, художественный образ.

В научной традиции интерес к поэтике Державина огромен, но начатый поэтом процесс создания в русской поэзии особого поэтического языка, как писал об этом Б. А. Успенский, нуждается в более глубоком изучении. Чаще всего своеобразие лирики Державина сегодня видят в ее особой реалистичности: в вещественно-бытовых и точных описаниях, в автобиографичности, зрелищности и т. д. Однако при таком рассмотрении лирики теряется главное — смысл. Каждый художественный образ, поэтическое слово обладает обширной семантикой. Именно поэтому в настоящем исследовании особое внимание будет уделено семантике поэтического слова в стихотворении Г. Р. Державина «Ключ» (1779).

Этот текст обычно не привлекает исследователей, поскольку считается простым и однозначным. Такое представление основано на комментариях Я. К. Грота, который и отметил, что стихотворение посвящено М. М. Хераскову и его только что появившейся «Россияде», и ключ, «к которому обращается Державин, находился в Гребеневе» [Грот 1864: 77] — имении Хераскова. Может показаться, что в тексте представлен реально-зримый ключ, однако тот же Грот заметил, что Державин все-таки «думал о Кастальском ключе» [Грот 1864: 80].

И для такого суждения есть свои основания в тексте. Как же реальный Гребневский ключ превращается в мифологический источник? Обратим внимание, например, на обилие цвета и света в тексте: ключ кропит «перлами цветы», в сребристые дуги ключа «глядится красная заря», и благодаря этой алхимии появляются «пурпуры огнисты», «розы пламенны». В многоцветном мире текста разливаются свет и драгоценный блеск, отсылающие читателя к семантике духовного пространства. Неслучайно ключ у Державина — это «лице небес», в его водной поверхности отражается небо, да и проистекает он с горной высоты. Такая вертикаль, впервые представленная у Ломоносова, в художественном мире произведения связывает верх и низ, организует прозреваемый *Поэтом* духовный мир в целостное и гармоничное единство.

Одновременно в воде отражается, как кажется, мир реальный: «Гора в день стадом покровенну / Себя в тебе, любуясь, зрит; / В твоих водах изображенну / Дуброву ветерок струит» [Державин 1864: 79]. Однако это восприятие, как и видение сверкания, лучей, перлов, принадлежит *Поэту*, сгорающему «стихотворства страстью» и вспоминающему другого Пиита, «вкусившего» из такого же источника и увенчанного «Парнасским лавром». Так в тексте возникает тема творчества, а упомянутые «реальные» образы оказываются условно-идиллической отсылкой к поэзии античности. **В**едь в тексте Поэт появляется уже в первой строке и в античном облике — с венком на голове («увенчан осокóю»). Венок как символ поэзии и поэтическо-

го круга был закреплен в знаменитой антологии Мелеагра «Венок», посвященной поэтам его времени, каждый из которых был представлен в своем венке: из цветов, плюща, веток сосны, майорана, травы, камыша, сельдерея, колосьев, чертополоха и т. д. Такую простоту автор пояснил так: «Жатва медовая Муз даже в одоньях мила» [Мелеагр 1972: 304]. По всей видимости, вот такие «одонья» — простую сорную траву осоку — и выбирает для своего венка Державин.

Позднее у Горация появляется высокий образ дельфийского лаврового венка. В оде XXX («К Мельпомене») им венчается поэт. Этот образ присутствует практически во всех русских переложениях оды Горация, начиная с ломоносовского «Памятника» (1747), встречается он и в поэзии Державина («Памятник», «Венец бессмертия» и др.).

Рядом с венком в державинском «Ключе» появляется и образ урны: лирический герой опирается на нее рукой. Урна — сосуд для хранения праха или же надгробный памятник, еще со времен античности она семантически связана с темой памяти/воспоминания. Показательно, что через восемнадцать лет Державин напишет стихотворение «Урна» (1797), посвященное памяти глубоко почитаемого им И. И. Шувалова. В этом тексте память связывается с мотивами бессмертия и творчества, поскольку «Поэзии бессмертно пенье», то и стихотворный «памятник» дарует Шувалову «нетленную обитель».

Эти мотивы навеяны, на наш взгляд, творчеством Горация, его поэтической рефлексией над темами смерти, памяти и бессмертия. Неслучайно лебедь Горация (Carmina II, XX) упомянут в державинской «Урне», на что указал сам поэт в «Объяснениях». И сама традиция стихотворных «Памятников», связанных с темой памяти/бессмертия, вошла в русскую поэзию посредством Горация.

Несомненно, и державинский «Ключ» связан с творчеством Горация, первым об этом упомянул тот же Я. К. Грот, отметивший, что на поэта повлияла ода Горация «К ключу Бандузии» **(**Carmina III, XIII). Позднее исследователи и рассматривали стихотворение как текст, навеянный Горацием (А. А. Левицкий) и ориентированный на античные и европейские традиции (Л. А. Ходанен).

Но и в русской традиции, помимо многочисленных переложений Горация, уже был представлен Кастальский ключ: М. В. Ломоносов, формулируя образ *Поэта* и поэтического вдохновения, использовал этот образ в оде 1739 года. Его «восторженный» Поэт тоже видит ключ: «Врачебной дали мне воды: / Испей и все забудь труды; / Умой росой Кастальской очи…» [Ломоносов 1959: 18].

Врачевание водой из Кастальского источника в концепции Ломоносова раскрывает духовные способности *Поэта*, что позволяет ему *духовным взором* охватить огромные пространства и исторические смыслы. Как позднее напишет А. С. Пушкин в стихотворении «Три ключа» (1827), «Кастальский ключ волною вдохновенья / В степи мирской изгнанников поит» [Пушкин 1985: 397]. И все предшествующие, и последующие «ключи» русских поэтов, включая и перевод горацианского «Ключа» Семеном Бобровым (1787), будут самым непосредственным образом связаны именно с образом *Поэта* и бессмертной поэзии, с темами поэтического вдохновения и профетического дара стихотворца.

В «Ключе» Державина также представлена концепция поэтического творчества, связанная в том числе и с «Россиадой» Хераскова. Ведь в поэме тоже есть обращение к «духу стихотворства», дарующему особое ясновидение *Поэту*:

> О ты, витающий превыше светлых звезд,
> Стихотворенья дух! приди от горних мест,
> На слабое мое и темное творенье
> Пролей твои лучи, искусство, озаренье! [Херасков 1807: 7].

В этом контексте интересно вернуться к образу Пиита (8 строфа «Ключа»), «Вкусившего воды твоей / Парнасским лавром увенчанна». В первом приближении это, несомненно, Гораций, воспевший и целебную воду ключа, и Дельфийский лавр (Delphica Lauro в Carmina III. XXX) . Но ту же «врачебную воду» из Кастальского ключа вкусил и *Поэт* ломоносовской оды 1739 года,

увидевший «лавровы венцы» возле Пинда/Парнаса. Ломоносов использует и образ Дельфийского лавра в переводе оды Горация. Теперь уже у Державина «Священный Гребеневский ключ / Поил водой <…> стихотворства» [Державин 1864: 80] Хераскова — «творца бессметной Россиады», и сам лирический герой текста — державинский Поэт — жаждет испить из того же ключа: «Напой меня, напой тобою…».

Так водное пространство ключа — источника вдохновения, объединяет разных поэтов и разные традиции в единое творческое пространство, в единый поэтический круг, актуализуя концепцию памяти об истоках и началах, о бессмертии поэзии. Именно поэтому державинский Поэт может говорить о близости к Горацию — «Средь муз с Горацием пою» («На умеренность», 1792), а Хераскова считать любимцем уже «русских муз» («К портрету Хераскова», 1807). В тот же круг будет включен и «бессмертный Ломоносов» — «Се Пиндар, Цицерон, Вергилий — слава россов» («К портрету Ломоносова», 1779).

Много лет спустя такое универсальное духовное поэтическое единство В. Ходасевич, размышляя о феномене русской литературной традиции, о Ломоносове и Державине, верно определит как «надзвездную Музикию», откуда и пришла русская поэзия XVIII века — «Камена русская взошла» («Не ямбом ли четырехстопным…», 1938).

Литература

1. Грот Я. К. Комментарии // Сочинения Г. Р. Державина под ред. Я. Грота. В 9 т. Т. 1. — СПб: Типография Имп. АН, 1864.
2. Державин Г. Р. Сочинения Державина под ред. Я. Грота. В 9 т. — СПб: Типография Имп. АН, 1864–1883.
3. Касьян М. С. Какой венок увенчает поэта? (Horatii Od. I, 38) // Индоевропейское языкознание и классическая филология. 2014. — С. 410–415.
4. Левицкий А. А. Державин, Гораций, Бродский (тема «бессмертия») // XVIII век. Т. 21. — СПб.: ИРЛИ РАН 1999. — С. 260–267.
5. Левицкий А. А. Образ воды у Державина и образ поэта // XVIII век. Сборник 20. — СПб, Наука, 1996. — С. 47–71.
6. Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений. В 11 т. Т. 8. — Л.: Ленинградское отделение Издательства АН СССР. — 1279 с.
7. МелеаГ. Вступление к «Венку» // Александрийская поэзия. — М.: Изд-во «Художественная литература», 1972. — С. 303–305.
8. Пушкин А. С. Собрание сочинений. В 3 т. Т. 1. — М.: Изд-во Художественная литература, 1985. — 735 с.
9. Херасков М. Россияда, эпическая поэма. — М.: Типография Пономарева, 1807. — 213 с.
10. Ходанен Л. Поэтический миф о вдохновении в лирике Г. Р. Державина. — Т. Славица Тергестина, 9, № Studia slavica II, 2001. — pp. 131–158.

Kseniya M. Gusarova[1*]
*gusarova_2000@list.ru
Research supervisor: Olga M. Goncharova[1],
Doctor of Sciences (Philology), Professor
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The imagery structure of G. R. Derzhavin's poem *The Spring*

Abstract. The article explores the semantic complexities of Derzhavin's poetic language. While Derzhavin's realism — expressed through detailed depictions of everyday life, autobiography, and vivid visual imagery — is often celebrated, it is argued that this approach can obscure deeper layers of meaning. The study specifically examines the artistic images in *The Spring* (1779), highlighting its spiritual and poetic unity. The imagery of the spring's water as a source of inspiration serves to connect different poets and traditions within a shared creative space, evoking themes of memory, origin, and the immortality of poetry.

Keywords: Derzhavin, semantics of poetic language, poetry, artistic imagery.

УДК 82–3

Клюев Никита Михайлович[1*]
*nik.klyuev.16@mail.ru
Научный руководитель: Кузьмина Марина Дмитриевна[1],
кандидат филологических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

«Путешествие на Восток» П. А. Вяземского: поиски слова и смысла

Аннотация: в статье исследуется образ автора, воплощаемый во взаимосвязи онтологических смыслов (жизненный путь человека, поиск себя, путь к Богу, путь в Вечную жизнь и др.), рождающихся в топосе путешествия на Восток, и животворящего Слова, с помощью которого П. А. Вяземский постигает себя в мире. Это слово поэтическое и прозаическое, исповедальное и библейское, это слово путешественника-очеркиста и человека духовно ищущего. Авторское слово проявляется и в иронии, критике, развитии политических тем в параллель к духовным.

Ключевые слова: П. А. Вяземский, «Путешествие на Восток», исповедальность, мотив тишины, мотив простоты, ирония.

«Человек широкой европейской образованности, старого и скептического ума, Вяземский не был атеистом, но прочную, глубокую веру обретал медленно, через опыт утрат и страданий» — отмечает современный исследователь-филолог В. А. Котельников [Котельников, 2019, с. 24]. Именно поездка на Святую Землю, совершенная автором в 1849–1850-х гг. уже в зрелом возрасте и описанная им в прозаическом сочинении — «Путешествии на Восток», позволила личности, воспитанной в европейских традициях, глубже взглянуть на себя и мир (см. продолжение статьи).

Один из ключевых мотивов текста — стремление к самосознанию, постижению смысла жизни и попытка выразить его в слове. Поэт переживал поездку на Святую землю как итоговую, вслед за которой его земной путь должен был завершиться. Он вспоминал: «…смерть запечатлела каждое мое путешествие» [Вяземский, 1883, с. 71] (П. А. Вяземский с горечью пишет о смерти бывшего опекуна, другГ. Н. М. Кармазина (1826 г.), о смерти дочерей Пашеньки (1835 г.), Наденьки (1840 г.), Машеньки (1849 г.).), — исповедально заключая: «Вероятно, путешествия мои, всегда отмеченные смертью, кончатся путешествием ко Святому Гробу, который примиряет со всеми другими гробами» [Вяземский, 1883, с. 71] и станет «…станцией на пути к великому ночлегу» [Вяземский, 1883, с. 70].

Вяземский, подобно средневековым паломникам, отправляясь к святым местам, будто прощается с привычной земной жизнью, видит в совершаемом путешествии духовное событие, правда теперь оно индивидуализируется — в том числе в аспекте мотивировки путешествия. Вяземский не древнерусский книжник, хотя порой писатель и самоуничижается (отталкиваясь не столько от традиции смиренно-покаянного тона в иерархии грешник-праведник, сколько от традиции исповеди, от привитой европейской культурой утонченно-углубленной «светской» рефлексии): «вообще в моей организации есть какая-то неполнота, недоделка, частью вероятно приводная, а частью и злоприобретенная худыми навыками и пагубной беспечностью» [Вяземский, 1883, с. 42]. Нет в «Путешествии» и топографической точности, столь важной в средневековых хождениях. На место паломнику-книжнику в XVIII-XIX вв. приходит тип дворянина, путешествующего по культурным центрам — в основном европейским [Гуминский, 2017, с. 220], но появляются и литературные «паломничества» на Святую Землю (А. Н. Муравьев «Путешествия по Святым местам в 1830 г.», А. С. Норов «Путешествия в Святую землю», П. А. Вяземский «Путешествие на Восток» и другие).

Напомним, что «цель паломничества можно определить <…> вслед за прп. Иоанном Дамаскиным (VIII в.), применявшим это определение к иконам, как созерцание, приобщение к “вместилищам Божественной энергии”» [Гуминский, 2017, с. 216–217]. У Вяземского же это при-

общение происходит отчасти (как и у современников [Хайруллина, 2007, с. 49]). Авторское слово выражает не только трепет перед христианскими реликвиями и связанными с ними библейскими сюжетами, отсылающими к Священному писанию (напр., цитируются строки из разных Евангелий о Гефсиманском саде [Вяземский, 1883, с. 38–40] и т. п.), но и другие аспекты, рассмотренные далее в статье.

В «Путешествии» актуализируются черты «искренней исповеди» [Вяземский, 1883, с. 10]. Неслучайно филолог А. В. Моторин пишет об особой исповедальности всего творчества автора, отчасти приближающегося к покаянию [Моторин, 2002, с. 210–212, с. 240, с. 245] (особенно примечательна зрелая лирика поэта: стихотворения «Сознание» (1854 г.), «Исповедь» (1867 г.) и другие) — первой ступени на пути к воскресению.

Так, уже в начале «Путешествия на Восток» автор сокрушается, что не смог поехать на Афонскую гору, совершить «душеспасительный подвиг» [Вяземский, 1883, с. 14]: «Каюсь в малодушии моём», «Бедный инвалид телом и духом» [Вяземский, 1883, с. 13]. Вместо Афона, дворянин предпочёл посетить Трою, Родос, Кипр, интересуясь столь привычной ему европейской культурой, тяготеющей к ее истокам — античности. Неслучайно в сознании автора возникает ассоциация с Гомером и формой древнего эпоса — «Илиады» и «Одиссеи», описывавших странничества героев языческого периода: «Вы видели во мне Ахиллеса, бросившегося в Скамандр, вам представлялось, что я подобно ему борюсь с божественной и гневной рекой, которая гонится за мной…» [Вяземский, 1883, с. 19]. Однако означенная традиция немедленно развенчивается, поскольку та эпоха с ее мифопоэтическими представлениями осталась в прошлом: «…ныне эта знаменитая река самая мелкая речонка, которую и курица безопасно в брод переходит» [Вяземский, 1883, с. 20].

Автор все же находит опору — в поэтическом слове, с помощью которого выражается суть жизни до путешествия и на пути к Святой Земле: «Живёшь без цели, на обум, / И засыпают сном забвенья дней прежних суетность и шум» [Вяземский, 1883, с. XVI]. Зрелый Вяземский, в отличие от А. Н. Муравьева, А. С. Норова, более ранних авторов путешествий в Святую Землю, отказывается от образа «религиозного, экзальтированного путешественника» [Хайруллина, 2007, с. 55]. Однако писатель сохраняет тонкую связь с поэтической эпохой 1820-х — начала 1830-х гг. через лирическое слово: «Отблеск светлых видений / На душе не угас: / Дни святых впечатлений / Позабуду ли вас?» [Вяземский, 1883, с. 37] — так, с помощью риторического вопроса в стихотворении «Свод безоблачно-синий» будто передаются элегические переживания лирического героя, созерцающего красоту Священных мест. Поэтически автор чувствует и особую реальность, живописуя пейзаж заката: «прекрасное захождение Иудейского солнца, которое озлащало горы, умирило мои чувства и наполнило душу мою умилением» [Вяземский, 1883, с. 82]. Отметим, что в «Путешествии», как и в ранней и зрелой лирике Вяземского, важна тема любви к природе с пантеистическим посылом всебожия [Моторин, 2002, с. 239]. Так, в «Путешествии» актуализируется тема моря, сравниваемого с «необозримой лазурной скатертью», «серебряной бахромой» [Вяземский, 1883, с. 92, 93]; в это время отдельно пишется и стихотворение «Босфор». Возможно, поэтический взгляд тоже отражает некую грань прекрасного, Божественного.

Поэтический камертон настраивает автора «Путешествия на Восток» на проникновенные переживания на Святой Земле: тишина и простота умиротворяют его. Так, в начале пути Вяземский рисует пейзаж Босфора: «всё вместе сливается в одну <...> чудную картину <...>, лёгкие продолговатые каики скользят по нем, как будто бесплотные призраки, не возмущая тишины его» [Вяземский, 1883, с. 5]. Мотив тишины в путешествии-исповеди отсылает к церковному песнопению «Свете Тихий».

Он развивается в «Путешествии на Восток» как неотделимый от мотива простоты — ср.: «Умилительно слышать эти христианские песни, молитвенно возносимые поселянами на тех самых местах, где так смиренно и также в тишине и сельской простоте, невидимо от мира, возникло христианство» [Вяземский, 1883, с. 66]. Созерцая обычную картину: молодые поселянки из Яффы, одетые в синие сарафаны, стирают белье, — автор «Путешествия на Восток» видит в ней библейскую сцену: «…может быть, и Пресвятая Дева тоже мыла тут белье своё и пеленки Божественного Младенца» [Вяземский, 1883, с. 62].

Как и другие паломники, особенно XIX века, автор переживает эти библейские сюжеты очень лично, останавливаясь на тех из них, которые затронули струны души. Простота и искренность, очевидно, переживаются Вяземским на Святой земле как не только истинная, освобожденная от всего ложно-наносного человеческая, но и Божественная суть. Он испытывает желание на Голгофе, месте страданий и Крестной смерти Спасителя, помолиться за упокой своих близких. При этом Вяземский вспоминает из Евангелия слова раскаявшегося разбойника, обращенные к Христу: «Помяни мя, Господи, во царствии своем» [Вяземский, 1883, с. 53]. Эти слова, как поясняет автор «Путешесвтия на Восток», поражают его «простотою своею», предполагающей непосредственное обращение к Богу. Он ожидает услышать столь же простой, естественный евангельский ответ: «Днесь со мною будешь в раю» [Вяземский, 1883, с. 54].

Вместе с тем, в отличие от древнерусских паломников, Вяземский не абстрагируется в полной мере от земных координат. «Язвительный поэт», европейски образованная личность, он привык многое подмечать и смело мыслить, что продолжает делать и на Святой Земле. Так, в параллель к духовным темам Вяземский развивает и политические. «Земной» план содержания и соответствующий ему план выражения составляют вторую сюжетную линию «Путешествия на Восток», диссонирующую с первой, духовной, паломнически-благоговейной. Насколько первая развивает мотивы тишины и простоты, настолько вторая, в противоположность ей, — мотивы шума, суеты, усложненности. Они ключевые, в частности, для политической темы текста. Авторская позиция здесь выражается в негодующем слоге: «Все иностранцы вопиют о происках наших на Востоке, о властолюбии, а мы и мизинцем не упираемся на Восток» [Вяземский, 1883, с. 46]. Вяземский с иронией пишет о «маленьких, дипломатических победах» [Вяземский, 1883, с. 46] России, осуждает вторжение русских в Грецию, говоря о нем как о «вспышке воли человеческой» [Вяземский, 1883, с. 56]. Автор противопоставляет нарочито временную, «житейскую, земную, человеческую дипломатику» [Вяземский, 1883, с. 55] — метафорически выражаясь, «дипломатике Промысла Божьего», «простой истине» [Вяземский, 1883, с. 55], «остающейся целой и невредимой среди человеческих смут» [Вяземский, 1883, с. 56]. Шуму, суете, несовершенству земной жизни — вновь противополагается вечная, истинная, Божественная тишина и простота.

В схожем ключе Вяземский рассуждает о разрозненности христианских церквей в Иерусалиме, которые «особенно озабочены препятствовать друг другу возобновить разваливающуюся крышу храма Гроба Господня» [Вяземский, 1883, с. 75]. По его мысли, уходит простота и естественность отношений, а вместе с тем и человечность. По этой причине греческая монашеская жизнь порой кажется паломнику «несносной» [Вяземский, 1883, с. 63] и, по его ощущениям, «вовсе ничего не говорит о душе» [Вяземский, 1883, с. 63]. Наконец, он отмечает небезупречность пения во время Литургии на Гробе Господнем: поют, по его наблюдению, «несколько неприятно», «нестройно» [Вяземский, 1883, с. 69]. Между тем, тот же хор пленял путешественника, вызывал ощущение гармонии, единства. Размышляя о причинах наступившего диссонанса в восприятии, он приходит к выводу, что «практическая набожность» имеет на него «мало назидательной <...> силы» [Вяземский, 1883, с. 63]. Нельзя не заметить, что, сам того не осознавая, Вяземский разрушал гармоничную целостность духовных переживаний логикой анализа, той самой «раздробительной» силой ума, которая с юных лет отличала его как личность, составила своеобразие его иронически-язвительной поэзии, была, несомненно, плодом секулярно-европейской образованности. Не осознавая того, автор «Путешествия на Восток» подменял Вечное, Божественное — земным, человеческим, простоту — умственными изощрениями; и, как следствие, терял состояние тишины.

Вяземский интуитивно выходит к самоиронии, также издавна ему присущей как человеку европейски развитого и «язвительного» ума; говорит каламбуром: «Мои впечатления никогда не бывают плодовиты, и особенно не умею я их плодить. Путешественнику нужно непременно быть немного шарлатаном» [Вяземский, 1883, с. 29]. Вместе с тем так и не постигает главной причины утраты внутренней тишины.

Симптоматично, что перед отъездом из Иерусалима на службе у Гроба Господня Вяземский испытывает отчаянные чувства: «просишь и молишь, — признается он, — чтобы проникнулась верою, любовью к Богу и теплотою молитвы. Но к прискорбию, <...> душа всё тяготеет, обви-

тая смертным сном» [Вяземский, 1883, с. 80]. Правда, уезжая, поэт, как ни парадоксально, вдруг чувствует, что «входит в Иерусалим», «входит в прелесть его», «начинает свыкаться с ним» [Вяземский, 1883, с. 62]. И на этом этапе расстается с ним, не достигнув желаемого.

Годы спустя Вяземский сделает подстрочное примечание к своему «Путешествию на Восток», выполняющее роль эпилога, где сообщит, что поездка на Святую Землю, вопреки его ожиданием, не стала итоговой: он впоследствии посетил еще Европу, «страну святых чудес», в восприятии его современников и его собственном, как бы ему, возможно, ни хотелось перерасти это. Поездка в Европу — логичное следствие потребностей сформированной европейской культурой личности, логичное завершение прожитой в земной и европейской парадигме жизни. Вместе с начальным эпизодом текста, посвященном рефлексии по поводу поездки не на Афон, а в Троянскую землю, этот пассаж составляет кольцевую композицию, знаменуя блуждание по кругу, из которого поэт силится вырваться. Показательна его рефлексия: «…больно, что не из Парижа попал я в Иерусалим. Уж лучше занемочь Парижем и исцелиться Иерусалимом, нежели делать попытку наоборот» [Вяземский, 1883, с. 42]. Показателен и «диагноз», который он сам себе ставит: «Заглохшее и окаменелое сердце» [Вяземский, 1883, с. 81]. Вместе с тем у него не угасает надежда на милосердие Божие: «Господи! Умилосердись над нами! Просвети, согрей мою душу!» [Вяземский, 1883, с. 81].

Таким образом, «Путешествие» Вяземского — это постижение себя и мира, это неустанный поиск смыслов, которые исподволь выражаются в поэтическом, исповедальном, критикующем, ироническом, библейском слове и художественных красках, это надежда на воссоединение с прекрасным.

Литература

1. Вяземский П. А. Путешествие на восток князя П. А. Вяземского (1849–1850 г.). СПб.: Издание графа С. Д. Шереметева, 1883. XVI, 108 с.
2. Гуминский В. М. Русская паломническая литература между Востоком и Западом // Литературоведческий журнал. 2017. № 42. С. 168–245.
3. Котельников В. А. Святая земля, христианский восток, Византия на русском религиозном, политическом и культурном горизонте // Русско-Византийский вестник. 2019. № 1 (2) С. 18–65.
4. Моторин А. В. Художественное вероисповедание князя П. А. Вяземского // Христианство и русская литература. Вып. 4. СПб., 2002. С. 209–249.
5. Хайруллина О. Н. Соотношение религиозного и эстетического в очерках П. А. Вяземского «Путешествие на Восток» (1849–1850) // Вопросы методологии современного литературоведения: материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. В. г. Мехтиева. Хабаровск: изд-во ДВГГУ, 2007. С. 48–57.

Nikita M. Klyuev[1*]
*nik.klyuev.16@mail.ru
Research supervisor: Marina D. Kuz'mina[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

A Journey to the East by P. A. Vyazemsky: The search for words and meaning

Abstract. This article explores the implied author within P. A. Vyazemsky's *A Journey to the East*, focusing on the interplay of ontological themes such as an individual's life path, self-discovery, the quest for God, and the pursuit of Eternal Life. Central to this exploration set in the East is the 'life-giving Word' through which Vyazemsky seeks to understand his place in the world. This Word manifests in various forms — poetic and prosaic, confessional and biblical — reflecting the nature of Vyazemsky as both a traveler-essayist and a spiritual seeker. At the same time, his Word engages in irony and critique, incorporating political themes alongside spiritual concerns.

Keywords: P. A. Vyazemsky, *A Journey to the East*, confession, motif of silence, motif of simplicity, irony.

УДК 821.161.1

Мищенкова Дарья Юрьевна[1*]
*mishenkovadarya@mail.ru
Научный руководитель: Евдокимова Ольга Владимировна[1],
доктор филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

«Баловство случайной судьбы»: история создания и публикации романов «Что делать?» Н. Г. Чернышевского и «Дар» В. В. Набокова

Аннотация: Статья посвящена сопоставлению истории создания и публикации романов «Что делать?» (1863) Н. Г. Чернышевского и «Дар» (1938) В. В. Набокова. Исследование основывается на авторитетных научных материалах: «Н. Г. Чернышевский. Научная биография» А. А. Демченко и «Комментарий к роману Владимира Набокова “Дар”» А. А. Долинина. В ходе сопоставления выявлена необычность творческих историй обоих произведений, обусловленная личностью Чернышевского. В статье сделано предположение, что необычная история создания и публикации романов позволяет рассмотреть тему «Чернышевский и Набоков» в ракурсе диалектики закономерного и случайного, то есть феномена Дара.

Ключевые слова: Н. Г. Чернышевский, В. В. Набоков, «Что делать?», «Дар», история русской литературы, феномен Дара, тема судьбы.

Введение

Роман В. В. Набокова «Дар» и его четвертая глава, посвященная жизнеописанию Н. Г. Чернышевского, неоднократно становились предметом исследований и были проанализированы в ряде аспектов: с точки зрения специфики образа Чернышевского в рецепции Набокова [Злочевская, 2013], места этого образа в художественной структуре «Дара» [Целкова, 1999].

Одним из перспективных направлений изучения темы «Чернышевский и Набоков» представляется сопоставление историй создания и публикации романов «Что делать?» и «Дар». Само построение набоковского романа служит основанием для актуализации темы. По точному замечанию М. Н. Липовецкого, «Дар» представляет *«ряд <...> художественных текстов, каждый из которых <...> оказывается одной из ступеней, подводящих к главной книга Федора <...> — собственно роману “Дар”»* [Липовецкий, 1997, с. 56].

Оба писателя рассматривали свои произведения как поворотный этап в развитии литературы. А. А. Демченко отмечает, что в основу романа «Что делать?» легли размышления Чернышевского «по поводу необходимости появления нового героя в литературе» [Демченко, 2019, с. 230]. По наблюдению одного из первых исследователей «Дара» С. С. Давыдова, «развитие Федора как художника похоже на тот путь, который проделан русской литературой: от поэзии „золотого века“ <...> к современной литературе в изгнании» [Давыдов, 2001, с. 318]. Созвучность установок писателей на создание «нового романа» побуждает рассмотреть произведения в контексте истории русской литературы.

Методы исследования

В исследовании применяются сравнительно-типологический, сравнительно-исторический методы.

История создания и публикации романа «Что делать?» восстановлена по монографии «Н. Г. Чернышевский. Научная биография» саратовского исследователя Демченко, которая проясняет обстоятельства творческой деятельности Чернышевского на основе большого архивного материала и новых документальных источников [Демченко, 2019, с. 4].

История создания и публикации романа «Дар» изложена в научном «Комментарии к роману Владимира Набокова “Дар”» А. А. Долинина, современного исследователя русского периода творчества Набокова: «Комментарий…» наиболее полно восстанавливает историко-литератур-

ные, культурные и лингвистические контексты романа на материале архивов, журналов, воспоминаний, писем современников [Долинин, 2019, с. 8].

Результаты и обсуждение

Роман «Что делать?» был написан в чрезвычайно краткий срок, за шесть месяцев (с первого упоминания о начале работы 5 октября 1862 г. до окончания произведения 4 апреля 1863 г.). Демченко отмечает «удивительную работоспособность» [Демченко, 2019, с. 222], проявленную Чернышевским «в суровых условиях заточения» [Там же]. Публикация романа заняла три месяца (с 15 января до 6 апреля) и осуществилась без цензурных сокращений, что было неожиданно для сочинения политического заключенного.

Первые две главы романа были переданы следственной комиссии 15 января. Рассмотрением рукописи занимался чиновник особых поручений при Третьем отделении А. В. Каменский. 26 января главы получили разрешение на печать, так как содержание их «не заключало ничего настораживающего» [Демченко, 2019, с. 226]: «жизнь девушки в доме родителей, мечтавших выдать ее замуж повыгоднее, разрыв с этой жизнью» [Там же].

Как показывает Демченко, Чернышевский сознательно стремился акцентировать в авторском замысле именно тот компонент сюжета, который был связан с традиционной темой романной любви, и придерживался данной стратегии на протяжении всей истории создания и публикации «Что делать?». Так, в письме к жене от 5 октября будущий роман был представлен как «Энциклопедия знания и жизни», переработанная «”в самом легком популярном духе, <...> с анекдотами, сценами, остротами, так чтобы ее читали все, кто не читает ничего, кроме романов”» [Демченко, 2019, с. 233].

Последняя часть романа при передаче цензуре сопровождалась «Заметкой для А. Н. Пыпина и Н. А. Некрасова» о предполагаемом продолжении «Что делать?», центральной темой которого должны были стать отношения Рахметова и дамы в трауре. В действительности Чернышевский не собирался продолжать роман, и «намеченное в “Заметке” “снижение” образов, некоторое их “развенчание” имело единственной целью убедить членов следственной комиссии и цензуру в ценности для автора главного в романе — любовной интриги» [Демченко, 2019, с. 227].

Чтение третьей главы было поручено «уже другому члену комиссии — генерал-майору военного министерства П. Н. Слепцову» [Демченко, 2019, с. 226], и «тот ее долго не задерживает» [Там же]. Рассуждая о причинах цензурного одобрения третьей и последующих глав, Демченко говорит «о пиетете формального мировосприятия, когда чиновник <...> проникался соответствующим трепетом перед <...> Третьим отделением и пропускал роман, особенно в него не вникая» [Демченко, 2019, с. 228]. «Разрешительные надписи» [Демченко, 2019, с. 226] следственной комиссии облегчили и прохождение общей цензуры, непосредственно предварявшей публикацию. Исследователь отмечает и решение Чернышевского о передаче глав «в комиссию частями, в четыре приема» [Демченко, 2019, с. 227] как принятое сознательно с целью смягчить эффект общественного содержания романа: «в таком дробном виде части рукописи, наиболее острые по содержанию, воспринимались в следственной комиссии более затрудненно, и некоторый расчет на это обстоятельство Чернышевский мог вполне предусмотреть» [Там же].

Исследователи объясняют легкость и быстроту публикации «Что делать?» по-разному. Согласно Демченко, целью «участия влиятельных чиновников в пропуске романа» [Демченко, 2019, с. 228] было «продемонстрировать объективность и гуманность правительства в отношениях к политическим заключенным» [Демченко, 2019, с. 229]. В. К. Кантор предположил, что «Третье отделение <…> пропустило роман, рассчитывая, что он образумит рьяных радикалов» [Кантор, 2016, с. 325]. Набоков в «Даре» также выдвигает свою версию: «Цензура разрешила печатание его (романа «Что делать?» — *Д. М.*) в “Современнике”, рассчитывая на то, что вещь, представляющая собой “нечто в высшей степени антихудожественное”, наверное уронит авторитет Чернышевского, что его просто высмеют за нее» [Набоков, 1990, с. 249].

Приведенные мотивировки обнаруживают закономерную связь истории публикации романа с личностью Чернышевского, но не отменяют удивительности осуществившегося факта: роман был опубликован, в том числе благодаря обстоятельствам совершенно случайным. Так, «полу-

чив рукопись, Некрасов по дороге в типографию <...> обронил ее. На другой же день он дал объявление в газете, <...> и вскоре рукопись нашлась» [Демченко, 2019, с. 226]. Кроме того, после выхода апрельского номера «Современника» цензор О. А. Пржецлавский, «приложивший руку к прежним гонениям на статьи Чернышевского», написал «резкий и непримиримый» [Демченко, 2019, с. 227] отзыв на роман, но цензор журнала В. Н. Бекетов прочесть его не успел, и последние главы «Что делать?» были беспрепятственно подписаны в печать.

Роман «Дар» создавался в 1933–1938 гг. Набоков начал работу с главы о Чернышевском и продолжал её до середины 1935 г.: «за это время он изучил огромное количество материалов, связанных с жизнью и писаниями Чернышевского: дневники, письма, воспоминания современников, биографические статьи и монографии, юбилейные сборники и пр.» [Долинин, 2019, с. 19], «после чего другие дела надолго отвлекли его от романа» [Долинин, 2019, с. 21]. «Только в марте 1936 года <...> он снова принялся за работу» [Там же].

В конце 1936 г. Набоков отдал первую главу в эмигрантский журнал «Современные записки», известный как издание, ставившее «себе целью быть “парламентом мнений”, свободной трибуной» [Коростелев, Шруба, 2010, с. 18]. О. А. Коростелев противопоставил этот «иной тип журнала — “витринный”» — давней российской традиции «журналов “с направлением”, общественно-политическим или же эстетическим» [Коростелев, Шруба, 2010, с. 18]: «в других условиях трудно было бы представить себе Мережковского и Цветаеву, Шмелева и Осоргина, Бунина и Оцупа под одной обложкой» [Коростелев, Шруба, 2010, с. 19].

Казалось, судьба романа должна была сложиться безо всяких затруднений, так же, как творческая история «Что делать?»; сам «Набоков, судя по всему, не сомневался» [Долинин, 2019, с. 22] в этом. Но полное издание «Дара» увидело свет лишь в 1952 г., спустя 15 лет после первой неудачной попытки опубликовать главу о Чернышевском. Тогда редактор «Современных записок» В. В. Руднев нашел её спорной «с “общественной” точки зрения» [Долинин, 2019, с. 23]:

> именно потому, что Ч (Чернышевский — *Д. М.*) — не вымышленный персонаж, а лицо историческое, притом игравшее выдающуюся роль в русском освободительном движении, — неизбежно, дорогой Владимир Владимирович, хотите ли Вы, хочу ли я этого или нет, возникает вопрос: возможно ли к такому произведению приложить оценку лишь художественную исключительно, и не подлежит ли оно, по необходимости, также и критерию общественному? [Там же].

На это Набоков отвечал:

> Вашим отказом — из цензурных соображений — печатать четвертую главу “Дара” Вы отнимаете у меня возможность вообще печатать у Вас этот роман. <...> Меня тем более огорчает Ваш отказ от романа, что у меня было всегда особенное чувство по отношению к “Современным Запискам”. То, что в них подчас помещались и художественные произведения, и статьи, развивавшие взгляды, с которыми редакция явно не могла быть согласна, было явлением необыкновенным в истории наших журналов и представляло собой такое признание свободы мысли <...>, которое было убедительнейшим приговором над положением печати в современной России. <...> Позвольте обратить Ваше внимание на курьезное положение, в которое я попадаю: ни в советских изданиях, ни в каких-нибудь “правых” органах, <...> ни у Вас, наконец, — я печатать “Чернышевского” не могу. Вы мне предлагаете Вам помочь найти для “Современных Записок” выход; смею Вас уверить, что мое положение гораздо безвыходнее. Пожалуйста, не примите этого письма за вспышку писательского гонора. Свои романы я пишу для себя, а печатаю ради денег — все остальное баловство случайной судьбы [Долинин, 2019, с. 24].

Отказ Руднева имел идеологические основания: «редакцию журнала составляла группа из пяти членов эсеровской партии: Н. Д. Авксентьев, М. В. Вишняк, А. И. Гуковский, В. В. Руднев и И. И. Фондаминский» [Коростелев, Шруба, 2010, с. 5]. В воспоминаниях одного из деятелей партии находим следующую характеристику личности Чернышевского: «Добролюбов, Чернышевский, Писарев <...> были нашими излюбленными учителями и вдохновителями,

освещавшими нашу убогую жизнь и вводившими нас в круг широких идей, возбуждая <...> пламенное желание отдать свои силы на служение своему <...> народу» [Чарушин, 1989, с. 542].

Фигура Чернышевского как родоначальника социалистических и народнических идей имела для редакторов «Современных записок» сакральное значение, как и для редактора газеты «Последние новости» П. Н. Милюкова: он, «“прочтя отрывок, пришел в ярость, затопал и наотрез отказался печатать”» [Долинин, 2019, с. 22]. Историк культуры русской эмиграции В. В. Вейдле отметил, что «лучший журнал эмиграции, <...> как и лучшая газета, <...> руководились не литературными людьми и не людьми вполне понявшими и принявшими обновление нашей литературы, совершившееся незадолго до того. Шестидесятничество, хоть и не столь малограмотное, как у новых хозяев страны, и ими еще владело» [Вейдле, 1972, с. 11].

Отказы редакторов двух главных эмигрантских изданий предопределили провал всех последующих попыток публикации. Такие издатели, как С. В. Рахманинов, М. Н. Павловский, В. М. Зензинов, В. Ф. Мансветов отказывали Набокову из-за спорной репутации романа, порой даже не читая четвертой главы. Так, Зензинов объяснял свой отказ напечатать «Дар» по предварительной подписке опасениями о том, что публикация не окупится: «книга не разойдется более 200 экземпляров, т. е. нельзя рассчитывать и на покрытие расходов» [Глушанок, 2001, с. 70]. Павловский писал Рудневу: «Зато — великолепен “Дар” <...>. Не издать такой книги прямо невозможно <...>. Но что делать с 4-й частью (которую я сам даже еще не читал, но которой меня пугают решительно со всех сторон?)» [Глушанок, 2014, с. 270].

«Личность» Чернышевского, ускорившая публикацию «Что делать?» вопреки правительственной цензуре, закономерно воспрепятствовала публикации романа «Дар» в декларативно свободных от цензуры изданиях. Но ряд факторов сложной творческой истории «Дара» не может быть связан с влиянием этой личности и должен быть отнесен к сфере случайного. Так, публикация в журнале «Русские записки» не удалась, поскольку накануне обращения Набокова редактор, имевший с ним договоренность, оставил должность, и его место занял Милюков. В 1938 г. владелец издательства «Петрополис» согласился напечатать роман, но не смог из-за охватившей Европу войны. Наконец, в 1945 г. Набоков решил напечатать «Дар» за свой счет и написал Зензинову с просьбой о помощи, но, по словам издателя, «письмо куда-то затерялось, и это событие заросло травой забвения» [Глушанок, 2001, с. 81].

Творческая история «Дара» проясняет главное в авторском замысле. В переписке с Рудневым Набоков утверждал, что без главы о Чернышевском «в “Даре” будет дыра» [Долинин, 2019, с. 24], и что он «ни одной строки ни вымарать, ни изменить в ней не намерен» [Там же]. Набоков не мог выключить Чернышевского из истории русской литературы: обращение к его личности в романе не случайно, а глубоко закономерно.

Необычность творческих судеб романов «Что делать?» и «Дар» созвучна истории личной судьбы Чернышевского, в которой диалектика закономерного и случайного нашла множество проявлений.

Так, за время пребывания Чернышевского в ссылке деятелями русского освободительного движения было предпринято восемь попыток организовать его побег. Но сам писатель вовсе не допускал возможности побега, поскольку желал «освобождения на законном правовом основании» [Кантор, 2016, с. 434]: «В 1883 г. <...> он говорил Д. И. Мелихову <...>: ”Вот тоже вздумали: Мышкин приезжал освобождать меня. Для чего это? Неужели они надеялись, что я соглашусь на побего Этого никогда не могло быть”» [Кантор, 2016, с. 433].

Чернышевский стремился построить всю свою жизнь, включая сферу любовных отношений, на рационалистических основаниях. В дневнике писатель говорит о необходимости «проложить себе путь в общество» [Чернышевский, 1939, с. 211] молодых женщин, «и, следовательно, путь к тому, чтобы избрать одну из них в подруги жизни, потому что чем более знать будешь людей, тем лучше будет выбор» [Там же]. В этом смысле выбор Чернышевского представляется закономерным результатом целенаправленного поиска. Однако реальность отношений с О. С. Чернышевской, их сложность и драматизм, входивший в противоречие со всеми планами Чернышевского, заставляют оценить его выбор как необычный и случайный.

Появление «Что делать?» было в высшей степени закономерно: произведение входило в ряд трудов, о которых Чернышевский «давно мечтал» [Чернышевский, 1949, с. 456] и представляло «первое сочинение из задуманного автором обширного плана беллетристических работ, связанных с идеей создания “Энциклопедии знания и жизни”» [Демченко, 2019, с. 233]. Однако хотя «роман сделался учительной книгой» [Демченко, 2019, с. 229] в полном соответствии с замыслом автора, влияние его на судьбы читателей обретало порой непредвиденно трагические формы. И. А. Паперно отмечает, что «в 1865 году цензор П. Капнист в докладе о влиянии “Что делать?” на русское общество <...> утверждал: “были примеры, что дочери покидали отцов и матерей, жены — мужей, некоторые шли даже на все крайности, отсюда вытекающие”» [Паперно, 1996, с. 28].

Выводы

В разделе «Комментария…», посвященном заглавию романа «Дар», Долинин рассуждает о топике «дарения как акта» [Долинин, 2019, с. 57] и отмечает, что «из множества изречений на тему дарения Набоков, как кажется, в первую очередь учитывал новозаветное: “Всякое даяние доброе и всякий дар совершенный нисходят свыше, от Отца Светов” <...> (Иак 1: 17–18)» [Долинин, 2019, с. 58].

Как показывает Долинин, в истории русской литературы христианское значение феномена Дара принималось и активно использовалось. Так, исследователь приводит в пример стихотворение Г. Р. Державина «На смерть Кн. Мещерского» (1779):

> Жизнь есть небес мгновенный дар;
> Устрой ее себе к покою
> И с чистою твоей душою
> Благословляй судеб удар [Долинин, 2019, с. 59].

С другой стороны, это значение осмыслялось творцами критически: «в стихотворении “Дар напрасный, дар случайный...”, датированном днем его (А. С. Пушкина — *Д. М.*) рождения (26 мая 1828 года), Пушкин переосмыслил топос “жизнь есть Божий дар” в скептическом духе» [Там же].

Связь двух значений феномена Дара, — дар-жизнь и творческий дар, — наметилась в ранней лирике Набокова. В рассматриваемом Долининым стихотворении «Я где-то за городом, в поле...» (1923) показана внутренняя проблематичность Дара, трудность выбора о его принятии:

> Или достойно дар приму
> великолепный и тяжелый —
> всю полнозвучность ночи голой
> и горя творческую тьму? <...>

> В <...> стихотворении отвергнутой альтернативой принятию дара оказывается самоубийство («И дула кисловатый лед / прижав о высохшее небо, / в бесплотный ринусь ли полет / из разорвавшегося гроба?»), что предвосхищает антитезу «Федор Годунов-Чердынцев — Яша Чернышевский» в романе [Долинин, 2019, с. 58].

Эти ключевые мотивы находят воплощение в раннем рассказе «Благость» (1924), «где герой — художник в изгнании — начинает понимать, что “мир вовсе не борьба, не череда хищных случайностей, а мерцающая радость, благостное волнение, подарок, не оцененный нами”» [Долинин, 2019, с. 58]. Диалектика случайного и закономерного определяет набоковскую интерпретацию феномена Дара как подарка судьбы. Тема судьбы занимает центральное место в поэтике романа и прослеживается и в истории его публикации, на что указывает формулировка Набокова: «”баловство случайной судьбы”» [Долинин, 2019, с. 24].

Взгляды Чернышевского, напротив, исключают власть судьбы над жизнями его героев, но творческая история романа «Что делать?» и биография его автора обнаруживают участие ее воли. Действие иррациональной силы в жизни героя, который принципиально отрицает ее своим творчеством — одна из ключевых проблем четвертой главы «Дара».

Отсюда — парадоксальная характеристика личности Чернышевского, приведенная Набоковым на раннем этапе создания романа: «”он был бездарнее многих, но многих мужественнее. Тома его писаний совершенно, конечно, мертвые теперь, но я выискал там и сям (особенно в двух его романах <...>) удивительно человеческие, жалостливые вещи”» [Долинин, 2019, с. 20]. Представляется, что проблема случайного и закономерного адекватна творчеству писателей и должна быть учтена в дальнейшем изучении связи творчества Чернышевского и Набокова.

Литература

1. Вейдле В. Традиционное и новое в русской литературе двадцатого века // Русская литература в эмиграции: Сборник статей / Под ред. Н. П. Полторацкого. Питтсбург, 1972. С. 7–13.
2. Вокруг редакционного архива «Современных записок» (Париж, 1920–1940): Сборник статей и материалов / Под ред. Олего Коростелева и Манфреда Шрубы. М.: Новое литературное обозрение, 2010. 552 с.
3. Глушанок Г. Б. «Единственно мне подходящий и очень мною любимый журнал...»: В. В. Набоков // «Современные записки» (Париж, 1920–1940). Из архива редакции / Под ред. Олего Коростелева и Манфреда Шрубы. М.: Новое литературное обозрение, 2014. С. 255–341.
4. Глушанок Г. Б. Переписка В. В. Набокова с В. М. Зензиновым // В. В. Набоков: Pro et contra. Материалы и исследования о жизни и творчестве В. В. Набокова: Антология. СПб.: Издательство Русского Христианского гуманитарного института, 2002. С. 34–123.
5. Давыдов С. С. Набоков: герой, автор, текст // В. В. Набоков: Pro et contra. Материалы и исследования о жизни и творчестве В. В. Набокова: Антология. СПб, : Издательство Русского Христианского гуманитарного института, 2002. С. 315–327.
6. Демченко А. А. Н. Г. Чернышевский. Научная биография (1859–1889). М.: Политическая энциклопедия, 2019. 687 с.
7. Долинин А. А. Комментарий к роману Владимира Набокова «Дар» М.: Новое издательство, 2019. 648 с.
8. Злочевская А. В. И вновь о загадке образа Чернышевского в набоковском «Даре» // Stephanos. 2013. № 1 (1). С. 19–35.
9. Кантор В. К. «Срубленное дерево жизни»: судьба Николая Чернышевского. М., СПб: Центр гуманитарных инициатив, 2016. 527 с.
10. Липовецкий М. Н. Из предыстории русского постмодернизма (метапроза Владимира Набокова от «Дара» до «Лолиты») // Липовецкий М. Н. Русский постодернизм (Очерки исторической поэтики). Екатеринбург. Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1997. С. 44–106.
11. Паперно И. А. Семиотика поведения: Николай Чернышевский — человек эпохи реализма. М.: Новое лит. обозрение, 1996. 208 с.
12. Целкова Л. Н. Пушкин и Чернышевский в контексте романа «Дар» // А. С. Пушкин и В. В. Набоков / Под ред. В. П. Старка. СПб.: Дорн, 1999. С. 187–197.
13. Чарушин Н. А. // Деятели СССР и революционного движения России: Энциклопедический словарь / М.: Советская энциклопедия, 1989. С. 540–563.
14. Чернышевский Н. Г. Полное собрание сочинений: в 15 т. / Под ред. В. Я. Кирпотина, Б. П. Козьмина, П. И. Лебедева-Полянского и др. Том I. М.: Гослитиздат, 1939. 870 с.
15. Чернышевский Н. Г. Полное собрание сочинений: в 15 т. / Под ред. В. Я. Кирпотина, Б. П. Козьмина, П. И. Лебедева-Полянского и др. Том XIV. Письма. 1838–1876 гг. М.: Гос. изд. Художественной литературы, 1949. 900 с.

Darya Y. Mishenkova[1*]
*mishenkovadarya@mail.ru
Research supervisor: Olga V. Evdokimova[1],
Doctor of Sciences (Philology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

‘Mischief of random fate’: Creation and publication histories of N. G. Chernyshevsky’s *What Is to Be Done?* and V. V. Nabokov’s *The Gift*

Abstract. This article compares the history of creation and publication of N. G. Chernyshevsky’s *What Is to Be Done*? (1863) and V. V. Nabokov’s *The Gift* (1938), examining them through the

lens of reputable scholarly works such as A. A. Demchenko's *N. G. Chernyshevsky*: *A Scientif c Biography* and A. A. Dolinin's *Commentary on Nabokov's The Gift*. The comparison reveals the distinctiveness of the creative paths of both novels, shaped in part by the figure of Chernyshevsky. The article argues that the unusual histories of these works provide a unique lens through which to consider the relationship between Chernyshevsky and Nabokov, framed by the dialectic of the natural and the accidental, i.e., the concept of 'the gift'.

Keywords: N. G. Chernyshevsky, V. V. Nabokov, *What Is to Be Done?*, *The Gift*, Russian literature, phenomenon of 'the gift', theme of fate

УДК 821.161.1

Шухтина Полина Константиновна[1*]
*suhtinap@gmail.com
Научный руководитель: Черняк Мария Александровна[1],
доктор филологических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Ремарки как способ выражения авторского сознания в пьесах Л. Н. Андреева и О. А. Богаева

Аннотация: статья посвящена анализу ремарок в пьесах Л. Н. Андреева «Жизнь Человека» и О. А. Богаева «Русская народная почта» как способу выражения авторского сознания. Предпринимается попытка через изучение содержания ремарок выявить особенности и точки соприкосновения творческих методов указанных драматургов переломных эпох. Ремарки рассматриваются прежде всего как способ перехода пьес в экзистенциальную плоскость, фундамент создания образов действующих лиц, а также сюжетообразующий элемент. Основное внимание в работе акцентируется на том, что точкой соприкосновения двух этих пьес является их разворачивание одновременно в двух плоскостях — бытовой и метафизической, экзистенциальной.

Ключевые слова: Л. Н. Андреев, О. А. Богаев, ремарка, сюжетообразующий элемент, планы изображения.

Введение

В статье предлагается сопоставление двух пьес, которые, на первый взгляд никак не связаны: одно из произведений принадлежит перу писателя XX века Л. Н. Андрееву, другое — современному драматургу уральской школы О. А. Богаеву. Но сопоставление оказывается вполне оправданным по ряду причин. Мы не говорим о том, что перед нами два автора с идентичными взглядами на мир, но всё же точки соприкосновения есть. Во-первых, перед нами два автора, пишущих во время переломных эпох и о них (так, Л. Н. Андреев писал на рубеже XIX — XX веков, а О. А. Богаев — на рубеже XX — XXI веков), о героях этих эпох, отсюда и появляется особый набор действующих лиц пьес: бунтующий индивид у Андреева и «потерянный» человек у Богаева, но их будет объединять общая интенция — поиск себя, желание так или иначе оставить след в жизни, утвердиться в ней, найти своё место. Примечательно, что и у Андреева, и у Богаева в драматургических произведениях может освещаться жизнь социальных низов, маргинальных слоёв населения как типичного явления переломных моментов истории (например, вспомним сцену с призывом к бунту голодной черни из пьесы Андреева «Царь Голод» и, например, то, как освещается маргинализированная жизнь Ивана Сидоровича). Во-вторых, обе пьесы рождались в условиях становления нового периода литературы и драматургии. В-третьих, в эпохи перелома, кризиса человек раскрывается наиболее полно, все глубины его души выносятся наружу, а именно таких героев показывают в своих пьесах Л. Н. Андреев и О. А. Богаев, обнаруживая все сломы, трагические основы бытия, которые помогают развернуть действие в экзистенциальную плоскость. Соответственно, не

просто так появляются герои, буквально брошенные жизнью (так, оказывается брошенным после своего взлёта Человек из пьесы «Жизнь Человека» Л. Н. Андреева и Иван Сидорович из пьесы «Русская народная почта» О. А. Богаева).

Методы исследования

Как уже было сказано ранее, основным методом, применяемым в исследовании, стал анализ текста ремарок. Также был использован сравнительный метод (сравнение ремарок двух разных пьес для выявления в них общего, а также индивидуально-авторского). Здесь же скажем о теоретической базе исследования, укажем, чем являются ремарки для драматургического текста. Конечно, ремарки — это, прежде всего, авторские пояснения к тексту. Из них мы можем узнать, как выглядят действующие лица, где и когда происходит действие и другие комментарии к основному тексту, состоящему из реплик. Изначально ремарки — это не очень объёмные пояснения, но «с конца XIX в. появляются Р. повествовательные или беллетризованные; которые отличает не только объемная развернутая форма, но и функциональная близость к повествованию» [Польщикова, 2008, с. 206]. Соответственно, тут уже ремарка, можно сказать, берёт на себя функцию реплик — обрисовывание окружающей действительности, а также становится способом выражения авторского взгляда на мир и «наиболее адекватной формой самовыражения автора в «закрытом» для него типе текста» [Ищук-Фадеева, 2008, с. 65]. Можно сделать вывод о том, что ремарки становятся полноценным средством выражения авторской модели мира и сознания.

Результаты и обсуждение

Пьеса Андреева была написана в Берлине в сентябре 1906 года, опубликована — в 1907 году. В 1908 году автором будет написан новый вариант пятой картины. Интересен и подзаголовок пьесы: «представление в пяти картинах с прологом». Тон этим картинам будут задавать ремарки, они в большинстве своём описательные. Примечательно, что уже заголовок пьесы указывает на общечеловеческий масштаб произведения: перед нами действительно цикл жизни человека как такового от рождения до смерти. Но помимо изображения периодов жизни индивида в «представлении в пяти картинах с прологом» поднимается важный для всей творческой системы Андреева вопрос о соотношении воли человека и надличного начала, драматургом разрабатываются темы предопределённости жизни человека, его онтологической брошенности.

Пьеса О. А. Богаева «Русская народная почта» написана, что очень интересно, в том же веке, что и пьеса «Жизнь Человека», но только уже в самом конце XX столетия — в 1995 году. Подзаголовок у этого произведения тоже необычный, как и в упомянутой выше пьесе Андреева: «комната смеха для одинокого пенсионера». Действие пьесы состоит из написания Иваном Сидоровичем писем воображаемым адресатам и снов старика (здесь не случайно автором выбраны имя и фамилия главного героя — Ванька Жуков, что выявляет интертекстуальные связи с рассказом А. П. Чехова «Ванька». Это показывает, во-первых, инфантильность Ивана Сидоровича, во-вторых, актуализирует проблему неудавшейся коммуникации, на которой строится вся пьеса. Также драматург разрабатывает проблему брошенности, одиночества человека в современном мире. «Заброшенность» человека в двух сопоставляемых пьесах берётся в её сартровском понимании.

Выявим некоторые сходства двух выбранных пьес, а также художественных методов Л. Н. Андреева и О. А. Богаева на основе анализа ремарок.

Рассмотрим первую ремарку в пьесе Л. Н. Андреева «Жизнь Человека». Примечательно, что первые ремарки в пьесах очень объёмные, тяготеют к прозаическим жанрам. И Богаев, и Андреев буквально вглядываются в «жизнь человека», его экзистенцию, для них важна парадигма *жизнь-смерть* в физическом и метафизическом смыслах. Итак, начальная ремарка в пьесе «Жизнь Человека» показывает нам фигуру действующего лица, присутствующего во всех «картинах» пьесы, — Некто в сером [Андреев, 1990, с. 443]:

Некто в сером, именуемый Он, говорит о жизни Человека. Подобие большой, правильно четырехугольной, совершенно пустой комнаты, не имеющей ни двери, ни окон. Все в ней серое, дымчатое, одноцветное: серые стены, серый потолок, серый пол. Из невидимого источника льется ровный, слабый свет — и он так же сер, однообразен, одноцветен, призрачен и не дает ни теней, ни светлых бликов. Неслышно отделяется от стены прильнувший к ней Некто в сером <...>. Слегка подняв голову, Он начинает говорить твердым, холодным голосом, лишенным волнения и страсти, как — наемный чтец, с суровым безразличием читающий Книга Судеб.

Показательно, что описание комнаты напоминает картины кубистов и супрематистов, что ещё раз утверждает «схематичность» содержания пьесы. О начале жизни безымённого Человека возвещает именно некое надличное начало, соответственно, с самого начала драматург задаёт вектор восприятия пьесы — метафизический. Важно, что на протяжении всей пьесы мы ни разу не встретим имени Человека, что говорит об общечеловеческом размахе пьесы: «от названия, экспонирующего трагический эпос одного лица, писатель приходит к идее трагедии человеческой личности перед лицом законоположенной природы» [Иезуитова, 2010, с. 273]. Важно и то, что Некто в сером «лишён волнения и страсти» при возвещении о жизни героя, то есть уже на этом этапе драматург намечает линию конфликта воли индивида и внеличных законов, сил, которые с безразличием читают Книга Судеб. Тут ещё стоит поговорить и о монолого Некто в сером. Хоть это и не ремарка, но это высказывание также тяготеет к прозаическому жанру и являет собой краткий пересказ всех дальнейших действий пьесы. Итак, выше сказано, что о рождении Человека возвещает таинственная фигура Некто в сером [Андреев, 1990, с. 443–444]:

— Смотрите и слушайте, пришедшие сюда для забавы и смеха. Вот пройдет перед вами вся жизнь Человека, с ее темным началом и темным концом. Доселе небывший, таинственно схороненный в безграничности времен, не мыслимый, не чувствуемый, не знаемый никем, — он таинственно нарушит затворы небытия и криком возвестит о начале своей короткой жизни. В ночи небытия вспыхнет светильник, зажженный неведомой рукою, — это жизнь Человека. Смотрите на пламень его — это жизнь Человека.

Родившись, он примет образ и имя человека и во всем станет подобен другим людям, уже живущим на земле. И их жестокая судьба станет его судьбою, и его жестокая судьба станет судьбою всех людей. Неудержимо влекомый временем, он непреложно пройдет все ступени человеческой жизни, от низу к верху, от верху к низу. Ограниченный зрением, он никогда не будет видеть следующей ступени, на которую уже поднимается нетвердая нога его; ограниченный знанием, он никогда не будет знать, что несет ему грядущий день, грядущий час — минута. И в слепом неведении своем, томимый предчувствиями, волнуемый надеждами и страхом, он покорно совершит круг железного предначертания.

Итак, обратим внимание на то, что Человек является из сферы метафизической — сферы небытия, таинственного Ничто. Тут мы наблюдаем переход к жизни реальной, и этот переход осуществляется при помощи бунта против мироздания, так как Человек «нарушает затворы небытия», но при этом, вырвавшись из метафизической плоскости, герой обрекает себя на смерть, которая становится неизбежной в мире земном, о чём говорит зажжённая свеча, которая рано или поздно потухнет, в руках грозного наблюдателя — Некто в сером. Появляется здесь и мотив метафизической слепоты, порождающий экзистенциальный ужас перед бытием. Таким образом, перед нами вновь разворачиваются два плана дальнейшего развития действия — реальный, земной и ирреальный, метафизический. При всём этом жизнь земная связана с некой искусственностью, в этом плане жизнь реальная становится жизнью ненастоящей: «Это очень высокая, большая, правильно четырехугольная комната...» [Андреев, 1990, с. 466], «Всю заднюю стену, до ступенек, занимает один огромный, плоский стеклянный буфет, сплошь установленный совершенно правильными рядами бутылок с разноцветными жидкостями» [Андреев, 1990, с. 484] и др.

Монолог загадочного возвестителя жизни Человека продолжает метафизическую линию, начатую в ремарке, и именно ремарка помогает нам заметить этот слой, так как в ней утверждается существование некоего надличного начала, безразличного к индивидуальным интенциям. Жизнь земная связана с «железным предначертанием», то есть, несмотря на то, что человек способен прорваться сквозь «затворы небытия», он всё же обречён, его воля ничто в космических масштабах. Ещё заметим, что мотив предначертания, рока — константный для творчества Л. Н. Андреева (см. рассказ «Красный смех», повести «Жизнь Василия Фивейского», «Он. Рассказ неизвестного» и др.). Таким образом, герой этой пьесы волевым импульсом порывает свою связь с надбытийными основами, такой же отрыв от вневременных основ жизни мы можем наблюдать и в пьесе О. А. Богаева, правда, этот разрыв связан не с бунтом действующего лица, а с его «примитивизацией».

Рассмотрим первую ремарку в пьесе «Русская народная почта» [Богаев, 1995]:

> Он сидит и грустно смотрит то на телевизор, то на радиоприёмник.
>
> Два года назад у него скончалась от лёгочной болезни жена.
>
> Может показаться невероятным, но Иван Сидорович этой болезни “как-то не заметил”.
>
> А всё же в памяти остался нечёткий, мятый след похорон: он помнил, как супругу закопали в землю, как поставили широкую (с запасом) оградку, как потом все стояли уныло на автобусной остановке и проклинали плохую погоду. Ещё остался в памяти сороковой день, когда никто не пришёл, и он один погружал большую поварёшку в глубокую кастрюлю с компотом.
>
> Он сознавал факт смерти жены, но “факт” для него был чем-то вроде трещины на потолке, которая сама по себе, а Иван Сидорович сам по себе. Возможно, сказалась логика старческого маразма, возможно, он боялся тревожить своё сердце дополнительными инфарктом, возможно, Иван Сидорович в душе был философом и почитал Платона в фразе: “Жизнь есть постоянное движение от рождения к смерти”. Возможно, всё возможно. Не знаю.
>
> Всё так же, как при жене, он рано утром шёл с бидоном в “молочный”, днём сидел на скамеечке с приятелями, а вечером смотрел телевизор, слушал радио и переживал “за жизнь”.
>
> Прошли так два года. Жизнь текла непонятно откуда и куда, да и думать особенно ни о чём и не хотелось: реки не выходили из берегов, ровно “тукала” вода в водосточной.

Итак, в самом начале этого фрагмента мы находим упоминание о смерти жены Ивана Сидоровича. Тут перед нами именно физическая смерть, предельно «обытовлённая» в сознании героя. После упоминания этого факта перед нами разворачивается дальнейшая жизнь старика, мы видим, что он безразличен по отношению к произошедшему. В этом плане существование Ивана Сидоровича, которое будет показано в пьесе, может восприниматься как смерть его духовного мира, смерть метафизическая. Тут же звучат и экзистенциальные мотивы о смысле жизни, точнее, его потере, человек оказывается брошенным в своё существование, непонятно откуда: «Жизнь текла непонятно откуда и куда...» [Богаев, 1995]. Таким образом, уже в первой ремарке перед нами разворачиваются два плана, которые будут присутствовать на протяжении всей пьесы: план бытовой, физический и экзистенциальный, метафизический, в котором внешняя жизнь подаётся как некая предельно «обытовлённая» симуляция, а в этом она похожа на особого рода смерть, падение человека. Если у Андреева мы видим некую условность реального бытия, то Богаев показывает нам окружающий мир со всеми бытовыми подробностями. Примечательно, что и Андреев, и Богаев создают картину дисгармонии земной жизни, но если первый драматург показывает её предельно условной, картинной, то наш современник Богаев, наоборот, предельно детализирует, обытовляет земное существование. В обоих случаях наблюдается некое нарушение пропорций, чрезмерность, перевес: в сторону схематизации/условности — у Андреева, в сторону примитивизации — у Богаева, что помогает создать образ дисгармоничного бытия героев переломных эпох.

Теперь мы видим, что ремарки в двух этих пьесах как бы задают тон дальнейшему развитию действия. Теперь обратим внимание на ещё один важный аспект — фоносферу пьес, которая

раскрывается через ремарки. Ремарки, содержащие в себе звуковые наименования важны для раскрытия авторской концепции жизни человека. Очень часто акустика двух пьес представлена двумя противоположными аудиальными полюсами, оппозицией *крик/шум — тишина/молчание*. Прежде всего учтём количественные данные:

1) лексема *молчание* встречается в ремарках пьесы «Жизнь Человека» 13 раз. Лексема *тишина* встречается в ремарках пьесы «Жизнь Человека» 4 раза. Лексема *крик* и производные от неё встречаются в ремарках пьесы «Жизнь Человека» 13 раз;

2) лексема *крик* и производные от неё встречаются в ремарках пьесы «Русская народная почта» 2 раза. Лексема *молчание* встречается в ремарках пьесы «Русская народная почта» 4 раза. Лексема *тишина* встречается в ремарках пьесы «Русская народная почта» 5 раз.

Заметим, что и в пьесе Л. Н. Андреева, и в пьесе О. А. Богаева указание на отсутствие звука появляется чаще, чем упоминание шумов/криков. Итак, в пьесе «Русская народная почта» тишина и молчание возможны только во время сна Ивана Сидоровича, в жизни же возможны только различные шумы: пение пьяных людей, бормотание главного героя, различные бытовые звуки и так далее. Сфера шума связана с жизнью реальной в первую очередь, здесь успокоение, молчание как бы невозможно для старика. Такую же тенденцию мы можем заметить и в пьесе Л. Н. Андреева «Жизнь Человека». Самая тихая сцена — сцена после смерти Человека, которая кончается ремаркой «Тишина». Сам момент смерти героя сопровождается его восклицаниями, но переход Человека в небытие (т. е. его смерть) уже связан со сферой тишины. Земная жизнь главного героя наполнена шумом, криком страдания (например, крик страданий его матери во время родов), даже о начале своей жизни он возвестил криком. Крик мы можем воспринимать как выражение экзистенциального ужаса перед жизнью, так как не удовлетворена главная экзистенциальная потребность главного героя — уверенность в завтрашнем дне, он слеп и не видит жизни истинной. Тишина же, отсутствие звуков, молчание связаны со сферой метафизической (не просто так Некто в сером призывает всех к тишине).

В двух указанных выше пьесах тишина также являет собой экзистенциальный/метафизический фон произведений. Обратимся к известному философу-экзистенциалисту и посмотрим, как он определяет состояние молчания [Хайдеггер, 1997, с. 164]:

> Тот же самый экзистенциальный фундамент имеет другая сущностная возможность речи, молчание. Кто в друг-с-другом-говорении умолкает, способен собственнее «дать понять», т. е. сформировать понятность, чем тот, у кого речам нет конца. Многоговорение о чем-либо ни в малейшей мере не гарантирует, что понятность будет этим раздвинута вширь. Как раз наоборот: пространное обговаривание затемняет и погружает понятое в кажущуюся ясность, т. е. в непонятность тривиальности.

Можно сказать, что молчание выступает в качестве некоего способа развернуть бытие, так и эпизоды молчания в двух выбранных пьесах открывают нам метафизический пласт жизни, показывают более широкий план бытия: будь то рассказы загадочного Некто в сером, постоянно напоминающем об ограниченности земной жизни или примитивные сны Ивана Сидоровича.

В ремарках также раскрываются важные сюжетообразующие мотивы света/темноты. Тезисно отметим, что в пьесе Андреева жизни земной соответствует именно ночь, даже при наличии искусственного света внутри зданий [Андреев, 1990, с. 474]:

> Четырехугольная большая комната мрачного вида: гладкие темные стены, такой же пол и потолок. В задней стене два высоких восьмистекольных незанавешенных окна и низенькая дверь между ними; такие же два окна в правой стене. В окна смотрит ночь, и когда распахивается дверь, та же глубокая чернота ночи быстро взглядывает в комнаты. Вообще, как бы ни было светло, в комнатах Человека огромные темные окна поглощают свет.

Если же говорить о пьесе Богаева, то здесь свет, различные его переливы присутствуют только во время перехода Ваньки Жукова в состояние сна. Указание на появление света в ремарках помогает обнаружить светлые стороны жизни, которые всё же открыты предельно «обытовлённому» пенсионеру и которые ему только предстоит открыть. Сонный эскапизм Ивана Сидоровича прямо ведёт к апологии потерянного и заброшенного человека конца XX века в финале пьесы, где отчётливо раздаются слова о Вечном/Вечности.

Выводы

Проанализировав содержание ремарок в пьесах «Жизнь Человека» Л. Н. Андреева и «Русская народная почта» О. А. Богаева, мы пришли к выводу, что именно ремарки являются элементом, направляющим читателя к двойственному восприятию пьес, они указывают на два плана протекания действий драматургических произведений. Развитие двух планов в указанных пьесах, в свою очередь, выводят нас к пониманию философского содержания и мировоззренческих позиций авторов, которые в некоторых аспектах сходятся с философией экзистенциализма: и Андреев, и Богаев понимают и отображают брошенность человека на сломе веков. Ремарки во многом помогают нам понять и взгляды авторов на окружающий их мир, жизнь: она искажена, неправильна. У Андреева эта неправильность выражена в чрезмерной правильности и одинаковости всего существующего, у Богаева — в отсутствии духовных порывов и предельном «обытовлении» человека. Шум земной жизни также воспринимается драматургами как некая антинорма.

Литература

1. Андреев Л. Н. Жизнь Человека // Андреев Л. Н. Собрание сочинений. В 6-ти тт. Т. 2. Рассказы; Пьесы. 1904–1907 / Редкол.: И. Г. Андреева, Ю. Н. Верченко, В. Н. Чуваков. М.: Худож. Лит., 1990. 559 с.
2. Богаев О. А. Русская народная почта // Драматург Олег Богаев. Пьесы. URL: https://bogaev.narod.ru/doc/post.htm (дата обращения: 26.03.2024)
3. Иезуитова Л. А. Автор — Название — Идея — Позиция в произведениях Л. Н. Андреева // Иезуитова Л. А. Леонид Андреев и литература Серебряного века: Избранные труды. СПб.: Петрополис, 2010. 738 с.
4. Ищук-Фадеева Н. И. // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / [гл. науч. ред. Н. Д. Тамарченко]. М.: Изд-во Кулагиной : Intrada, 2008. 358 с.
5. Польщикова Л. Д. Ремарка // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / [гл. науч. ред. Н. Д. Тамарченко]. М.: Изд-во Кулагиной : Intrada, 2008. 358 с.
6. Хайдеггер М. Бытие и время / Перевод с нем. Языка В. В. Бибихина. М.: Ad marginem, 1997. 451 с.

Polina K. Shukhtina[1]*

*suhtinap@gmail.com

Research supervisor: Maria A. Chernyak[1],

Doctor of Sciences (Philology)

[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Remarks as a means of expressing the author's consciousness in the plays of L. N. Andreev and O. A. Bogaev

Abstract. This article analyzes the use of remarks in the plays *Human Life* by L. N. Andreev and *Russian People's Mail* by O. A. Bogaev as a means of expressing the playwrights' consciousness. By examining the content of these remarks, the study seeks to identify key features and common grounds in the creative methods of the two playwrights, who worked at the turn of the 19th century. Remarks are explored not only as a tool for grounding the plays in existential themes but also as a foundational element for shaping character images and advancing the plot. A central focus of the analysis is the dual planes in which these plays unfold: the everyday and the metaphysical, or existential.

Keywords: L. N. Andreev, O. A. Bogaev, remark, plot formation, image layering.

УДК 81.42

Боброва Анастасия Игоревна[1*]
*anastasjabobrova@gmail.com
Научный руководитель: Сергеева Елена Владимировна[1],
доктор филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Лексические маркеры эпохи Гражданской войны как средство вербализации концепта «Время» в романе Е. Г. Водолазкина «Соловьев и Ларионов»

Аннотация: статья посвящена анализу особенностей экспликации художественного концепта «Время» в романе Е. Г. Водолазкина «Соловьев и Ларионов». Цель работы — выделение в тексте маркеров эпохи Гражданской войны и рассмотрение особенностей их функционирования. В процессе исследования смоделировано текстовое ассоциативносемантическое поле «Гражданская война»; описаны как лексические маркеры, связанные с эпохой Гражданской войны в языковой картине мира, так и индивидуальноавторские ассоциаты, приобретающие связь с историческим периодом только в контексте.

Ключевые слова: концептуальный анализ, художественная картина мира, концептосфера, художественный концепт, ассоциативно-семантическое поле.

Введение

Ранний роман Е. Г. Водолазкина «Соловьев и Ларионов» (впервые издан в 2009 году), как и более поздние произведения, посвящен проблеме отношений личности и времени, но, в отличие от них, нечасто становится предметом изучения исследователей. Однако рассмотрение концепта «Время» в творчестве писателя без обращения к этому тексту представляется неполным. Компаративный анализ экспликаторов в романе «Соловьев и Ларионов» и более поздних работах (например, «Лавр», «Чагин») дает возможность наблюдать, как меняется авторский подход к представлению концепта в тексте. Также роман «Соловьев и Ларионов» дает информацию об авторском восприятии значимого периода истории России — Гражданской войны. Цель работы — определить, какие экспликаторы художественного концепта «Время» можно считать маркерами эпохи Гражданской войны, и рассмотреть особенности их функционирования в тексте.

Методы исследования

В ассоциативно вербальной сети носителя языка можно выделить языковые единицы, имеющие ассоциативную связь с определенными периодами истории страны и мира. В современной лингвистике нет единого термина, называющего эти ассоциаты. В докладе сделан выбор в пользу термина *лексические маркеры эпохи*. Исследователь Е. В. Синкина называет лексическими маркерами эпохи лексические единицы, которые «являются признаками конкретной эпохи и в своей семантической структуре содержат темпоральный компонент, позволяющий им ассоциироваться с определенным временным отрезком и разграничивать его на более конкретные темпоральные участки» [Синкина, 2008, с. 6]. Таким образом, подобная формулировка позволяет рассматривать как маркеры эпохи не только историзмы, политемы и идеологемы, но более широкий спектр экспликаторов.

Говоря о маркерах эпохи в художественном произведении необходимо отметить, что, по утверждению В. П. Белянина, «в художественном тексте изображаются средствами языка несуществующие миры, которые являются плодом авторских представлений о действительности или сочетаний в реальности несочетаемого» [Белянин, 2013, с. 170]. В тексте находит отраже-

ние авторское восприятие событий реальной жизни и их оценка. Можно сделать вывод, что маркеры эпохи, присутствующие в языковой картине мира носителя языка, но неактуальные для автора как для языковой личности, могут отсутствовать в тексте. Кроме того, маркерами эпохи в художественном тексте могут быть лексические единицы, которые в языке не имеют связи с конкретной эпохой и обретают ее в контексте.

Основными методами исследования при таком понимании природы лексических маркеров эпохи являются метод сплошной выборки, а также концептуальный анализ.

Результаты и обсуждение

Текстовое ассоциативносемантическое поле (далее — ТАСП) «Гражданская война», эксплицирующее художественный концепт «Время» в романе «Соловьев и Ларионов», включает значительное количество единиц (как отдельных лексем, так и словосочетаний) и обладает сложной иерархически организованной структурой. Можно предположить, что общеязыковые маркеры эпохи входят в ядерную зону (маркером является и непосредственно имя поля), а также в приядерную зону ТАСП, т. к. семантическая связь маркеров с именем поля предельно тесна. Периферия ТАСП формируется авторскими маркерамиассоциатами, связь которых с именем поля в общеязыковой картине мира выражается слабо или отсутствует.

Все экспликаторы ТАСП можно разделить на несколько субполей, основными из которых являются субполя «Топосы», «Акторы», «Реалии войны».

Основную роль в репрезентации субполя «Топосы» играют топонимы. Как отмечает Л. И. Гинзбург: «В составе художественного текста топоним — это еще (и прежде всего) имя исторического объекта, не способного существовать безотносительно к памяти о прошлом и к прогнозам на будущее» [Гинзбург, 1996, с. 72]. Топонимика в тексте предельно разнообразна: это названия географических областей (*Крым, Северная Таврия, Перекопский перешеек* и др.), городов (*Ялта, Перекоп, Каховка, Константинополь* и др.), водных объектов (*Юшунь, Сиваш*) и фортификационных сооружений (Перекопский вал) и др. Все эти топонимы могут считаться маркерами эпохи, но в сознании носителей языка их связь с эпохой Гражданской войны может быть осложнена или недостаточностью знаний об историческом периоде, или наличием более поздних ассоциаций. Связь упомянутых топонимов с эпохой актуализируется в контексте.

Субполе «Акторы» эксплицируется как единицами, называющими людей по идеологическому, профессиональному или иному обобщающему признаку, так и онимами.

В субполе входят экспликаторы *Красная армия, Белая армия, красные, красноармейцы, белые*. Также маркерами эпохи можно считать лексему *матрос* и словосочетание *краснофлотская расстрельная команда*. Значимую для автора особенность Гражданской войны — переходы солдат на сторону врага — иллюстрируют лексемымаркеры *пленный* и *экскрасноармеец*.

Онимымаркеры эпохи — это в первую очередь антропонимы, называющие реальных деятелей войны: *Жлоба* (*Д. П. Жлоба*, а также имеющая в составе идеологему номинация ***товарищ Жлоба***), *Землячка* (*Р. С. Землячка,* ***тов.*** *Землячка*), *Бела Кун* (***тов.*** *Бела Кун*), *Гусельщиков, Абрамов, Морозов, Бабиев* и др. Кроме того, в тексте представлены многочисленные онимы, называющие военные объединения: *Корниловская дивизия, Дроздовская дивизия, Донская конная бригада, Конвой Штаба корпуса* и др.

Необходимо также обратить внимание на номинации главного героя. Автор называет его либо по фамилии — *Ларионов*, — либо по званию: *генерал, генерал Ларионов*. Несмотря на то, что, в отличие от рассмотренных выше антропонимов, лексема Ларионов не называет реального участника Гражданской войны, ее можно считать маркером эпохи. Главный герой — собирательный образ генерала Белого движения, существующий в сознании автора.

Принципиально значимо употребление в контексте и лексемы *генерал*: Ларионов именуется по персональному званию по правилам Белой армии, и это номинация противопоставляет его героям-красноармейцам, именуемым по должности, как это было принято в Рабоче-крестьянской Красной армии («В конце концов его назначили **командиром** Первого конного корпуса…» [Водолазкин, 2019, с. 58]). Если для современного носителя языка связь лексемы *генерал*

с эпохой Гражданской войны менее очевидна, чем лексем *командир* и *товарищ*, для автора эта связь значима, что неоднократно подчеркивается в тексте, поэтому лексему генерал можно называть маркером эпохи.

Субполе «Реалии войны» репрезентируется различными экспликаторами, среди которых можно выделить несколько единиц, являющихся маркерами эпохи и в общеязыковой, и в художественной картинах мира. К этой группе можно отнести номинации ключевых событий войны: например, *Крымская кампания, каховский прорыв, штурм Перекопа, сдача Ялты, эвакуация армии*. Эти единицымаркеры имеют в своем значении темпоральный компонент, неразрывно связывающий их с эпохой Гражданской войны в сознании носителей языка.

Важно отметить, что в это субполе входит целый ряд лексем и словосочетаний, которые имеют связь с эпохой Гражданской войны, но их семантика не исчерпывается описанием реалий этого времени. Так, к этой группе можно отнести лексемымаркеры *беженец* («Вместе с армией эвакуироваться собирались и тысячи **беженцев** из центральной России, вырвавшихся из рук большевиков и до смерти боявшихся попасть в них снова» [Водолазкин, 2019, с. 61]), *террор* («Среди вспыхнувшего **террора** ялтинцы о них даже не вспомнили, как никто из красных не вспомнил о листовках товарища Фрунзе» [Водолазкин, 2019, с. 392].), *бронепоезд* («В ходе организации обороны генералу Ларионову удалось раздобыть также шесть танков (три тяжелых и три легких), а также восемь **бронепоездов**» [Водолазкин, 2019, с. 55]), *кожанка* («Впереди всех шагала Землячка. Полурасстегнутую **кожанку** она придерживала рукой, и на ветру трепетала отвернувшаяся пола» [Водолазкин, 2019, с. 406]) и другие. Все эти единицы имеют темпоральный компонент, связывающий их с эпохой Гражданской войны, но для современного носителя языка эта связь может быть осложнена наличием других ассоциаций.

Контекст способствует актуализации темпорального компонента. Например, показательно, что лексема *расстрелять* и ее производные в тексте являются как маркерами Гражданской войны, так и маркерами 30х годов: «Транспортабельных раненых он разместил на пароходе *Цесаревич Георгий* (нетранспортабельных через двое суток **расстрелял** Бела Кун)» [Водолазкин, 2019, с. 386]; «После того как его начальник, Г. Г. Пискун, сообщил ему, что для улучшения условий подчиненного был **расстрелян** целый этаж, не въезжать в освобожденную квартиру Уманский счел уже неловким» [Водолазкин, 2019, с. 135].

Интересно рассмотреть также функционирование в тексте лексемы бывший. Автор с опорой на исторический источник пишет: «Соловьев описал, как в городе были развешены объявления, приглашавшие всех ***бывших*** собраться в городском цирке для трудоустройства. <...> Несколько тысяч **бывших** простояли на площади двое суток. На третий день их вывезли за город и расстреляли» [Водолазкин, 2019, с. 61–62]. Темпоральный компонент значения, позволяющий ассоциировать единицу с конкретным историческим периодом, проявляется только в контексте. Таким образом, можно предположить, что лексема *бывший* уже не является маркером эпохи в языковой картине мира современных носителей языка, но становится им в контексте.

Важно также отметить, что маркерами эпохи можно считать некоторые ассоциаты, лишенные темпорального компонента в универсальной картине мира и приобретающие его исключительно в контексте. Так, можно отметить, что некоторые экспликаторы, входящие в субполе «Холод», принципиально значимы для создания авторского образа Гражданской войны. Водолазкин выстраивает ассоциативную цепочку *война — холод — смерть*. Основные действия сюжетной линии генерала Ларионова развертываются именно зимой: «Генерал не позволял ложиться на телеги. Он поднимал с телег раненых, еще способных передвигаться, и заставлял их идти. <...> Тяжело раненные, лежавшие без движения, не могли согреться. Они кричали, что **замерзают**. <...> К концу перехода большинство из них **замерзло**» [Водолазкин, 2019, с. 335]; «Кровь **замерзала** по мере вытекания. <…> В теле она была еще теплой, а на земле **замерзала**» [Водолазкин, 2019, с. 353]; «Лежа на подводах, они неотрывно смотрели вверх и не чувствовали ничего, кроме **холода**. Это был космический холод, исходивший от далеких безразличных звезд» [Водолазкин, 2019, с. 336]. Исследование контекстов позволяет считать лексемы *замерзать* и *холод* маркерами эпохи в романе «Соловьев и Ларионов».

Таким образом, в тексте функционируют различные лексические маркеры эпохи Гражданской войны: ассоциативные связи с эпохой некоторых из них более очевидны, некоторые единицы актуализируют темпоральный компонент в контексте.

Литература

1. Белянин В. П. Психолингвистика. М.: Флинта, 2016. 415 с.
2. Водолазкин Е. Г. Соловьев и Ларионов. М.: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2019. 409 с.
3. Гинзбург Е. Л. Из заметок по топонимике Достоевского // Слово Достоевского: Сборник статей. / Под ред. Ю. Н. Караулова. М.: Институт русского языка, 1996. С. 72–109
4. Синкина Е. В. Лексические единицы как маркеры эпохи (на материале немецкого языка: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Самара, 2008. 25 с.

Anastasia I. Bobrova[1*]
*anastasjabobrova@gmail.com
Research supervisor: Elena V. Sergeeva[1],
Doctor of Sciences (Philology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Lexical markers of the Civil War era as a means of verbalizing the concept of time in E. Vodolazkin's *Solovyov and Larionov*

Abstract. This article examines the explication of the artistic concept of time in E. Vodolazkin's novel *Solovyov and Larionov*. The study aims to identify lexical markers related to the Civil War era within the text and to analyze their functions in the narrative. Through this analysis, the research constructs an associative semantic field of the Civil War and explores how specific lexical markers, grounded in the linguistic worldview, acquire historical significance in the novel. The work also investigates the author's associations with the Civil War, showing how these meanings emerge contextually, contributing to the broader depiction of the concept of time in the novel.

Keywords: conceptual analysis, artistic worldview, conceptual sphere, artistic concept, associative semantic field.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА

УДК 581

Екатеринчева Ева Игоревна[1]*
*eva.ecat@inbox.ru
Научный руководитель: Левченко Вероника Александровна[1]
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Трудности перевода интернет-сленга (на материале китайского языка)

Аннотация: появление сленга связывают с возрастающей ролью Интернета в жизни социума. В результате активной коммуникации в виртуальном пространстве формируется собственный язык общения. Так, интернет-сленг отражает непрерывное развитие языка и обновление словарного состава. Настоящая статья посвящена проблемам перевода сленга китайского языка. В работе рассматриваются лингвистические особенности сленга как части современного языка, которые должны учитываться при переводе, трудности возникающие

в процессе перевода, а также рассмотрены примеры новейшего сленга и варианты его перевода на русский язык.

Ключевые слова: трудности перевода, интернет-сленг, молодежный сленг, китайский язык.

Введение

В последние десятилетия возрастает количество интернет-пользователей, и интернет-коммуникация становится неотъемлемой частью повседневного общения. Актуальность работы обусловлена возрастающим влиянием интернет-сленга на литературные нормы языка, высокой степенью изменчивости его лексического состава и недостаточной изученностью новых лексических единиц сленга.

Сленг определяется как элементы разговорных вариантов определенных социальных групп, обладающих особой эмоционально-экспрессивной окраской [Ахманова, 1969: 408].

Многие исследователи отмечают активное использование социальных сетей как одну из главных причин возникновения новых сленговых лексических единиц в языке. Интернет-лексика современного китайского языка динамична и изменчива, вследствие чего могут возникать сложности не только с пониманием и использованием данной лексики как носителями, так и не носителями языка, так и с переводом [Тан Мэйин, 2010, 3].

Лексические единицы интернет-сленга обладают особой стилистической маркированностью, в связи с чем при их переводе зачастую невозможен дословный перевод или он не может считаться адекватным. Проведенное исследование показало, что словарный состав сленга отражает ценностные ориентации и мировоззрение, таким образом, корректный перевод лексических единиц интернет-сленга позволяет улучшить понимание мировоззрения и взглядов китайских интернет-пользователей.

Целью данной статьи является выявление трудностей перевода китайского интернет-сленга на русский язык.

В связи с целью работы поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть понятие интернет-сленга;
2. Описать функции и особенности интернет-сленга в китайском языке;
3. Определить классификацию интернет-сленга;
4. Выявить основные трудности перевода китайского интернет сленга.

Методы исследования: аналитико-синтетический метод, метод семантического анализа, лингвопрагматический метод, описательный метод.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы в практике перевода и в практике преподавания китайского языка. Данная работа поможет выявить основные трудности перевода единиц интернет-сленга современного китайского языка, а также предлагает возможные варианты перевода.

С распространением интернет-коммуникации в современном мире, все большее количество людей вовлекаются в виртуальную среду общения, что обуславливает увеличение количества интернет-лексики и ее возрастание ее влияния на на нормативный литературный язык. В связи с чем, лингвисты все более активно проводят исследования, связанные с ее функционированием в речи.

Для начала обратимся к трактовке термина «сленг». В словаре лингвистических терминов О. С. Ахмановой приводится следующее определение сленга: 1. Разговорный вариант профессиональной речи. 2. Элементы разговорного варианта той или другой профессиональной или социальной группы, которые, проникая в литературный язык или вообще в речь людей, не имеющих прямого отношения к данной группе лиц, приобретают в этих разновидностях языка особую эмоционально-экспрессивную окраску [Ахманова, 1969, 408]. В китайской лингвистике для обозначения интернет-сленга используется термин 网络语言 *wǎngluò yǔyán* ‘интернет-язык’.

Одним из вопросов, с которым сталкиваются исследователи интернет-сленга, является его определенность к устно-разговорной и книжно-письменной речи. Интернет-коммуникация в сравнении с устным общением не подразумевает мгновенный ответ собеседника, а также

лишена возможности воспринять тон голоса собеседника, за счет чего, некоторые исследователи называют интернет-язык языком переходного (или промежуточного) типа, объединяющим в себе особенности как разговорной речи, так и письменной [Crystal 2005: 1]. Помимо устной и письменной форм речи, некоторые исследователи включают в определение интернет-языка признаки, опосредованные компьютером, что обусловлено условиями протекания интернет-общения.

Отметим, что в устной речи наблюдается значительное в своем количестве использование звуков для выражения смыслов. Закономерно, что, интернет-коммуникация будучи языком переходного типа, обусловливает наличие ряда отличительных черт, характерных для китайского интернет-сленга. К таковым можно отнести использование цифровых сокращений, основанных на фонетическом созвучии: 56 *wǔliù* используется вместо 无聊 *wúliáo* ‘скучный, неинтересный’, 687 *liùbāqī* вместо 对不起 *duìbuqǐ* ‘извините, простите’ [Тан Мэйин, 2010, 16].

Таким образом, в контексте настоящей статьи под интернет-сленгом понимаются лексические единицы, элементы языка, создающиеся и используемые интернет-пользователями, задействующие как устные, так и письменные формы речи, отличные от общелитературного, языка и образованный с помощью преобразования литературных норм на фонетическом, грамматическом, семантическом и других уровнях.

Функции интернет-сленга

Трудности перевода интернет-сленга напрямую связаны с его функциональными особенностями. Исследователи выделяют следующие функции сленга:

1. Коммуникативная функция реализуется за счет того, что язык, в первую очередь, является основным средством приема и передачи информации.

Большинство лексических единиц сленга содержат дополнительные сведения об окружающей действительности, в связи с чем реализуется вторая, когнитивная функция. Она сводится к осмыслению и освоению виртуальной реальности.

2. Номинативная функция связана с когнитивной, и реализуется в способности называния предметов и явлений реальной действительности [Иванова, 1990, 130].

3. Выразительная функция интернет-сленга связана с яркой эмоционально-экспрессивной окраской лексических единиц, которые зачастую образуются за счет переносных значений слов или коннотативных элементов. Именно подобные единицы будут представлять большую сложность при переводе.

4. Метаязыковая функция состоит в возможности использования лексических единиц сленга для объяснения и толкования других единиц.

5. Мировоззренческая функция заключается в том, что для представителей разных социальных, возрастных, профессиональных групп, словарный состав сленга может быть различен.

6. Идентификационная функция тесно связана с мировоззренческой и позволяет провести разграничение «свой-чужой», вынести суждение о принадлежности человека к определенной группе. Поскольку интернет-коммуникация наиболее ярко отражает изменения в жизни общества, его характерной особенностью является динамичность словарного состава. Новые лексические единицы быстро появляются, и так же быстро выходят из употребления, за счет чего многие исследователи отмечают, что мировоззренческая и идентификационная функции особенно важны в контексте интернет-сленга.

7. Помимо этого, важной для интернет-коммуникации функцией, является конспиративная функция, которая заключается в своеобразии грамматической структуры сленга. Так, одной из характерных особенностей интернет-сленга является тенденция к нарушению грамматических, синтаксических, орфографических норм литературного языка [Нишанов, Утанова, 2021, 48]. За счет этого интернет-коммуникация определяется исследователями как один из основных источников новой лексики в китайском языке.

8. Некоторые лингвисты также выделяют времясберегающую функцию интернет-сленга, опосредованную виртуальной средой общения, о чем свидетельствует большое количество аббревиатур и сокращений [Захарченко, 2009].

Трудности перевода интернет-сленга

Закономерно, что при переводе важно сохранить не только предметно-логическое содержание текста, но также отразить добавочные оттенки смысла лексических единиц сленга, коннотативные значения, сохранить общий стиль исходного текста и выразительные средства оригинала. Ряд трудностей при переводе интернет-сленга обусловлен художественной экспрессией, наличием метафорического и переносного смыслов. Так, например, сленгизм 打工人 *dǎgōngrén* ‘работник, работяга, труженик, батрак’ используется в интернет-коммуникации вместо существующего в литературном языке слова 上班族 *shàngbānzú* ‘работающие люди, служащие. Если лексема 上班族, которая обозначает всех людей, занятых физическим или техническим трудом, обладает нейтральным значением, то интернет-сленгизм 打工人 используется для самоидентификации, и зачастую имеет самоуничижительную коннотацию.

Признаками адекватного перевода являются целостность и точность, адекватность и эквивалентность [Комиссаров, 2013, 212]. В связи с этим, для полноценной передачи значения и стилистических, экспрессивных характеристик сленга переводчику необходимо обладать экстралингвистической информацией, а также осуществлять перевод с опорой на контекст [Рецкер, 2007: 150].

Популярный интернет-сленгизм, междометие 奥利给 *aòlìgěi* обладает большим количеством значений и в ряде случаев может выступать в качестве аналога 加油 *jiāyóu* ‘Давай! Вперед!’. За счет множества эмоциональных оттенков, таких как похвала и одобрительные возгласы, данный сленгизм представляет сложность при переводе.

В виртуальной среде невозможно использование элементов невербальной коммуникации (например, мимики или жестов), что характерно для устной речи. В связи с этим, к основным лексическим особенностям интернет-сленга относятся использование паралингвистических инструментов: аббревиатур и сокращений, арабских цифр, фонетической омонимии и псевдопунктуацию и нарушение пунктуации [Виноградова, 2001, 204]. Помимо этого, ряд лексем формируются на основе игры слов, метафор, или обладают дополнительными коннотативными значениями.

Так, китайский интернет-сленг подвержен большому влиянию англоязычной терминологии, проникающей в словарный состав китайского интернет-сленга в виде транскрипции и транслитерации, букв латинского алфавита и заимствованных слов или в качестве замены, основанной на фонетическом соответствии. Примером такой единицы может стать лексема 生无clean *shēngwú clean*, обозначающее 生无可恋 *shēng wú kě liàn* ‘незачем жить, не осталось причин жить’. Подобные единицы могут основываться на сознательных и случайных ошибках печатного ввода слов на клавиатуре, и фиксироваться в словарном составе интернет-сленга: 必book少 вместо 必不可少 *bì bùkě shǎo* ‘крайне необходимый’ и др.

Семантика интернет-языка произвольна и образна, что отражает сходство интернет-сленга с живой разговорной речью и скорость коммуникации в виртуальном пространстве. За счет этого возникает ряд трудностей при переводе — из-за наличия эмоционально-экспрессивной окраски и коннотативных элементов значений слов могут существовать различия в дословном переводе и значениях, которые слова имеют в сознании носителей языка [Семашко, 2017, 279].

Как отмечалось, одной из основных функций интернет-сленга является функция экономии времени. В связи с этим, одним из самых популярных способов создания сленга в китайском интернет-пространстве являются буквенные сокращения. Помимо букв английского алфавита (i-人 *i-rén* и e-人 *e-rén* (вместо 内向人 *nèixiàng rén* ‘интроверт’ и 外向人 *wàixiàng rén*‘экстраверт’ соответственно), сленговые единицы могут иметь в составе фонетическую запись пиньинь (jiao 得 *jiaodé* вместо 觉得 *juéde* ‘считать, полагать’) или цифры. В основе последних лежат созвучие отдельных лексических единиц в их составе с китайскими названиями цифр. К ним относятся такие сокращения, как 9494 цзю ши цзю ши, используемое вместо 就是就是 *jiùshì jiùshì* ‘точно, все так’, 4242 *sì èr sì èr*, используемое вместо 是啊是啊 *shì’a shì’a* ‘да-да, верно-верно’, или 2333 èr sān sān вместо 哈哈哈 *hāhāhā* ‘ха-ха-ха’.

Отмечается, что наибольшую сложность при переводе представляют лексические единицы сленга, которые незнакомы воспринимающей стороне, эвфемизмы и безэквивалентные едини-

цы. Так, 早f晚e *zǎo f wǎn e* используется для описания состояния современных молодых людей: утром они полны энтузиазма (где F обозначает Fighting, 奋斗 *fèndòu* ‘борьба’), а перед сном ощущается подавленность, упадничество и меланхолия (где E обозначает Emo, 伤感 *shānggǎn* ‘огорчаться, расстраиваться’, 忧郁 *yōuyù* ‘тоска, скука, меланхолия’). Рассматриваемая лексема обозначает новое понятие, не имеющее эквивалента в современном общелитературном китайском языке, в связи с чем невозможен подбор аналогичной лексической единицы в языке перевода.

Вторую группу слов составляют лексемы, задействующие метафорические или переносные значения. В случае с лексикой данной группы, недопустим дословный перевод, а при применении переводческих трансформаций, утрачивается заложенная в них игра слов [Влахов, Флорин, 1986, 416]. К примеру, лексическая единица 破防 *pòfáng* произошла из языка компьютерных игр и дословно обозначает «прорыв обороны противника». Сейчас она в качестве единицы современного китайского интернет-сленга означает, что, столкнувшись с чем-то или увидев какую-то информацию, человек испытывает сильное эмоциональное воздействие, и его линия психологической защиты нарушена.

Наименьшая в количественном отношении, третья группа лексем, объединяет единицы, трудные как для понимания, так и для отображения. Лексические единицы данной группы оторваны от своего изначального семантического значения, и сложность их перевода заключается в наличии яркой эмоциональной окраски.

Безусловно, некоторые лексические единицы имеют равноценные сленговые соответствия (эквиваленты) в русском языке. Если при разной смысловой окрашенности двух лексических единиц, стилистическое использование одинаково, тогда перевод можно считать адекватным, однако, подобных соответствий меньшинство. В таком случае необходимо использовать переводческие трансформации или метод компенсации.

Тенденция к образованию интернет-сленга с помощью сокращения и аббревиации обусловлена скоростью коммуникации, поэтому ему присуща тенденция к упрощению и минимизации языковых средств, в том числе, это относится к использованию буквенных сокращений, которые представляют одну из основных сложностей при переводе. В китайском языке существуют несколько видов:

1. Смешанные модели, в состав которых входят латинские буквы, дополненные иероглифом, или буквенные сокращения: 卡拉OK *kǎlāOK* ‘караоке’ .

2. Аббревиатуры английских словосочетаний и китайских слов: PIN码 *PIN-mǎ* ‘пин-код’, ATM机 *ATM jī* ‘банкомат’ и др.

3. Инициальные сокращения, также включающие в себя аббревиатуры, составленные из начальных букв слов или словосочетаний английского языка (например, GPS).

4. Аббревиатуры на базе китайского языка: xxs скор. от 小学生 *xiǎoxuéshēng* ‘ученик, школьник’, pyq сокр. от 朋友圈 péngyouquān название приложения в социальных сетях «круг друзей».

5. Фонетические подмены слов или их составляющих, основанные на созвучии. Например, 布吉岛 bùjídǎo или 不鸡丢 bùjīdiū вместо 不知道 bù zhīdao ‘не знать’, 恰饭 *qiàfàn* вместо 吃饭 *chīfàn* ‘есть, принимать пищу’, 集美 jí meǐ вместо 姐妹 *jiěmèi* ‘сестры’, 灰灰 *huīhuī* вместо 拜拜 *báibái* ‘1. пока-пока; 2. приветствие. Единицы данной группы представляют сложность при переводе, поскольку обладают яркой стилистической окраской.

6. Цифровые замены, в основе которых лежат созвучия слов и цифр (20 èrlíng вместо 爱你 ài nǐ ‘люблю тебя’, 3Q или 三Q *sān Q* (от англ. thank you ‘спасибо’). Как было отмечено ранее, существуют также различные виды смешанной аббревиации: 好8 hǎo bā (вместо 好吧 *hǎoba* ‘хорошо, ладно!’) и др.

Трудности перевода интернет-сленга связаны и с моделями его словообразования. Рассмотрим модели словообразования китайского сленга, описанные А. А. Хаматовой.

Первая группа подразумевает изменения в фонетической структуре слова (сленговое 为虾米 *wéixiāmi* используется вместо 为什么 wèi shénme ‘почему’ на основе фонетического созвучия, 易大山 *yìdàshān* вместо 一打三 *yīdǎsān*, искажение норм образования слов в языке, а также заимствования из других языков (苦 kù ‘отлично, круто’ от англ. cool; 欧克 *ōu kè* ‘окей’ от англ. OK).

Вторая группа, морфологические способы словообразования, включает, по большей части, аббревиацию, сокращение и объединение иероглифов. Для китайского интернет-сленга подобная модель словообразования отмечается как наиболее продуктивная. Ряд сленговых единиц основывается на фонетическом алфавите пиньинь: yyds является сокращением от 永远的神 *yǒngyuǎn de shén* ‘лучший из существовавших’ и используется для восхваления кумира или описания чего-либо очень понравившегося, xswl (сокр. от 笑死我了 *xiàosǐ wǒle* ‘смеяться до смерти, умереть от смеха’, bdjw является сокращением от 不懂就问 *bùdǒng jiùwèn* ‘[я] просто спрашиваю’. В качестве примера образования сленгизмов методом объединения иероглифов можно привести лексему 我宣你 *wǒ xuān nǐ*, сокр. от 我喜欢你 *wǒ xǐhuan nǐ* ‘ты мне нравишься’.

Примером аббревиатуры с использованием заимствования из английского языка может служить интернет-сленгизм 饭圈 *fànquān*, использующийся вместо 粉丝圈 *fěnsīquān* ‘поклонники, группа поклонников’. Обе лексемы образованы путем прямой транслитерации от английского fan (поклонник).

Третья группа объединяет такие лексические способы, как метафора и метонимия. Это могут быть как единичные слова 翻墙 *fānqiáng* досл. ‘перелезать через стену; обр. в значении обходить цензуру’, так и фразеологические обороты, сленговое значение которых в рамках интернет-коммуникации приобретает новый смысл [Хаматова, 2012, 9].

Итак, перевод лексических единиц интернет-сленга сопряжен с рядом трудностей, которые связаны как с описанными выше характерными грамматическими, лексическими и стилистическими особенностями, так и особенностями его словообразования.

Заключение

Интернет-сленг обладает динамичным и временным составом, который, в связи с непрерывным ростом воздействие интернет-коммуникации на жизнь общества, и все большей распространенностью, оказывает все большее влияние на литературные нормы, а также является одним из основных источников новой лексики в современном китайском языке.

Для понимания трудностей перевода лексем китайского сленга рассмотрены способы образования сленга и описаны функции интернет-сленга. Так, сложностью при переводе обладают единицы, образованные с помощью метафор или аббревиации. Яркая стилистическая окраска, коннотативные элементы, безэквивалентная лексика и цифровые элементы в составе лексем китайского интернет сленга в значительной степени затрудняют их перевод.

Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. — Москва: Советская энциклопедия, 1969. 608 с.
2. Виноградова Н. В. Компьютерный сленг и литературный язык: проблемы конкуренции // Исследования по славянским языкам. 2001. № 6.
3. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. — Москва: Высшая школа, 1986.
4. Захарченко Т. Е. Английский и американский сленг: книга. — Москва: АСТ, 2009. — 133 с.
5. Иванова, Г. Р. Функции сленга в речевой деятельности американских студентов / Г. Р. Иванова // Когнитивные и коммуникативные аспекты английской лексики. — Москва: МГЛХ 1990. С. 130–133.
6. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. Москва, 1990. 253 с.
7. Нишанов Я. И., Утанова Т. Г. Интернет-сленг и интернет-общение // Вестник науки и образования. 2021. № 10–2 (113). С. 48–50.
8. Теория перевода и переводческая практика : Очерки лингвистической теории перевода / Я. И. Рецкер. 2-е изд. Москва, 2007. 240 с.
9. Семашко Н. В. Преодоление трудностей при переводе китайского интернет-сленга на русский язык // Язык и культура: Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе. — Хабаровск, 2017. С. 278–281.
10. Хаматова А. А. Тенденции развития лексики китайского языка в начале XXI века // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. № 4 (21). С. 9–13.
11. Crystal D. The scope of the Internet linguistics / D. Crystal // The paper given online to the American Association for the Advancement of the science meeting. 2005. — February. P. 4.

12. 汤玫英. 网络语言新探. 郑州: 河南人民出版社, 2010. 243 页. Тан Мэйин. Новейшее исследование интернет-языка словообразования / Мэйин Тан // Чжэнчжоу: Хэнань жэньминь, 2010. 243 с.

Eva I. Ekaterincheva[1*]
*eva.ecat@inbox.ru
Research supervisor: Veronika A. Levchenko[1]
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Challenges in translating Internet slang: A case study of the Chinese language

Abstract. The emergence of slang is closely tied with the increasing influence of the Internet on the society. As virtual communication becomes increasingly prevalent, a distinct language of interaction — Internet slang — has developed. It not only reflects the dynamic evolution of language but also contributes to the continuous renewal of vocabulary. This article addresses the challenges of translating Chinese Internet slang. It explores linguistic characteristic of slang as a part of modern language that must be considered in the translation process. The study highlights the challenges translators face and provides examples of contemporary slang, along with various strategies for rendering it into Russian.

Keywords: translation challenges, Internet slang, youth slang, Chinese language.

УДК 81`25

Неупокоева Дарья Юрьевна[1*]
*irina.gen.neupokoeva@gmail.com
Научный руководитель: Абрамова Ольга Артуровна[1]
[1]Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

Особенности перевода стихотворения А. А. Блока «Незнакомка» на итальянский язык

Аннотация: в статье рассматриваются особенности перевода стихотворения А. А. Блока «Незнакомка» на итальянский язык на материале текстов А. М. Рипеллино и Р. Поджоли. Цель сравнительного анализа итальянских переводов заключается в том, чтобы определить общие и отличительные черты в интерпретации литературного языка и художественных образов произведения. Выявлены и описаны приемы, использованные переводчиками-славистами при работе с оригиналом (в частности приемы замены, опущения, добавления), а также показаны особенности передачи произведения русской символистской поэзии на итальянский язык. В результате исследования было установлено, что Р. Поджоли транслирует общий смысл произведения, а перевод А. М. Рипеллино отличается более точной передачей образов и лексического состава оригинала.

Ключевые слова: перевод, символистская поэзия, переводческие трансформации, метафраз, парафраз.

Введение

Перевод поэтического произведения является сложным процессом и требует использования разнообразных переводческих методов. С одной стороны, переводчик обладает свободой при выборе приемов передачи стихотворения на другой язык, а с другой стороны, он сталкивается с ограничениями, поскольку при переводе лирики практически невозможно одновременно сохранить структуру, ритм первоисточника и передать смысл произведения, никак не трансформируя его в процессе. Таким образом, при работе с поэзией перед переводчиком зачастую встают следующие вопросы: сохранить изначальный ритм и структуру произведения или же постараться наиболее полно передать смысл, жертвуя формой; выяснить, что можно опустить, изменить, а что необходимо выразить в первую очередь; как передать текст **близко** к перво-

источнику. По мнению специалиста в области перевода Питера Ньюмарка, это означает, что «все стандартные, привычные, естественные коллокации (словосочетания) и выражения оригинала должны быть переданы аналогичными по употребительности, столь же привычными коллокациями и выражениями языка перевода. В случае отсутствия таковых перевод может быть буквальным или дословным, особенно если необходимо точно воспроизвести авторскую мысль. При этом при переводе «авторского» («авторитетного») текста должны быть воспроизведены еще и все авторские инновации, причем с сохранением степени их отклонения от нормы, а также авторское оформление текста графически, пунктуационно и т. д.» [цит. по Рябцева, 2013, с. 202]. Образцы символистской поэзии представляют особый интерес для переводчика из-за мистического и философского содержания, обилия загадочных авторских образов и метафоричности языка произведений.

Существует целый ряд определений термина «перевод» в силу многогранности этого понятия. Так, например, итальянский специалист по переводоведению Бруно Озимо характеризует перевод как «создание языка-посредника между различными культурами» [Osimo 2002, p. 383, Torop 2009]. Отечественный лингвист и переводчик Я. И. Рецкер предлагает следующее определение: «перевод — это точное воспроизведение подлинника средствами другого языка с сохранением единства содержания и стиля» [Рецкер, 1982, с. 5].

Методы исследования

Для передачи текста на иностранный язык необходимо применять разнообразные виды перевода. Обращаясь к классификации Д. Драйдена, можно выделить такие **его** виды как**,** метафраз, парафраз и имитацию.

1. Метафраз — буквальный или дословный перевод.

2. Парафраз — переводчик следит не за передачей отдельных слов, а за передачей смысла. При этом допускаются различные изменения по сравнению с оригиналом, главное — передача смысла, основных идей, однако переводчик не следует за каждым словом автора.

3. Имитация — переводчик отклоняется и от языка оригинала, и от содержания текста, что по сути является адаптацией. Переводчик берет из оригинала только идею текста [Dryden, 1992, p. 18].

Одной из первоначальных задач для переводчика является грамотный выбор метода передачи оригинального текста на другой язык с сохранением основного смысла, логического строя произведения без искажения транслируемой информации. Для этого используются переводческие трансформации (преобразования). Поскольку не существует единой классификации трансформаций, в своих исследованиях лингвисты используют различные подходы. В нашей работе мы обратимся к классификации советского специалиста по теории перевода Л. С. Бархударова. Он выделяет следующие виды трансформаций:

1. Перестановка — это изменение расположения языковых элементов в тексте перевода сравнительно с текстом подлинника.

2. Замена — трансформация, при которой могут подвергаться замене как грамматические, так и лексические единицы. При этом среди лексических замен Бархударов выделяет конкретизацию (замена единицы языка оригинала с более широким значением на единицу с более узким в переводе) и генерализацию (явление, обратное конкретизации). Также существуют комплексные замены, при которых трансформируются не только отдельные единицы, но и целые конструкции.

3. Добавление — это восстановление опущенных в иностранном языке «уместных слов».

4. Опущение — вид переводческой трансформации, противоположный добавлению. В данном случае извлекаются слова, являющиеся семантически избыточными в предложении или словосочетании [Бархударов, 1975, с. 190–212].

Стоит отметить, что «четыре типа элементарных переводческих трансформаций на практике «в чистом виде» встречаются редко — обычно они сочетаются друг с другом, принимая характер сложных, «комплексных» трансформаций» [Бархударов, 1975, с. 190]. Это особенно ярко прослеживается в поэтических текстах, поскольку в данном случае переводчик ставит

перед собой задачу не только передать содержание произведения, но и оказать «художественно-эстетическое воздействие на читателя» [Комиссаров, 2011, с. 404].

Материалом нашего исследования послужило стихотворение «Незнакомка» А. А. Блока и два его перевода на итальянский язык, выполненные А. М. Рипеллино и Р. Поджоли. В статье мы выявим виды перевода и трансформаций, которым отдают предпочтение переводчики данного произведения.

В качестве методов исследования были использованы методы контекстуального и сравнительно-сопоставительного анализа.

Результаты и обсуждение

Одним из первых иностранных переводчиков стихотворений А. А. Блока на итальянский язык выступил известный славист Этторе Ло Гатто, опубликовавший поэму «Двенадцать» в журнале “Russia” (‘Россия’) и оказавший огромное влияние на последующие поколения переводчиков-славистов. В 1924 г. вышла антология русских поэтов “Antologia dei poeti russi del XX secolo” (‘Антология русских поэтов XX века’) [Naldi-Olkienizkaja, 1924], составленная переводчицей и поэтессой Раисой Нальди-Олькеницкой, где были представлены некоторые произведения А. А. Блока.

Однако итальянским читателям наиболее известны работы знаменитых славистов и переводчиков Ренато Поджоли и Анджело Мария Рипеллино, которые составили две крупнейшие антологии “Il fiore del verso russo” (‘Цвет русского стиха’) [Poggioli, 1949] и “Poesia russa del Novecento” (‘Русская поэзия XX века’) [Ripellino, 1954], включившие в себя переводы стихотворений различных русских поэтов. Идя вслед за Этторе Ло Гатто, благодаря которому итальянская славистика приобрела статус академической науки, эти переводчики обеспечили произведениям российских поэтов, в том числе А. А. Блока, популярность среди широкой итальянской публики.

Одним из основных препятствий при переводе произведений с русского на итальянский выступают различные стандарты стихосложения, закрепившиеся в двух культурах. В итальянской поэзии после XIX в. верлибр (свободный стих) становится главенствующим для создания произведений, в то время как в России преобладает силлабо-тоническая система стихосложения. Один из ее размеров, четырехстопный ямб, использует А. А. Блок в стихотворении «Незнакомка».

Вышеуказанные слависты придерживаются различных стратегий перевода. Р. Поджоли «переводил, сохраняя рифмовку, и в подавляющем большинстве случаев старался найти в итальянской метрике «эквивалент» размерам русских оригиналов» [Ниеро, 2016]. А. М. Рипеллино же использовал свободный стих, характерный для итальянской поэзии той эпохи, что делало произведение более понятным для широкой публики.

Интересно проследить то, как переводчики по-разному справляются с передачей содержания произведения, созданных А. А. Блоком образов и отметить, какие переводческие трансформации встречаются в их текстах.

Расхождения переводческих стратегий при передаче содержания и формы оригинала наблюдаются с первой строфы: «по вечерам над ресторанами /горячий воздух дик и глух,/ и правит окриками пьяными/ весенний и тлетворный дух».

Так, в тексте Поджоли отметим несколько переводческих трансформаций, в том числе замену («nel crepuscolo» вместо ‘по вечерам’) и несколько примеров опущения (исчезают определения «горячий» и «дикий» во второй строке) и добавления (например, «aria di citt*à*» — ‘*воздух города’)*; вместо «весеннего и тлетворного духа» в итальянском варианте мы встречаем «il vento» (‘ветер’).

Также мы видим, что второй переводчик, А. М. Рипеллино, остается верен оригиналу на уровне содержания и при выборе языковых средств. Однако «горячий воздух» переведен как «l’aria infocata» (досл. ‘раскаленный воздух’), тем самым образ гиперболизируется, что соотносится с «дикостью и глухостью» вечера А. А. Блока.

Для А. М. Рипеллино важна филологическая точность, во многом напоминающая метод подстрочника — буквальный, дословный перевод (метафраз). Однако такое сравнение будет не

совсем верным, так как переводчик также тонко чувствует оттенки слов оригинального текста, передавая их с помощью многогранности родного языка, при этом не отходя далеко от первоисточника. «Само упоминание подстрочника, кстати, влечет за собой проблему восприятия: насколько отличается русская переводческая традиция от итальянской. В Италии нет четкого разграничения между подстрочником и переводом как таковым (существует понятие «traduzione di servizio» (‘служебный перевод’), но это не то же самое, что подстрочник, и лишено его статуса» [Ниеро, 2014].

Отметим то, как Рипеллино переводит «заломанные котелки», отсылающие к щегольской манере одеваться в ту эпоху. Славист передает это словосочетание как “il tubino sulle ventitré”, используя для описания внешности устаревшее в современном языке значение слова “il tubino” (у современного итальянца оно ассоциируется с покроем платья) для формы головного убора и акцентируя нарочитую непринужденность, некую небрежность наряда при помощи выражения «sulle ventitré» (‘набекрень’). Так, переводчик использует комплексную замену в своем тексте, не выбирая словарный эквивалент слов, а опираясь на культурные особенности исходного языка и языка перевода.

В качестве одного из примеров передачи образов А. А. Блока в переводе Рипеллино можно выделить следующий отрывок: «глухие тайны мне поручены» — «cupi arcani mi sono confidati» (досл. ‘мрачные тайны мне доверены’). В русском языке лексема «глухой» многозначна и может обозначать как потерю слуха, так и что-то смутное, затаенное, без признаков жизни [Ожегов, 1952], что тонко обыгрывает в своей интерпретации славист, чутко воспринимая язык оригинала и удачно подбирая слово для перевода.

Известно, что структура предложений в поэтических произведениях более свободна, то есть автор может отклоняться от устоявшейся нормы порядка слов в языке для ритмообразования. Эта особенность художественных текстов прослеживается и в переводе. Так, например, Рипеллино передает строки «и каждый вечер друг единственный в моем стакане отражен», используя метод перестановки несколько раз: «ed ogni sera l’unico mio amico si riverbera nel mio bicchiere» (‘и каждый вечер единственный мой друг отражается в моем стакане’). В данном случае славист отходит от дословного перевода, и с помощью переводческой трансформации создает иной ритм текста на итальянском языке.

Подчеркнем также использование Рипеллино приема добавления в строках «gli ubriachi dagli occhi di conigli si affannano a gridare “In vino veritas!”» (досл. «пьяницы с глазами кроликов изо всех сил кричат “In vino veritas!”»). В оригинальном стихотворении «пьяницы» просто «кричат», а в переводе прослеживается дополнительная стилистическая окраска действия.

В качестве еще одного переводческого решения стоит отметить сохранение образа «небесного диска» в строке «бессмысленно кривится диск» (в переводе ‘stupidamente il disco si corruga’). Многим читателям, если учитывать общее настроение стихотворения, где демонстрируется разгульная жизнь завсегдатаев ресторана, кажется очевидным, что в этой метафоре А. А. Блок подразумевал луну. Однако некоторые литературоведы интерпретируют этот образ по-другому. Например, филолог В. М. Толмачев пишет следующее: «полностью не исключено и обратное, что «кривящийся диск» — это уходящий за горизонт шар солнца» [Толмачев, 2009]. Как предполагает исследователь, на это может указывать и образ позолоченного «кренделя булочной» (он же и освещается солнечными лучами). Так вышеназванный образ поддается различным интерпретациям. Интересно, что Рипеллино переводит лексему «диск» дословно (‘il disco’), давая возможность иностранному читателю свободно трактовать эту строку.

Таким образом, текст этого переводчика тонко передает мелодичность и настроение стихотворения. Филолог Н. Н. Шестакова отметила: «Автор стремится воссоздать музыку русского метра для итальянского современного слуха, изыскивая … новые возможности, которые предоставляют ему освобожденный ритм и утонченная игра ассонансов и аллитераций, необычный сложный синтаксис, лексические изыскания во всей многогранности родного языка» [Шестакова, 2020]. Вышеперечисленные особенности не всегда удается уловить в переводе без ознакомления с первоисточником, но все же текст А. М. Рипеллино является полноценным художественным произведением, в котором он использует помимо метафраза (дословного перево-

да) элементы парафразирования и переводческие трансформации (например, приемы замены, добавления).

Для Р. Поджоли представляется более важным передать общее впечатление от прочитанного и основной смысл произведения, поэтому зачастую переводчик частично или полностью отходит от образов, созданных А. А. Блоком, а где-то прибегает к созданию новых метафор. Тем самым, в качестве своей основной переводческой позиции Р. Поджоли выбирает парафразирование. А. В. Федоров, отечественный филолог и один из основоположников советской теории художественного перевода, подчеркивает, что «совместить точность буквальную с точностью общесмысловой, идейной, художественной почти немыслимо. При переводе произведение отрывается от своего фона — языкового, литературного, общественного. Оно пересаживается на другую почву, попадает в круг других произведений, сочетается с другим строем языка» [Федоров, 1941, с. 14].

Ярким примером видоизменения поэтического образа в тексте Поджоли служат строки «в небе, ко всему приученный, бессмысленно кривится диск». Если у Блока они создают атмосферу отрешенности, привычности происходящего вокруг, то Поджоли, описывая луну как «un folle demone» (досл. ‘безумный демон’), в совокупности с глаголами и отглагольными существительными звуковой семантики («gemono» — ‘стонут’, «*urlo*» — ‘крик’, «ride» — ‘смеется’) придает сцене демонический оттенок. В переведенном отрывке мы можем наблюдать яркий пример комплексной лексико-грамматической замены.

Однако кое-что все же теряется при трансформации образов в этом четверостишии. Например, если в оригинальном произведении фигурирует «женский визг», то у Поджоли он превращается в «un urlo» (‘крик’). Данное опущение несколько упрощает изначально создаваемую поэтом картину. Однако в совокупности с измененным при переводе образом небесного тела (что было отмечено ранее), смещением акцентов колорит сцены сохраняется, хотя и видоизменяется, что демонстрирует переводческий талант слависта, который знает, какой элемент в произведении можно опустить, а какой непременно сохранить.

Одной из отличительных особенностей текста Поджоли является то, что он создает новые поэтические образы, которые могут совпадать или не совпадать с авторскими намерениями. Например, ярким примером этой переводческой особенности служат следующие строки: «egli divien per l›aspro liquido/ solo e divino come un re» (досл. ‘он становится **из-за** терпкой жидкости одиноким и божественным, как король’), которые в оригинале звучат как «влагой терпкой и таинственной, как я, смирен и оглушен». Как можно отметить, в первоисточнике образ короля отсутствует, и автором используется средство сравнения, а славист привносит в перевод свою интерпретацию данного фрагмента. Подчеркнем также, что описание одиночества, отчужденности с помощью образа монарха является достаточно распространенным в поэзии. Подобное сравнение использовал и М. Ю. Лермонтов в стихотворении «Одиночество»: «один я здесь, как царь воздушный» [Лермонтов, 1830].

Представляет интерес и то, как Поджоли использует прием замены при переводе образа прохожих. Обращая внимание, как и в первоисточнике, на внешний вид мужчин, соблюдение ими модных тенденций, переводчик «офранцуживает» образ. Он использует выражение «dernier cri» (‘по последней моде’) и переносит ударение в слове «dandy» на последний слог для соблюдения перекрестной рифмовки и дополнения создаваемой картины. Подобная интерпретация гуляющих «остряков» как франкофилов может показаться в некоторой мере устаревшей для начала XX в., однако сохранившейся еще в аристократическом обществе России того периода, что также указывает на знакомство переводчика с культурными особенностями страны языка-оригинала. Это демонстрирует высокие профессиональные качества Поджоли. Действительно, «без хорошего владения обоими языками и их сопоставительной стилистикой, без понимания законов, по которым в обеих литературах развивались жанры, поэтические и речевые стили, без глубокого знания истории обеих литератур и их взаимовлияний подлинный творческий перевод невозможен» [Эткинд, 1963, с. 201].

Значительное расхождение стихотворения Блока и перевода Поджоли мы можем наблюдать в строчке «она садится у окна», которая передается как «ella si siede accanto a me» (досл. ‘она

садится рядом со мной’). В первоисточнике литературный герой воспринимает образ «незнакомки» как что-то далекое, недоступное, как будто не совсем реальное, следовательно, любоваться ею он может только с расстояния. В переводе же девушка становится ближе к лирическому герою физически, как будто обретает реальный облик, становится чем-то досягаемым, а значит, и явным. Использование славистом антонимического перевода (прием обратной замены) является значительным отклонением от оригинального образа.

При переводе символистской поэзии отмечается многозначность трактовок описываемых образов и различие читательских впечатлений при прочтении. Ярким примером этого является разница при переводе строчки «чуть золотится крендель булочной». Так, Рипеллино не меняет синтаксическую структуру и переводит ее дословно как «s’indora la ciambella d’un fornaio» (досл. ‘золотится бублик булочной’), тем самым понимая образ буквально, как хлебобулочное изделие за витриной. Интересно, что Поджоли воспринимает создаваемую картину иначе, используя прием замены: «laggiù un’insegna di caffè» (‘вывеска кафе видна’).

Значительный интерес представляют и стилистические особенности итальянских переводов.

Например, Рипеллино старается передавать художественный стиль поэта, используя устаревшие слова там, где это представляется необходимым и возможным. Помимо тех, что были упомянуты ранее, выделим еще несколько лексических особенностей. Так, Рипеллино стремится использовать высокий стиль речи: «окрики» передаются латинизмом «clamori» (этимологически восходит к латинскому слову «clamorem» и впервые употреблено в XIV в. [Dizionario italiano de Mauro]), «траурные перья» передаются с помощью словосочетания «piume di lutto» («lutto» от латинского «luctus» — ‘скорбный вопль, стенание’). Отметим, однако, что строка «очи синие бездонные» при переводе теряет архаический оттенок и становится “gli occhi azzurri senza fondo”, где употребляется стилистически нейтральная для современного итальянского языка лексема «глаза».

В переводе Поджоли также следует отметить некоторые стилистические

особенности. Одной из наиболее явных представляется прием апокопы (усечения форм слов) для создания наиболее благозвучного и в данном случае максимально приближенного к русской ритмике произведения. Например, сокращенные формы глаголов «son», «van», «divien» и инфинитива «saper». Подчеркнем, что Поджоли так же, как и Рипеллино, соблюдает используемую в оригинале стилистическую окраску текста, нередко прибегая к литературному языку. В частности, «una sponda» (`берег`), «sovra» (книжный вариант предлога «sopra» — ‘над’), «guercio» (‘косоглазый’, в переносном смысле ‘лишенный проницательности’) [Dizionario italiano de Mauro].

Отдельно следует подчеркнуть и то, как переводчики относятся к латинскому крылатому выражению, употребленному А. А. Блоком. Итальянский язык, являющийся прямым наследником латинского языка, почерпнул из него множество паремий и фразеологизмов. Поэтому для жителя Италии естественно включать в свою речь устойчивые латинские выражения. В оригинальном произведении поэт сначала употребляет латинское высказывание “in vino veritas!”, а завершает стихотворение его переведенной версией: «истина в вине», как бы подчеркивая значение повторяемых слов и не совсем типично проводя этот образ рефреном через стихотворение. Рипеллино в своем переводе подражает А. А. Блоку и сначала также употребляет крылатое выражение на латинском языке, а потом переводит его на итальянский, сохраняя изначальный порядок слов: “la verità è nel vino”. Р. Поджоли интерпретирует эти строчки в обоих случаях сразу на итальянском языке: “nel vino sta la verità!”, опуская игру с переводом в первоисточнике. Отметим также применение перестановки обоими переводчиками при переводе первой строчки, где встречается выражение «и пьяницы с глазами кроликов «In vino veritas!» кричат». В переводе Поджоли оно звучит как «fra gli ubriachi guerci che urlano: «Nel vino sta la verità!»», а в тексте Рипеллино — «gli ubriachi dagli occhi di conigli si affannano a gridare “In vino veritas!”». Для итальянского языка вставка цитаты между подлежащим и сказуемым являлась бы неестественной и разрывала бы предложение, поэтому переводчики используют трансформацию.

Выводы

Проанализировав два переводных текста и взяв за основу классификацию видов перевода Д. Драйдена, мы пришли к выводу о том, что в своей работе Р. Поджоли прибегает к приемам переводческого парафразирования, он следит не за передачей отдельных слов, а за передачей общего смысла произведения. А. М. Рипеллино в качестве переводческой позиции чаще выбирает метафраз, он стремится с наибольшей точностью передать образный и лексический состав произведения, однако в его тексте также прослеживаются элементы парафразирования, которые объясняются спецификой итальянской традиции перевода поэзии. Опираясь на классификацию переводческих трансформаций Л. С. Бархударова, отметим, что в обоих переводах используется прием замены. Данная трансформация, включая в себя и грамматические, и лексические модификации, позволяет переводчику комплексно передать информацию, изложенную в первоисточнике. Обилие других трансформаций, в том числе опущения и добавления, в переводе Р. Поджоли обусловлено стремлением переводчика максимально приблизить текст к метрике и рифмической организации оригинала.

Литература

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: «Междунар. отношения», 1975. 240 с.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. 2-е изд., испр. М.: Р. Валент, 2011. 408 с.
3. Ниеро А. Цвет русского стиха: об антологии, составленной Ренато Поджоли // Новый мир: ежемесячный журнал художественной литературы и общественной мысли. 2016. № 12. С. 182–192. Библиогр.: с. 191–192.
4. Ниеро А. Как звучат русские стихи на итальянском сегодня? «Знамя», 2014, № 3. URL: https://magazines.gorky.media/znamia/2014/3/kak-zvuchat-russkie-stihi-na-italyanskom-segodnya.html (дата обращения: 10.02.2024)
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под общей редакцией С. П. Обнорского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1952. 848 с.
6. Рецкер Я. И. Пособие по переводу с английского языка на русский язык. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1982. 159 с.
7. Рябцева, Н. К. Концепция перевода Питера Ньюмарка и ее теоретическое и практическое значение / Н. К. Рябцева // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков : Электронное научное издание (периодический сборник). Том 5. Москва: Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт языкознания Российской академии наук, 2013. С. 200–247. EDN TCWLRN.
8. Толмачёв В. М. «Незнакомка» А. А. Блока: пять разборов. V. // Вестник ПСТГУ. Серия 3: Филология. 2009. No 16. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/neznakomka-a-a-bloka-pyat-razborov-v-v-m-tolmachyov (дата обращения: 08.02.2024).
9. Федоров А. В. О художественном переводе. Ленинград: Гослитиздат, 1941. 260 с.
10. Шестакова Н. Н. Явления поэзии Сергея Есенина в итальянской культуре // Русский язык и культура в зеркале перевода. 2020. № 1. С. 701–711. EDN DFLFRK.
11. Эткинд Е. Г. Поэзия и перевод. Москва; Ленинград: Сов. писатель. [Ленингр. отд-ние], 1963. 430 с.
12. Dizionario italiano de Mauro. Vocabolario online della lingua italiana. URL: https://dizionario.internazionale.it/ (дата обращения: 08.02.2024).
13. Dryden J. Metaphrase, paraphrase and imitation // R. Schulte, J. Birguenet // Theories of translation. Chicago: Chicago Press, 1992. P. 17–31.
14. Olkienizkaia R. N. Antologia dei poeti russi del XX secolo a cura di Raissa Naldi Olkienizkaia. Milano: Fratelli Treves Editori, 1924. 255 p.
15. Poggioli R. Il fiore del verso russo. Torino, «Einaudi», 1949. 604 p.
16. Ripellino A. M. Poesia russa del Novecento. Versioni, saggio introduttivo, profili bibliografici e note di Angelo Maria Ripellino. Parma, «Guanda», 1954. 609 p.
17. Torop P., Osimo B. (January 2010). “Historical identity of translation: from describability to translatability of time”. Trames Journal of the Humanities and Social Sciences. 14 (4). p. 383–393.

Daria Yu. Neupokoeva[1*]
*irina.gen.neupokoeva@gmail.com
Research supervisor: Olga A. Abramova[1]
[1]*Moscow City University, Moscow, Russia*

Translating A. A. Blok's poem *The Stranger* into Italian

Abstract. The article explores the translations of A. A. Blok's poem *The Stranger* into Italian prepared by A. M. Ripellino and R. Poggioli. This comparative study aims to identify common and distinctive strategies employed by both translators in conveying the literary language and artistic images of the original work. The analysis examines specific translation techniques, including substitution, omission, and addition, used by the translators as well as their approaches to rendering this Russian Symbolist poem into Italian. The study finds that Poggioli's translation captures the overall meaning of Blok's poem, while Ripellino's version is more precise in reproducing the original imagery and lexical nuances.

Keywords: translation, symbolist poetry, translation transformations, metaphrase, paraphrase.

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК И МИРОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 821.111(71)

Александрова Вероника Алоисовна[1*]
*alexandrovaveronique@yandex.ru
Научный руководитель: Лисенко Мария Валерьевна[1],
кандидат филологических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Ирония как жанрообразующий признак романов-антиутопий (на примере романа Маргарет Этвуд "The Handmaid's Tale")

Аннотация: в данной статье обосновывается тезис о том, что ирония является жанрообразующим признаком романов-антиутопий, рассматриваются случаи применения иронии при описании аспектов жизни тоталитарного общества в антиутопическом романе Маргарет Этвуд "The Handmaid's Tale" и даётся стилистический анализ выделенных фрагментов текста с учётом их лингвистических особенностей. Результаты данной работы могут быть применены в ходе дальнейших исследований стилистических особенностей романов-антиутопий.

Ключевые слова: ирония, роман-антиутопия, интертекстуальность, интердискурсивность.

Введение

Целью данной работы является стилистический анализ иронических контекстов в романе-антиутопии Маргарет Этвуд "The Handmaid›s Tale".

Для достижения поставленной цели было необходимо решить следующие задачи: дать определение понятию иронии; рассмотреть особенности иронических контекстов в романах-антиутопиях; выявить и проанализировать иронические контексты в исследуемом романе.

Методы исследования

В процессе работы были использованы методы лингвистического наблюдения и описания, контекстуального анализа, компонентного анализа словарных дефиниций.

Результаты и обсуждение

В современной лингвистике существует несколько точек зрения на понятие иронии. И. Р. Гальперин определяет иронию как стилистический прием, при котором в одном слове наблюдают-

ся два взаимоисключающих типа лексических значений: предметно-логическое, заключающее в себе общее понятие о предмете или явлении, и контекстуальное, реализующееся только в отдельно взятом контексте [Гальперин, 1958, с. 106, 133].

Согласно словарю лингвистических терминов Т. В. Жеребило, ирония является языковым средством художественной выразительности, целью которого является «завышение оценки с целью её занижения». Данный стилистический оборот построен на иносказании и содержит в себе насмешку над описываемым предметом или событием [Жеребило, 2016, с. 12, 164].

Как пишет Л. С. Земчихина, ирония может проявляться на всех уровнях языковой системы [Земчихина, 2018, с. 158]:

1) фонетическом (использование фонетических и просодических средств);

2) словообразовательном (окказионализмы, ложная этимология, каламбуры, морфемный повтор);

3) лексическом (использование различных тропов, прежде всего метафоры и антифразиса);

4) синтаксическом (риторические вопросы и восклицания, повторы, вводные кострукции, парцелляция);

5) стилистическом (смешение стилей речи).

При этом лингвистическими маркерами присутствия иронии в том или ином контексте являются несоответствие речевой ситуации; двусмысленность; наличие сигналов, свидетельствующих о подтексте; имплицитная насмешка; использование языковых средств разных языковых уровней; многофункциональность [Земчихина, 2018, с. 159].

В нашей работе ирония трактутеся как лингвистическое стилистическое средство для создания юмористического эффекта, характерное для всех уровней языковой системы и базирующиеся на взаимоисключающих оценках одного и того же предмета или явления в рамках одного высказывания.

Ирония является жанрообразующим признаком романов-антитуопий, так как данные литературные произведения направлены на выявление пороков реального мира с целью предотвращения возможной катастрофы. Это достигается посредством насмешки писателя над описываемыми в антиутопическом романе общественными порядками. В антиутопических романах наблюдается использование лексических единиц разной стилистической принадлежности в пределах одного контекста, что придаёт ироничность их повествованию.

Роман-антиутопия Маргарет Этвуд “The Handmaid’s Tale” был написан во второй половине XX века и относится к произведениям эпохи постмодернизма с характерной для данных литературных работ нелинейной струкрутрой повествования, интертекстуальностью и интердискурсивностью, а также авторской игрой смыслов, что обуславливает используемые писательницей лингвистические стилистические средства.

Т. Н. Клименко говорит об «изотерическом языке» произведений-антиутопий, который представляет собой синтез естественного языка и метаязыка, «идеального языка» (определенной модели научного, божественного дискурса). По мнению исследовательницы, ирония в антиутопиях «реализует критическую концептуальную установку на социально-исторический дискурс, формируя «точку зрения» художника и позволяет ему конструировать новые смыслы, преобразуя общеизвестные нормы и стереотипы» [Клименко, 2007, с. 5, 19, 25].

Как отмечает А. В. Кузнецова, текстам эпохи постмодернизма свойственна прецедентность в иронических контекстах, которая имеет имплицированный характер и может быть декодирована читателем при наличии у него определённых фоновых знаний. Наличие прецедентных феноменов в иронических контекстах является лингвистическим маркером иронии как таковой. Учёная пишет, что подобная прагматика иронии позволяет адресату осмыслить трагизм художественного дискурса, но и трагизм самого бытия [Кузнецова, 2022, с. 4026–4027].

Исследуемый роман-антиутопия повествует о тоталитарной Республике Галаад, в которой ключевые принципы Ветхого Завета претерпевают кардинальные изменения и служат целям запугивания граждан. Повествование в романе ведётся от лица женщины непривелигированной касты Служанок, основным предназначением которой является суррогатное материнство для детей стоящих у власти Командоров. Противостояние главной героини установившемуся

квазирелигиозному обществу заключено в её размышлениях по поводу происходящего, в которых прослеживается ирония на различных языковых уровнях.

1. “There remains a mirror, on the hall wall. If I turn my head so that the white wings framing my face direct my vision towards it, I can see it as I go down the stairs, round, convex, a pier glass, like the eye of a fish, and myself in it like a distorted shadow, a parody of something, some fairy-tale figure in a red cloak, descending towards a moment of carelessness that is the same as danger. A Sister, dipped in blood” [Atwood, 1999: c. 12].

В данном фрагменте текста прослеживается ирония на лексическом уровне. В описании Служанки своего отражения в зеркале использовано образное сравнение женщины в красном плаще с деформированной тенью и пародией на сказочного персонажа наподобие Красной шапочки (myself in it like a distorted shadow, a parody of something, some fairy-tale figure in a red cloak), дополненное метафорой о нестабильном душевном состоянии главной героини, где мнимое спокойствие равносильно опасности потерять рассудок (descending towards a moment of carelessness that is the same as danger). Оценивая свою закрытую одежду красного цвета с чепцом, закрывающего большую часть лица крылышками, героиня сравнивает себя с монахиней, которую окунули в кровь (A Sister, dipped in blood).

2. “I wait, for the household to assemble. Household: that is what we are. The Commander is the head of the household. The house is what he holds. To have and to hold, till death do us part. The hold of a ship. Hollow” [Atwood, 1999: c. 90].

В данном фрагменте текста прослеживается ирония на словообразовательном уровне, достигнутая посредством разложения составной лексемы household на независимые друг от друга лексемы house и hold и последующей парцелляции словосочетаний и идиом, содержащих в себе переосмысленные лексические единицы, одна из которых содержит в себе прецедентный феномен религиозного дискурса (till death do us part — фрагмет клятвы обряда бракосочетания в католической мессе). Также в данном контексте присутствует ирония на лексическом уровне, заключающая в себе метафору. Дом Командора приравнивается к пустому трюму корабля (The hold of a ship. Hollow).

3. “My presence here is illegal. It›s forbidden for us to be alone with the Commanders. We are for breeding purposes: we aren›t concubines, geisha girls, courtesans. On the contrary: everything possible has been done to remove us from that category. There is supposed to be nothing entertaining about us, no room is to be permitted lor the flowering of secret lusts; no special favors are to be wheedled, by them or us, there are to be no toeholds for love. We are two-legged wombs, that›s all: sacred vessels, ambulatory chalices. So why does he want to see me, at night, alone?” [Atwood, 1999: c. 144]

В данном фрагменте текста прослеживаются прецедентная ирония при описании главной героиней своего предназначения в качестве Служанки. Ирония на лексическом уровне выражена отрицательным сравнением с гейшами, наложницами и куртизанками (We are for breeding purposes: we aren’t concubines, geisha girls, courtesans). Ирония на стилистическом уровне подразумевает взаимопроникновение дискурсов: религиозного на лексическом уровне (sacred vessels, ambulatory chalices) и юридического на синтаксическом уровне (My presence here is illegal. It›s forbidden for us to be alone with the Commanders. There is supposed to be nothing entertaining about us).

Выводы

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы:

1. Ирония в романах-антиутопиях служит для описания пороков современного общества с целью предотвращения возможной катастрофы и предполагает опору на фоновые знания читателя для декодирования заключённого в тексте смысла о трагизме бытия.

2. В романе Маргарет Этвуд “The Handmaid’s Tale” прослеживается ирония на словообразовательном, лексическом и стилистическом уровнях. В исследуемом романе присутствуют множественные аллюзии, а также наблюдается взаимопронкновение обыденного и релгиозного дискурсов по ходу повествования.

Литература

1. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. 462 с.
2. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов и понятий. Нарзань: Пилигрим, 2016. 605 с.
3. Земчихина Л. С. Ирония: к проблеме определения // Наука и школа. 2018. № 6. С. 155–161.
4. Клименко Т. Н. Типы и текстообразующие функции иронических контекстов: на материале романов-антиутопий: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. СПб., 2007. 28 с.
5. Кузнецова А. В. Прецедентность в ироническом художественном дискурсе: функционально-прагматический аспект // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. № 12. С. 4023–4028.
6. Atwood M. The Handmaid's Tale. Toronto: McClelland and Stewart, 1999. 358 p.

Veronika A. Aleksandrova[1]*
*alexandrovaveronique@yandex.ru
Research supervisor: Maria V. Lisenko[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Irony as a genre-forming element in dystopian novels: A case study of *The Handmaid's Tale* by Margaret Atwood

Abstract. This article argues that irony is a genre-forming element in dystopian novels. In particular, it focuses on the use of irony in Margaret Atwood's *The Handmaid's Tale*. The study examines instances of irony employed to portray various aspects of life within a totalitarian society, offering a stylistic analysis of selected text fragments while considering their linguistic features. The findings of this analysis can inform future research on the stylistic characteristics of dystopian narratives.

Keywords: irony, dystopian novel, intertextuality, interdiscursivity

УДК 81`42

Жданова Юлия Владимировна[1]*
*julia_082002@mail.ru
Научный руководитель: Радюшкина Анна Анатольевна[1],
кандидат филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Роль языковых средств создания образа главного героя в американском кинодискурсе (на материале фильма "Sherlock Holmes", Warner Bros. Picture, 2009 г.)

Аннотация: настоящая работа посвящена изучению языковых средств формирования образа главного героя в фильме «Шерлок Холмс»/ "Sherlock Holmes" (Warner Bros. Pictures, 2009). В статье раскрываются особенности реализации принципа кооперации главным героем фильма, описываются лингвостилистические средства, характерные для его речи, и прослеживается их взаимосвязь с чертами характера Шерлока Холмса в исполнении Роберта Дауни-мл; предпринимается попытка определить американский кинодискурс как отдельную разновидность англоязычного кинодискурса.

Ключевые слова: кинодискурс, юмористический дискурс, американский юмор, американский кинодискурс, языковые средства, кинодиалоги.

Введение

Американское кинопроизводство занимает лидирующую позицию во всем мире уже много лет, однако определение "американский кинодискурс" не было сформулировано научным со-

обществом, что позволяет нам более детально изучить, описать и выделить ключевые характеристики американского кинодикурса как одну из разновидностей англоязычного кинодискурса. Целью данного исследования является выявление языковых средств создании образа главного героя в фильме “Sherlock Holmes” и определение их функций. В работе мы выделяем следующие задачи: рассмотреть феномен дискурса и кинодискурса как отдельной разновидности дискурса; попытаться определить специфику американского кинодискурса; проанализировать языковые средства создания образа Шерлока Холмса в одноименном американском фильме. Актуальность настоящего исследования определили популяризация в медиапространстве экранизаций классических произведений и повышенный интерес к уникальным образам главных героев. Объектом нашего исследования выступает образ Шерлока Холмса, воплощенный в американском кинофильме «Шерлок Холмс»/ “Sherlock Holmes” 2009 г.

Изучением совокупности речевых и неречевых способов выражения и создания действительности занимается лингвистика в ее современном когнитивно-дискурсивном направлении, для которой одним из центральных понятий является «дискурс». В настоящее время существует множество определений данного феномена. Так, Ван Дейк Тён А. определил дискурс как «речевой поток, язык в его постоянном движении, вбирающий в себя все многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение. В дискурсе отражается менталитет и культура как национальная, всеобщая, так и индивидуальная, частная» [Дейк, 1989, с. 3].

Такая разновидность дискурса как кинодискурс может рассматриваться, согласно Корячкиной Антонине Викторовне как «коммуникативное событие, протекающее между режиссером и кинозрителями, в ходе которого представляются и осмысляются некоторые сообщения; как совокупность языковых черт, характеризующих киногероев; и как система коммуникативных средств и установок, принятых в сфере культуры» [Корячкина, 2017, с. 13].

Американские фильмы широко известны не только в Америке, но и по всему миру. Кроме того, американские кинокомпании занимают доминирующую позицию в мировой киноиндустрии. Продвижение американской культуры с помощью фильмов — это феномен, который позволяет Америке распространять свои идеи и делиться традициями и образом жизни.

Передача культурных ценностей и национальных особенностей является актуальной целью уже многие годы, а комедийные проекты остаются на вершине жанровых предпочтений массовой аудитории (согласно проведенному анализу данных IMDb с 1960 по 2020 год).

Американский кинодискурс понимается нами как кинодискурс, который создается в американском кинопространстве и имеет одной из своих целей распространение американского взгляда на мироустройство, который выступает как фон, при этом главный персонаж является героизируемой фигурой (с чертами супергероя), выступающей над фоном значительно, степень выделения фигуры главного персонажа обусловлена большой концентрацией в нем черт, отмечаемых как положительные в американском национальном дискурсе. Говоря про комический компонент американского кинодискурса, можно отметить, что он отличается такими чертами, как гиперболизация, пародийность, может граничить с реальностью или допустимыми приличиями.

Анализ работ на тему классификации американского юмора позволяет нам выделить следующие типы американского юмора:

Фарс. Если британцам свойственно преуменьшение, то американцам, напротив, — доведение до абсурда. Нелепые ситуации или глупые шутки не принято сглаживать, приветствуется форсирование, доведение до крайности, объяснение уже понятных действий/шуток, чрезмерная, иногда гротескная «досказанность» (один из типов британского юмора своим названием “Banana skin sense of humour” (юмор с банановой кожурой, т. е. кто-то поскользнулся и всем смешно) как раз отсылает к характерной американской примитивности). Здесь стоит отметить, что в Америке широко распространен так называемый “физиологический” (или физический) юмор — юмор, ключевой темой которого являются физиологические процессы, свойственные человеческому организму.

Оскорбление и пародия. Американский юмор отличается дерзостью и резкостью, высмеиванием человеческой глупости, интересом к низменным поступкам. Так называемые передраз-

нивания, или пародии, в особенности, на известных людей являются распространенным явлением в американской культуре. Здесь стоит отметить, что популярностью также пользуется визуальный юмор — нелепые стоп-кадры, мемы, смешные картинки.

Наблюдение. Суть шуток, построенных на наблюдении, заключается в подмечании очевидных вещей, зачастую окружающих нас ежедневно, и, так называемом, «сломе рутины» — неожиданном выводе, сделанном из наблюдения.

Сатира. Сатира реализуется в американской культуре посредством использования преимущественно ситуативно обусловленной иронии и сарказма.

Целью настоящей работы является выявление превалирующих в речи главного героя фильма “Sherlock Holmes” лингвостилистических средств, формирующих его уникальный образ, а также рассматривается нарушение постулатов принципа кооперации Г. П. Грайса, не позволяющее акту коммуникации реализоваться в полной мере и создающее комический эффект.

Методы исследования

Метод сплошной выборки, описательный метод, методы контекстуального и стилистического анализа.

Результаты и обсуждение

В результате анализа было выявлено, что для создания аутентичного образа главного героя в фильме «Шерлок Холмс» используются различные лингвостилистические средства. Используя классификацию лингвостилистических средств Арнольд Ирины Владимировны, включающую в себя стилистико-фонетические средства, стилистико-лексические средства, стилистико-грамматические средства, стилистико-графические средства [Арнольд, 1990, с. 102], в настоящей работе на примерах из фильма «Шерлок Холмс» мы рассмотрим первые три вида языковых средств, т. к. они встречаются в кинодискурсе.

Значимым для данного исследования является понятие импликатуры и прагматическая модель коммуникации Г. П. Грайса, известная как «Принцип кооперации» и состоящая из четырех постулатов. Принцип кооперации гласит: «Твой коммуникативный вклад на данном шаге диалога должен быть таким, какого требует совместно принятое направление этого диалога» (здесь и далее перевод Е. В. Падучевой).

Принцип Кооперации состоит из следующих коммуникативных постулатов:

1. Постулаты количества:

«Твое высказывание должно содержать не меньше информации, чем требуется (для выполнения текущих целей диалога)»;

«Твое высказывание не должно содержать больше информации, чем
требуется» (болтливость не приветствуется).

2. Постулаты качества:

«Не говори того, что ты считаешь ложным»;

«Не говори того, для чего у тебя нет достаточных оснований».

3. Постулат отношения, или релевантности: «Не отклоняйся от темы» (говори о том, что обсуждается).

4. Постулаты способа (общий смысл: «выражайся ясно»):

«Избегай непонятных выражений»;

«Избегай неоднозначности»;

«Будь краток (избегай ненужного многословия)» [Грайс, 1985, с. 218].

Рассмотрим на примерах, как реализуются постулаты принципа кооперации, какими лингвостилистическими средствами они воплощаются в фильме «Шерлок Холмс» и как они способствуют созданию образа главного героя.

Пример № 1.

Sherlock: What started merely as an experiment, has brought me to the threshold of a monumental discovery. Now, if I play a chromatic scale, there’s no measurable response.

John (осматривая комнату): You do know what you›re drinking is meant for eye surgery?

Sherlock: But, now… and this is remarkable, if I change to atonal clusters. Voila, they fly in counter-clockwise, synchronised concentric circles. As though a regimented flock. Watson, this is exceptional. I, using musical theory, have created order out of chaos.

John: How did you lure them in?

Sherlock: Excellent question. Individually. I›ve been at it for 6 hours.

John *с беспристрастным выражением лица выпускает мух*

Шерлок: То, что едва ли задумывалось как эксперимент, привело меня на грань монументального открытия. Так, если сыграть хроматическую гамму, то никакой реакции не будет.

Джон: Вы знаете, как используется в хирургии средство, которое Вы пьете?

Шерлок: Но, смотрите… Это удивительно. Если я сыграю атональные созвучия — вуаля! — они летят кругами и все — против часовой стрелки, организованным роем. Ватсон, это потрясающе. Я, используя музыкальную теорию, создал порядок из хаоса.

Джон: Как Вы их туда заманили?

Шерлок: Отличный вопрос. Индивидуально. Я потратил на это 6 часов.

В представленной коммуникативной ситуации комический эффект достигается за счет нарушения постулата релевантности принципа кооперации Грайса и посредством использования определенных стилистико-грамматических и стилистико-лексических средств. Нарушение принципа релевантности реализуется в самом начале данного фрагмента — Шерлок жаждет поделиться с другом открытием, в то время как Джон оценивает состояние Шерлока и не упускает возможности прокомментировать ситуацию (“You do know what you’re drinking is meant for eye surgery?”//“Вы знаете, как используется в хирургии средство, которое Вы пьете?”), обеспокоенный сомнительными экспериментами Холмса, однако, его высказывание не достигает ожидаемого перлокутивного эффекта, т. е. обращение внимания Шерлока на него и ответа на вопрос.

Далее, на грамматическом уровне мы можем отметить использование вводных конструкций (“Now”, “But, now…”, “Voila”, “Watson”//“Так”, “Но, смотрите”, “Вуаля”, “Ватсон”), парцелляции (“Excellent question. Individually. I›ve been at it for 6 hours”//“Отличный вопрос. Индивидуально. Я потратил на это 6 часов”) для выражения отношения, а именно — гордости, говорящего (Шерлока) к тому, что сказано, и создания возвышенной атмосферы.

Это подкрепляется стилистическими средствами на лексическом уровне — использование книжно-литературной лексики (special literary vocabulary), таких слов и выражений как “merely” (“едва”), “threshold of a monumental discovery” (“грань монументального открытия”), “atonal clusters” (“атональные созвучия”), “regimented” (“организованный”). Данные слова и выражения, в первую очередь, отсылают реципиентов кинотекста к веку, отображенному в кинотексте, а также демонстрируют исключительный ум и умения Шерлока Холмса. Однако, возвышенный слог резко контрастирует с транслируемым видеорядом, на котором представлено искаженное лицо Шерлока Холмса. Таким образом, мы можем утверждать, что в представленной сцене комический эффект достигается за счет приема обманутого ожидания, где невербальный компонент не соответствует ожиданиям кинореципиента, сформированным вербальным компонентом кинотекста, что является ярким примером такого типа американского юмора как фарс.

Выводы

Американский юмор использует визуальную составляющую как инструмент создания комического эффекта и делает это весьма успешно. Языковые средства, отобранные для фильма о Шерлоке Холмсе, учитывают историческую эпоху и особенности оригинального характера персонажа, однако, создавая свой уникальный образ Шерлока Холмса, создатели фильма наделяют героя бОльшей эксцентричностью и харизмой и в значительной степени меньшей серьезностью, что позволяет делать его ключевой фигурой комических ситуаций и выделять персонажа на фоне остальных. Таким образом, подводя итог настоящего исследования, можно утверждать, что уникальность образа Шерлока Холмса в исполнении Роберта Дауни-мл. в ме-

диапространстве обусловлена его оригинальностью, харизмой и эксцентричной манерой поведения в совокупности его вербальной и невербальной составляющих.

Литература

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. Москва: Просвещение, 1990. 300 с.
2. Грайс Г. П. Логика и речевое общение. Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск 16. Москва: Прогресс, 1985. С. 217–237.
3. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. Москва: Прогресс, 1989. 310 с.
4. Корячкина А. В. Англоязычный художественный кинодискурс и потенциал его интерпретативно-коммуникативного перевода, диссертация. Санкт-Петербург, СПбГУ, 2017. 312 с.

Julia V. Zhdanova[1*]
*julia_082002@mail.ru
Research supervisor: Anna A. Radyushkina[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1] *Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The role of linguistic devises in constructing the image of a protagonist in American film discourse: A case study of *Sherlock Holmes* (Warner Bros., 2009)

Abstract. This study discusses the linguistic devices used to construct the image of a protagonist in the 2009 film *Sherlock Holmes* (Warner Bros.). The article examines how the principle of cooperation is implemented through the protagonist's dialogue, identifying key linguistic and stylistic features that characterize his speech. Additionally, the analysis delves into the relationship between these stylistic devices and the personality traits of Sherlock Holmes, as portrayed by Robert Downey Jr. The paper also attempts to define American film discourse as a distinct variety within the broader context of English-language film discourse.

Keywords: film discourse, humorous discourse, American humor, American film discourse, linguistic devices, film dialogue.

УДК 81’373

Меликова Эльмира Исмаиловна[1*]
*melikova-01@bk.ru
Научный руководитель: Демина Мальвина Александровна[1,2],
кандидат филологических наук
[1]*Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия*
[2]*МГЛУ, Москва, Россия*

Коммуникативно-прагматическая роль интонационной модели Upspeak

Аннотация: В статье рассматривается просодическое явление Upspeak, выражающееся в употреблении высокого восходящего тона в конце утвердительных высказываний в речи носителей английского языка. Сегодня Upspeak определяется как речевой маркер, который используется коммуникантами для оказания положительного воздействия на собеседника. В экспериментальный корпус исследования вошло интервью с носителем шотландского варианта английского языка. Слуховой анализ данного материала позволил установить частотность Upspeak в речи и определить прагматические функции этой интонационной модели. Результаты исследования носят практический характер, так как способствуют совершенствованию коммуникативной компетенции изучающих английский язык, а также развитию взаимопонимания между представителями разных культур.

Ключевые слова: Upspeak, интонация, высокий восходящий тон, речевое воздействие.

Введение

Исследование фонетических особенностей звучащей речи всегда представляло научный интерес. Анализ просодических характеристик применяется в изучении многих лингвистических аспектов. В частности, интонационное явление Upspeak привлекает внимание исследователей в связи с широким распространением данного феномена в англоговорящем мире и неоднозначным прагматическим контекстом его использования в речи. Upspeak выражается в употреблении высокого восходящего тона в конце утвердительных высказываний в речи на английском языке.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что интонационные подъемы в утверждениях представляют особый научный интерес, так как они существенно отличаются от стандартного употребления восходящих тонов в нефинальных синтагмах или вопросительных высказываниях, подразумевающих сомнение, неуверенность и незавершенность мысли [Ladd, 1996]. В концепции Дэвида Брэзила интонационный подъем используется в случаях, когда говорящий подразумевает, что эта информация уже известна собеседнику, т. е. в функции отсылки к «общему знанию» (*referring tone*) [Brazil, 1994]. В связи с этим, восходящий тон выступает как индикатор «старой информации», в то время как нисходящие тоны выделяют информацию как новую, ключевую, представляющую особую важность для собеседника (*proclaiming tone*) [Brazil, 1994].

Представляется, что функционально-прагматическая нагрузка мелодического подъема в Upspeak значительно выше, чем в стандартном восходящем тоне. Так, Барбара Брэдфорд определяет Upspeak как речевой маркер, который используется коммуникантами для оказания положительного воздействия на собеседника [Bradford, 1997]. Согласно исследователю, Upspeak используется коммуникантами в функции сближения, способствуя развитию эмпатии между говорящими и слушающими. При этом человек, применяющий данную модель, пытается сократить дистанцию с собеседником и установить контакт. Частое использование такой интонационной конструкции имеет также психологический эффект: говорящий кажется менее напористым и менее доминирующим в общении. Кроме этого, Брэдфорд [1997] отмечает, что Upspeak может выполнять такую же функцию, как и филлеры “Right?”, “You know what I mean?”, которые направлены на то, чтобы проверить включенность собеседника в общение и получить от него ответную реакцию. Такие филлеры также произносятся с резким восходящим тоном.

Использование восходящего тона в позициях, в которых в нормативном английском произношении употребляется нисходящий тон, встречается в отклоняющихся от стандарта вариантах, например: диалекты Северной Ирландии, Шотландии, Уэльса, акценты в городах Бристоль, Ливерпуль, Ньюкасл, округ Норфолк, а также австралийский и американский английский.

Австралийский исследователь Катарина Фредрих отмечает, что лингвисты обратили внимание на высокий восходящий тон еще в 1960-х, однако изучение его началось на десятилетие позже — в 1970-х, в связи с популяризацией данного феномена [Froedrich, 2023].

Существует несколько версий возникновения Upspeak на территории Великобритании, в Шотландии, Северной Ирландии и северных регионах Англии. Одна из них связывает распространение Upspeak с кельтским влиянием на данных территориях. В региональных акцентах восходящий тон употребляется в случае выделения ключевых слов вместо нисходящего. В этом аспекте восходящие тоны в утвердительных высказываниях являются своеобразным интонационным способом выражения региональной идентичности носителей диалектных вариантов, так как отсылают к их территориальному происхождению [Demina, Shishova, 2021]. При этом использование Upspeak в данных регионах несистематично, то есть носители заменяют не все нисходящие тоны в речи на восходящие. Важно также отметить, что обычный интонационный подъем и Upspeak отличаются конфигурацией: восходящий тон имеет более узкий диапазон, а Upspeak представляет собой более широкую разновидность высокого подъема [Веренинова, Демина, 2019].

Согласно другой теории, истоки Upspeak в речи жителей Великобритании могли быть заложены выходом австралийского сериала «Соседи» в 1986 году, в котором наблюдалось частотное использование терминального восходящего тона, ставшего отличительной чертой

австралийского варианта английского языка [Абрамова, 2020]. Однако Брэдфорд приводит аргумент против данной теории распространения Upspeak в Великобритании. Исследователь пишет, что тот факт, что из всего арсенала фонетических особенностей австралийского английского был перенят только высокий восходящий тон, вызывает вопросы. По мнению автора, процесс заимствования фонетических черт предполагает, прежде всего, интерференцию сегментных особенностей, в частности характерных реализаций австралийских гласных звуков [Bradford, 1997].

Вместе с тем распространение Upspeak в Австралии является экспериментально подтвержденным фактом. Фредрих провела слуховой анализ коммуникации двух австралиек, который показал, что Upspeak имеет множество различных функций в австралийской речи: зачастую высокий восходящий тон играет несколько ролей в одном высказывании. Так, самыми распространёнными оказались функции проверки включенности собеседника в диалог, обозначение важной информации и просьба сохранить роль активного коммуниканта. Также в австралийском варианте английского языка Upspeak проявился в шутливых высказываниях, иронии и выражении позитивных эмоций. Подобное использование Upspeak является новой функцией, которая не упоминалась в более ранних исследованиях. При этом высокий восходящий тон сопровождался смехом, что доказывает сознательное намерение говорящего создать юмористический эффект с помощью данной интонационной модели [Froedrich, 2023].

В связи с разнообразием функций, выражаемых с помощью Upspeak, и их неоднозначностью, данная интонационная модель требует дальнейшего детального изучения для установления ее социо-прагматического контекста путем проведения экспериментального исследования.

Материал и методы исследования

Целью настоящей работы является изучение функционирования высокого восходящего тона в конце утвердительных высказываний (Upspeak) в речи носителей английского языка в контексте прагматических предпосылок его употребления.

В экспериментальный корпус исследования вошло интервью с носителем шотландского варианта английского языка. Общая длительность записанной и проанализированной речи составила 16 минут. В качестве респондента выступил мужчина 37 лет из небольшого города Стерлинг, который расположен в центральной части Шотландии. Другие важные характеристики для корректной интерпретации данных включают в себя наличие высшего образования (University of Glasgow), а также профессиональная деятельность информанта — работа финансовым аналитиком в крупной международной компании. Данные аспекты представляют важность в связи с их классовой ориентированностью в британском обществе. Великобритания известна наличием традиционных социальных классов, различия в которых могут проявляться как явно, так и имплицитно. Как отмечают сами англичане, социальное неравенство, тесно связанное с классовостью, существует во многих сферах жизни: общественной, культурной, профессиональной и экономической [Robson, 2016]. При этом акцент указывает на социально-экономический статус в обществе, что ведет к стереотипизации, основанной на классовом делении и создает определенный «классовый потолок» при приеме на работу [Melikova, 2023]. Образование является одним из ключевых факторов при оценке того, к какому условному классу принадлежит человек, наряду с родом деятельности, обеспеченностью и наличием имущества. Основываясь на данных представлениях о классах в Великобритании, а также на рассказе респондента о личном опыте дискриминации на работе связи с нестандартным произношением, его можно отнести к среднему рабочему классу.

Основным методом исследования является аудиторский анализ, который представляет собой составление полного транскрипта аудиозаписи, детальное изучение интонации информанта, распознавание мелодических тонов и границ синтагм в спонтанной речи. Следующий этап включал количественную обработку данных — определение частотности высоких восходящих тонов в финальных синтагмах утвердительных высказываний. В дальнейшем полученные данные были подвергнуты лингвистической интерпретации с целью выявления определенных социокультурных и прагматических закономерностей употребления Upspeak.

Результаты анализа и обсуждение

В ходе анализа были выявлены диалектные особенности речи, выражающиеся в специфической дистрибуции терминальных тонов в утвердительных высказываниях, а именно частотное употребление восходящих, а также наличие восходяще-нисходящих и нисходяще-восходящих тонов.

Так, стандартными контекстами употребления восходящего тона в речи информанта являются перечисления и вопросы (пример 1).

Пример 1

"And 'where are you ˎbased, ↗Elmira?"; "¯But↑ I would ˎsay that} I would 'like to ˎthink↑ that 'over the →last↑ ↗10,↑ ↗20↑ 30 ˊyears} →that| there would po'tentially be ˙less ˊjudgement↑ →of↑ a 'regional ˊaccent.

Кроме этого, в речи информанта присутствовал регионально-окрашенный восходяще-нисходящий тон, который был использован для выделения ключевых слов, связанных с его происхождением (пример 3).

Пример 2

↘So↑, this is ^**interesting**↑ cause I have 'spoken about ˎthis↑ at ˎwork.| ¯Now}, my o'riginal ˇaccent| →is↑ 'much more ˎregional↑ than I would 'sound ˊnow.| →And} my wife 'points ˎout↑ that when I 'spend ˎtime↑ with my o↘riginal school ˊfriends↑, my 'friends from ^**home**↑, I 'sound like ˙more from ˎStirling↑, and a 'much ˎthicker↑ ↗accent} will come ↗out.

Интересно также то, что восходяще-нисходящий тон был использован в примере 2 два раза: во время рассказа информанта о своем акценте и при описании собственного отношения к диалектной речи, что может указывать на большой личный интерес к обсуждаемой теме.

В таблице 1 представлена дистрибуция мелодических тонов в финальных синтагмах высказываний.

Таблица 1

Терминальные тоны в речи респондента

Тон	Количество	Процент от общего числа
Нисходящий	23	35%
Восходящий	39	60%
Восходяще-нисходящий	2	3%
Нисходяще-восходящий	1	2%
Всего	65	100%

Полученные данные указывают на преобладание восходящих терминальных тонов, которое составило 60% случаев. Подобная частотность связана, с одной стороны, с выполнением традиционных функций нисходящего тона (например, выделение ключевых слов и новой информации) [Веренинова, Демина, 2019], а с другой, — с расширением социокультурного и прагматического контекста употребления восходящего тона.

Согласно результатам слухового анализа экспериментального материала частотность Upspeak в речи информанта составила 37% от общего количества восходящих тонов в речи респондента, что указывает на широкий спектр речевых тактик, реализующихся с помощью данной интонационной модели (таблица 2).

В таблице 2 представлены речевые тактики, которые были использованы респондентом во время интервью и реализовывались с помощью употребления высокого восходящего тона широкого диапазона (Upspeak).

Таблица 2

Речевые тактики с интонационной моделью Upspeak в финальных синтагмах в речи респондента

Тактика	Пример
Тактика самопрезентации	ˋYep}, so 'my 'full 'name is [redacted]}, I'm '37 years ↗**old.**
Тактика сторителлинга	→Erm…→I'm ^Scottish↘ and I was 'born in a 'town called ↗Stirling}... Which is 'sort of a small-'ish ↗place↘ in the central ↗**Scotland.**
Тактика указания на перспективу	But↘ I 'mean that was ↑10 years a↗go,↘ so let's ↖hope} it's 'not so ex'plicit **any**↗**more.**
Тактика иллюстрирования	→So… I'm 'well a↖ware that} and you 'know 'part of it ↖is} I 'mean you 'know in the 'UK part of it is a ↗**class** thing.
Тактика обоснованных оценок	And →then↘ 'I ↖think↘ so the 'two 'things that have made my 'accent different to o↖riginal↘ 'one of them is my 'work en'vironment and ↖colleagues↘ like I've ↗said ↘ the 'other 'thing is going ↗**travelling.**
Тактика разъяснения	And then 'obviously ↗**Liverpool.**↘ ↗**Scousers**
Тактика признания проблемы	[…] it 'could just be an ac↖ceptance that↘ ^hey,↘ my 'language can be ˇtricky↘ to 'pick 'up at ↗**times.**
Тактика положительного воздействия на собеседника	↗Yeah↘ I would 'say I ↗**am.**
Тактика контраста	'Obviously, if you 'live in ↖London↘ you 'wouldn't ag'ree to that ↖statement,↘ you would 'say they are 'still really ↗**different.**

В данной работе речевая тактика понимается как инструмент, используемый для достижения какой-либо коммуникативной цели и реализуемый за счет определенного набора языковых средств, в том числе интонационных. Случаи употребления Upspeak в качестве терминального тона были установлены в следующих речевых тактиках: *тактика самопрезентации*, *тактика сторителлинга*, *тактика указания на перспективу*, *тактика иллюстрирования*, *тактика обоснованных оценок*, *тактика разъяснения*, *тактика признание проблемы*, *тактика положительного воздействия на собеседника*, а также *тактика контраста*.

Указанные речевые тактики призваны сделать процесс коммуникации более легким и успешным, установить контакт и выстроить надежные взаимоотношения между собеседниками. Как отмечают исследователи, данная цель в последнее время в большей степени реализуется за счет частотного использования *тактик самопрезентации* и *сторителлинга*, которые предполагают рассказ личных историй о себе и своей жизни, что способствует созданию доверительной атмосферы между коммуникантами [Gajic, 2020].

Другие перечисленные речевые тактики способствуют ясности выражения мыслей и обеспечивают взаимопонимание собеседников. Так, *указание на перспективу* конкретизирует позицию говорящего (респондент надеется, что дискриминация в отношении диалектной речи не настолько выражена на данный момент, как 10 лет назад); *иллюстрирование* поясняет мысль за счет приведения дополнительных фактов и примеров; *обоснование оценок* представляет собой объективизацию интерпретации; *тактика разъяснения* направлена на уточнение высказанной мысли; *тактика контраста* наглядно демонстрирует разницу между двумя явлениями; *тактика признания проблемы* позволяет коммуникантам достичь согласия в конкретном вопросе; *тактика положительного воздействия на собеседника* важна для создания благоприятного впечатления.

Таблица 3

Частотность речевых тактик с интонационной моделью Upspeak в финальных синтагмах в речи респондента

Тактика	Частотность тактик в синтагмах	Процент от общего количества синтагм
Тактика самопрезентации	3	13%
Тактика сторителлинга	8	34%
Тактика указания на перспективу	1	4%
Тактика иллюстрирования	2	8%
Тактика обоснованных оценок	2	8%
Тактика разъяснения	4	17%
Тактика признания проблемы	1	4%
Тактика положительного воздействия на собеседника	2	8%
Тактика контраста	1	4%
Всего	24	100%

Согласно данным таблицы 3, к наиболее распространенным прагматическим функциям Upspeak в конечных синтагмах утвердительных высказываний можно отнести речевые *тактики сторителлинга*, *самопрезентации* и *разъяснения*, частотность которых составила 34%, 13% и 17% соответственно. Полученные количественные данные позволяют выявить закономерности использования Upspeak в спонтанной речи носителей английского языка, а также наиболее распространенные случаи его употребления.

Результаты исследования носят практический характер, так как могут быть использованы в лингводидактических целях для совершенствования коммуникативной компетенции изучающих английский язык, а также для развития взаимопонимания между представителями разных лингвокультур. Проанализированные примеры могут использоваться в тренировке данной интонационной модели неносителями английского языка. Корректное использование интонационных контуров и адекватная интерпретация фонетических особенностей речи представляют особую важность в процессе межкультурной коммуникации, поскольку интонация говорящего существенно влияет на восприятие его личности, а также на эффективность речевого взаимодействия в различных сферах жизни.

Литература

1. Абрамова Г. С. Некоторые просодические особенности речи представителей современной британской молодежи // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2020. — № 9. — С. 167–172.
2. Веренинова Ж. Б., Демина М. А. Интонация английской речи: прагматика общения: учебное пособие для студентов I–III курсов факультета английского языка, обучающихся по направлению «Лингвистика». — 2-е изд., испр. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ. — 2019. — 197 с.
3. Bradford B. The Rise of “Upspeak” // Practical Phonetics and Phonology. — NY: Routledge. — 2008. — P. 248–253
4. Brazil D. Pronunciation for Advanced Learners of English Student’s Book. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. — 159 p.
5. Demina M. A., Shishova P. K. Ascending tones as signifiers of cultural identity in northern England // Methods of Teaching Foreign Languages 2.0: Real vs Virtual. — 2021. — P. 1–8
6. Froedrich K. Functions of ‘Uptalk’ in Australian English: A Tool to Express Humor // Australian Studies Journal. — 2023. — P. 49–60
7. Gajic I. Storytelling as a communication tool for establishing an organizational culture focused on changes in sport organization // International Review. — 2020. — P. 75–81
8. Ladd R. Intonational Phonology. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. — 366 p.
9. Melikova E. I.Social attractiveness of English accents: a perceptual experiment with non-native speakers // ГУУ: II Ежегодная научно-практическая конференция “Foreign languages in professional area: current processes, trends and perspectives”. — 2023. — P. 133–137

10. Robson D. How important is social class in Britain today? — 2016. [Электронный ресурс]. URL: https://www.bbc.com/future/article/20160406-how-much-does-social-class-matter-in-britain-today

Elmira I. Melikova[1*]
*melikova-01@bk.ru
Research supervisor: Malvina A. Demina[1,2],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]*Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia*
[2]*MSLU, Moscow, Russia*

Communicative and pragmatic role of upspeak

Abstract. This article examines the prosodic phenomenon of upspeak, characterized by the use of a high rising terminal tone at the end of affirmative statements in the speech of native English speakers. In contemporary discourse, upspeak is recognized as a speech marker employed to influence the interlocutor positively. The study is based on an experimental corpus that includes an interview with a native speaker of Scottish English. Through auditory analysis of the material, the research identifies the frequency of upspeak in spontaneous speech and explores its pragmatic functions. The findings have practical implications for enhancing the communicative competence of English learners and promoting cross-cultural understanding.

Keywords: upspeak, intonation, high rising terminal tone, speech impact.

УДК 811.111

Полисадова Софья Сергеевна[1*]
*Spolisadova2017@gmail.com
Научный руководитель: Рябуха Ольга Владимировна[1],
кандидат филологических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Омофоны как средство языковой выразительности в англоязычных текстах

Аннотация: данная статья посвящена изучению омофонов. Омофоны– это слова, которые звучат одинаково, но имеют разное лексическое значение и написание. В ходе развития языка может происходить потеря смысловой связи между разными значениями одного слова, новые слова могут приобрести схожее произношение со словом уже существующим, происходит приращение смыслов и их историческое изменение. Новые формы слов могут совпадать по звучанию, что может привести к недопониманию в процессе коммуникации, так как значения у них не идентичны. Изучение того, как воспринимаются омофоны на письме и в устной речи является важной задачей для лингвистики.

Ключевые слова: английский язык, омонимы, омофоны, лексические единицы, звуковая форма, графическая форма, значения, морфология, синтаксис, полисемия, омографы, классификация, паронимы, диахронический анализ, конверсия, недопонимание, каламбур, контекст, коммуникация.

Введение

В английском языке существует колоссальное множество слов, которые идентичны по написанию и звучанию, но при этом, являются разными по значению и в большинстве случаев по происхождению, такие слова традиционно называются омонимами.

Метод исследования

В данном исследовании широко используются аналитические и сравнительные методы. Материалы исследования включают источники литературных произведений. Применен также диахронический анализ с целью изучения источников происхождения лексических единиц.

Результаты и обсуждение

Среди них также большое количество слов, которые только по звучанию являются идентичными, но при этом имеют различное написание и, также, их лексические значения отличаются, такие лексические единицы называются омофонами или неполными омонимами.

Важно понимать то, что история развития каждого слова может оказать большое влияние на звуковую, графическую формы слова. Таким образом, слова, которые изначально не имели ничего общего друг с другом со временем могут приобрести общую звуковую форму. Слова являются центральными элементами языковой системы, они обращены в обе стороны: они являются крупнейшими единицами морфологии и наименьшими единицами синтаксиса. Морфемы, в отличии от слов, не могут быть разделены на более мелкие значимые единицы и функционируют в речи как составные части слов, их значение более абстрактно и обобщенно, чем у слов, но при этом, они автономны. «Слова имеют единый референт, представляют целостное понятие.»[И. В. Арнольд; стр. 19] «Лексическое значение -это реализация понятия или эмоции посредством определенной языковой системы.»[И. В. Арнольд; стр. 38] Данное определение подчеркивает то, что значения связаны языковыми знаками; а также важно то, что слово может быть полисемантичным и совмещать множество взаимосвязанных значений. Важно также учитывать то, что в английском языке существует понятие «полисемия».

Гинзбург Р. С. трактует понятие таким образом, что это слово, которое может сохранять свое прежнее значение или смыслы и в то же время приобретать одно или несколько новых. Но возникает проблема о том, когда появились данные значения или данные слова всегда обладали ими.

Лексические значения делятся на главное и все, ассоциирующиеся с главным значением. Производные лексические значения, могут и вовсе не иметь ничего схожего между друг другом, но при этом они все ассоциируются с главным значением.

В случае явления «омонимии» значения у них не связаны, являются абсолютно разными, а в случае омофонов, возникновение ситуаций, которые могут привести к недопониманию уменьшаются, так как у омофонов различные графические формы, а у многозначных слов идентичные графические формы.

Рассмотрим классификацию омонимов в современном английском языке по принципу их звуковой и графической формы, созданной Уолтер Уильям Скит:

1. Абсолютные или собственные омонимы — слова, одинаковы в их звуковой и графической форме, но различны в их лексическом

значении. “ball” — «мяч»; “ball” — «бал»;

2. Омофоны — слова, которые схожи только в звуковой форме, но графически различны, а также обладают различным лексическим значением. “peace” — «тишина»; “piece” — «кусок»;

3. Омографы — слова, идентичные в графической форме, но при этом различны в звуковой, а также обладают различным лексическим значением. “bow [baʊ]” — «поклон»; “bow [bəʊ]” — «лук».

Для классификации омонимов необходимо брать во внимание лексическое и

грамматическое значение. Иногда этого недостаточно и важно учитывать формы: форма может быть фонетической и графической, слово также может иметь парадигму грамматических форм, отличную от основной формы.

И. В. Арнольд классифицировала омонимы по четырем критериям:

1) лексическое значение

2) грамматическое значение

3) исходные формы

4) парадигма

Данные критерии помогли ей выделить двенадцать групп омонимов, в одной из них слова имеют разные лексические значения, разные парадигмы, разные исходные формы слова, но идентичное грамматическое значение, так если данная группа содержит слова, которые принадлежат одной и той же части речи “axis — axes” — «ось» / “axe — axes” –«топор»; “bat —

butted” — «удар битой» / “butt — butted” — «удар прикладом», данную группу она относит к примерам частичной омонимии.

Существует такое явление в английском языке, как паронимы. Паронимы- это однокоренные слова, одной части речи, имеют схожесть в звуковой форме, но имеют разное лексическое значение. Арнольд И. В. пишет о том, что некоторые ученые рассматривают паронимы как отдельный класс слов с схожим корнем. Но некоторые ученые рассматривают паронимы как класс, относящийся к омонимам. Потому что они имеют схожее звучание, относятся к одной и той же части речи, но имеют либо почти одинаковое лексическое значение, в силу того что они произошли от одного источника, либо имеют абсолютно разное лексическое значение.

Арнольд И. В. приводит в первом примере слова, которые имеют значение «умный, гениальный», а во втором случае данное слово рассматривается в значении «бесхитростный». Данные примеры произошли от разных слов, которые были заимствованы из латинского языка. Тем не менее, существуют паронимы, сходство которых обусловлено общим источником. Такие паронимы представлены во втором примере Арнольд И. В. приводит следующие примеры: “ingenious” — «изобретательный» и «ingenuous» — “бесхитростный”. В первом примере слово имеет значение «умный, гениальный», а во втором случае данное слово рассматривается в значении «бесхитростный». Данные примеры произошли от разных слов, которые были заимствованы из латинского языка. Тем не менее, существуют паронимы, сходство которых обусловлено общим источником. Например: “alternate” в значении «сменяющих друг друга» и “alternative” — «предоставляющий выбор». Паронимы и омонимы– это разные явления, несмотря на сходство в грамматической парадигме. Связь звуковой и графической формы является ключевым критерием при отнесении слов к классу омонимов. Паронимы не могут быть рассмотрены как омонимы из-за различий в произношении и написании слов. Рассмотрение грамматической и семантической парадигмы позволяет предположить, что паронимы все же могут быть классифицированы как омонимы, и не имеют отношения к омофонам.

Как уже упоминалось, происхождение омофонов очень важно. Необходимо понимать факторы, которые влияют на их появление и распространение. Безусловно, односложные

слова в сравнении с многосложными будут более употребляемыми, зачастую такие односложные слова еще и многозначны и порой, в ходе развития языка к ним добавлялись новые значения, тем самым могло оказаться так, что производное значение может отклониться от центрального/ первоначального. Исходя из этого, связи между этими значениями распадаются и такие лексически единицы начинают самостоятельное существование, так как происходит расщепление многозначности, происходит дезинтеграция. Происхождение различных слов можно изучить при диахроническом анализе. «Диахронический анализ рассматривает происхождение различных слов.» [Арнольд И. В. стр. 10] И. В. Арнольд утверждает, что существуют две основные группы причин, по которым может появится омонимия, исходя из диахронического анализа, который был проведен:

Источники происхождения могут быть разными. Ниже мы рассмотрим всевозможные варианты их происхождения. В ходе развития языка лексические единицы могут претерпевать различные фонетические изменения, что непосредственно сказывается на звуковой форме слов, данные изменения могут вызвать появление новых омофонов.

Неологизму, а также заимствованные слова могут оказаться примерами слов- омонимов. В ходе адаптации заимствованного слова в английский язык, его звуковая или/ и графическая формы могут слиться с уже существующей лексической единицей. Некоторые длинные слова могут быть сокращены для разговорного стиля общения и исходя из этого они также могут оказаться омонимами, например: “rep” как самостоятельная лексическая единица имеет три омонима: “repertory (rep)” — «репертуар»; “representative (rep)” –«представитель» ; “reputation (rep) ” — «репутация».

Обращение глагола в существительное, а также наоборот, так если в ходе- конверсии, или слова, созданные по имитации звуков могут тоже представлять источники омонимии. Выше-

перечисленные источники, кроме конверсии, являются не целенаправленными, так если спонтанными, данные омонимы появились от двух или более различных лексических единиц.

Происхождение различных слов также можно изучить при диахроническом анализе.

Диахронический анализ рассматривает происхождение различных слов [Арнольд И. В. с. 10]. И. В. Арнольд утверждает, что существуют две основные группы причин, по которым может появится омонимия, исходя из диахронического анализа, который был проведен:

1) омонимия в результате конвергентного развития звучания, когда два или три слова разного происхождения случайно совпадают по звучанию; данная группа заключается в:

1. Только в фонетическом изменении;

2. Фонетические изменения с потерей аффиксов;

3. Независимое образование из омонимичных основ с помощью омонимичных аффиксов;

2) омонимия развилась из многозначности в результате дивергентного развития смысла. И то, и другое может сочетаться с потерей окончаний и другими морфологическими процессами; данная группа может быть

1. Ограничена в пределах одного лексико- грамматического класса слов;

2. В сочетании с различием в лексико-грамматическом классе и различием в грамматических функциях и распределении;

3. Основанном на независимом образовании из одной и той же основы омонимичными морфемами;

Существует множество проблем, которые ведут к недопониманию в процессе коммуникации между говорящим и слушающим, которыми занимается исключительно синхронический подход:

1) критерии, по которым можно отличить омонимию от полисемии;

2) формулирование правил распознавания различных значений одного и того же омонима с точки зрения распространения;

3) описание различий между частичной и абсолютной омонимией

Данные проблемы очень взаимосвязаны друг с другом, соответственно, разделить их очень сложно. На данном уровне решение проблем является не простой задачей. На данный момент не существует универсального критерия по различению полисемии от омонимии.

Омонимия несмотря на то, что даже в ходе развития лексических единиц слова имели единое происхождение, но при дезинтеграции, их взаимосвязь исчезла, соответственно, такие слова можно считать омонимами, далее могут быть выделены омофоны или омографы. Так как в ходе истории языка, лексические единицы претерпевают изменения, их звуковая и графическая формы могут изменится и возможно, слиться с иной лексической единицей, что приведет к появлению новых омонимов. Неологизмы, например, также могут приобрести идентичную звуковую форму с иной уже существующей лексической единицей.

Анализ словарных определений основан на предположении, что существующие лексические единицы с различными значениями, но имеющие идентичную звуковую форму и могут быть определены с помощью идентичной основной группы слов, то они являются очень близкими, так если — варианты одного и того же слова; но, если нет, то они являются омонимами. Инвариант лексического значения присутствующего в омонимах, которые произошли от общего слова, но принадлежат к разным частям речи. Английские лексикографы считают, что для одного и того же языкового знака существует возможность представлять различные части речи. Переход слов из одной части речи в другую, является очень частным случаем образованием новых лексических единиц. Может произойти переосмысление формы слова, соответственно его графическая форма или звуковая форма изменится, но одна из них сохранится, следовательно это указывает на частичную омонимию;

1. Морфологическое значение изменяется;

2. Лексическое означение меняется, но при этом оно сохраняет свои связи с первоначальным словом; данный случай перехода указывает на явление полисемии;

3. Лексическое значение может отклониться от главного, путем дезинтеграции; данный случай перехода указывает на явление омонимии;

Каламбур представляет собой неотъемлемый элемент в творчестве автора литературного произведения. Каламбур — это литературный прием, основанный на комическом использовании однозначных слов. Омонимы, в свою очередь, представляют собой эффективный ресурс для создания подобных ситуаций в тексте. Автор вкладывает глубокий смысл в свое произведение, а использование каламбура привлекает и акцентирует внимание читателя и заставляет задуматься о сходстве слов и их более глубоком значения. Один из примеров представлен ниже:

“ Are your father and mother in?’ asked the visitor of the small boy who opened the door.

‘They was in’ said the child, ‘but they is out.’

‘They was in. They is out. Where`s your grammar?’

‘She`s gone upstairs,’; said the boy, ‘for a nap’ ”

Мальчик использует неверные грамматические конструкции; “grammar” — «грамматика» имеет омоним “gramma” — «бабушка». На вопрос о грамматике, мальчик отвечает про бабушку, так как контекста недостаточно для полноценного понимания. Первоначально, гость спрашивает про родителей мальчика; соответственно для мальчика является логичным вопрос про его бабушку. Однако, гость акцентировал внимание на некорректном употреблении грамматических конструкций, тем самым хотел шутливо намекнуть мальчику на то, что он неправильно использует грамматические формы. Данный пример иллюстрирует абсолютную потерю непонимания и сбой в диалоге.

Выводы

Омонимия является распространенным явлением в английском языке, с ним встречаются люди каждый день. При коммуникации очень важно уделять значительное внимание на контекст, потому что иногда достаточно сложно идентифицировать лексическое значение слово, опираясь только на его форму. Многие авторы используют омонимы в своих произведения для каламбура. Они могут обыгрывать собственные имена, с идентичным по звучанию и/ или по написанию другим словом, что поможет раскрыть характер героя.

Некоторые авторы используют омонимы в качестве каламбура для того, чтобы высмеять или акцентировать внимание читателя на определенном фрагменте. В настоящее время очень распространены аудиокниги, но люди, слушающие их, как правило недостаточно вникают в содержание произведения и слушают поверхностно, что также может привести к недопониманию или к упущению шутки с использованием каламбура, на которой автор и хотел сделать акцент. При устной коммуникации избежать недопониманий будет значительно сложнее, так как отсутствует возможность переслушать снова чтобы понять содержимое, придется просить собеседника повторить, во избежание нелепых ситуаций, вызванных омонимами в англоязычных текстах с помощью анализа лексических единиц, с целью выявления и описания специфики использования омонимов в данных контекстах.

Литература

1. Антрушина Г. Б., Афанасьева О. В., Морозова Н. Н. «Лексикология английского языка»: Учеб. пособие для студентов. — 3-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2001. — 288 с.
2. Арнольд И. В. «Лексикология современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Высш. шк., 1986. — 295 с., ил. — На англ. яз.»
3. Гальперин И.Р, Черкасская Е. Б. «Лексикология английского языка» / Гос. центр. курсы заоч. обучения иностр. яз. «Ин-яз» М-ва просвещения РСФСР. — Москва : [б. и.], 1956. — 298 с.; 22 см.
4. Гальперин И. Р. «Стилистика английского языка»: Учебник // English Stylistics. Изд. стереотип.
5. Р. 3. Гинзбург, С. С. Хидекель, Г. Ю. Князева и А. А. «Лексикология английского языка: Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз./» Санкин. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Высш. школа, 1979. — 269 с, ил., табл. Список рек. лит. В пер.: 1 р. 00 к.
6. Аракин В. Д., Вигодская З. С., Ильина Н. Н. «English- Russian dictionary».

Sofya S. Polisadova[1*]
*Spolisadova2017@gmail.com
Research supervisor: Olga V. Ryabukha[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Homophones as means of expression in English texts

Abstract. This article explores the phenomenon of homophones in the English language. Homophones are words that share the same pronunciation but differ in meaning and spelling. Over the course of language development, semantic connections between different meanings of a word may diminish, new words may emerge with similar pronunciations to existing ones, and meanings can evolve or change historically. This linguistic process can result in homophonic pairs that, while sounding alike, may cause misunderstandings in communication due to their divergent meanings. The study examines how homophones are perceived both in written and spoken language, highlighting their role in communication and their potential for generating ambiguity.

Keywords: English, homonyms, homophones, lexical units, sound form, graphic form, meanings, morphology, syntax, polysemy, homographs, classification, paronyms, diachronic analysis, conversion, misunderstanding, pun, context, communication.

УДК 81.42

Симеонидис Афина Ильинична[1*]
*simeonidisafina@mail.ru
Научный руководитель: Рябуха Ольга Владимировна[1],
кандидат филологических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Роль интертекстуальных элементов в поликодовом медиатексте

Аннотация: в статье рассмотрены различные виды интертекстуальных включений поликодового текста и их роль в восприятии текста реципиентом. В работе проанализированы основные типы интертекстальных включений: цитата, аллюзия, реминисценция и упоминание, а также выявлены их функции. В результате исследования было установлено, что реципиент лучше усваивает идеи текста, благодаря отсылкам к другим произведениям, культурным явлениям или фактам.

Ключевые слова: поликодовый текст, интертекстуальные элементы, цитата, аллюзия, реминисценция, упоминание, парадигматические отсылки.

Введение

Интертекстуальные элементы являются важным аспектом современной медиакультуры. Поликодовые тексты, объединяющие в себе коды разных семиотических систем, содержат целую вариацию интертекстуальных включений. Они встречаются в онлайн-газетах и журналах, а также в социальных сетях. Главная роль интертекстуальных включений в медиатексте заключается в донесении дополнительного смысла до читателя.

Понятие интертекстуальности

Термин «интертекстуальность» был впервые упомянут в работе Ю. Кристевой «Бахтин, слово, диалог и роман». В своей статье она определяет интертекстуальность как явление «межтекстового диалога», добавляя, что «поэтический язык поддается как минимум двойному прочтению» [Кристева, 2000, 429, 435]. Иными словами, интертекстуальность — это явление, когда один текст ссылается на другой, цитирует или комментирует его, а интертекст, в свою очередь — это диалогическое взаимодействие текстов. Реципиент, опираясь на свой культурный опыт, находит параллели между двумя типами текстов, тем самым открывает для себя новый смысл прочитанного.

Согласно Н. З. Башировой основными типами интертекстуальных включений являются цитата, цитация, аллюзия, реминисценция, имитация, упоминание, аппликация, парафраза, речевой стереотип, крылатое слово [Баширова, 2011]. Однако мы выделим самые распространенные, часто используемые типы интертекстуальных включений в СМИ и охарактеризуем их.

Основные типы интертекстуальных включений

Цитата — «точная дословная выдержка из какого-н. текста, высказывания» [Толковый словарь русского языка, 2010]. То есть цитата является прямым включением фрагмента текста из другого источника.



Рис. 1. Отрывок новости из статьи «The Method Behind Trump's Mistruths» (The New York Times, 2024]

На рис. 1 представлен отрывок из новости, в которой экс-президент США Дональд Трамп дает комментарии по поводу нынешней политики Соединенных штатов (рис. 1). Статья призвана уличить Дональда Трампа в обмане, поэтому для достоверности приводит его цитаты, после которых следуют комментарии авторов статьи. Цитаты позволяют читателю сформировать доверительное отношение к содержанию статьи, ведь здесь дословно приводятся отрывки из речи.

Аллюзия — «риторическая фигура, заключающаяся в ссылке на историческое событие или лит-ое произведение, к-рые предполагаются общеизвестными» [Толковый словарь русского языка, 2010]. Аллюзией могут являться ссылка на произведение, исторический факт и др. В отличие от цитаты аллюзия — это лишь намек в тексте, ограничивающийся краткой фразой или словом.

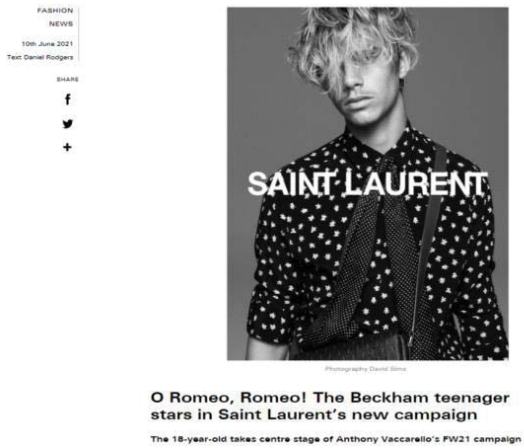


Рис. 2. Отрывок из статьи об участии сына Дэвида Бэкхэма в новом представлении модного дома Ив Сен-Лоран [Dazed, 2021]

На рис. 2 изображен отрывок из статьи о новом представлении модного дома Ив Сен-Лоран (рис. 2). В подписи к изобразительному элементу можно заметить аллюзию на известное произведение Уильяма Шекспира «Ромео и Джульетта». Одна из самых известных строк произведения звучит так: “O Romeo, Romeo, wherefore art thou Romeo?” («О, Ромео, Ромео, зачем же ты так, Ромео?» (перевод автора)). Реципиент распознает данную аллюзию и проводит параллели между моделью на фото и Ромео Монтекки, сравнивает их. Юноша на изображении красив, его образ отождествляем с образом Ромео из трагедии Шекспира. Данная аллюзия сразу привлекает внимание читателя и заинтересовывает его.

Упоминание как вид интертекстуальности — это обращение к другим текстам, авторам, произведениям или идеям через прямое называние объекта [Толковый словарь русского языка, 2010]. Упоминание и аллюзия — смежные понятия, однако следует понимать различие между ними. Аллюзия используется лишь для создания эффекта, непрямой отсылки к известному объекту или явлению, а упоминание является прямым указанием на объект.

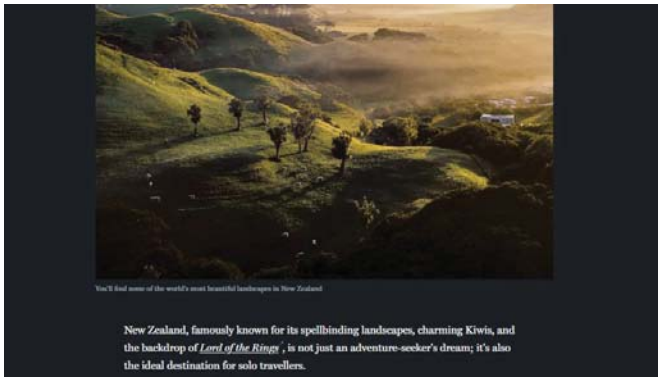


Рис. 3. Фрагмент статьи «Top 10 safe destinations for solo travellers» [Reader’s Digest, 2023]

На рис. 3 показана статья, в которой упоминается экранизация литературной работы “Lord of the Rings” («Властелин колец» (перевод Муравьева В. С. и Кистяковского А. А.)) под авторством Джона Рональда Руэла Толкина в фрагменте описания Новой Зеландии, что оказывает воздействие на читателя и позволяет ему провести параллели между экранизацией фильма с волшебными ландшафтами и представленным в статье изображением пейзажа, который можно посетить самому (рис. 3). Это вызывает интерес у читателя, так как созданы новые ассоциативные связи, и объект внимания начинает выделяться среди прочих. Реципиент заинтересован в прочтении текста, чтобы узнать больше.

Реминисценция — «смутное воспоминание» или «отголосок, отражение влияния чьего-н. творчества в художественном произведении» [Толковый словарь русского языка, 2010]. Данный термин обозначает некую абстрактную фигуру, невидимую отсылку к какому-либо источнику. Ее также иногда называют «неявной цитатой», т. е. цитатой без кавычек.



Рис. 4. Фрагмент новости из журнала «Glamour», представленного в американском приложении «Snapchat» [Glamour в Snapchat, 2024]

“New year, new glam” («новый год — новый гламур» (перевод автора)) — это отголосок фразы “new year, new me” («новый год — новый я» (перевод автора)), ассоциирующейся у многих людей с новым началом, с возможностью после наступления нового года начать жизнь заново, стать лучшей версией себя (рис. 4). Например, в статье журнала “The Guardian” («Страж» (перевод автора)) под названием “I now sleep straight through until my alarm rings: your experiences of dry January” («Теперь я сплю спокойно, пока не зазвонит мой будильник: ваши впечатления о засушливом январе» (перевод автора)) несколько людей делятся опытом участия в акции «Сухой январь», призванной сохранить общественное здоровье, воздерживаясь от употребления алкоголя в течение января. Январь — это первый месяц года, самое яркое время для перемен, предворяющих начало лучшей жизни. Люди в статье делятся эмоциями: “You are still knee deep into the ‘new year, new me’ thing…” («Ты все еще по уши в теме “новый год, новый я...”» (перевод автора)) или “So I thought: ‘New year, new me — let’s try and regulate your drinking...’ “(«Вот я и подумал: “Новый год, новый я — давай-ка попробуем урегулировать потребление алкоголя...”» (перевод автора)). Данная ассоциация с новым началом и переменами возникает у представителей многих культур и языков.

Результаты

Интертекстуальные включения способствуют появлению новых ассоциаций и связей между различными источниками информации. Тексты, включающие интертекстуальные элементы, расширяют и активизируют концептуальную картину мира читателей, связанную с прошлым как родной, так и мировой культуры. Они отсылают читателя к универсальным знаниям и ценностям, а также играют важную роль в глобализации человеческого культурного знания [Feruza Bakhodir kizi Mukhamedova, 2022, 537].

В статье Д. А. Крячкова «Intertextuality in Media Texts» («Интертекстуальность в медиатекстах» (перевод автора)) описывается, что интертекстуальные вкрапления нарушают гладкую структуру текста, тем самым привлекают внимание читателя. Это говорит об определенной контекстуальной организации текста, «которая удерживает внимание читателя на важных элементах сообщения, устанавливает семантически и иерархически значимые связи между ними, усиливает эмоциональную, оценочную и выразительную силу текста» (Dmitry Kryachkov, 2023, 66).

Соотстветственно, интертекстуальные включения обогащают культурный фон реципиента, позволяют расставить акценты в вербальной части поликодового текста, тем самым, делая текст привлекательнее и разнообразнее в оттенках смысла для читателя.

Вывод

Интертекстуальные включения могут использоваться как способ усиления эмоционального воздействия на аудиторию. Они играют важную роль в восприятии текста реципиентом, поскольку она позволяет читателю обогатить свое понимание произведения за счет взаимосвязей с другими текстами или знаниями. Когда читатель сталкивается с отсылками к другим произведениям, культурным явлениям или фактам, он начинает строить свои ассоциации и аналогии, что помогает ему глубже усвоить содержание и идеи текста.

Литература

1. Баширова Н. З. Типология интертекстов в прессе // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. 2011. Том 153, кн. 6. — с. 191–203.
2. Кристева Ю. — Бахтин, слово, диалог и роман // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / Пер. с франц., сост., вступ. ст. Г. К. Косикова. — М.: ИГ Прогресс, 2000. — с. 427–457.
3. Толковый словарь русского языка [электронный ресурс]. URL : https://ozhegov.slovaronline.com/ (дата обращения: 30.07.2023).
4. Feruza Bakhodir kizi Mukhamedova. Intertextuality and Its Functions in a Literary Text // International Journal of Social Science Research and Review. Volume 5, Issue 12. December, 2022. — C. 537–541.

5. Dmitry Kryachkov. Intertextuality in media texts. Research article // Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow, Vol. VIII. No 1 2023 (Special issue). — 2023 — С. 62–78.
6. Angelo Fichera. The Method Behind Trump's Mistruths. The New York Times, 2024. URL: https://www.nytimes.com/interactive/2024/04/08/us/politics/trump-speech-mistruths.html. (дата обращения: 08.04.2024).
7. Daniel Rodgers. O Romeo, Romeo! The Beckham teenager stars in Saint Laurent's new campaign. Dazed, 2021. URL: https://www.dazeddigital.com/fashion/article/53148/1/o-romeo-romeo-the-beckham-teenager-stars-in-saint-laurents-new-campaign (дата обращения: 31.03.2024).
8. Reader›s digest editors. Top 10 safe destinations for solo travellers / Reader's Digest. URL: https://www.readersdigest.co.uk/lifestyle/travel/places-to-visit/top-10-safe-destinations-for-solo-travellers (дата обращения: 25.11.2023).
9. Sarah Marsch and Guardian Readers. ‹I now sleep straight through until my alarm rings›: your experiences of dry January. The Guardian [Электронный источник], 2018. URL: https://www.theguardian.com/society/ 2018/jan/19/i-now-sleep-straight-through-until-my-alarm-rings-your-experiences-of-dry-january?CMP=share_btn_tw (дата обращения: 12.04.2024).
10. Glamour в Snapchat. URL: https://www.snapchat.com/ (дата обращения: 25.11.2023).

Afina I. Simeonidis[1*]
*simeonidisafina@mail.ru
Research supervisor: Olga V. Riabukha[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The role of intertextual elements in polycode media texts

Abstract. This article discusses various types of intertextual elements in polycode media texts and their impact on the recipient's perception and interpretation. It analyzes and identifies the functions of the main types of intertextual inclusions — quotation, allusion, reminiscence, and mention. The findings suggest that intertextual references enhance the recipient's understanding of the text by linking it to other works, cultural phenomena, or facts.

Keywords: polycode text, intertextuality, intertextual element, quotation, allusion, reminiscence, mention, paradigmatic references.

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

УДК 372.881.161.1

Сухова Татьяна Олеговна[1*]
*tany.1997_1997@mail.ru
Научный руководитель: Штыкова Надежда Викторовна[2],
кандидат филологических наук
[1]*Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия*
[2]*Военный университет радиоэлектроники, Череповец, Россия*

Фразеологические единицы в курсе РКИ: особенности изучения и приёмы работы

Аннотация: в статье представлены методические приемы, обеспечивающие формирование фразеологической компетенции иностранных студентов на занятиях по РКИ, проанализирована специфика работы с фразеологизмами на разных этапах изучения языка (А2, В1 и высоких уровнях владения). Также в статью включаются результаты анализа Лексических

минимумов (А1- С1) в аспекте их рекомендаций к изучению фразеологических единиц. Особое внимание уделяется приёмам работы с фразеологическими единицами на уровнях владения РКИ В2-С1, а также предложены формы текстовой деятельности при их изучении.

Ключевые слова: фразеологическая компетенция, приёмы работы, этапы изучения русского языка как иностранного, инофоны.

Введение

Анализ лексических минимумов (далее — ЛМ) уровней владения русским языком как иностранным (далее — РКИ) от А1 (базовый) до С1 (третий сертификационный), показал, что обязательное требование к усвоению фразеологических единиц появляется только с уровня В2 (второго сертификационного), о чём свидетельствует приложение «Фразеологизмы и устойчивые сочетания». Как отмечает Е. А. Мищенкова, объём приложения уровня В2 составлял 145 фразеологических единиц (далее — ФЕ). В настоящее время выпущено 5-е переиздание ЛМ уровня В2, куда вошли 300 ФЕ [ЛМ, 2014, с. 159–160]. На уровне С1 объём приложения увеличивается вдвое и составляет 700 единиц [ЛМ, 2018, с. 186–194].

Методы исследования

Среди методов исследования мы выделяем прежде всего методы наблюдения, описания и анализа, а также метод моделирования практических занятий (фрагментов).

Результаты и обсуждение

Идея создания фразеологического минимума для «младших» уровней владения языком не раз выдвигалась методистами, и сейчас в этом направлении ведётся кропотливая работа. Создание таких минимумом и для начальных уровней владения языком необходим**о**, так как это, во-первых, облегчит работу преподавателей, во-вторых, поможет обучающимся активно использовать ФЕ как в устной, так и в письменной речи, в реальных ситуациях общения, а также понимать материалы СМИ, произведения художественной литературы. Кроме того, анализ учебников и учебных пособий уровней А1-А2 показал, что ФЕ используются практически в каждом из них, что говорит о необходимости введения ФЕ на данных уровнях владения языком и создании ЛМ. Так, Е. А. Мищенкова предлагает список из 45 фразеологизмов, который мог бы войти в ЛМ уровня А2 [Мищенкова, с. 91–92].

При отборе фразеологизмов автор придерживалась «узкого» понимания объёма фразеологии. Е. А. Мищенкова полагает, что изучать ФЕ в соответствии с лексико-грамматическим материалом необязательно, что многие единицы даются на лексическом уровне, а «значительная часть из них предполагает запоминание целыми единицами без знания грамматического материала уровня А1-А2 (например, в двух шагах, вылететь из головы, спустя рукава и т. п.» [Мищенкова, 2020, с. 90]. Автор предлагает материал для ЛМ уровня А2, но не приводит примеры заданий, как можно работать с данными фразеологизмами, поскольку вводит единицы на лексическом уровне, в качестве пассивного усвоения

Однако Т. П. Чепкова предлагает примеры заданий для работы с фразеологизмами уже на подготовительном факультете (уровень А2). Во-первых, это языковые задания, ориентированные на запоминание формы и значения ФЕ. Например, это могут быть следующие задания:

— *выберите слово из скобок: «Ползёт как … (слон, черепаха, воробей)». «Скачет как … (волк, блоха, голубь)». «Мчится как … (ветер, облако, солнце)»;*

— *найдите, какое слово пропущено: «Голоден как»…, «надут как…», «хитёр как…», «нем как…», «здоров как…», «упрям как …», «колючий как…», «болтлива как …(лиса, волк, рыба, индюк, ёж, бык, сорока, осёл») и др.*[Чепкова, 2023, с. 352].

Системность работы над формированием фразеологической компетенции предполагает увеличение количества ФЕ в речи иностранных студентов и организацию специальной учебной (аудиторной) деятельности, направленной на формирование активного словаря инофонов, поэтому специфика работы при изучении ФЕ на уровне владения РКИ В1 претерпевает изменения.

В статье О. В.Мурашовой, Н. В.Штыковой [Мурашова О. В., Штыкова Н. В., 2019] обосновываются принципы отбора ФЕ, а также (что является методически ценным) предлагается система упражнений по работе с ФЕ на уровне В1. Как отмечают авторы, большинство ФЕ изучается на продвинутых этапах, однако часть из них, особенно те, что имеют воспитательно-педагогическое значение, необходимо вводить как можно раньше. Эти фразеологизмы могут быть включены в реплики преподавателя, но не быть включёнными в активный словарь обучающегося («светлая голова», «он голова», «золотое сердце» и пр.).

Авторы статьи предлагают систему упражнений на примере работы с фразеологизмом «с азов», в которую входят как лексико-грамматические задания, так и задания на осмысление ФЕ и введение её в активный словарь обучающегося.

Вначале студентам предлагается фрагмент текста, с включённой в него ФЕ «с азов». Включение лексической единицы в контекст — необходимая составляющая в понимании смысла ФЕ: «На военно-учебные заведения не смотрели как на институт, способный полностью компенсировать отсутствие опыта действительной службы, знание которой с азов* считалось основным для командования людьми».

Затем предлагаются вопросы, на которые необходимо ответить:

1. «Как вы понимаете значение устойчивого сочетания «знание с азов»?
2. Откуда, по вашему мнению, появилось это выражение?
3. В какой форме стоит второе существительное в этом словосочетании?
4. Поставьте это слово в именительный падеж единственного числа. Это слово устаревшее. Что оно обозначало ранее?
5. А какую букву церковнославянского алфавита называли этим словом?
6. Давайте проверим вашу догадку по фразеологическому словарю.
7. Есть ли эквиваленты этому фразеологизму в вашем родном языке?
8. А какие синонимичные фразеологизмы есть в русском языке?
9. Давайте обратимся к словарю и посмотрим, какие еще синонимические сочетания есть в русском языке. (Прочитали словарные статьи «Первые шаги», «От Адама», «От печки» [Яранцев 2001, с. 166–167]). Придумайте свои предложения с этими фразеологизмами. Создав собственные предложения и заслушав примеры товарищей, скажите, с какими глаголами может употребляться фразеологизм «с азов»? Сохранится ли переносное значение слова, если мы изменим его число или падеж? Попробуйте» [Мурашова О. В., Штыкова Н. В., 2019].

Авторы отмечают, что при пересказе этого текста, а также и в диалогах, и в последующей работе на занятиях, курсанты употребляли фразеологизм в нужной форме и значении. О. В. Мурашова и Н. В. Штыкова также считают, что преподаватель может продуктивно использовать фразеологизмы и при изучении грамматических тем: при изучении кратких прилагательных («лёгок на помине», «лёгок на подъём», «гол как сокол» и пр.); при изучении местоимений, в частности, местоименного слова «себя»: «так себе», «выйти из себя», «не дурен собой», «себе на уме», «прийти в себя», «уйти в себя» и пр. Например, предлагаются задания на закрепление структуры и значения ФЕ: «Вставьте нужные слова в пословицы и поговорки и объясните их смысл («стричь под (…) гребёнку»; «как (…) капли воды»; «за (…) печатями» и пр.). Выберите нужный глагол («засучив рукава» — работать, трудиться; «скрепя сердце» — отпустить, разрешить и пр.). Подберите синонимы («положа руку на сердце» — честно, «затаив дыхание» — очень внимательно и пр.) и др.

Для высоких уровней владения русским языком как иностранным (В2, С1) созданы Лексические минимумы, в которых отражены ФЕ, обязательные к освоению. Как уточнялось ранее, на уровне В2 их число составляло 300 единиц, на уровне С1–700 единиц.

Следует уточнить, что специальных пособий для изучения ФЕ практически нет, за исключением некоторых работ. Это работы И. А. Шушариной [Шушарина, 2019] и Т. П. Чепковой [Чепкова, 2013]. Пособие Т. П. Чепковой адресована студентам бакалавриата и магистратуры филологического направления подготовки. Студенты нефилологических направлений не изучают ФЕ отдельно, пособия по РКИ для них обычно специально создаются преподавателями в каждом вузе и ориентированы на конкретную профессиональную сферу.

Приведём примеры заданий по теме «В университете» из пособия Т. П. Чепковой:

1. Найдите фразеологизмы среди следующих выражений и объясните их значения.

Хвататься за поручень, хвататься за голову, хвататься за стол, хвататься за руку; золотая монета, золотая ручка, золотая медаль, золотая голова; бить в барабаны, бить человека, бить посуду, бить баклуши; каша в тарелке, каша в кастрюле, каша на столе, каша в голове; красный диплом, жёлтый диплом, чёрный диплом, золотой диплом.

2. Найдите и исправьте ошибки в составе фразеологизмов.

Учиться никогда не рано. День закрытых дверей. Каша на голове (у кого-либо). Собаку заел. Лежачая энциклопедия.

3. Выберите из слов, данных в скобках, те, которые используются в составе фразеологизмов.

Звёзд с (потолка, неба, небосвода) не (берёт, достаёт, хватает). Сидеть сложа (пальцы, руки, ноги). Желторотый (птенец, утёнок, цыплёнок). Голова (травой, листвой, соломой) набита.

4. Соотнесите фразеологизмы и их значения.

Фразеологизмы: Собаку съел, плевать в потолок, хвататься за голову, засучив рукава, светлая голова

Значения:Энергично работать; иметь опыт, быть мастером; ничего не делать, бездельничать; человек, который ясно мыслит; сильно волноваться, быть в ужасе.

5. Составьте предложения, используя фразеологизмы.

Семи пядей во лбу, стреляный воробей, собаку съел, браться за ум, бить баклуши, желторотый птенец, звёзд с неба не хватает [Чепкова, 2013, с. 19–21].

На основе изученной учебно-методической литературы нами также разработаны задания, ориентированные на уровни владения РКИ В2-С1. Рассмотрим задания на примере работы с ФЕ, в составе которых есть лексема «сердце». Знакомство с данными ФЕ рекомендуем начинать, мотивируя иностранных обучающихся на обращение к фразеологическому словарю, тем самым активизируем общеучебные умения инофонов.

Студентам предлагается поработать с единицами, зафиксированными во «Фразеологическом словаре русского языка» [ФСРЯ, 1967].

Задание: Прочитайте фразеологизмы. Найдите их в словаре. Прочитайте словарную статью к каждому из них. Как вы понимаете их смысл? Есть ли в вашем языке похожие выражения?

Студенты под руководством преподавателя находят в словаре такие ФЕ: *От чистого сердца, Отдавать сердце, Кошки скребут на сердце, Писать кровью сердца, Нож в сердце.* Словарные статьи читаются студентами самостоятельно, при этом студенты могут получить консультацию преподавателя в случае затруднения понимания. Затем преподаватель организует обсуждение значений ФЕ, а студенты пробуют найти эквиваленты в родном языке. Правильность подбора эквивалента преподаватель определит по реакциям студентов — носителей того же языка. Следует отметить, что для иностранных студентов задания на объяснение смысла ФЕ являются достаточно сложными, но очень нужными, поскольку это выход в спонтанную речь на русском языке.

Продолжением работы со словарями может стать задание на поиск пословиц и поговорок с лексемами «дружба», «друг», «хлеб» [Словарь русских пословиц и поговорок, 1991. — С. 109, 341, 342, 413, 499]. Под руководством преподавателя студенты находят нужные пословицы, самостоятельно читают, объясняют значение, приводят примеры пословиц и выражений с таким же или похожим смыслом в своём языке. С лексемой «дружба» и «друг» они найдут такие пословицы:

Для друга и семь вёрст не околица (Ради близкого человека и длинный, окольный путь кажется коротким); Друзья познаются в беде; *Конь узнаётся при горе, а друг при беде; Не имей сто рублей, а имей сто друзей (Настоящие друзья всегда помогут, выручат), Старый друг лучше новых двух; Дружба дружбой, а служба службой (Дружеские отношения не должны влиять на служебные, деловые); Не в службу, а в дружбу (Говорится, когда просят оказать услугу по доброте, из любезности, а не по обязанности)*. С лексемой «хлеб*»: Без соли, без хлеба худая беседа; Все едино, что хлеб, что мякина (Не имеет никакого значения, всё равно);*

Где хозяин ходит, там земля хлеб родит; Едешь на день, хлеба бери на неделю (будь запаслив, когда собираешься в дорогу); Ешь пироги, хлеб береги; Живём да хлеб жуём; Лучше хлеб с водой, чем пирог с бедой; Отрезанный ломоть к хлебу не приставишь (Человека, ушедшего из дома, из семьи, не вернешь назад); Хлеб всему голова.

Прочитают их значение, преподаватель организует обсуждение и приведёт в пример следующие контексты употребления данных пословиц. Пример текста для работы с пословицей старый друг лучше новых двух:

С детства я дружил с Мишей, который поддерживал меня в любом деле, умел выслушать, дать совет, прощал многое. Но я не ценил его дружбу. Как только видел нового человека в коллективе, про Мишу забывал: разговаривал с новеньким, шутил, смеялся. Однажды я сильно заболел. Никто кроме Миши ко мне не пришёл. А Миша принёс мне лекарства, апельсины и мои любимые конфеты. Он заботился обо мне. Тогда я понял смысл мудрых слов: «Старый друг лучше новых двух». Больше я никогда не предавал Мишу. Прошло уже много лет, а мы всё так же лучшие друзья.

После прочтения текста обучающимся предлагается задание: напишите короткий текст, который бы помог понять значение любой из пословиц (можно использовать сразу несколько пословиц). Данный тип задания поможет студентам понимать на глубинном уровне значение пословицы, включая их в контекст, в ситуацию общения, в рассказ, как письменный, так и устный.

Задание на составление диалога — один из продуктивных способов включения нового языкового материала в речь обучающихся. Продолжением работы с новыми пословицами может стать как раз такое задание на составление текстов-диалогов. Для примера студентам даётся следующий текст:

Днём Антон чувствовал себя плохо, но на лекции слушал внимательно Анну Сергеевну, всё писал, заставлял себя думать. А Илья чувствовал себя прекрасно, но лекцию и не слушал, и не писал. Он всю пару писал смс знакомым девчонкам. Вечером Илья вошёл к Антону в комнату, посидел, спросил о здоровье, повертел в руках учебник по матанализу…

— Слушай, Антон, дай списать по математике! Никак не могу понять эти логарифмы! — улыбнулся Илья.

— А знаешь, не дам! Сколько можно! Сам посиди, подумай… Объяснить могу, но списывать не дам. И так всегда списываешь!

— А ещё друг называется, — презрительно растягивая слова, прошипел Илья.

— Ну знаешь, дружба дружбой, а служба службой… — строго сказал Антон и отвернулся.

Студенты читают текст первый раз, во время притекстовой работы преподаватель снимает лексические трудности («дай списать»; «а знаешь», «презрительно», «друг называется» и т. д.). Далее студенты пытаются самостоятельно объяснить значение пословицы, преподаватель руководит процессом семантизации. После этого можно прочитать текст ещё раз, по ролям. Затем обсудить этическую сторону проблемы, затронутой в тексте, направить разговор на отношение к этому в родной стране иностранных студентов; даже можно поговорить затем о дружбе вообще, что должен и что не должен делать друг и т. д. Затем обучающимся предлагается самими составить текст-диалог, в котором будут использоваться ФЕ.

Ещё одним типом заданий на включение ФЕ в текст может стать задание на составление текста с максимально большим количеством включений в него ФЕ (формирование языковой и речевой компетенций). Преподаватель предлагает в качестве примера следующий текст:

Прочитайте примеры фразеологизмов и их объяснение перед чтением текста: Ни свет ни заря — очень рано. В пожарном порядке — быстро. Сломя голову (побежал) — очень быстро, поспешно. Слоняться без дела — ничего не делать, бездельничать. Как угорелый (носиться) — без отдыха. Выбиться из сил — очень устать. Считать ворон — быть невнимательным. Как воды в рот набрал — молча, ничего не говоря. Язык проглотить — ничего не говорить, молчать.

Слёзы лить — плакать. Реветь как белуга — долго и сильно плакать, рыдать. Засучив рукава — выполнять дело очень старательно. Не покладая рук (работать) — много и усердно работать, трудиться.

Текст читается по цепочке, в случае затруднения преподаватель даёт комментарий о ситуации употребления ФЕ. После иностранцам предлагается самостоятельно составить подобный текст:

Поспешишь — людей насмешишь

Как-то раз Саша проснулся ни свет ни заря, оделся в пожарном порядке и сломя голову побежал в школу. А там не было ни одной живой души. Вова слонялся без дела, носился как угорелый по коридорам, ещё до занятий выбился из сил. На уроке он считал ворон, ничего не слышал и не видел. У доски стоял как воды в рот набрал. Учитель спрашивает: «Ты что, язык проглотил?» Все засмеялись. В дневнике у Вовы появилась двойка. Нечего теперь слёзы лить и реветь белугой, надо засучив рукава и не покладая рук работать, исправлять двойку.

Выводы

Таким образом, начинать изучение ФЕ необходимо уже с подготовительного факультета. Начинать можно с формирования пассивного словарного запаса, с речи педагога, который постепенно вводит обучающихся в мир фразеологии. Необходимое условие изучения фразеологизма — это включение его в контекст, в ситуацию общения. Первостепенной задачей преподавателя становится отбор фразеологизмов по принципу частотности и коммуникативной значимости, а также объяснение смысла фразеологизма — большинство методистов связывают трудности иностранных обучающихся в освоении фразеологического фонда именно с непониманием смысла ФЕ и его образной природы.

Резюмируя содержание статьи, отметим следующее:

— на начальных уровнях обучения РКИ (А1-А2, В1) отсутствуют требования к количеству и составу ФЕ русского языка для обязательного изучения;

— практика использования русского языка иностранными студентами в учебной и бытовой сфере, анализ учебных пособий начальных уровней показывают, что знакомство с ФЕ целесообразно начинать с базового, и даже с элементарного, уровней, т. е. с этапа подготовительного факультета;

— преподавателю РКИ следует знать о частотности русских ФЕ и их коммуникативной значимости, иметь представление о необходимых для определённого этапа обучения ФЕ и методических приёмах работы с ними в иностранной аудитории;

— на начальном этапе обучения приёмы учебной работы с ФЕ направлены на формирование пассивной фразеологической компетенции обучающихся; формирование активного словаря инофонов в области ФЕ относится к первому сертификационному уровню (В1) и выше;

— начиная с первого сертификационного уровня более активным становится устное и письменное русскоязычное общение иностранных студентов в бытовой, учебной и социально-культурной сферах, поэтому расширяется состав изучаемых ФЕ, становятся разнообразными задания, направленные на формирование и пассивного, и активного словаря инофонов;

— задания на усвоение ФЕ должны быть и языковыми, и речевыми (условно-коммуникативными), что обеспечит формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов.

Литература

1. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок: около 1 200 пословиц и поговорок /В. П. Жуков. -М.: Русский язык, 1991. 534 с.
2. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Под редакцией Н. П. Андрюшиной. — СПб.:Златоуст, 2014. 164 с.
3. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение / Под ред. Н. П. Андрюшиной. СПб.: Златоуст, 2018. 200 с.

4. Мищенкова Е. А. К вопросу о создании фразеологического минимума для уровней владения РКИ А1-А2 // Русский язык как иностранный: методика молодых. 2020. С. 86–93.
5. Мурашова О. В., Штыкова Н. В. Фразеологические единицы в курсе русского языка как иностранного: к вопросу о принципах отбора и приёмах изучения // Филологический аспект: Методика преподавания языка и литературы. 2019. № 4 (4). URL: https://scipress.ru/philology/articles/frazeologicheskie-edinitsy-v-kurse-russkogo yazyka-kak-inostrannogo-k-voprosu-o-printsipakh-otbora-i priyomakhizucheniya.html (дата обращения: 5.01.2024)
6. Чепкова Т. П. Русские фразеологизмы. Узнаем и учим: учеб. пособие / Т. П. Чепкова, Ю. Б. Мартыненко, Е. В. Степанян. М.: Флинта, 2013. 107 с.
7. Чепкова Т. П. Формирование фразеологической компетенции иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки // Русский язык в поликультурном мире. 2023. С. 349–354.
8. Шушарина, И. А. 250 фразеологизмов русского языка для иностранцев: словарь Москва: Флинта, 2019. 118 с.
9. Яранцев Р. И. Русская фразеология. Словарь-справочник. М., 2001. 845 с.

Tatyana O. Sukhova[1*]
*tany.1997_1997@mail.ru
Research supervisor: Nadezhda V. Shtykova[2],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]Cherepovets State University, Cherepovets, Russia
[2]Military University of Radioelectronics, Cherepovets, Russia

Phraseological units in teaching Russian as a foreign language: Approaches to teaching and research

Abstract. This article examines methodological approaches for developing phraseological competence in students of Russian as a foreign language. It analyzes the specificities of teaching phraseological units at various stages of language acquisition (A2, B1, and higher proficiency levels). The study also includes an analysis of the Lexical Minimums (A1–C1), focusing on their requirements for the knowledge of phraseological units. Special attention is given to teaching methods for B2–C1 learners, with an emphasis on forms of textual activity designed to facilitate the study of phraseological units.

Keywords: phraseological competence, teaching technique, language learning stages, Russian as a foreign language, non-native speaker.

ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

УДК 811.161.1

Кольцова Мария Владимировна[1*]
*kolmary04@gmail.com
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Сказки как основа изучения русской литературы

Аннотация: статья отражает результаты исследования читательских предпочтений иностранных студентов, изучающих русский язык. Автором предложена концепция изучения русской литературы на основе фольклорных произведений, прежде всего сказок народов России. В основе многих художественных литературных произведений российских авторов лежат сюжеты былин, народных сказаний, песен. Понять высокий замысел автора, не имея базового представления о специфике народной культуры является сложной задачей. Начиная

с объемного, глубоко произведения, иностранный читатель упускает возможность полного погружения и приобщения к традиционным российским ценностям.
Ключевые слова: русский как иностранный, фольклор, лингвострановедение.

Введение

Процесс обучения любому иностранному языку невозможно представить без изучения культуры носителей данного языка. Неотъемлемой частью культуры является устное народное творчество. Фольклорные произведения содержат существенный лингвострановедческий материал, зачастую скрытый от иностранного читателя. Одна из центральных фольклорных форм — сказка — является не только неиссякаемым источником народных мудростей, но и своеобразным сборником народных представлений об окружающем мире, о самом человеке. Национальный характер сказок выражен в оценке персонажами происходящих событий, именах и характерах героев, традиционных языковых средствах. Именно в сказках проявляется национальная психология, выраженная в описаниях поведения героев, их взаимоотношениях и отношении к важным аспектам жизни — семье, работе, природе. Русская народная сказка богата изобразительно-выразительными средствами (эпитеты, гипербола, литота, олицетворение, сравнение), стилистическими фигурами (параллелизм, антитеза, риторическое восклицание). Благодаря подробному рассмотрению и изучению русских народных сказок студенты, изучающие русский как иностранный (далее — РКИ), смогут не только ознакомиться с особенностями русской культуры и национального характера, но и развить лексические, грамматические и фонетические языковые навыки.

Целью данного исследования является выявление читательских предпочтений студентов, изучающих русский как иностранный. Для достижения цели было проведено анкетирование среди иностранных студентов Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена и студентов Санкт-Петербургского государственного университета, обучающихся на программах бакалавриата и магистратуры.

Сказка как мощное педагогическое средство анализируется в работах многих методистов и дидактов, например, основателей общей педагогики — Сухомлинского; исследователей отдельных педагогических школ — Волкова, а также в трудах современных исследователей методики преподавания русского как иностранного.

Василий Александрович Сухомлинский требовал самого бережного отношения к духовным сокровищам народа, решающими из которых он считал традиции воспитания подрастающих поколений [Абрамова, 2018].

Волков Геннадий Никандрович, основатель этнопедагогики, видел в сказках кладезь педагогической мудрости: «Сказки призваны содействовать совокупному решению задач умственного, нравственного и эстетического воспитания, сказка — синтетическое средство» [Волков, 1999].

Елена Викторовна Суркова и Мария Александровна Латышева детализируют методику применения сказок в преподавании русского как иностранного и отмечают, что русский фольклор является средством формирования культурной и коммуникативной компетенций [Суркова, Латышева, 2019].

Итак, сказка как средство обучения выполняет несколько функций: помогает понять культурные особенности народа; способствует изучению истории становления социума и постижению национальной картины мира и психологии; является основой для дальнейшего изучения фольклора (былин и мифов); максимально раскрывает специфику русского языка, знакомит с фразеологизмами и фразеологическими выражениями.

Методы исследования

Реализация цели исследования потребовала проведения анализа теоретической базы применения сказок как средства обучения, анализа читательских предпочтений иностранных студентов, изучающих русский язык и предложения по созданию списка рекомендуемых произведений с разделением на уровни сложности.

Обзор методических рекомендаций по применению текстов сказок как средства изучения русского как иностранного позволил выделить следующие значимые факторы (рис. 1):



Рис. 1. Факторы эффективности применения сказок в преподавании РКИ

Таким образом, эффективность применения сказок в преподавании РКИ складывается из 3 факторов. Во-первых, сложность текста (объем, лексическая и грамматическая наполненность) должна соответствовать уровню изучения языка, на котором находится студент. На начальном этапе рекомендуется познакомить студентов с кумулятивными и бытовыми сказками. Выбор именно этих типов русских народных сказок связан с простотой сюжета, грамматических конструкций и лексики. Несмотря на низкий уровень сложности выбранных сказок необходимо обеспечить полное понимание текста путем тщательной проработки лексики и образов.

Во-вторых, изучение сказок невозможно без методического сопровождения. Сюда также необходимо отнести работу с символами, образами, фразеологизмами и подробное объяснение студентам поступков героев. Например, важно объяснить иностранным студентам значимость образов животных в русской культуре — животные в сказках являются, порой гипертрофированным, отражением человека. Недаром животные в сказках наделены человеческими чертами характера (лиса — хитрость, медведь — сила и простота, заяц — находчивость, смекалка).

В-третьих, важно учитывать межкультурные связи (символизм русской сказки близок к символизму китайской литературы), а также обеспечивать систематизацию сюжета фольклорных произведений, что обеспечит переход на новый уровень. На более высоком уровне владения русским языком следует приступить к изучению других форм фольклора — мифов и былин. К примеру, познакомить иностранных студентов с персонажами низшей мифологии — Бабой Ягой, Кощеем, Лешим и т. д.

Для анализа читательских предпочтений было проведено анкетирование — опрос с применением Яндекс форм. Опрос состоял из 7 закрытых вопросов прямого типа. Язык анкетирования — русский и английский. Широта охвата — около 50 человек (студенты СПБГУ и РГПУ им. А. И. Герцена, изучающие русский как иностранный).

Результаты и обсуждение

Вопросы анкеты позволили выявить возраст респондентов, длительность изучения русского языка, приоритетные для респондентов средства обучения. Мы также смогли выяснить, какие русские писатели (поэты и прозаики) известны респондентам, какие герои сказок/былин/мифов знакомы респондентам, а также оценку эффективности применения различных литературных источников в изучении русского языка.

Обратим внимание на ответы респондентов. 24 респондента изучают русский язык от 1 года до 3, что составляет 52% от общего числа. Удивительно, что только 28% респондентов изучают русский язык на протяжении 4–5 лет. Исходя из этого мы можем сделать вывод, что большинство участвующих в прохождении опроса являются студентами бакалавриата и находятся на начальном/среднем уровне владения языка. Ответы на второй вопрос анкеты подтверждают сделанный ранее вывод: возраст 52% от общего числа опрошенных составляет от 21 до 23 лет, а 32% — от 18 до 20 лет (рис. 2.).

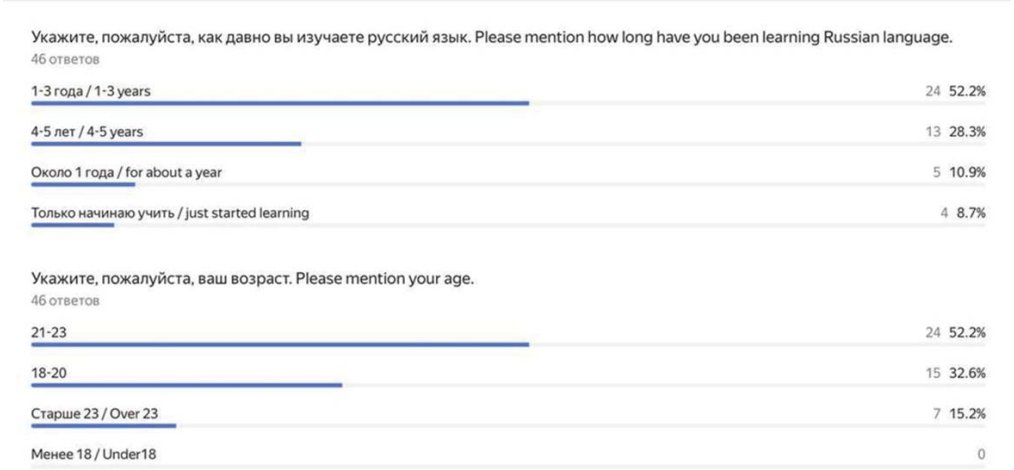


Рис. 2. Ответы респондентов

Анализируя источники, выбранные опрошенными для изучения русского языка как иностранного, следует отметить, что самым распространенным из них являются онлайн-уроки (их выбрали 38% от общего числа респондентов). В то время как фольклор выбрали лишь 13% (рис. 3).



Рис. 3. Источники обучения, применяемые в изучении РКИ

Обратим внимание на ответы респондентов на вопрос о знакомстве с произведениями прозаиков и поэтов (рис. 4). Опрошенным был предоставлен список писателей разных исторических эпох и жанров. Среди них большее количество участников опроса указали, что знакомы с произведениями Александра Сергеевича Пушкина (20%). Исходя из результатов анкетирования можно заметить, что произведения русских классиков наиболее знакомы иностранным студентам, в то время как современные писатели не пользуются особой популярностью.

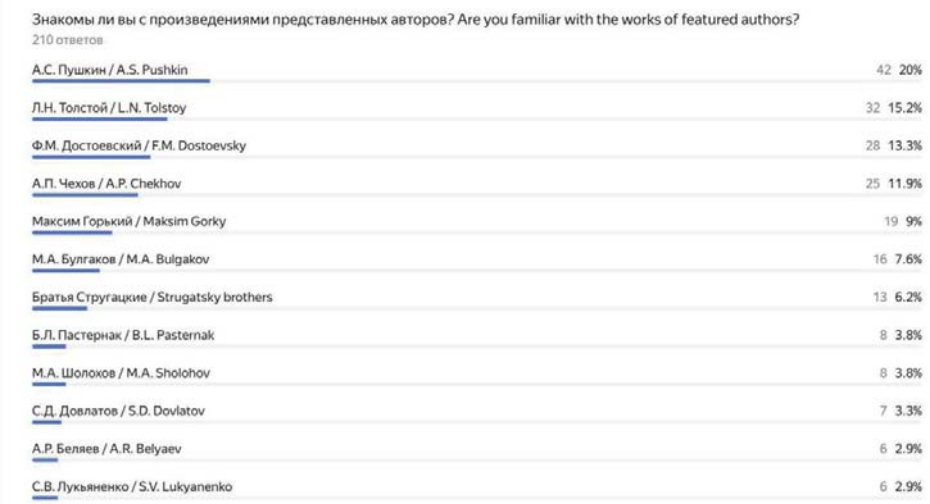


Рис. 4. Авторы, знакомые респондентам

Посредством анкетирования также было выявлено знание студентами героев народных сказок, былин и мифов (рис. 5, 6, 7).

Самым популярным героем русских народных сказок среди иностранных студентов стал Иван-дурак, герой многих фольклорных произведений, например «Конёк-горбунок», «Царевна-лягушка», «Сивка-бурка», «По щучьему велению».

При ответе на вопрос о героях былин респонденты чаще всего выбирали Алешу Поповича. Тем не менее, иностранные студенты также знакомы с менее популярными былинными персонажами, такими как Настасья Микулишна и Евпатий Коловрат. А вот в выборе героев русской мифологии существенной разницы в ответах не наблюдается.

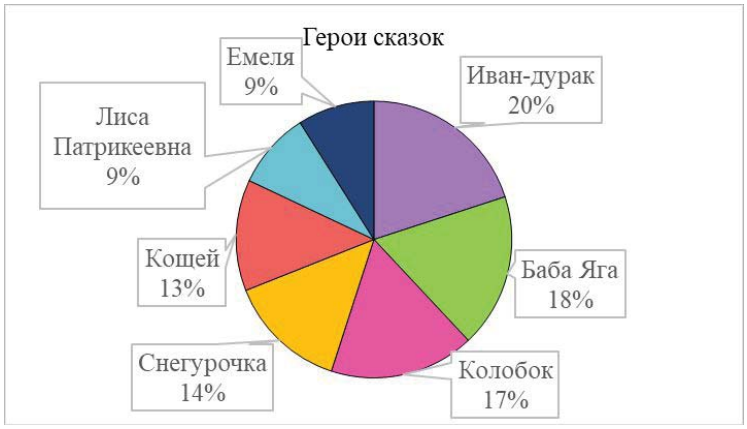


Рис. 5. Герои сказок, знакомые респондентам



Рис. 6. Герои былин, знакомые респондентам

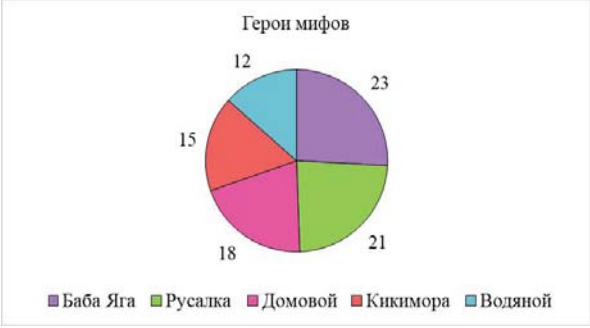


Рис. 7. Герои мифов, знакомые респондентам

Вопросы анкетирования позволили выявить оценку роли литературных источников на процесс изучения русского языка (рис. 8). Респондентам предстояло оценить влияние классической литературы, современной литературы, фольклора, пословиц и поговорок и народных песен по пятибалльной шкале (где 1 — отсутствие влияния, а 5 — большое влияние).

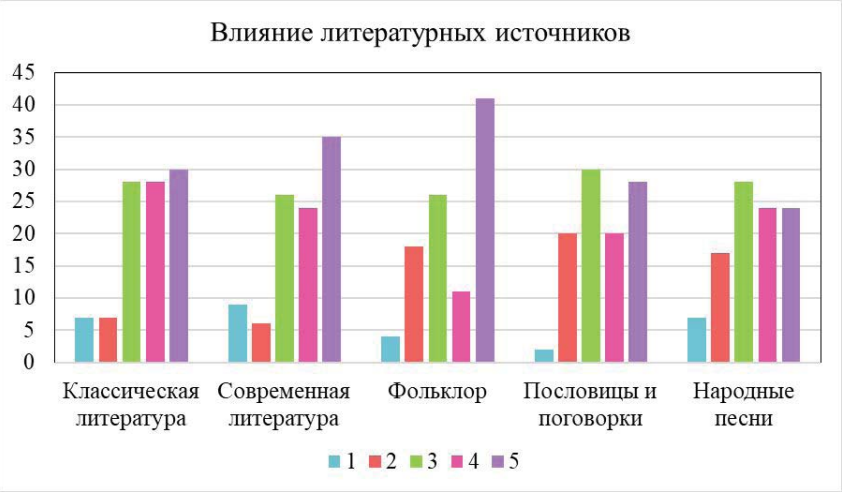


Рис. 8. Оценка влияния литературных источников на процесс изучения русского языка

Исходя из ответов респондентов можно сделать вывод, что фольклорные произведения играют ключевую роль в процессе изучения русского как иностранного, так как 41% от общего числа опрошенных оценили влияние фольклора на 5 баллов, в то время как влияние народных песен на 5 баллов оценили всего 24% респондентов.

Выводы

Итак, путем проведения анкетирования и анализа ответов респондентов мы выяснили, как хорошо иностранные студенты, изучающие русский язык как иностранный, знакомы с персонажами русского фольклора (сказок, мифов и былин), а также узнали их оценку различных литературных средств в ходе изучения русского языка.

Благодаря результатам опроса нами были предложены методические рекомендации по внедрению текстов русских народных сказок в процесс обучения (исходя из выявленных читательских предпочтениях и знаний о писателях, фольклорных произведениях и персонажах).

Мы предлагаем деление процесса обучения на 3 уровня: начальный, средний и продвинутый. На каждом этапе необходимо подобрать сказки, соответствующие уровню владения языка.

Для студентов начального уровня мы предлагаем следующие сказки в адаптированном варианте текста: «Репка», «Колобок», «Курочка Ряба», «Теремок», «Лиса и волк», «Вершки и корешки». Выбор данных сказок обусловлен кумулятивностью сюжета, наличием в них простой лексики и грамматических конструкций, а также их пересечением с русскими пословицами и поговорками.

Для обучающихся среднего уровня мы предлагаем сказки, пересекающиеся с низшей мифологией. Для студентов данного уровня подойдут такие сказки, как «Снегурочка», «Царевна-лягушка», «Финист-Ясный сокол», «Два Мороза».

Для тех, кто уже перешел на продвинутый уровень изучения, важно обеспечить переход к более сложным фольклорным произведениям, характеризующимся архаичной лексикой и непривычными для современного читателя грамматическими конструкциями. Поэтому мы предлагаем следующие былины: «Алеша Попович и Тугарин Змеевич», «Никита Кожемяка», «Илья Муромец и Соловей-разбойник», «Марья Моревна».

Благодаря подобному разделению процесса обучения на уровни, применению адаптированной литературы, тщательной дотекстовой и послетекстовой работе, отработке лексики и грамматики мы можем обеспечить развитие у студентов не только лингвистических, но и культурологических навыков, которые пригодятся им в дальнейшем, углубленном изучении русского языка и культуры.

Литература

1. Абрамова Л. А. Идеи В. А. Сухомлинского в теории и практике // сборник трудов Международной научно-практической конференции. — 2018. — 280 с.

2. Арзамасцева Н. Ю. Лингвокультурологический потенциал русской народной сказки в практике преподавания русского языка как иностранного // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2019. — № 4. — С. 52.
3. Барсукова-Сергеева О. М. Читая сказки: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2009. — 200 с.
4. Волков Г. Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 168 с.
5. Коллегов А. К., Ким-Малони А. А. Этнопедагогика как средство формирования межкультурной компетенции в поликультурном социуме // Вестник ТГПУ. — 2018. — № 8. — С. 197.
6. Костина А. Г. Культура речи и фольклорное слово: обучение иностранцев языку русского фольклора // Записки Горного института. — 2005. — № 2. — С. 108–109.
7. Михайлова М. Ю. Ни вздумать ни взгадать — неиссякаемый потенциал выразительности русского фольклора // Концепт. — 2018. — № 3. — С. 1–6.
8. Подручная Л. Ю. Фольклорный текст на занятиях РКИ: восприятие и интерпретация русской народной сказки // Слово.ру: Балтийский акцент. — 2013. — № 3. — С. 39–44.
9. Соляник О. Е. К вопросу об использовании текстов устного народного творчества при обучении русскому языку иностранных учащихся в техническом вузе // Гуманитарный вестник. — 2015. — № 3. — С. 1–7.
10. Суркова Е. В., Латышева М. А. Русская народная сказка как средство формирования культурной и коммуникативной компетенции студентов-иностранцев // Известия ВГПУ. — 2019. — № 6. — С. 239–242.
11. Толстухина И. И. Подготовка к восприятию русского поэтического произведения студентами-иностранцами // Известия РГПУ им. А. И. Герцена . — 2007. — № 45. — С. 428–432.

Maria V. Koltsova[1*]
*kolmary04@gmail.com
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Fairy tales as a foundation for studying Russian literature

Abstract. This article presents the results of a study on the reading preferences of foreign students learning Russian. The author proposes an approach to studying Russian literature through the lens of folklore, focusing primarily on the fairy tales of the various peoples of Russia. Many works of Russian literature draw on traditional epics, folk legends, and songs, and an understanding of these cultural foundations is essential to grasping the deeper meanings of the texts. For foreign readers, beginning with complex literary works may hinder full immersion and the ability to appreciate traditional Russian values.

Keywords: Russian as a foreign language, folklore, linguistics.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

УДК 81–13

Син Чуньюй[1*]
*3603588658@qq.com
Научный руководитель: Ардатова Екатерина Владимировна[1],
кандидат филологических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Глаголы с приставкой раз-/рас- в современном русском языке на фоне китайского

Аннотация: в статье проводится анализ использования глагольных приставок раз-/рас- в современном русском языке и их отражение в китайском языковом контексте. Рассматри-

вается влияние данных приставок на семантику глаголов, их способность формировать новые значения, связанные с различными аспектами пространственных отношений и движения. Исследование подчеркивает проблемы, возникающие при переводе этих глаголов из-за отсутствия прямых соответствий в китайском языке, что требует творческого подхода и глубокого понимания контекста. Цель статьи — не только проанализировать воздействие приставок раз-/рас-, но и показать сложности, возникающие при их переводе на китайский язык, а также предложить методы эффективного перевода этих глаголов на китайский.

Ключевые слова: глаголы, приставки раз-/рас, русский язык, китайский язык, перевод

Приставочный способ словообразования является одним из методов глагольного словообразования, который базируется на использовании префиксов для образования новых глаголов, мотивированных уже существующими глаголами [Русская грамматика, 1980, с. 353]. Это означает, что глагольные приставки представляют собой важное деривационное средство, расширяющее семантику глаголов и устанавливающее связь с другими производными словами. Исследования В. Д.Соловьева, В. В.Бочкарева и В. Р.Байрашевой указывают на то, что «суффиксальный и аффиксальный способы образования аспектуальных пар имеют равный статус с точки зрения их классификации как словоизменительных или словообразовательных» [Соловьев, 2022, с. 1115]. В. В. Виноградов также подчёркивал важность приставок в глагольном образовании, считая, что семантическое богатство глаголов зависит от «разнообразия живых значений приставок, сложного их взаимодействия со значениями слов» [Виноградов, 1947, с. 514].

В контексте сравнения русского и китайского языков особый интерес представляют приставки раз- и рас-, которые В. И. Моисеев описывает как вариантные, имеющие алломорфы в зависимости от последующих звуков. [Моисеев, 1987, с. 60] Они не являются разными приставками, но отличаются друг от друга только по звучанию и написанию, представляя собой варианты одной и той же морфемы.

Приставки раз-/рас- в древнерусском — разъ (черта, граница), а в греческом — «трещина», «рву», «ломаю», «бью», «толкаю». Согласно этимологическому словарю А. В. Семенова, «праславянский корень razъ образовался от индоевропейского корня rezъ (резать) в результате переноса ударения и чередования гласных» [Семенов, 2005, с. 267]. И старейшие значения глагольных приставок раз- /рас- в русском языке — «разъединение, рассеивание в пространстве» [Маслов, 1956, с. 173].

В «Русской грамматике» выделяются пять основных семантических значений этих приставок [Русская грамматика, 1980, с. 370]: 1) распространение — указывает на расширение действия в пространстве или времени, например, «разрезать» (резать на части); «расколоть» (колоть на части), и т. д.; 2) аннулирование действия — обозначает отмену или прекращение чего-либо, например, разбронировать (аннулировать результат действия по глаголу забронировать); 3) усиление интенсивности действия — придает глаголу более сильное или эмоциональное значение, например, «расширить» (сделать шире); «разгромить» (громить с полным уничтожением) и т. д.; 4) детализация восприятия — подразумевает уточнение или углубление в детали события или процесса, например, рассмотреть (смотря, воспринять что-н. во всех подробностях), растолковать; 5) полное осуществление действия — указывает на завершенность и полноту совершенного действия, например, разбудить, развеселить и т. д. В Толковом словаре С. И. Ожегова приводится также значение приставки раз-/рас- в сочетании с постфиксом –ся для обозначения начала длительного и интенсивного действия, например, «разговориться» (начать говорить) [Ожегов, 2003, с. 614]. В «Новом русско-китайском словаре» приводится шесть значений этих приставок [Чжан Цзяньхуа, 2012, с. 850]. Хотя объяснения на китайском языке кажутся более простыми и доступными, в них заметно отсутствует понимание таких тонкостей, как полное восприятие или объяснение действия в деталях.

Эта разница между двумя языками в восприятии и использовании приставок подчеркивает культурные и структурные различия в языковой системе. Русские приставки позволяют глубже и точнее передать нюансы смысла, тогда как в китайском языке, где отсутствует подобная система приставок, для перевода используются другие механизмы, такие как контекст или комбинация иероглифов.

Таким образом, анализ приставок раз-/рас- в русском языке на фоне китайского позволяет не только глубже понять механизмы словообразования и морфологии, но и увидеть уникальные способы выражения смыслов и эмоций, которые отсутствуют или выражаются иначе в других языковых системах.

Рассмотрим значение глаголов с приставками раз-/рас- в конкретных контекстах и приведём варианты их перевода на китайский язык. Следует отметить, что нижеприведённые примеры выбраны с сайта Национального корпуса русского языка [НКРЯ].

1. Старайся не разрезать стейк, пока он поджаривается.
煎牛排时尽量不要切。

В русском предложении используется глагол «разрезать» с приставкой раз-, которая может указывать на действие разделения или расщепления. В китайском переводе слово "切" также передает смысл «резать» или «разделять».

2. Ее надо расколоть раньше на тысячи конкретных подробностей.
它必须被拆分成成千上万个具体细节。

Здесь глагол «расколоть» с приставкой рас- в русском предложении указывает на необходимость разделения или раскрытия. В китайском аналоге слово "拆分" передает смысл «разделить» или «разложить на детали».

3. Перестаньте ж господа ради!.. Нешто разобидеть меня хотите?
别说了，看在上帝的份上！ 你不想冒犯我吗？

В данном предложении глагол «разобидеть» обозначает возможное раздражение или обиду. В китайском переводе "不想冒犯我吗？" передается похожий смысл, выражая волнение по поводу возможного обидчивого настроения.

4. Организаторы сознавали необходимость расширить формат фестиваля за счет семинаров и критических обсуждений.
组织者意识到有必要通过研讨会和批评性讨论扩大电影节的形式。

В данном контексте глагол «расширить» с приставкой рас- указывает на необходимость увеличить или расширить что-либо. Китайский перевод "扩大电影节的形式" также передает идею расширения или увеличения формата фестиваля.

5. Но мне бы хотелось рассмотреть другой аспект этого фильма (безусловно, их множество).
不过，我想从另一个角度来考虑这部电影（当然还有很多方面）。

Слово "рассмотреть" в данном предложении подразумевает изучение или рассмотрение определенного аспекта. В китайском переводе "考虑这部电影" также выражается смысл рассмотрения или обдумывания фильма.

6. Вот этого никак нельзя было растолковать Рите.
我没法向丽塔解释这一点。

Фраза подразумевает, что Рите невозможно полностью объяснить что-то. Китайский перевод «我没法向丽塔解释这一点" передает ту же идею о невозможности объяснения.

7. Попытки разговориться с мальчиками успеха не имели.
试图与男孩们交谈，但没有成功。

В данном предложении глагол «разговориться» с приставкой раз- означает безуспешные попытки установить контакт. Китайский перевод "试图与男孩们交谈" передает ту же идею о неудачных попытках общения.

8. Не успеешь — преград теперь нет, и соблазну нет времени расцвести.
你们没有时间了--现在没有障碍，也没有时间让诱惑开花结果。

Фраза подразумевает, что препятствий больше нет и нет времени для возникновения искушения. Китайский перевод "现在没有障碍，也没有时间让诱惑开花结果" также передает идею об отсутствии препятствий и возможности соблазна.

Среди глаголов интеллектуального и психического действия и состояния видное место занимает лексико-семантическое поле движения [2]. Поэтому рассмотрим примеры с глаголом движения и приставкой раз-/рас- с сайта Национального корпуса русского языка [5].

Наконец, как сказал бы виновник торжества, *гости* стали *разъезжаться* с дачи.
最后，正如庆祝者所说的那样，客人们开始离开别墅。

В переводе на китайский язык нет акцента на то, как нужно уходить, каково направление движения. Акцент только на самом факте отъезда автора акта. (Finally, as the celebrators said, the guests began to leave the villa.) Китайский перевод, как и английский, не подчеркивает, что гости уехали на машине.

Приставки, по мнению А. И. Моисеева, вносят, в частности, пространственные значения, а также модификационные, образуя совершенный вид и различные способы действия глаголов [Моисеев, 1987, с. 44]. При этом на основании проделанного анализа можно сделать вывод о том, что приставка раз-/рас- придаёт глаголам движения и специфическое значение «перемещение объектов или людей в пространстве в разные стороны». Часто возникает переносное значение глагола движения. Таким образом, глаголы движения с приставками раз-/рас- в русском языке представляют собой уникальный и многофункциональный инструмент для выражения различных аспектов движения и изменений. Их использование в языке подчеркивает тонкости и нюансы русского словообразования, демонстрируя богатство и глубину языковой системы.

На основании русского контекста использования глаголов с приставками раз-/рас- и их перевода на китайский язык можно заметить, что в русском предложении глаголы сами выражают направление движения, время перемещения и количество объектов, а в переводе на китайский язык в соответствующем тексте выражается только семантическое значение, без времени перемещения, количества объектов и способа передвижения. И поэтому перевод глаголов с приставками раз-/рас- с русского на китайский язык представляет собой сложную задачу, требующую глубокого понимания как прямых, так и переносных значений этих глаголов. Важно учитывать их временные и пространственные характеристики, чтобы точно передать смысл в контексте целевого языка. В китайском языке особенно важным элементом является использование частицы «了" (le), которая добавляется для выражения завершенности действия или изменения состояния. Эта частица помогает передать аспект действия, что особенно значимо при переводе русских глаголов. Например, они расходились: 他们分散了.В китайском языке для выражения состояния времени необходимо добавить дополнительное состояние времени «了» (прошедшее время).

В китайском языке нет прямого эквивалента русским приставкам, поэтому в процессе перевода необходимо тщательно подбирать слова и конструкции, чтобы передать не только буквальный, но и глубинный, переносный смысл исходного выражения. Это может включать использование различных глаголов, модификаторов и контекстуальных уточнений, чтобы максимально точно передать суть русского глагола.

Таким образом, перевод глаголов с приставками раз-/рас- с русского на китайский язык требует не только знания грамматики и лексики обоих языков, но и понимания культурных и контекстуальных особенностей, что делает процесс перевода сложным, но в то же время исключительно интересным и познавательным.

Литература

1. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). М.: Учпедгиз, 1947. 784 с.
2. Маслов Ю. С. Очерк болгарской грамматики. М.: Изд-во Литературы на иностранных языках, 1956. 287 с.
3. Моисеев А. И. Основные вопросы словообразования в современном русском литературном языке. Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1987. 206 с.
4. Национальный корпус русского языка. URL: www.ruscorpora.ru (дата обращения 21.04.2024)
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; РАН, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 2003. 943 с.
6. Русская грамматика. М. : Изд-во Академии наук СССР института русского языка, 1980. 792 с.
7. Семенов А. В. Этимологический словарь для школьников / А. В. Семенов. М.:ЮНВЕС, 2005. 319 с.
8. Соловьев В. Д. и др. Аспектуальные пары: префиксальный vs. суффиксальный способ образования/ Соловьев В. Д. и др.// Russian Journal of Linguistics. 2022. № 4. С. 1114–1135.
9. Чжан Цзяньхуа и др. Новый русско-китайский словарь: 90000 слов и фразеологических выражений. Пекин: Изд-во «Пресса для преподавания иностранных языков и научных исследований», 2012. 1304 с. 张建华等著.现代俄汉双解词典.北京：外语教学与研究出版社，2012年. 1304页.

Xing Chunyu[1*]
*3603588658@qq.com
Research supervisor: Ekaterina V. Ardatova[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Verbs with the prefix raz-/ras- in modern Russian and their translated counterparts in Chinese

Abstract. The article analyses the use of the verb prefixes raz-/ras- in modern Russian and their translated counterparts in Chinese. It investigates how these prefixes influence the meaning of verbs, particularly as regards spatial relations and movement, and the challenges this presents when translating them into Chinese. Due to the absence of direct equivalents in Chinese, translators must adopt a creative approach and consider the broader contextual meaning of these verbs. The study not only analyzes the role of raz-/ras- prefixes in Russian, but also addresses the difficulties encountered in their Chinese translation, offering potential strategies for more accurate and effective renderings.

Keywords: verbs, prefixes raz-/ras, Russian, Chinese, translation.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

УДК 372.881.161.1

Вэй Шисюань[1*]
*wsx778174167@gmail.com
Научный руководитель: Васильева Марина Ивановна[1],
кандидат педагогических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Цвет в русском языке: лингвометодический анализ

Аннотация: описание значения цвета в русском языке и культуре и анализ работы с лексическими единицами, обозначающими цвет на уроках РКИ. В статье рассматриваются языковое выражение цвета, значение цвета в Государственном флаге России, а также методика изучения цвета на уроках русского как иностранного языка. Особое внимание обращено на культурные и национальные особенности цветового восприятия, а также на значение цвета в образах и фразеологизмах русского языка.

Ключевые слова: цвет, символика цвета, словосочетание, фразеологизмы, Российский государственный флаг, русский язык как иностранный.

Введение

Лексические единицы в значении цвет и их символика занимают важное место в каждой культуре. Выбор темы обусловлен интересом к цвету в русской культуре, в частности, значение цвета в русском языке, и к проблеме обучения китайских учащихся использованию слов-цветовых прилагательных в русском языке.

Слова, обозначающие цвет, представляют собой группу единиц, лексические значения которых в различных языках не совпадают и обладают национально-культурной спецификой. Символическое значение цвета у разных народов складывалось на протяжении веков и зависит от историко-культурных, природных, социальных условий развития народа-носителя конкретного языка. История развития системы цветообозначения в разных языках имеет много универсальных закономерностей. В любом языке первыми появляются слова, обозначающие

понятия «черный» и «белый». Затем появляется «красный», «желтый», «синий / зеленый», и т. д. [Василевич, 2005, с. 216]. Семантические различия цветообозначений в первую очередь связаны с различиями в картинах мира представителей различных культур, со сложившимися историко-культурными, религиозными, климатическими и другими особенностями.

Цвет является одной из наиболее значимых составляющих культуры. Так, изучение значения цвета в русском языке поможет иностранным студентам лучше понять русскую цветовую культуру и понять, как правильно использовать цвета в русском языке, способствует воспитанию любознательности и уважение к чужой культуре.

Основная часть

В современном мире цвет играет важную роль в жизни людей, он влияет на эмоции, восприятие окружающего мира и даже на поведение человека. В разных культурах цвет имеет свои особенности и значения. В «Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова» это объясняется так: «Цвет — один из видов красочного радужного свечения — от красного до фиолетового, а также их сочетаний или оттенков. Все цвета радуги». [Ожегов, 2011, с. 736]

Цвета обычно воспринимаются нашими зрительными органами. Цвета не существуют сами по себе в нашем мире; они всегда связаны с каким-либо объектом, реальным или воображаемым. Неважно, одушевленный или неодушевленный объект. Например, белая кошка, черный камень, голубое небо и т. д. У каждого объекта, независимо от того, к чему он относится, есть цвет.

Как же обозначаются цвета в русском языке? Для обозначения цвета, его оттенка используют имена прилагательные. Но также в состав цветовой лексики могут входить и другие части речи. Существительные: желтый — желтизна, голубой — голубизна, красный — краснота. Глаголы: алый — алеть, зеленый — зеленеть, красный — краснеть, желтый — желтеть.

Понятие о прилагательном как своеобразном классе слов, обозначающем пассивные признаки предмета, нашло отражение в лингвистических концепциях А. А. Потебни, А. М. Пешковского, А. А. Шахматова, В. В. Виноградова, в «Русской грамматике». В русском языке цвет обычно выступает в форме прилагательного, которое занимает важное место. Они не только выражают значение самого цвета, но и часто обозначают различные эмоциональные проявления или символы вещей и предметов в разных ситуациях. Например, «красный» может обозначать не только цвет, но и что-то яркое, страстное или опасное. Таким образом, цветовые прилагательные имеют не только прямое значение, но и множество различных косвенных значений в зависимости от ситуации. Цветовые прилагательные имеют множество производных значений.

В статье проанализированы три цвета: красный, белый и синий. Это связано с тем, что красный, белый и синий — это цвета Государственного флаге России. Все три цвета очень важны в русской культуре. По словам В. Л. Денисовой, «Белый — символ чистоты и невинности, синий — символ бесконечности, духовной и интеллектуальной жизни, красный — символ радости, любви». [Денисова, 2015, с. 137–140] Ниже приводится сводка значений прилагательных, обозначающих красный, белый и синий цвета, согласно «Толковому словарю русского языка С. И. Ожегова».

В «Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова», красный — это цвет крови. Это визуальное суждение о цвете предметов. Это также прямое описание красного цвета. Но раньше слово «красный» не было словом, обозначающим цвет. С. В. Сумьянова писала, что «Первоначально данное слово не имело значения цвета, а было равнозначно современным словам «красивый, хороший и светлый». Для обозначения красного цвета в древнерусском языке использовались прилагательные «чермный», «червеный» / «червонный». [Сумьянова, 2015, с. 246–252]

Прилагательное красный имеет целый ряд производных значений:

1. Революция, советская власть, пролетариат. В этом смысле красный цвет — символ революции, пролетариата.

2. Что-то хорошее (обычно воплощается в повседневной разговорной речи и в поэзии).

3. Самая дорогая, самая редкая, самая ценная вещь и т. д.

Кроме того, С. В. Сумьянова считала, что «в прямом значении оно выступает наименованием цвета, в переносных — выразителем таких определенных характеристик предметов и явлений действительности, как, например, «красивый», «нарядный», «свадебный», «праздничный», «почетный», «высококачественный», «революционный», «коммунистический» и т. д. Переносное значение зависит от контекста и обладает образностью». [Сумьянова, 2015, с. 250]

Красный цвет занимает особое место в русском языке и культуре. В Древней Руси красный цвет обозначал красивую внешность, например, красна девица — очень красивая девушка; красный день календаря — важный день праздника или отдыха; красное словцо — остроумное и уместное выражение; красная пора — раздолье, избыток.

В своей статье Л. А. Матвеева также собрала образные выражения, обладающие ярким национальным своеобразием: «Красная горка — первый праздник воскресшей весны; красный угол — священное и почетное место в доме, где молились, благословляли, трапезничали; красная рыба — деликатесные виды рыбы из семейства осетровых; красная строка — отступ перед новым абзацем; начать с красной строки — начать всё с начала; красное словцо — остроумное, меткое выражение; яркие, выразительные слова». [Матвеева, 2020, с. 60–65]

Белый — основной цвет, обычно противоположный черному. В «Толовом словаре русского языка С. И. Ожегова», белый — это цвет снега или мела. Например, «белая книга», «белый парус». Белый также имеет различные значения:

1. Вещи светлого цвета, например, «белый хлеб», «белое вино».

2. Белый означает светлый цвет кожи. В данном случае это признак цвета кожи. В этом случае оно обозначает признак цвета кожи, например, белые люди.

3. Контрреволюционный. В истории он олицетворяет царскую Россию, помещиков, капиталистов и другие силы, противостоящие пролетарской революции. Например, белая армия.

Е. С. Шалова отмечала, что «Древнейшие символические значения белого в основном позитивны, поскольку это цвет мира, свадебного платья невесты, цвет всего хорошего и чистого. В различных культурах белый воспринимается как символ веры, надежды, любви, добра и чистоты помыслов». [Шалова, 2015, с. 89–91] Белый цвет является символом любви, надежды и большинства других положительных значений в различных культурах. Фразеологические выражения, связанные с белым цветом, также ассоциируются с красотой и чистотой.

Белая лебёдушка — «чистый, невинный, молодой, непорочный». В русском языке и фольклоре это слово чаще всего используется для обозначения девушки.

Белый день — «радость, новизна, красота». Имеется в виду хороший новый день.

Белый одежды — «чистый, непорочный, чистый в помыслах». В русском языке люди используют это переходное словосочетание в речи, приравнивая его к святому. Например, ей приснилось, что он был в белом халате.

Белый танец — для женщин это очень хороший танец, поскольку не надо дожидаться приглашения кавалеров, а самой пригласить кого угодно!

Белое море — внутреннее море на севере европейской части России, относящееся к Северному Ледовитому океану. Название может быть связано с цветом снега. Лю Л. и М. А. Рыбаков писали, что «Но есть также предположение, что название «Белое море» происходит от религиозного значения этого названия, то есть небес. Действительно, белый – это семантически божественный цвет. Существует легенда, что Белое море и его побережье расположены на территории некогда процветающей загадочной цивилизации – Гипербореи». [Лю, Рыбаков, 2020, с. 44–55]

Но А. И. Осипенкова считала, что «Колоратив белый доминирует и в составе фразеологизмов по отношению к колоративам черный и серый. Обращает на себя внимание тот факт, что при общей положительной коннотации в составе фразеологизмов колоратив белый нередко приобретает отрицательную окраску (довести до белого каления, белый и пушистый, шитый белыми нитками)». [Осипенкова, 2022, с. 90–95]

Например, Белая ворона, обозначает того, кто отличается от других, того, кто выделяется среди других. Часто используется в разговорном русском языке.

Белый билет, обозначает доказательство неспособности к военной службе.

Синий — это основной цвет, который имеет диапазон между фиолетовым и зеленым. Например, «синее небо» (голубое небо). Конечно, у синего цвета есть и производные значения:

1. Очень бледная кожа. Например, «синие от холода руки» (руки бледные от холода), «синее лицо» (бледное лицо), «синие губы» (бледные губы).

2. Отсутствие гламура. Например, Синий чулок.

3. Полное отсутствие чего-либо. Например, «Ни синь пороха» (ни капли не осталось) — устаревшая пословица.

В истории русской культуры синий цвет занимает особенное положение. Следует отметить, что слов, означающих оттенки синего цвета, было гораздо меньше, чем наименований оттенков красного, зеленого и желтого. В русском языке слово «синий» теперь имеет более абстрактное значение и может использоваться в любых сочетаниях, не ограничиваясь конкретным предметом или явлением. Например, синий чулок — женщина, лишённая женственности, обаяния и всецело поглощённая книжными, учёными интересами. Синие мундиры — жандармы в дореволюционной России, носившие форму синего цвета. Синяя птица — то, что воплощает для кого-либо идеал счастья; символ счастья.

Российский бело-сине-красный триколор считается одним из старейших триколоров в мире. Первоначально бело-сине-красный флаг был поднят на первом российском линкоре «Орел» во времена правления Алексея Михайловича, отца Петра I.

Чтобы понять значение трех цветов российского флага, важно разобраться в его истории. Российский триколор прошел типичный путь: многие флаги мира до того, как представлять страну, были корабельными» [9]. А российский триколор ассоциируется с Петром Великим. В начале 1705 года Петр I издал указ о том, что на каждом российском торговом судне должен развеваться знакомый нам сегодня символический триколор.

Первым фактическим национальным флагом Российской Империи стал бело-сине-красный флаг, который использовался с XVIII века до 1858 года. Однако, в 1858 году император Александр II утвердил новый официальный государственный флаг — черно-желто-белый. Несмотря на это, в 1883 году император Александр III указал, что в особых торжественных случаях здания должны быть украшены только бело-сине-красным флагом. Затем, в 1896 году император Николай II подтвердил статус бело-сине-красного флага как «национального», хотя черно-желто-белый флаг официально не был отменен.

В то время символика современного российского флага имела следующий смысл. Белый цвет служил символом свободы, а синий — традиционно ассоциировался с образом Богоматери, которая покровительствовала защитникам русской земли. Красный цвет символизировал мужество и храбрость тех, кто был готов погибнуть за родину. Однако, когда Петр I пришел к власти, он издал указ, в результате которого расцветка флага, поднимаемого на русских военных кораблях, изменилась. Они теперь носили белое полотно с крестом, перечеркнутым синей лентой — флагом, связанным с Андреем Первозванным.

История флаге Российской Федерации хранит свидетельства различных интерпретаций выбора трех цветов. Согласно одной из теорий, три цвета символизируют единство славянской церкви, могущество государства и народа. «Красный цвет олицетворял Державу, синий — обозначал Богоматерь, оберегающую Россию, белый — символизировал свободу всех граждан и независимость страны». [9]

Государственный флаг — это лицо страны, а его цвета несут в себе культурный подтекст нации. Смысл трех цветов бело-сине-красного триколора России — это не только великолепие русской культуры, но и символ национального единства, национального возрождения и гордости народа.

В современном мире все больше иностранцев стремятся изучать русский язык. Важным аспектом изучения языка является словарный запас. Фразы и лексика, связанные с цветом, очень часто используются в повседневной жизни. В этом случае изучение цветов, их значений и фраз на уроке РКИ становится неотъемлемой частью учебного процесса.

Методика изучения лексических единиц в значении цвета на уроке РКИ должна быть основана на сочетании средств выразительности. Цвета воспринимаются визуально, поэтому в процессе обучения можно сочетать слова с соответствующими им картинками и видео.

Первый шаг — это знакомство с цветовой семантикой и культурными ассоциациями. Ученикам предлагается изучить основные значения и значения в контексте для каждого цвета. Мы можем начать с краткого ознакомления учащихся с общими значениями красного, белого и синего цветов.

Второй шаг — это практическое использование цветов во фразах и выражениях. Можно подготовить короткие тексты или стихи на эту тему с изображениями цветов, связанных с ними. Студенты могут прочитать текст, обсудить цвета и выучить цветовую лексику.

Третий шаг — студентам предоставляются иллюстрации, фотографии или видео, на которых изображены объекты или ситуации, связанные с красным, синим и белым цветами. Задача студентов — описать эти изображения на русском языке, используя при этом адекватную цветовую лексику. Такой подход помогает визуализировать и закрепить усвоенные знания о цветах.

Возможно также использование игровых приемов. Например, преподаватель может задавать студентам вопросы, связанные с цветами, например, «Какой цвет ассоциируется у тебя с праздниками?» или «Какие цвета ты бы использовал, чтобы описать свое настроение?». Студенты могут дать свои ответы и объяснить, почему они связывают тот или иной цвет с определенной ситуацией или эмоцией. Такая активность поможет им не только запомнить названия цветов, но и активно использовать новую лексику.

В целом, методика изучения красного, синего и белого цветов на уроках русского языка для иностранцев основывается на поэтапном и системном подходе, который позволяет ученикам глубоко погрузиться в изучение цветовой лексики, а также развить навыки употребления этих цветов в речи. Это способствует более качественному усвоению языка и адаптации к русской культуре. Красный, белый и синий цвета и связанные с ними русские фразеологизмы имеют глубокое культурно-историческое значение, отражают национальную самобытность и мировоззрение.

Три цвета российского флага символизируют свободу (белый), защиту Девы Марии (синий) и мужество (красный), а также единство славянской нации или понятия веры, надежды и любви.

Изучение цвета на уроке РКИ невозможно отделить от изучения цветовой лексики (например, цветовых фразеологизмов) и цветовой культуры страны. Изучение цвета в русском языке позволяет использовать различные визуальные средства в преподавании и можно помочь иностранцам глубже понять значение и символику цвета в русском языке и русской культуре.

Литература

1. Василевич А. П. Цвет и название цвета в русском языке //Василевич А. П., Кузнецова С. Н., Мищенко С. С. Цвет и название цвета в русском языке — М.: КомКнига, 2005. 216 с.
2. Денисова В. Л. Символика цвета в русской и китайской культуре // Язык и культура (Новосибирск) — 2015 г. № . 16. С. 137–140.
3. Лю Л., Рыбаков М. А. Цветовая символика в русском и китайском языках и семантика гидронимов с цветовым компонентом // Litera. — 2020 г. — № 6. С. 44–55. DOI: 10.25136/2409–8698.2020.6.33075 URL:https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=33075 (дата обращения 1.05.2024)
4. Матвеева Л. А. Фразеологизмы с компонентом «Красный» и «Red» в английском и русском языках // Вестник тверского государственного университета. Серия: филология. 2020 г. № 2. С. 60–65.
5. Осипенкова А. И. Колоративы белый, чёрный, серый в русском языке новейшего времени (на материале национального корпуса русского языка) // Актуальные проблемы филологии и журналистики: Материалы XXXIII Международной научной студенческой конференции Института филологии и журналистики ННГУ / Нижний Новгород. 2022 г. С. 90–95.
6. Сумьянова. С. В. Красный цвет в культуре и языке китайцев и русских // Научный вестник Воронежского архитектурно-строительного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015 г. № 4. С. 246–252.

7. Шалова Е. С. Метафорика цветообозначения в идиомах английского и русского языка //Международный научно-исследовательский журнал. 2013 г. № .9–2(16). С. 89–91.
8. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка // 27-е издание, исправленное. — М., 2011. 736 с.
9. Флаг России и его история. URL: https://gorod-plus.tv/article/50188 (дата обращения 01.05.2024)

Wei Shixuan[1*]
*wsx778174167@gmail.com
Research supervisor: Marina I. Vasileva[1],
Candidate of Sciences[1] (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Color in the Russian language: A linguistic and methodological analysis

Abstract. This article explores the significance of color in the Russian language and culture, with a particular focus on its role in Russian as a Foreign Language (RFL) instruction. It discusses lexical units related to color, the symbolism of color in the Russian state flag, and the pedagogical approaches to teaching color in RFL classes. Special attention is given to the cultural and national nuances of color perception, as well as the use of color in Russian imagery and phraseological units.

Keywords: color, color symbolism, word combination, phraseological units, Russian state flag, Russian as a foreign language.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

УДК 808.1

Гаспаров Артем Александрович[1*]
*argasparov@mail.ru
Научный руководитель: Гетманская Елена Валентиновна[1],
доктор педагогических наук
[1]МПГУ, Москва, Российская Федерация

Арт-кинотеатр в кругу внеурочной деятельности учителя-словесника

Аннотация: статья посвящена раскрытию методического понятия «арт-кинотеатр» как средства развития интерпретационных умений и медиаграмотности современных школьников. Арт-кинотеатр, основываясь на принципе показа шедевров мировой и советской классики, позволяет изучить ретро-картины, увидеть сценические постановки на большом экране, а также получить информацию о современном фестивальном кинематографе. Автор приходит к выводу, что работа учителя-словесника в рамках арт-кинотеатра может представлять собой целостную методическую систему, направленную на формирование грамотного читателя и зрителя, способного ориентироваться в культурологической и филологической среде, а также способного анализировать и давать оценку новому аудиовизуальному контенту.

Ключевые слова: арт-кинотеатр, аудиовизуальный контент, кинематограф, подкаст, видеовизитка.

Введение

Аудиовизуальный контент — неотъемлемая часть современного литературного образования. Внеурочная деятельность по литературе — актуальное поле реализации аудиовизуального восприятия литературного материала. Аудиовизуальное воздействие театра или кинофильма спо-

собствует активному развитию интерпретационных умений современных школьников, а посещение кинотеатров как внеклассное мероприятие по литературе активно вырабатывает медиаграмотность обучающегося, транслирует аудиовизуальный контент.

Идея посещения кинотеатров во внеурочное время как средство литературного развития отнюдь не новая для российской методики. Данная концепция сформировалась еще в начале XX века. Начиная с 1910-х годов учителя стремились обеспечить просмотр фильмов учениками после занятий. Как правило, это были научно-популярные, т. е. неигровые, картины. В. Успенский во 2-м номере журнала Сине-Фоно в 1913 году отмечает: «Поступило много заявлений из учебных заведений о желании групповых посещений научного кинематографа» [Успенский, 1913, с. 7]. Советский педагог Г. Я. Арнаутов в статье «Учебному кино — шире дорога» пишет: «Ежедневная практика многих тысяч учителей и школ, успешно применяющих кино в своей работе, с предельной убедительностью подтверждает исключительно важное значение использования кино в учебно-воспитательной работе…» [Арнаутов, 1952, с. 5]. Однако и в дореволюционный, и в советский период учителя практиковали походы на просмотры фильмов, которые были одобрены и допущены к показу государственными структурами.

В наше время ситуация изменилась в связи с большим количеством визуального контента. В целом, «XXI век рассматривается культурологами как мир «зримой», экранной, культуры, требующей соответствующего уровня компетентности прочтения и особой, визуальной, грамотности» [Гетманская, 2017, с. 24]. Опираясь на представленные позиции, мы выдвигаем идею работы со школьниками в пространстве специализированных кинотеатров, представляя *арт-кинотеатр*.

Площадки *арт-кинотеатров*, основываясь на принципе показа шедевров мировой и советской классики, позволяют изучить ретро-картины, увидеть сценические постановки на большом экране, а также получить информацию о современном фестивальном кинематографе. Важным организационным преимуществом арт-кинотеатров является минимальная стоимость билета, зачастую, организуемые мероприятия проводятся бесплатно.

Методы исследования

При изучении киноконтента, предлагаемого в 2022–2023 гг., нами была выделена московская арт-площадка, ориентированная именно на посещение школьников и педагогов-словесников: кинотеатр «Иллюзион». Наиболее важными в просветительской концепции кинотеатра являются программы для учащихся 5–9 классов («Время сказок» и «Юный зритель»), а также для старшеклассников — программа «Забытый немой».

Основное содержание программы «Время сказок» плотно коррелирует с анализом фольклорных тем, изучаемых в 5–6-х классах.

1. «Руслан и Людмила» (1938, Реж. Иван Никитченко, Виктор Невежин)
2. «Морозко» (1964, Реж. Александр Роу)
3. «Там, на неведомых дорожках...» (1982, Реж. Михаил Юзовский)
4. «Кащей Бессмертный» (1944, Реж. Александр Роу)
5. «Илья Муромец» (1956, Реж. Александр Птушко, Дамир Вятич-Бережных)
6. «Василиса Прекрасная» (1939, Реж. Александр Роу)
7. «Финист — Ясный сокол» (1975, Реж. Геннадий Васильев)
8. «На златом крыльце сидели» (1986, Реж. Борис Рыцарев)
9. «Руслан и Людмила» (1972, Реж. Александр Птушко)

Программа «Юный зритель» подробно останавливается на описании и разборе психологического и духовно-нравственного поиска литературного героя в 7–9-х классов.

1. «Удивительное воскресенье» (1957, Реж. Ченек Дуба)
2. «Фантазеры» (1965, Реж. Исаак Магитон)

Программа «Забытый немой» позволяет ознакомиться с экранизациями русской и мировой литературы, изучить на историко-культурологическом материале ценностные приоритеты эпохи.

1. «Люди в воскресенье» (1930, реж.: Роберт Сьодмак, Эдгар Дж. Улмер, Рохус Глизе, Курт Сьодмак, Фред Циннеман)

2. «Прометей» (1921, реж. Август Блом)

3. «Коттедж в Дартмуре» (1929, реж. Энтони Асквит)

4. «Любовь Жанны Ней» (1927, реж. Георг Вильгельм Пабст)

5. «Песнь торжествующей любви» (1923, реж. Виктор Туржанский)

6. «Ветер» (1928, реж. Виктор Шёстрём)

7. «Менильмонтан» (1926, Дмитрий Кирсанов) / «Маленькая продавщица спичек» (1928, Жан Ренуар)

8. «Такова жизнь» (1930, реж. Карл Юнгханс)

9. «Правосудие прежде всего» (1921, реж. Яков Протазанов)

10. «Последний приказ» (1928, реж. Джозеф фон Штенберг)

11. «Покойный Матиас Паскаль» (1925, реж. Марсель Л'Эрбье)

12. «Крейцерова соната» (1927, реж. Густав Махаты)

13. «По наклонной плоскости» (1927, реж. Альфред Хичкок)

14. «На мели» (1927, реж. Альберто Кавальканти)

15. «Сентиментальный тип» (1919, реж. Реймонд Лонгфорд)

16. «Право на жизнь» (1927, реж. Роберт Вольмут)

Результаты и обсуждение

Просмотр и изучение данных программ в *арт-кинотеатре* поможет учителю-словеснику реализовать не одну, а сразу несколько методических задач.

Во-первых, после просмотра учащиеся под руководством учителя-словесника, находясь в творческой атмосфере *арт-кинотеатра*, могут записать подкаст или оформить видеовизитку. Представленные задания, как отмечает В. В. Петренко, позволят школьникам 5–9 кл. улучшить «навыки работы в команде, умение договариваться, выполнять поставленные задачи и контролировать их реализацию» [Петренко, 2023, с. 112], а также поспособствуют развитию «устной и письменной речи, презентации и самопрезентации, аргументации собственных суждений» [Петренко, 2023, с. 112]. подготовиться к итоговому собеседованию в 9 классе. Также задания данного типа помогут привлечь интерес учащихся к необходимой организации освещения внеурочной деятельности в школьных СМИ.

Приведем примеры для оформления подкаста, которые могут быть предложены школьнику:

1. Рассказать о событии (монолог);

2. Обсудить сюжет фильма (пересказ);

3. Подумать о важности картины в развитии духовно-нравственной личности;

4. Обсудить аудиовизуальный ряд фильма, используя литературоведческие термины: метафора, антитеза, гипербола, гротеск и др;

5. Ответить на вопросы, записываемые на видеокамеру (вопросно-ответная форма);

Во-вторых, в школе учитель-словесник также может одновременно выполнить несколько видов работы, стимулирующих мотивацию и воображение учащихся: устную — диалогическая беседа, конференция; и письменную — рецензия (табл. 1, 2), очерк, блиц-опрос.

Примерный перечень вопросов для обсуждения со школьниками после просмотра в Иллюзионе

1. Есть ли различие при просмотре кинофильмов в классе и в зале? Если да, то какие, свои ответы аргументируйте?

2. Почувствовали ли вы разницу, что изображение более некачественное? Это из-за того, что вы смотрели фильм не на цифровом носителе, а на настоящей пленке.

3. Что было важным для вас с теоретической и практической точки зрения при кинопросмотре?

Таблица 1

Методический алгоритм написания рецензии (5–8 классы)

Вступление	*«На днях мы посмотрели фильм…»*
Разбор сюжета. Оценка сюжета. Попытки разобраться, откуда этот сюжет мог возникнуть	*«По сюжету главный герой…»* *«Фильм повествует о…»*
Разбор концептуальной идеи № 1	*«С одной стороны, это кино про…»* *«Мне кажется, что этот фильм о…»*
Доказательство (свет, цвет, рамка кадра, ракурс, композиция и др.) с кратким обоснованием	*«На это работает…»* *«Это можно увидеть благодаря…»*
Разбор концептуальной идеи № 2	*«С другой стороны, фильм и про…»* *«На мой взгляд, фильм затрагивает также проблему…»*
Доказательство (свет, цвет, рамка кадра, ракурс, композиция и др.) с кратким обоснованием	*«На это работает…»* *«Это можно увидеть благодаря…»*
Вывод	*«Таким образом, это кино про…», «К достоинствам (недостаткам) киноленты относятся…», «Основной важностью предоставленного просмотра фильма для меня является…»,…*

Таблица 2

Методический алгоритм написания рецензии (9–11 классы)

Вступление (усложненное)	*«В кинотеатре Иллюзион демонстрировался показ, посвященный…»*
Разбор сюжета. Нахождение интертекстуальных отсылок к произведениям русской и всемирной литературы/музыки/оперы/драматургии.	*«Сюжет картины достаточно простой, незамысловатый…», «Предлагаемый вниманию зрителей фильм, представляет собой…», «Фильм заинтриговывает своим непростым сюжетом…»*
Разбор концептуальной идеи № 1	*«Первое, что бросается в глаза…» «Концепция заключается в…»*
Доказательство (свет, цвет, рамка кадра, ракурс, композиция и др.) с цельным обоснованием	*«Выражено это благодаря…»* *«Аудиовизуальный ряд картины достаточно интересен…»*
Разбор концептуальной идеи № 2	*«Второе — …»* *«Именно это наводит на мысль о…»*
Доказательство (свет, цвет, рамка кадра, ракурс, композиция и др.) с цельным обоснованием	*«Концепция выражена благодаря усиленному…»* *«Режиссер использует прием для…»*
Разбор концептуальной идеи № 3	*«Третье — …»* *«Режиссер демонстрирует идею с целью…»*
Доказательство (свет, цвет, рамка кадра, ракурс, композиция и др.) с цельным обоснованием	*«Наблюдается эпизод, когда…»* *«Синтез звукового ряда и цвета приводит к…»*
Вывод	*«Несколько причин ознакомиться с этой картиной: …»* *«Итак, важность этого фильма в современном культурологическом пространстве…»*

Примечательно, что при написании работ данного типа, учащихся можно перенаправить на анализ художественного текста-первоисточника по схожему алгоритму. Сбор информации и отработка практических навыков при создании творческих работ учащимися сможет не только изменить вектор исследуемого объекта, но и направить школьников на внимательный разбор книжного произведения. Следует заметить, что формирование умения писать рецензии, отзывы, аннотации как подвид сочинения, обобщит и закрепит навык написания итогового декабрьского сочинения. В 2022–2023 гг. в списках итогового сочинения одна из представленных тем была связана с кинематографом: «Литература и кино: соперничество или сотрудничество?».

Выводы

Таким образом, посещение арт-кинотеатра может представлять собой целостную единую методическую систему, направленную на формирование грамотного читателя и зрителя, способного ориентироваться в культурологической и филологической среде, а также способного анализировать и давать оценку новому аудиовизуальному контенту.

Литература

1. Гетманская Е. В. Мультимодальная среда и технологии соавторства в западной школе // Современная методика преподавания литературы: стратегии развития. XXIV Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 24–25 марта 2016 года. — Москва: “Экон-Информ”, 2017. С. 23–27.
2. Использование кино и диапозитивов на уроках и во внеклассной работе в V–X классах: Сборник статей / Под общ. Ред. Г. Я. Арнаутова. — Москва: Учпедгиз, 1952. — 448 с.
3. Петренко В. В. Развитие «мягких навыков» на уроке литературы как необходимое условие его эффективности // Литература в школе: научно-методический журнал. — 2023. — № 6 — С. 106–115.
4. Успенский В. Разумный кинематограф // Сине-фоно: журнал синематографии, говорящих машин и фотографии. — 1913. — № 2.

Artem A. Gasparov[1*]
*argasparov@mail.ru
Research supervisor: Elena V. Getmanskaya[1],
Doctor of Sciences (Pedagogy)
[1]MSPU, Moscow, Russia

Art cinema in the extracurricular activities of a literature teacher

Abstract. This article examines the methodological concept of art cinema as a tool for developing interpretive skills and media literacy in modern school students. By focusing on the presentation of world and Soviet cinematic masterpieces, art cinema offers opportunities to study classic films, view stage productions on the big screen, and explore contemporary festival cinema. The author argues that incorporating art cinema into a literature teacher’s extracurricular activities can form an integrated pedagogical system that fosters both critical reading and viewing skills. This approach helps students navigate the cultural and philological landscape and equips them with the ability to analyze and evaluate new audiovisual content.

Keywords: art cinema, audiovisual content, cinematography, podcast, video presentation.

ОНТОЛИНГВИСТИКА И ДЕТСКИЙ БИЛИНГВИЗМ

УДК 81’232

Баскова Екатерина Николаевна[1*]
*katbask@yandex.ru
Научный руководитель: Доброва Галина Радмировна[1],
доктор филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Некоторые особенности понимания и использования переносных значений слов детьми старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и общим недоразвитием речи

Аннотация: в статье рассматриваются некоторые особенности понимания и использования переносных значений слов детьми старшего дошкольного возраста с нормальным рече-

вым развитием и общим недоразвитием речи. Для выявления особенностей понимания и использования дошкольниками переносных значений слов был разработан и проведен констатирующий эксперимент, в котором исследовались: ассоциации, основанные на переносных значениях слов; понимание узуальных и окказиональных метафорических переносов, окказиональных синекдох, метонимических переносов. Было выявлено, что наибольшие трудности среди заданий констатирующего эксперимента у детей как с нормальным речевым развитием, так и с общим недоразвитием речи вызвало понимание и объяснение узуальных метафорических переносов без опоры на наглядность. У детей с общим недоразвитием речи выявлены значительные трудности понимания метонимических переносов.

Ключевые слова: переносные значения слов, многозначность, речь детей старшего дошкольного возраста, нормальное речевое развитие, общее недоразвитие речи.

Введение

Способность понимать переносные значения слов детьми старшего дошкольного возраста является одним из компонентов развития языковой рефлексии, что необходимо в дальнейшей учебной деятельности в школе. Освоение многозначности является составляющей освоения лексики как части языковой системы

Важными для изучения являются закономерности речевого развития детей, предпосылки и этапы развития понимания переносных значений слов детьми, нашедшие свое отражение в работах ученых-онтолингвистов [Цейтлин 2021, Гридина 1996, Елисеева 2014, Доброва 2012].

Те же закономерности речевого развития, которые были выявлены учеными-онтолингвистами у детей с нормальным речевым развитием, присущи и детям с речевыми нарушениями. При это специалисты в области логопедии отмечают трудности в понимании детьми с общим недоразвитием речи переносных значений слов [Жукова, Мастюкова, Филичева 1990, Лалаева, Серебрякова 2001]. Однако особенности понимания и использования различных видов переносных значений слов недостаточно изучены как у детей с нормальным речевым развитием, так и у детей с общим недоразвитием речи.

Освоение детьми многозначности проходит несколько этапов. Предпосылкой для развития способности понимать переносные значения слов являются лексико-семантические сверхгенерализации, присущие детям на раннем этапе речевого развития. Для дальнейшего развития лексико-семантической системы важным этапом является обогащение словаря, формирование семантических полей, когда дети начинают объединять лексемы в тематические группы. При этом дети научаются выделять объединяющие признаки предметов. Одновременно с этими процессами происходит скачок в развитии активной речи — лексический взрыв, позволяющий строить все более сложные речевые высказывания. Дети начинают использовать переносные значения слов в собственной речи, сначала непреднамеренно, затем в процессе языковой игры — преднамеренно.

У детей с общим недоразвитием речи обобщающие понятия, способность к классификации формируются медленнее, чем у детей с нормальным речевым развитием. Расширение словаря, организация семантических полей происходят с некоторым отставанием, что сказывается на степени освоения такими детьми переносных значений слов.

Определение особенностей освоения переносных значений слов детьми старшего дошкольного возраста является актуальной задачей, поскольку дает возможность разработать методику работы по формированию адекватного понимания и использования переносных значений слов детьми старшего дошкольного возраста как с нормальным речевым развитием, так и с общим недоразвитием речи. У детей старшего дошкольного возраста существуют сложности понимания и использования переносных значений слов, но причины этих сложностей у детей с нормальным речевым развитием и детей с общим недоразвитием речи могут быть разными, что должно влиять на способы педагогического воздействия.

В работе впервые рассматривается в комплексе способность понимать и использовать различные виды переносных значений слов (метафора, метонимия и синекдоха, в том числе узуальная) детьми старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи.

Методы исследования

1. Теоретический: анализ педагогической, лингвистической, психолингвистической литературы по теме исследования;

2. Экспериментальный: наблюдение; проведение разработанного автором констатирующего эксперимента «Как котенок и щенок узнавали новые слова»; создание проекта формирующего эксперимента;

3. Метод качественно-количественного анализа экспериментальных данных.

В эксперименте исследовались: способность образовывать детьми ассоциации с переносным значением слов (ассоциативный эксперимент); понимание узуальных метафорических переносов; понимание окказиональных метафорических переносов; понимание окказиональных синекдох; понимание метонимических переносов. Эксперимент проводился на базе ГБДОУ детский сад № 83 Красносельского района Санкт-Петербурга в 2022–2023 гг. В нем принимало участие 36 детей: 12 детей в возрасте 6–7 лет с нормальным речевым развитием, 12 детей в возрасте 5–6 лет с нормальным речевым развитием и 12 детей в возрасте 6–7 лет с общим недоразвитием речи. В каждой подгруппе было равное количество мальчиков и девочек. В ходе эксперимента был получен 1341 ответ детей, которые были зафиксированы и занесены в таблицы (по каждому ребенку), произведена количественная и качественная обработка полученных данных. Эксперимент проводился с каждым ребенком индивидуально в виде беседы, игры с картинками, игры-инсценировки. При проведении эксперимента использовалась словесная инструкция, к которой в ряде заданий добавлялся наглядный и игровой материал.

Результаты исследования

В результате анализа данных констатирующего эксперимента нами был выявлен ряд особенностей понимания и использования детьми старшего дошкольного возраста переносных значений слов.

Так, при назывании слов с переносным значением дети всех трех групп часто заменяли нужное слово холонимом (понятием, которое обозначает целое по отношению к тому, что изображено на картинке), например, «стол» вместо «ножки стола». Довольно редко дети заменяли нужное слово меронимом (понятием, обозначающим частью целого по отношению к тому, изображено на картинке), например, «перо» вместо «крыло». Дети 5–6 лет с нормальным речевым развитием дали 17 ответов с использованием холонимов (28,33%); дети 6–7 лет с нормальным речевым развитием — 11 ответов (18,33%); дети 6–7 лет с ОНР — 25 ответов (41,67%) (рис. 1).

По мнению М. В. Никитина, благодаря пониманию холо-меронимических отношений происходит смысловое упорядочение словаря как целостной иерархической структуры [Никитин 1996]. Это дает основание предположить, что детьми старшего дошкольного возраста холо-меронимические отношения усвоены недостаточно, но у детей с общим недоразвитием речи заметно отставание от двух других групп испытуемых с нормальным речевым развитием.

На основании этих результатов можно предположить, что у детей с ОНР большое затруднение вызывает наименование частей, деталей предметов, часто встречаются замены видовых понятий родовыми, слабее развиты ассоциативные связи между словами, процесс упорядочения словаря как целостной системы идет медленнее, чем у детей с нормальным речевым развитием [Глухов 2014, Кошелев 2008: 193–230].

Поскольку замены возникали при назывании переносных значений слов, мы можем предположить, что данные замены имеют некий особый статус, изучение которого требует дальнейших исследований.

Важной особенностью понимания переносных значений слов детьми старшего дошкольного возраста стала выявленная трудность понимания узуальных метафорических переносов. Понимание узуальных метафорических переносов без опоры на наглядный материал вызвало затруднение у всех трех групп детей. Наибольшее затруднение в понимании узуальных метафорических переносов без опоры на наглядный материал испытывают дети 6–7 лет с общим недоразвитием речи. Верных ответов в данной группе — 31,82%. Дети 5–6 лет с нормальным

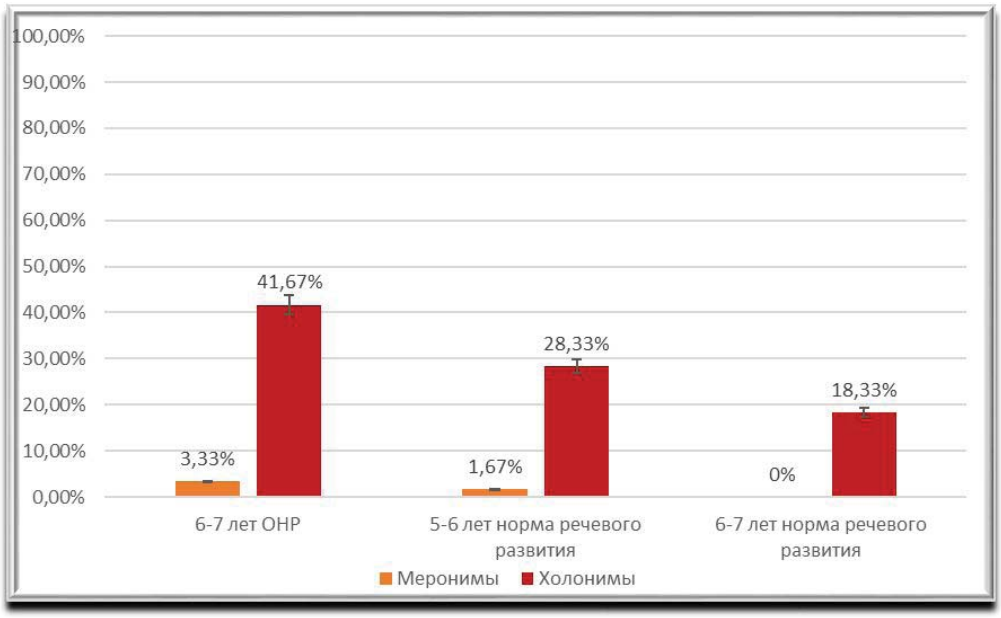


Рис. 1. Сравнительный анализ данных употребления холонимов/меронимов при назывании детьми узуальных метафорических переносов с опорой на наглядный материал

речевым развитием дали 36,36% верных ответов. Значительно больше верных ответов было получено в группе детей 6–7 лет с нормальным речевым развитием — 51,51%. (рис. 2).

При объяснении некоторых выражений, таких как «часы бьют», «ручей бежит», «ветер воет», «легкий ветерок», дети с ОНР испытали большее затруднение, чем дети с нормальным речевым развитием. Так же дети 6–7 лет с ОНР дали значительно больше неверных ответов и отказов от ответа — 42 неверных ответа и 16 отказов от ответа. В то же время у детей 5–6 лет с нормальным речевым развитием 38 неверных ответов и 12 отказов от ответа. У детей 6–7 лет с нормальным речевым развитием 33 неверных ответа и 5 отказов от ответа.

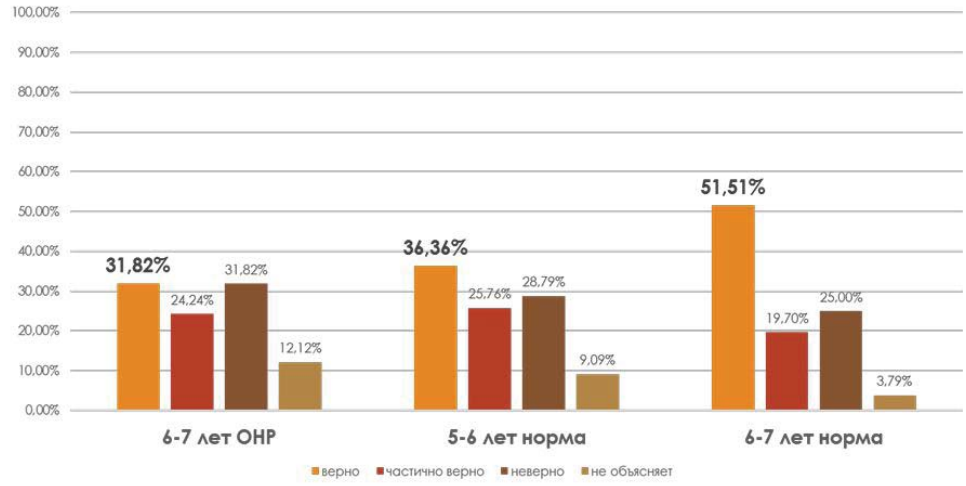


Рис. 2. Сравнительный анализ данных понимания узуальных метафорических переносов (выражения без опоры на наглядный материал)

Еще одна особенность, выявленная в ходе констатирующего эксперимента и присущая именно детям с общим недоразвитием речи, — это затруднение понимания метонимических переносов, а точнее, буквальное их понимание (например, некоторые дети с ОНР предполагают, что выражение «он съел две тарелки каши» означает, что человек прожевал сами тарелки), что предположительно связано с недостаточным развитием словесно-логического и ассоциативного мышления.

Анализ понимания детьми метонимических переносов выявил значительные трудности у детей 6–7 с общим недоразвитием речи. Только 63,89% детей данной группы дали верные ответы. Дети 5–6 лет с нормальным речевым развитием дали 94,44% верных ответов. У детей 6–7 лет с нормальным речевым развитием было получено 91,67% верных ответов (рис. 3).

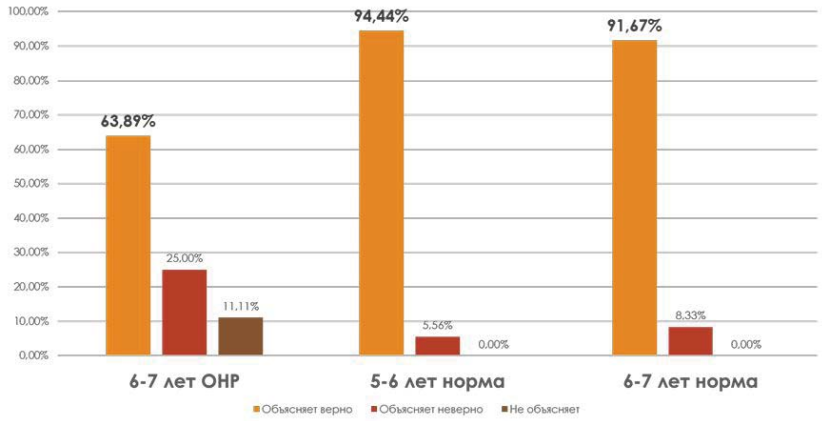


Рис. 3. Сравнительный анализ данных понимания метонимических переносов

Выводы

Проведенный констатирующий эксперимент позволил определить зависимость способности понимать и использовать переносные значения слов от типа переносного значения, возраста ребенка и уровня его речевого развития, а также выявить особенности понимания и использования переносных значений слов детьми с общим недоразвитием речи.

На основе проведенного эксперимента у детей старшего дошкольного возраста всех трех групп были выявлены следующие особенности:

1. При исследовании понимания узуальных метафорических переносов с опорой на наглядный материал в ответах детей встречались замены слов с переносным значением холонимами (изредка — меронимами); это дает основания предположить, что данные замены имеют некий особый статус, изучение которого требует дальнейших исследований;

2. Наибольшие трудности среди заданий констатирующего эксперимента у детей вызвало понимание и объяснение узуальных метафорических переносов без опоры на наглядность.

Однако у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи были выявлены свои, присущие именно этой группе испытуемых особенности понимания и использования переносных значений слов:

1. Замены слов с переносным значением холонимами (изредка — меронимами) встречались у них значительно чаще, чем у детей с нормальным речевым развитием, что объясняется трудностями в классификации, категоризации, подборе смысловых ассоциаций;

2. Трудности в понимании и объяснении смысла узуальных метафорических переносов выражены у этих детей значительно больше, чем у детей с нормальным речевым развитием, что обусловлено отставанием объема пассивного и активного у детей с ОНР;

3. Значительные трудности понимания метонимических переносов, а точнее, буквальное их понимание также больше характерны для детей с ОНР, что предположительно связано с недостаточным развитием словесно-логического и ассоциативного мышления.

Выводы, сделанные по первой и второй главе, позволили разработать проект формирующего эксперимента, направленного на развитие понимания и использования переносных значений слов детьми старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи.

Литература

1. Глухов В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Монография. — Изд. 2-е, исправ. и перераб. — М.: В. Секачев, 2014–537 с.

2. Гридина Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество. — Екатеринбур г.: Урал. ГПИ, 1996 — 215 с.
3. Доброва Г. Р. Креативность языковой личности в аспекте вариативности речевого онтогенеза // Лингвистика креатива-2: коллект. монография под общ. ред. проф. Т.А Гридиной. — Екатеринбург, 2012 — с. 33–48
4. Елисеева М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008–143 с.
5. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. — М.: Просвещение, 1990. — 239 с
6. Кошелев А. Д. Метафора и метонимия ребенка: характерные признаки формирования взрослого представления мира, мышления и языка // Проблемы онтолингвистики — 2013: материалы международной научной конференции 26–28 июня 2013 г., Санкт-Петербург — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2013 — С. 137–143.
7. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. — Санкт-Петербург : Союз, 2001–218 с.
8. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Освоение ребенком родного языка: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений — М.: Издательство ВЛАДОС, 2021. — 240 с.

Ekaterina N. Baskova[1*]
* katbask@yandex.ru
Research supervisor: Galina R. Dobrova[1],
Doctor of Sciences (Philology), Professor
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Understanding and use of figurative language by older preschool children with normal and impaired speech development

Abstract. This article explores the understanding and use of figurative language by older preschool children with and without speech impairment. To examine these differences, a confirmative experiment was designed, focusing on associations based on figurative meanings of words. The study investigated children's understanding of conventional and occasional metaphors, synecdoche, and metonymy. The results revealed that both groups of children experienced significant difficulty with the comprehension and explanation of standard metaphorical expressions that did not rely on visual cues. Notably, children with general speech impairment faced considerable challenges in understanding metonymic associations.

Keywords: figurative meaning, polysemy, speech of older preschool children, normal speech development, general speech impairment.

УДК 81'232

Галочкина Татьяна Павловна[1*]
*galochkina.1979@mail.ru
Научный руководитель: Елисеева Марина Борисовна[1],
кандидат филологических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Восприятие звучащей речи в произведениях разных жанров в аудиоформате детьми 5–6 лет

Аннотация: в статье рассматривается использование аудиоформата для развития восприятия звучащей речи в произведениях разных жанров детьми 5–6 лет с нормотипичным развитием и с общим недоразвитием речи. Изучалось восприятие звучащей речи в произведениях разных жанров в аудиоформате в сравнении с восприятием произведений разных жанров в прочтении взрослым. Исследование показало, что дети с общим недоразвитием речи лучше воспринимают прослушивание произведений любого жанра в аудиоформате (особенно мальчики), а нормотипичные дети — при чтении взрослого (особенно девочки).

У детей с нормотипичным развитием художественные произведения вызывают больший интерес и эмоциональный отклик, чем научно-познавательные рассказы. Детям с общим недоразвитием речи интереснее и понятнее научно-познавательные рассказы.

Ключевые слова: Аудиоформат, аудиокнига, восприятие, понимание, звучащая речь, чтение, рассказ, сказка, энциклопедия, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, нормотипичное развитие.

Введение

Звучащая речь в звуковой форме (говорение) есть форма речевой деятельности устной речи. В. П. Зинченко и Б. г. Мещеряков дают такое определение процессу восприятия устной речи: «Восприятие устной речи — одна из высших психических функций человека, которая служит внутренней психической стороной такого вида речевой деятельности, как слушание (аудирование)» [Зинченко, Мещеряков 2003: 77]. По способу «обработки» акустического сигнала авторы выделяют сенсорный, перцептивный и смысловой уровни восприятия. Так, в процессе восприятия устного речевого сообщения на сенсорном уровне осуществляется акустический анализ и выделение звуков в составе слова, которое узнается на перцептивном уровне восприятия. На смысловом уровне устанавливается смысл предложения и всего сообщения в целом

Анализ звучащей речи и ее восприятия предполагает некую операцию — переход от акустического речевого сигнала к некоторому символьному представлению слушающего. Слуховое восприятие — умение сосредоточиться (слуховое внимание) — важная способность ребёнка, которую необходимо развивать.

Восприятие текста ребенком заключается, по определению Л. М. Гурович [Гурович и др. 1999], в единстве протекания трех основных процессов: понимания текста (осознания информации, героев, событий и т. п.), воссоздающего воображения и эмоционального отклика. Это определение трактует понимание как часть восприятия.

М. Б. Елисеева и др. считают, что «не следует прекращать читать ребенку вслух — даже в том случае, если он уже умеет читать самостоятельно, поскольку именно чтение взрослого предоставляет ребенку гораздо больше возможностей для полноценного восприятия текста [Елисеева и др. 2019: 112].

Прослушивание произведений в аудиоформате — еще один способ такого полноценного восприятия текста детьми. Оно дает возможность детям по-новому услышать знакомые произведения, приобщиться к прекрасному миру литературы, используя современные технологии, делать это, занимаясь параллельно другой деятельностью. Аудиокнига способствует развитию речи, росту словарного запаса, она содействует развитию воображения ребенка, помогает находить «важное» в прослушиваемом произведении, расширяет кругозор. Аудиокнига прививает любовь к книге, вырабатывает читательскую грамотность, обеспечивает условия для коммуникативных качеств, подготавливает ребёнка к чтению [Прошкина, 2023].

Однако, хотя сегодня «оцифрованные сказки со старых пластинок доступны практически всем, но далеко не каждый родитель считает нужным знакомить ребенка с аудиоисполнением — в отличие от конца прошлого века, когда пластинки были в каждом интеллигентном доме» [Елисеева 2020: 30]. Автор пишет о роли взрослых в знакомстве детей с аудиокнигами: «Будет ли ребенок способен воспринимать сложный текст на слух, во многом зависит от того, приучим ли мы его к этому с детства» [Там же: 31].

Цель нашего исследования — выявить особенности восприятия детьми 5–6 лет произведений разных жанров в аудиоформате и при чтении взрослым.

Исследование проводилось на базе ГБДОУ детский сад № 69 комбинированного вида Калининского района города Санкт-Петербурга. В нем принимали участие дети старшей группы 5–6 лет, общеразвивающей направленности (нормотипичные дети) в количестве 12 человек (6 девочек и 6 мальчиков) дети старшей группы 5–6 лет коррекционной направленности (дети с общим недоразвитием речи) в количестве 12 человек (6 девочек и 6 мальчиков).

Была проведена краткая беседа с четырьмя воспитателями, работающими с детьми, участвующими в эксперименте, для выяснения того, используют ли они в своей работе аудиоформат.

Воспитатели, работающие в группе с нормотипичными детьми, не используют в своей работе прослушивание произведений в аудиоформате. Воспитатели, работающие с детьми с общим недоразвитием речи, применяют в своей работе аудиоформат, а именно ставят слушать аудиосказки, аудиоэнциклопедии, аудиорассказы и аудиоспектакли.

Методы исследования

Перед основной частью исследования мы провели анкетирование родителей и интервьюирование детей. Выяснили, какие жанры предпочтительнее, как часто читают детям родители и используют ли для прослушивания произведения в аудиоформате. Трое родителей не читают детям, а остальные это делают регулярно. Произведения для прослушивания в аудиоформате 19 родителей ставят слушать, из них 11 делают это часто, а 8 редко, 5 родителей не используют аудиформат для прослушивания произведений вообще. Самыми часто используемыми произведениями указаны сказки, затем энциклопедии, на третьем месте рассказы. Детские ответы, полученные в результате интервьюирования, совпадают с ответами родителей. Что касается деления детьми произведений на жанры (и в случае прослушивания произведений в аудиоформате, и когда читает взрослый), то четкого представления о жанрах у детей еще нет. Если им больше нравятся энциклопедии, то, не называя это слово, говорили так: про динозавров или про машины. Все художественные произведения называли в основном сказкой, только 4 детей сказали, что им нравятся рассказы. Это подтвердило тот факт, что «в старшем дошкольном возрасте появляется начальное представление об отличии сказки и рассказа, однако еще очень зыбкое» [Елисеева и др. 2019: 56]. Текст энциклопедии прост, в нём содержатся понятные примеры, при этом он выразителен. Со сказкой дети её не путают, но могут перепутать с рассказом.

Далее детям двух экспериментальных групп предлагалось прослушать подобранные нами произведения разных жанров в аудиоформате и в прочтении взрослым. Были использованы художественные произведения разных жанров.

Во-первых, рассказ В. Ю. Драгунского «Не хуже вас цирковых» — аудиокнига в прочтении автора и рассказ «Бы» в прочтении экспериментатора. Во-вторых, авторская сказка Д. Биссета «Путешествие по реке времени до конца радуги» из серии сборника «Дядюшка Тик-Так, тигр Р-р-р-р и другие» — аудиокнига, озвученная по ролям актёрами, и авторская сказка «Как поросёнок учился летать» в прочтении экспериментатора. Научно-познавательные произведения — энциклопедия А. Лукина «Корабли» (аудиокнига, озвученная актерами) и энциклопедия «Самолеты» в прочтении экспериментатора.

После каждого прослушанного или прочитанного произведения детям предлагалось ответить на вопросы, а после проведен тщательный анализ по разработанным оценивающим критериям, учитывающим три типа ответов: полные, неполные — с наводящим дополнительным вопросом или не совсем точные; неправильные ответы или отказы от ответа. Нам было важно провести сравнение восприятия произведений детьми двух групп — с нормотипичным развитием и с общим недоразвитием речи, а также сравнить результаты девочек и мальчиков в каждой группе. Кроме того, нас интересовали сравнительные результаты анализа восприятия детьми произведений разных жанров и в каком формате (аудио или чтении взрослого) текст воспринимается детьми лучше.

Результаты и обсуждение

В процессе прослушивания за детьми велось наблюдение: за их эмоциональным состоянием, реакциями на текст. Все дети задавали вопросы взрослому (чаще о значении незнакомых слов — мероприятие, император, источник). Нормотипичные дети делали это реже, чем дети с общим недоразвитием речи, при этом у них больше вопросов было по художественным произведениям. Например, нормотипичные дети обратили внимание на словосочетание «фунт лиха» — спросили, что это значит. Дети с общим недоразвитием речи не заметили это словосочетание, уточнений и разъяснений не просили. Слово «пожурила» вызвало вопросы в группе детей с общим недоразвитием речи. Получив объяснение взрослого: «Это значит — сделала замечание, слегка поругала», запомнили это и при ответе использовали именно слово «по-

ругала». У нормотипичных детей слово «пожурила» не вызвало вопросов: предполагаем, что они смогли, даже не зная значения, «вычислить» его из контекста (о «семантизирующей роли» контекста, который помогает ребенку понять или уточнить значение слова, см. [Тьосса, 2021].

Изложим результаты анализа опроса детей по произведениям разных жанров, прослушанных в разных форматах.

1. В группе детей с общим недоразвитием речи понимание рассказов В. Драгунского одинаково — как при прослушивании рассказа в аудиоформате, так и при прослушивании рассказа в исполнении взрослого — как у девочек так и у мальчиков. В группе детей с нормотипичным развитием разница в восприятии видна: при прослушивании произведения в аудиоформате девочки оказались внимательнее и дали больше правильных ответов, чем мальчики.

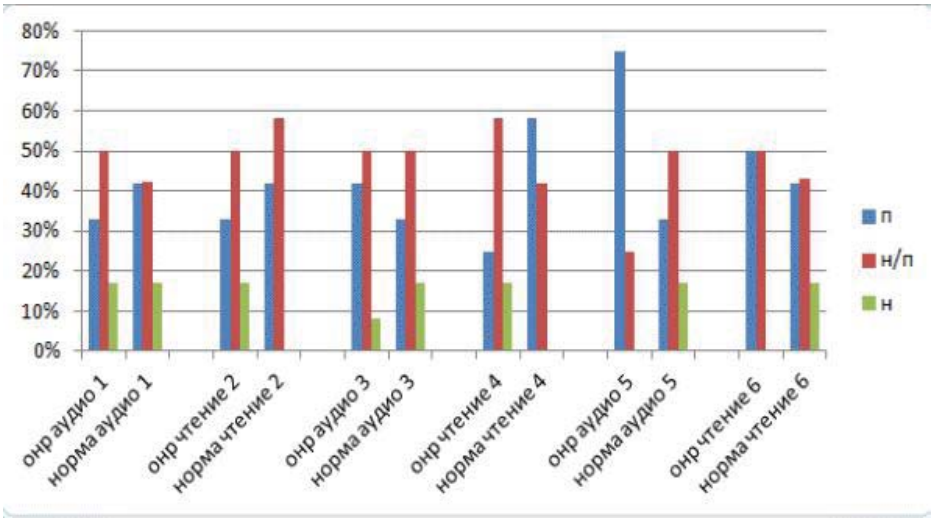
У всех нормотипичных детей при прослушивании произведения, зачитываемого взрослым, результаты оказались лучше, чем результаты опроса по произведению, прослушанному в аудиоформате. При этом у девочек (как и при слушании аудиорассказа) лучше, чем у мальчиков. Прочитанный взрослым рассказ нормотипичные дети поняли лучше, чем дети с общим недоразвитием речи.

2. Эксперимент по восприятию сказок Д. Биссета обнаружил, что дети с общим недоразвитием речи лучше воспринимают и понимают произведения в аудиоформате (особенно мальчики), чем при прочтении взрослым. Дети с нормотипичным развитием воспринимают лучше чтение взрослого человека, особенно девочки. Мы видим, что эти результаты совпадают с результатами по восприятию рассказов.

Поскольку нет опыта восприятия книг в аудиоформате, у нормотипичных детей меньше концентрация внимания, особенно когда произведения сопровождаются музыкальными композициями.

3. У детей с общим недоразвитием речи понимание научно-познавательного текста в исполнении взрослого лучше, чем понимание художественных произведений разных жанров — и рассказов, и сказок. Не было неправильных ответов и отказов отвечать как у девочек, так и у мальчиков. У детей были неточные, неполные ответы, но при наводящих небольших вопросах они тут же находились и дополняли себя. Дети этой группы научно-познавательные рассказы воспринимали лучше, с наибольшим интересом.

У нормотипичных детей энциклопедии не вызвали большого интереса: они почти ни о чем не спрашивали, хотя экспериментатору казалось, что иногда вопросы возникали. Понимание научно-познавательного текста этими детьми, при восприятии в аудиоформате осталось на прежнем уровне, а когда читает взрослый стало хуже, чем понимание художественных произведений разных жанров (и рассказов, и сказок). У детей появились неверные ответы и отказы от ответов, которых в художественных произведениях при прослушивании чтения не было. (Рис. 1).



Пояснения к иллюстрации

1 — рассказ Драгунского «Не хуже Вас, цирковых»

2 — рассказ Драгунского «Бы…»

3 — сказка Биссета «Путешествие до конца радуги»

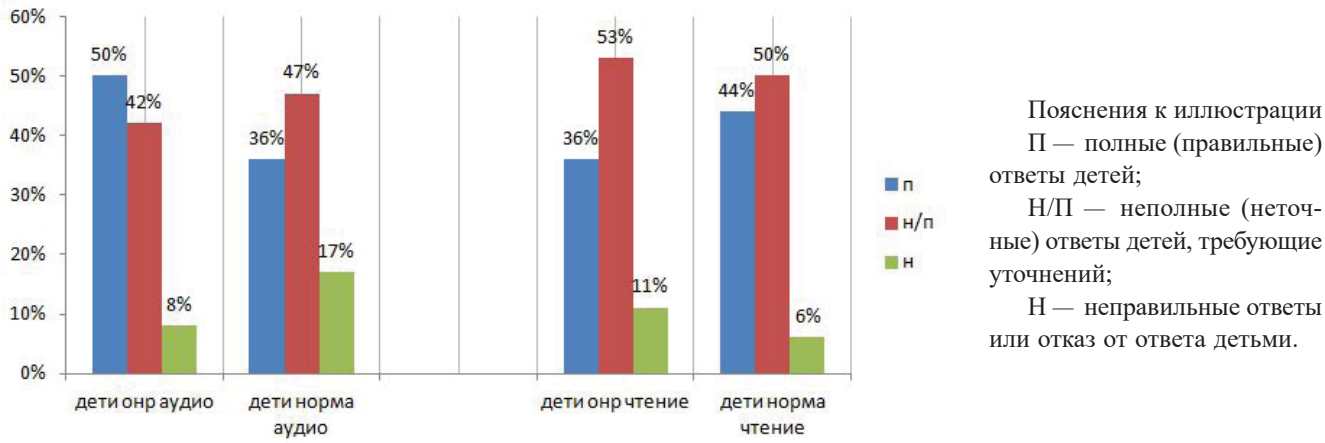
4 — сказка Биссета «Как поросёнок учился летать»

5 — энциклопедия Лукина «Корабли»

6 — энциклопедия Лукина «Самолёты»

Рис. 1. Восприятие произведений разных жанров детьми с общим недоразвитием речи и нормотипичными детьми

На (рис. 2) показано количество правильных, неполных и неправильных ответов в обеих группах детей. Дети с общим недоразвитием речи ответили на половину вопросов правильно при прослушивании произведений всех жанров в аудиоформате, а дети с нормотипичным развитием почти такие же результаты показали при прослушивании произведений всех жанров при чтении взрослым. Понимание произведений всех жанров детьми с общим недоразвитием речи при чтении взрослым немного лучше, чем понимание аудиопроизведений нормотипичными детьми. Хотя количество правильных ответов у двух групп детей одинаково, дети с общим недоразвитием речи при прослушивании чтения взрослого дали меньше неправильных ответов и больше смогли добавить ответов при наводящих вопросах, чем нормотипичные дети при прослушивании аудиоформата.



Пояснения к иллюстрации

П — полные (правильные) ответы детей;

Н/П — неполные (неточные) ответы детей, требующие уточнений;

Н — неправильные ответы или отказ от ответа детьми.

Рис. 2. Ответы по произведениям всех жанров в аудиоформате и при прочтении взрослым детей с общим недоразвитием речи и с нормотипичным развитием

Выводы

Дети с общим недоразвитием речи лучше воспринимают прослушивание произведений любого жанра в аудиоформате (особенно мальчики), а нормотипичные дети — при чтении взрослого (особенно девочки).

У детей с нормотипичным развитием художественные произведения вызывают больший интерес и эмоциональный отклик, чем научно-познавательные рассказы. Они воплощают услышанное в рисунках, переносят сюжет в игры, иногда заимствуют поведение героев, речь, творчески его преобразуют. Научно-познавательные рассказы они слушают, но воспринимают их с наименьшим удовольствием, в отличие от детей с общим недоразвитием речи.

Детям с общим недоразвитием речи интереснее и понятнее научно-познавательные рассказы: они дольше и внимательнее их слушают и нередко рисуют то, о чем или о ком прослушали, обсуждают. Рассматривая энциклопедии с иллюстрациями, дети делятся имеющимися знаниями. Художественные произведения детям с общим недоразвитием речи нравятся, они их с удовольствием слушают, но творчески преобразуют мало, их восприятие менее глубокое, чем у нормотипичных детей.

Для формирования умения воспринимать и понимать произведения разных жанров в аудиоформате необходимо регулярно использовать его родителям и воспитателям детей дошкольного возраста (и нормотипичным, и с речевым дизонтогенезом).

Литература

1. Гурович, Л. М ., Береговая, Л. Б. , Логинова, В. И. , Пирадова, В. И. Ребенок и книга. СПб., 1999. 128 с.
2. Зинченко, В. П. , Мещеряков, Б. Г , Большой психологический словарь [Текст] М.: СТ, СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. — 672 с.
3. Елисеева, М. Б. , Максимова, Н. И. Голубева, В. К. Книга в восприятии ребёнка от рождения до 11 лет. Исследование и методики развития интереса к чтению. — СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. — 223 с.

3. Елисеева, М. Б. Психолингвистические аспекты детского чтения: аудирование и самостоятельное воспроизведение текста детьми 6–14 лет / М. Б. Елисеева // Детское чтение: проблемы рецепции и интерпретации: коллективная монография / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2020. — С. 19–32.
4. Прошкина, С. В. Аудиорассказы как средство развития связной речи детей старшего дошкольного возраста / Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы/ Сборник научных статей и материалов X международной научно-практической конференции. 2023–494 с.
5. Тьосса, К. А. Понимание детьми-билингвами дошкольного возраста значений слов и устойчивых выражений / К. А. Тьосса // Проблемы онтолингвистики — 2021: языковая система ребенка в ситуации одно — и многоязычи: материалы ежегодной Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 13–15 апреля 2021 года. — Санкт-Петербург, ООО «Издательство ВВМ», 2021. — С. 90–95.

Tatyana P. Galochkina[1*]
*galochkina.1979@mail.ru
Research supervisor: Marina B. Eliseeva[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

The perception of spoken language in audiobooks among 5–6-year-old children

Abstract. This article examines the role of audiobooks in developing the perception of spoken language among 5–6-year-old children, both with typical development and those with general speech impairment. The study compares children's comprehension of spoken texts across various genres in audio format and when read by an adult. Findings indicate that children with speech impairment, particularly boys, demonstrate better comprehension of audiobooks across genres compared to their peers. In contrast, children with typical development show a stronger preference for adult-read texts, especially girls. Furthermore, children with typical development exhibit greater interest and emotional engagement with works of fiction, while scientific and educational texts are found to be more appealing and accessible to children with speech impairment.

Keywords: audiobook, perception, understanding, spoken language, reading, story, fairy tale, encyclopedia, preschool age, general speech impairment, typical development.

УДК 81.23

Гареева Ксения Владимировна[1*]
*kv.gareeva@yandex.ru
Научный руководитель: Доброва Галина Радмировна[1],
доктор филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Особенности освоения категории одушевленности/неодушевленности существительных детьми-монолингвами и детьми-инофонами дошкольного возраста

Аннотация: исследование посвящено проблеме освоения категории одушевленности/неодушевленности существительных дошкольниками-монолингвами и дошкольниками-инофонами. Результаты эксперимента показали, что при затруднении в выборе формы (соответствующей одушевленным или неодушевленным существительным) дети-монолингвы скорее опираются на семантику глагола, а дети-инофоны чаще выбирают одну из форм (соответствующую одушевленным или неодушевленным существительным) и всегда придерживаются ее. При исследовании умения исправлять ошибки в использовании формы одушевленных/

неодушевленных существительных выяснилось, что оно появляется у монолингвов с 5,5 лет, а у инофонов — существенно позднее.

Ключевые слова: одушевленные/неодушевленные существительные, дети-монолингвы, дети-инофоны.

Введение

Исследование особенностей освоения грамматической категории одушевленности/неодушевленности имен существительных детьми дошкольного возраста представляется важным, поскольку, не только иноязычные, но и русскоязычные дети-монолингвы допускают ошибки, связанные с освоением данной категории существительных. Наличие этих ошибок в речи детей делает исследование особенностей освоения данной грамматической категории существительных дошкольниками особенно актуальным, поскольку от освоенности категории одушевленности/неодушевленности зависит освоение падежной системы русского языка. В настоящее время особенности освоения категории одушевленности/неодушевленности существительных дошкольниками-монолингвами и дошкольниками-инофонами малоизучены, существует лишь небольшое количество разных исследований, так или иначе затрагивающих эту проблематику (С. Н. Цейтлин [Цейтлин, 2013]; Е. В. Галкина, Н. Н. Уржумова [Галкина, Уржумова, 2016]; С. Н. Цейтлин, Г. Н. Чиршева, Т. В. Кузьмина [Цейтлин, Чиршева, Кузьмина, 2014] и др.).

Методы исследования

Нами было проведено исследование, направленное на выявление особенностей освоения категории одушевленности/неодушевленности существительных дошкольниками-монолингвами и дошкольниками-инофонами.

В эксперименте приняли участие дети шести экспериментальных групп: 1) 10 детей-монолигвов 5 лет; 2) 10 детей-инофонов 5 лет; 3) 10 детей-монолигвов 6 лет; 4) 10 детей-инофонов 6 лет; 5) 10 детей-монолигвов 7 лет; 6) 10 детей-инофонов 7 лет. В каждой группе было по 5 мальчиков и 5 девочек. Итого в исследовании приняли участие 60 детей дошкольного возраста.

Констатирующее исследование проводилось в три этапа: 1) подготовительный этап — были разработаны задания для эксперимента, далее был проведен пилотный эксперимент, результаты которого уточнили содержание констатирующего эксперимента и позволили скорректировать задания для него; 2) основной этап — было реализовано экспериментальное исследование особенностей освоения детьми категории одушевленности/неодушевленности существительных, обследование каждого ребенка осуществлялось в индивидуальной форме; 3) заключительный этап — был произведен качественный и количественный анализ полученных данных, после чего результаты исследования были обобщены. На основе полученных данных сформулированы выводы, обосновывающие направления и содержания работы по освоению детьми дошкольного возраста категории одушевленности/неодушевленности существительных.

Исследование включало в себя проведение двух серий заданий. Первая серия заданий основывалась на эксперименте, который предложила М. В. Русакова [Русакова, 2013]. Однако ее эксперимент был полностью переработан — нами придуманы 2 рассказа и к ним разработаны сюжетные картинки. Во второй серии заданий ребенку предлагалось послушать письмо от игрового персонажа — Незнайки, а затем помочь ему исправить допущенные им ошибки.

Результаты и обсуждение

В первой серии заданий детям предлагалось заканчивать предложения, называя исследуемое слово. Сложность задания заключалась в том, что неодушевленные существительные наделялись свойствами живых, то есть предметы взаимодействовали между собой. В эксперименте изучалось, как дошкольники будут оформлять исследуемые существительные в плане категории одушевленности/неодушевленности: будут следовать правилам русского языка (и скажут, например, мяч позвал гриб) или будут оформлять существительные в зависимости от приобретенного смысла (например, мяч позвал *гриба).

Наглядно представлено (табл. 1), что в затруднительной ситуации (когда неодушевленные существительные «вели себя», как одушевленные), дошкольники-монолингвы и дошкольники-инофоны могли использовать обе формы (и форму, соответствующую одушевленным существительным, и форму, соответствующую неодушевленным существительным).

Таблица 1

Количество форм существительных, названных дошкольниками в первой серии заданий эксперимента

Группа детей	Вариант	Количество слов	Общее количество слов	Проценты
Дошкольники-монолингвы	Неодушевленный	151	240	63%
	Одушевленный	86		36%
	Другие формы	3		1%
Дошкольники-инофоны	Неодушевленный	133	240	56%
	Одушевленный	99		41%
	Другие формы	8		3%

Всего в первой серии заданий эксперимента было восемь предложений, в каждом из которых был глагол, к которому и требовалось подобрать зависимое слово. В пяти предложениях были использованы глаголы «нейтральной» семантики (увидел, спрятал, услышал, узнал) и в трех — глаголы, подразумевающие использование одушевленных существительных (поблагодарил, поприветствовал, позвал).

Так, в первой серии заданий эксперимента дошкольники-монолингвы (табл. 2) подобрали 150 существительных к глаголам «нейтральной» семантики, из которых только 30% оформлены как одушевленные (дети говорили, например, мяч увидел *гриба), а в предложениях с глаголами, подразумевающими использование одушевленных существительных, уже 47% ответов оформлены как одушевленные (например, мяч позвал *гриба) — т. е. таких ответов заметно больше.

Таблица 2

Количество форм существительных, названных детьми-монолигвами, в зависимости от семантики глагола

Предложения	Вариант	Количество слов	Общее количество слов	Проценты
С глаголами «нейтральной» семантики	Неодушевленный	105	150	70%
	Одушевленный	45		30%
С глаголами, подразумевающими использование одушевленных существительных	Неодушевленный	46	87	53%
	Одушевленный	41		47%

Полученные ответы дошкольников-инофонов также были подсчитаны (табл. 3), в результате чего было выявлено, что и к глаголам «нейтральной» семантики, и к глаголам, подразумевающим использование с ними одушевленных существительных, детьми-инофонами дан одинаковый процент ответов (по 43%), в которых существительные оформлены как одушевленные, т. е. зависимости формы существительного от семантики глагола у детей-инофонов не отмечается.

Таблица 3

Количество форм существительных, названных детьми-инофонами, в зависимости от семантики глагола

Предложения	Вариант	Количество слов	Общее количество слов	Проценты
С глаголами «нейтральной» семантики	Неодушевленный	85	148	57%
	Одушевленный	63		43%
С глаголами, подразумевающими использование одушевленных существительных	Неодушевленный	48	84	57%
	Одушевленный	36		43%

Итак, дошкольники-монолингвы в предложениях, где встречались глаголы, подразумевающие использование одушевленных существительных, чаще такие формы существительных и употребляли, а у детей-инофонов зависимости формы существительного от семантики глагола не прослеживается.

Исследование использования дошкольниками единой/изменчивой стратегии в употреблении слов (под единой стратегией мы понимаем такую стратегию, при которой ребенок во всех случаях оформляет существительное как одушевленное или во всех случаях — как неодушевленное, то есть всегда одинаково, а под изменчивой стратегией — такую, при которой ребенок иногда оформляет существительное как одушевленное, а иногда — как неодушевленное) показало, что и у детей-монолингвов, и у детей-инофонов наблюдается примерно равное соотношение количества детей, придерживающихся единой/изменчивой стратегии в разных возрастных группах. Общее количество детей-монолингвов, придерживающихся единой стратегии — 9 человек (из которых 8–7 мальчиков и 1 девочка — оформили все существительные в соответствии с правилами русского языка, т. е. для неодушевленного существительного и была выбрана форма, соответствующая неодушевленному существительному), изменчивой — 21; а детей-инофонов, использующих единую стратегию в употреблении существительных — 17 человек (из них у 11 детей все названные существительные имели форму, соответствующую неодушевленным существительным), изменчивую — 13 (из них двое, хоть и были отнесены к группе детей, использующих изменчивую стратегию, показали спорный результат: Фатима (7 лет) в истории «Шарик и домик» использовала формы, соответствующие одушевленным существительным, а в истории «Мяч и гриб» — формы, соответствующие неодушевленным существительным; Ислам (6 лет) только в первом предложении употребил существительное в форме, соответствующей неодушевленному существительному, во всех остальных семи предложениях использовал форму, соответствующую одушевленным существительным).

Таким образом, дети-инофоны чаще придерживаются единой стратегии (17 дошкольников из 30 опрошенных) в употреблении существительных, чем дошкольники-монолингвы (9 дошкольников из 30) (рис. 1).



Рис. 1. Использование дошкольниками единой/изменчивой стратегии в употреблении исследуемых слов

Зависимости использования единой/изменчивой стратегии в употреблении исследуемых слов от возраста не обнаружено ни у детей-монолигвов, ни у детей-инофонов.

У детей-монолигвов отмечается зависимость выбора стратегии от пола информанта: только одна девочка придерживалась единой стратегии, все остальные (14) — использовали в проведенном эксперименте изменчивую стратегию. Примерно одинаковое количество мальчиков этой группы используют единую (8 человек) и изменчивую (7) стратегии. У детей-инофонов регистрируется примерно равное соотношение мальчиков и девочек, использующих единую и изменчивую стратегии.

Таким образом, у дошкольников-монолингвов у девочек отмечается преобладание изменчивой стратегии, в остальных группах детей (мальчики-монолингвы, мальчики- и девочки-инофоны) наблюдается примерно равное использование единой/изменчивой стратегии в употреблении одушевленных/неодушевленных существительных.

Для проверки гипотезы, что причиной смешения грамматической категории одушевленности/неодушевленности существительных может быть несовпадение биологической категории живого/неживого и грамматической категории одушевленности/неодушевленности (о чем пишут упомянутые выше исследователи) были подсчитаны отдельно только те ответы, которые были даны детьми во время выполнения второй истории эксперимента (истории про мяч и гриб).

Так, к существительным «гриб/грибочек» (с биологической точки зрения — живые организмы), и к существительным «мяч/мячик» (с биологической точки зрения — неживые объекты) дошкольниками-монолингвами дано примерно равное количество форм, соответствующих одушевленным существительным: 38% и 37% соответственно. При этом дошкольники-инофоны к существительным «мяч/мячик», которые, с биологической точки зрения, обозначают неживое, назвали даже больше форм, соответствующих одушевленным существительным (47%), чем к существительным «гриб/грибочек» (29%), которые, с биологической точки зрения, обозначают живое. Это доказывает, что в данной возрастной группе (дети 5–7 лет) гипотеза о том, что смешение грамматической категории одушевленности/неодушевленности может быть вызвано несовпадением биологической категории живого/неживого и грамматической категории одушевленности/неодушевленности, не подтверждается.

Вторая серия заданий эксперимента включала в себя прослушивание текста («письмо Незнайки»), нахождение и исправление неправильных предложений. В тексте представлено 10 неверных предложений: 6 ошибочных предложений относятся к исследуемой теме (ошибки, связанные с грамматической категорией одушевленности/неодушевленности существительных), 4 — затрагивают другие темы.

В группе детей-монолингвов со второй серией заданий эксперимента справляются только дети, которым уже исполнилось 5,5 лет. Отмечается прямая зависимость между количеством исправленных ошибок и возрастом детей (5 лет — 0 исправленных ошибок, 6 лет — 63, 7 лет — 71 замеченная и исправленная ошибка). В зависимости от пола ребенка успешность/неуспешность исправлений ошибок не замечена: и у мальчиков, и у девочек наблюдается одинаковый результат (по 67 исправлений). В группе детей-инофонов с заданием справился всего один ребенок 7 лет. Следовательно, очевидное различие дошкольников-монолингвов и дошкольников-инофонов — в том, что почти все дети-инофоны до 7 лет (29 из 30 опрошенных) не слышат ошибки в тексте и не исправляют их, а дети-монолингвы с 5,5 лет начинают замечать ошибки в устной речи и с возрастом все лучше и лучше исправляют ошибочные предложения.

Выводы

При анализе результатов первой серии эксперимента были сделаны следующие выводы:

1. Отмечено влияние семантики высказывания на оформление существительных (в категории одушевленности/неодушевленности) — если неодушевленный предмет начинает «вести себя» как одушевленный.

2. При исследовании зависимости употребления словоформы существительного от семантики глагола данная связь отмечена только в результатах детей-монолингвов, у детей-инофонов она не обнаруживается.

3. У детей-инофонов была замечена тенденция оформлять существительные всегда одинаково (или во всех случаях как одушевленное или во всех случаях как неодушевленное), то есть зафиксировано преобладание единой стратегии в употреблении формы одушевленности/неодушевленности, а у детей-монолингвов наблюдается использование дошкольниками (особенно девочками) изменчивой стратегии в употреблении форм одушевленных/неодушевленных существительных.

4. Влияния биологической категории живого/неживого на выбор формы существительного (грамматической категории одушевленности/неодушевленности) не отмечено ни у детей-монолингвов, ни у детей-инофонов — в отличие от того, что фиксируется в предыдущих исследо-

ваниях. Данное отличие наших результатов от результатов, полученных предшествующими исследователями, может быть обусловлено возрастом детей: в нашем исследовании участвовали дети несколько более старшего возраста, чем в предыдущих исследованиях.

Вторая серия проверяла умение распознать ошибочные предложения (в использовании формы одушевленных/неодушевленных существительных) и исправить их. Данная способность, как показали результаты эксперимента, у детей-монолингвов появляется с 5,5 лет (и совершенствуется с взрослением), у детей-инофонов она, видимо, появляется существенно позднее и выходит за рамки исследуемого нами возраста.

Полученные выводы послужили основой для разработки проекта формирующего эксперимента, направленного на освоение категории одушевленности/неодушевленности существительных детьми-монолингвами и детьми-инофонами дошкольного возраста.

Литература

1. Галкина Е. В., Уржумова Н. Н. Освоение маркирования одушевленности-неодушевленности русскоязычными детьми дошкольного возраста // Языковое и литературное образование в современном обществе — 2016 (Рамзаевские чтения): Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. СПб.: ООО «Издательство ВВМ», 2016. С. 408–414.
2. Русакова М. В. Элементы антропоцентрической грамматики русского языка. М.: Языки славянской культуры, 2013. 568 с.
3. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М.: URSS, 2013. 187 с.
4. Цейтлин С. Н., Чиршева г. Н., Кузьмина Т. В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. СПб.: Златоуст, 2014. 140 с.

Kseniya V. Gareeva[1*]
* kv.gareeva@yandex.ru
Research supervisor: Galina R. Dobrova[1],
Doctor of Sciences (Philology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Acquisition of the grammatical category of animate/inanimate nouns by monolingual and bilingual preschool children

Abstract. This article explores the acquisition of the grammatical category of animate/inanimate nouns by monolingual and bilingual preschool children. The results of the experiment reveal that when faced with difficulty in selecting the appropriate form of an animate/inanimate noun, monolingual children are more likely to rely on the semantic cues provided by the verb, while bilingual children tend to consistently select and adhere to one form (either animate or inanimate). Additionally, the study examined error correction in the use of these noun forms, showing that monolingual children begin to demonstrate the ability to correct errors around the age of 5.5, whereas bilingual children exhibit this ability at a much later stage.

Keywords: animate/inanimate nouns, monolingual children, bilingual children.

УДК 81`23, 81`27

Грачева Мария Сергеевна[1*]
*9529954@gmail.com
Научный руководитель: Еливанова Мария Анатольевна[1],
кандидат филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Мультфильмы как источник инпута для детей 2–4 лет

Аннотация: в статье будет рассмотрено влияние мультфильмов как источника инпута на лексическое развитие детей 2–4 лет. Представлены результаты анкетирования родителей

и обсуждение серии экспериментов, в которых изучены лексические заимствования детей из мультфильмов. По результатам анкетирования большинство родителей использует мультфильм как инструмент лексического развития ребенка. Анализ результатов приводит к выводам, что мультипликация не всегда объясняет детям раннего возраста незнакомые им слова. Мультфильмы не являются контролируемым инпутом, невозможно предсказать, что именно запомнит ребенок и будет ли достигнут обучающий эффект, ожидаемый родителями.

Ключевые слова: инпут, мультфильм, речевое развитие детей, детское медиатпотребление

Введение

В 1972 году Кэтрин Сноу в публикации “Mothers’ Speech to Children Learning Language” («Речь матерей, обращенная к детям, начинающим говорить») в журнале “Child Development” («Развитие детей») употребляет термин language input (языковой ввод, в значении «языковое окружение ребенка»), сравнивая речь матерей, обращенную к двухлетним и десятилетним детям. К. Сноу приходит к выводу, что детям, находящимся на этапе активного освоения языка (примерно 2–3 года) более понятна простая, медленная, избыточная по числу повторений и объяснений речь, чем обычная речь взрослых. Если термин Language input первоначально обозначал обращенную к ребенку речь матери, то позже он расширил свое значение до обращенной к ребенку речи взрослого вообще. В 1977 в статье “Mothers’ speech research: from input to interaction” («Исследование речи матерей: от ввода к взаимодействию») слово language (язык, языковой) постепенно редуцируется и в тексте в том же значении остается только слово input, понимаемое из контекста так же, как и словосочетание. Вероятно, простота и смысловая емкость этого слова приводит к его популяризации. В 2000 С. Н. Цейтлин определяет инпут как совокупную речевую продукцию взрослых, «которую воспринимает или может воспринять ребенок» [С. Н. Цейтлин, 2000, с. 40–43]. Способность к восприятию зависит от ребенка, но подбор инпута, способствующего развитию восприятия ребенком языка, — задача взрослых. Изобретение в те же годы и мощнейшая популяризация в последующем персональной техники, развитие и доступность сети Интернет, производство контента как источник заработка формируют новый инпут, так как восприятие ребенка уже не ограничивается речью взрослых и редкими ситуациями просмотра телепередач и мультфильмов, доступных по расписанию; возникают ситуации потребления медиа по требованию, по выбору и неограниченно по времени. В 2020 году общение между людьми вынужденно переходит в онлайн. Вероятно, уже можно говорить о том, что медиа становятся такой же частью инпута, как и речь семьи, в которой растет ребенок.

Изучение мультфильма как источника инпута для детей в возрасте 2–4 лет также становится актуальным в связи с постоянно растущим медиапотреблением. Мультфильм как один из видов наиболее часто потребляемого детьми контента является, вероятно, наиболее систематизированным, так как подчиняется законам жанра и является продуктом работы профессионально подготовленных и собранных команд аниматоров. Мультфильмы были и остаются объектом интереса многих специалистов, изучающих их влияние на развитие ребенка (О. В. Козачёк, О. А. Воронина, М. И. Медведева, Н. П. Гришеева, Е. С. Щуклина, Н. г. Кривуля и др.). Например, О. В. Козачёк были сформулированы признаки мультфильмов, которые негативно влияют на психику ребенка [Козачёк, 2007]. Первые исследования изменения в поведении детей под их влиянием проводил А. Бандура ещё в 1927 году. Несмотря на противоречивые выводы, рост в индустрии мультипликационного производства продолжается, объем потребления растет вместе с активностью зрителя, а возраст принятия самостоятельных решений в части выбора и просмотра снижается.

В 2017 году Институт Современных Медиа [6] публикует крупный отчет о структуре медиапотреления детей. Один из ключевых выводов этого отчета состоит в том, что уже в 3–5 лет дети активно влияют на выбор контента и товаров и превращаются в активных потребителей (это подтверждают 95% родителей). Доступ к современным медиа родители обеспечивают независимо от уровня доходов. У 10% детей личный гаджет может появиться раньше, чем навыки опрятности.

Кроме того, этот отчет показал, что 48% медиапотребления на https://www.youtube.com/ — дети.

Одновременно с этим растет уровень родительской тревожности и отмечается нехватка медиакомпетентности у всех поколений, так как последствия такого объема медиапотребления не изучены, а исследования телесмотрения, проведенные в 20 веке, показывали лояльность взрослого населения к тем героям (и их поведенческим паттернам), которых взрослые активно смотрели в детстве [Маховская, Марченко, 2015, с. 37].

Мультипликация воспринимается как однозначно детский жанр, хотя это не вполне так и в истории развития анимации есть моменты, которые могли бы изменить отношение к ней взрослого потребителя, об этом подробно пишет Н. г. Кривуля [Кривуля, 2018]

Методами, наиболее часто используемыми для изучения мультипликации и ее влияния на ребенка, являются контент-анализ и пересказ сюжета. Изучение влияния мультипликации на речевое развитие ребенка в прошлом столетии также базировалось на пересказе сюжета. Однако у этих методик есть минусы. Так, например, контент-анализ не дает слова ребенку, а пересказ сюжета требует от ребенка достаточной сформированности навыка связной речи, в то же время дети, у которых связная речь сформирована, способны выстроить рассказ по одной картинке, им не нужен для этого мультфильм или литературное произведение, поэтому нами была предпринята попытка построить новую методологию, представленную серией экспериментов и наблюдениями над спонтанной речью детей. Это определяет новизну исследовательской работы.

Целью исследования стало изучение влияния мультфильмов как источника инпута на речевое и коммуникативное развитие детей 2–4 лет.

Методы исследования

Для того чтобы последовательно построить работу над изучением мультфильмов как источника инпута, предварительно было проведено анкетирование родителей, в нем приняли участие 167 респондентов.

Было выяснено, что 93% детей до 3 лет постоянно смотрят мультфильмы, а к 4 годам уже 100% детей, что делает мультфильм одним из влияющих на ранее развитие ребенка источником инпута. Минимальный возраст знакомства с мультфильмом не ограничен, распределение следующее: 20% детей начнут смотреть мультфильмы до 1 года, еще 38% от 1 года до 2 лет, еще 35% от 2 до 3 лет и в возрасте старше 3 лет с мультфильмом знакомятся оставшиеся 7% детей.

Какие же задачи решают родители, предлагая детям мультфильмы?

Можно предположить, что в настоящее время эти задачи изменились. Во-первых, в связи с изменением культуры потребления контента — семейные просмотры по расписанию заменили просмотры по требованию или предложению на персональном устройстве, об этом также пишет MOMRI [6]. Во-вторых, в связи с изменением и самого анимационного продукта ввиду технологического прогресса и благодаря иным веяниям. Было выяснено, что в 2022 году родители с помощью мультфильмов для детей раннего возраста в половине случаев решают задачи, связанные с обучением, а в другой половине — задачи отдыха (своего или ребенка, мы не уточняли).

36% родителей 4-хлетних детей удовлетворяют мультфильмами познавательный интерес, они же выбирают различные обучающие сериалы (например, сериал «Малышарики»). 33% родителей решают задачи социально-коммуникативного развития, 26% — речевого, 5% — художественно-эстетического и 1% — физического развития детей. Всего 59% родителей выбирают сопряженные области речевого и социально-коммуникативного развития ребенка. Именно эти 2 области и были изучены в дальнейшем с помощью серии экспериментов и наблюдениями над спонтанной речью.

Для экспериментального изучения речевого развития были выбраны достоверно новые слова, которые не могли быть прежде получены детьми из других источников, не были им прежде объяснены, что позволяет сделать оценку восприятия и усвоения новой лексики более эффективной.

Для изучения речевого развития были выбраны различные по типу и сюжету мультфильмы: современные яркие, подвижные сериалы «Малышарики» и «Три кота», советские сдержанных

цветов, медлительных движений и речи «Винни-пух», «Муми-тролли». Выбор был обусловлен несколькими факторами:

- популярность;
- маркировка 0+, которую родители воспринимают не только с точки зрения правоприменительной практики соответствующего закона, но и как руководство к действию — полезно для детей старше 0;
- новизна лексики для детей, отсутствие другого инпута, содержащего определенную лексику.

Возрастосообразность при отборе новой лексики на данном этапе не являлась влияющим фактором, так как мнения по критериям определения возрастосообразности разделились, а родители практически не подвергают этому анализу мультфильмы, маркированные 0+. Хотя дальнейшее изучение достаточности развития семантических полей для усвоения новой лексики также представляется интересным.

В ходе эксперимента было изучено, войдет ли в словарь детей новая лексика, полученная из мультфильма, и, если войдет, что ее будет сопровождать (игра, речевая деятельность). Был организован просмотр каждого мультфильма, после чего с детьми проводили беседы и задавали вопросы о том, что может обозначать слово или реплика, использованные в мультфильме.

Результаты и обсуждение

Одним из первых мультфильмов, который был просмотрен и обсужден с детьми, стала серия «Малышариков» № 179 «Сестренка», в которой авторы объясняли значение слова ревность, в том числе используя рифму со словом «объятия» и однокоренными ему лексемами. Из 18 опрошенных детей 11 использовали для объяснения именно эти слова как опорные, то есть при освоении новой лексики дети использовали уже известную им лексику, расширяя или сужая значения. Важно в данном случае то, что ни один ребенок не ответил верно, хотя опирался на те же слова, что и авторы. Дети связывали и обобщали слово «ревность» по смыслу со словами «объятия», «обнять», «обниматься», которые многократно повторяли в серии и подкрепляли визуальным рядом, и не смогли вычленить из потока тонкие противопоставления, которые были соединены также с недостаточно освоенной детьми лексикой: «Обидно стало малость, если честно, и не малость, горько стало нам — это ревность, очень вредное занятие» [Малышарики, серия № 179 Сестренка]. Как итог, слово «ревность» не вошло в лексикон детей, не было использовано в спонтанной речи, а сюжет мультфильма не использовался детьми в играх, даже в тех случаях, когда само чувство, предположительно, могло бы быть знакомо детям. Одновременно с этим нужно отметить, что и «Малышарики» не дают короткого и точного лексического толкования.

Был отобран мультфильм о Муми-троллях, который давал краткое объяснение новому для детей слову в начале серии. Дети просмотрели серию мультфильма «Муми-тролль и другие», в начале которой появляется слово «мемуары» и его объяснение от трех героев, два шуточные и одно истинное. Этот мультфильм отличается от предыдущего по целому ряду характеристик: он кукольный и бледно-окрашенный, темп речи героев медленный, речь изобилует паузами. После просмотра серии с детьми также была проведена беседа и задан вопрос о том, что такое мемуары. Ответы детей распределились следующим образом: малыши до 3 лет отвечали, опираясь также на усвоенную ими лексику, что соответствовало шуточным ответам героев: «Коровка мычит», «Когда мычит». Двое старших детей ощутили смысл слова, опираясь на ситуацию его использования: «Мемуары — это про чувства» (девочка, 4 года) и «Он пишет» (мальчик, 4 года).

Эти и другие ответы детей позволили сформулировать некоторые выводы. Дети при восприятии и объяснении новой лексики опираются на уже имеющуюся у них в активном словаре, расширяя или сужая значение слов. Чем ближе новое слово по смыслу к имеющемуся у ребенка активному словарному запасу, тем выше вероятность его правильного понимания. Таким образом, объясняя ребенку новые слова, лучше использовать те лексемы, которые есть в активной лексике ребенка.

Подтвердилась, возможно, очевидная зависимость: чем ребенок старше, тем лучше он усваивает новую лексику. Предположительно, у ребенка к 4 годам объем пассивного словаря выше, за счет чего он легче актуализирует свою лексику и легче расширяет значения новых слов, строит семантические поля. Поэтому можно предположить, что, используя мультфильмы для речевого развития детей, следует учитывать предыдущий уровень лексического развития конкретного ребенка и подбирать для него такие мультфильмы, которые будут являться постепенным лексическим усложнением относительно имеющегося словаря.

Была предпринята и попытка сравнения эффективности усвоения новой лексики из мультфильма и книги. Для исследования был выбран мультфильм «Винни-пух» режиссера Хитрука, 1972 года выпуска и рассказ в переводе Заходера, повествующие об одном и том же походе Винни-Пуха за медом, но с единственным отличием — в мультфильме функции Кристофера Робина выполняет Пятачок, а в книге вместо Пятачка Винни-Пуху помогает Кристофер Робин. Дети смотрели мультфильм, затем в ходе беседы отвечали на вопрос: «Кто сказал: “Кажется, дождь собирается”?». Аналогичная по содержанию беседа была проведена с детьми после прочтения книги.

После просмотра мультфильма авторство за Пятачком признавали 5 из 18 детей, после прочтения книги автором высказывания назвали Кристофера Робина 8 из тех же 18 детей, некоторые из которых отметили отличие между книгой и мультфильмом. Имя героя дети называли самостоятельно, вопросы были открытыми. Несмотря на сложное и незнакомое детям имя, его смогли запомнить большее число маленьких слушателей. Это также представляется интересным для дальнейшего изучения восприятия детьми звучащей речи с визуальным сопровождением и без него.

Что же было заимствовано детьми относительно надежно?

Песни и рифмованные строки наиболее часто возникали в спонтанной речи (в том числе двухлетних малышей, если их словарный состав соответствовал уровню речевого развития ребенка). Так, например, объясняющие многие слова и явления песни из сериала «Малышарики» не встречались в спонтанной речи детей исследуемой группы, но многократно встречались тексты из других мультфильмов, часто ничего не объясняющие, но простые по рифме и доступные по лексике: «Не беда, да-да-да» [Винни-Пух и день забот, 1972], «По полям, по полям…» [Синий трактор], «Облака плывут, лисички поют…» [Мимимишки].

Впечатление о мультфильме является поводом для инициации коммуникации. Дети часто начинают разговор со слов «А я смотрел…/ смотрела…», таким образом, впечатление может становиться материалом для развития коммуникативной компетентности.

Дети более старшего возраста вводят в игру части сюжета мультфильма, однако здесь также наблюдаются ошибки в понимании и толковании фразеологизмов, инструкций, объяснений, полученных из мультфильмов. Например, в серии «Суперцвет» сериала «Малышарики» рассказывается о возможностях смешивания красок и получения новых цветов, тем не менее до проведения практического опыта по смешиванию красок правильных ответов на вопрос «Какие цвета нужно смешать, чтобы получился зеленый?» получено не было. В этом эксперименте дети впервые получили задание перед просмотром мультфильма. Задание было сформулировано с опорой на предыдущие наблюдения о том, что лучше запоминается начало мультфильма. Это было учтено, и, так как в серии последовательно смешиваются все основные цвета, был выбран тот цвет, про который рассказывают первым. Поэтому перед просмотром мультфильма задание звучало: «Из мультфильма вы узнаете, как получить зеленый цвет. Какие цвета нужно смешать, чтобы получить зеленый. Нужно запомнить, какие цвета смешивают, чтобы получить зеленый». После просмотра с детьми, как и прежде, проводились беседа и практический эксперимент по смешиванию красок. В ходе беседы детям напоминали, что речь пойдет о смешивании красок для получения нового цвета. Детей спрашивали: «Какие цвета нужно смешать, чтобы получить зеленый?». Смекалка 4-летних детей подсказывала детям, что зеленый можно взять в наборе красок или приобрести, но выбрать нужные цвета из трех представленных на столе дети не смогли. Младшие дети 2–3 лет с удовольствием называли любые известные им цвета, даже предлагали смешать зеленый с желтым или синим,

но не предложили смешать синий и желтый. Все дети усвоили из мультфильма саму возможность смешивания цветов, но способ получения требуемого цвета от внимания ускользнул. При этом визуальный ряд мультфильма смешивание красок не демонстрирует, оно происходит внутри волшебной шляпы кролика и предъявляется наложением друг на друга кругов желтого и синего цвета. Мы не знаем, как бы отреагировали дети, если бы в мультфильме смешивание было показано традиционным способом. Мы также не знаем, лишило бы это мультфильм жанровой сказочности.

Мультфильмы не являются достаточно контролируемым (по сравнению с контролирующим свою речь взрослым, который может сделать остановку, объяснить, перефразировать, дать время для вопроса и дать на него ответ) источником инпута. Невозможно предсказать, что именно и как именно запомнит ребенок. Чаще запоминается первая часть мультфильма, в которой мультипликаторы дают толкование идеи через ошибку героя, и это сказывается на восприятии ребенка (из наблюдений над спонтанной речью детей зафиксировано ошибочно усвоенное: морковка растет на кустике из «Малышариков», серия «Похрустим»; у Земли есть край из «Смешариков», серия «Край Земли»; «чувствуйте себя как дома» означает «переставьте в гостях всю мебель и вещи, как у вас», из сериала «Три кота»).

У исследования такого источника инпута, как мультфильмы, есть очень большой потенциал, результаты дальнейших исследований могут привести к повышению медиакомпетентности как среди родителей, так и, возможно, среди мультипликаторов, что позволит влиять на речевое и социально-коммуникативное развитие детей так, как того ожидают родители.

Литература

1. Козачёк О. В. Мультфильмы: их влияние на психику ребенка // Здоровье и экология. 2007. № 4. С. 64–73.
2. Кривуля Н. Г. Специфика развития и формирование особенностей отечественной анимационной индустрии в контексте концепции детства, часть 1 // Наука телевидения. 2018. № 14 (2). С. 107–135.
3. Кривуля Н. Г. Специфика развития и формирование особенностей отечественной анимационной индустрии в контексте концепции детства, часть 2 // Наука телевидения. 2018. № 14.3. С. 116–150.
4. Маховская О. И., Марченко Ф. О. Дети и телевидение: история психологических исследований и экспертизы телепрограмм для детей: Монография. М.: ИНФРА-М, 2015. 172 с.
5. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.
6. Ежегодный доклад «Дети. Медиапотребление. 2017» // https://momri.org/ URL: https://momri.org/portfolio/ezhegodnyj-doklad-deti-mediapotreblenie-2017/ (дата обращения 04.05.2024)
7. Catherine E. Snow, Mothers› Speech to Children Learning Language // Child Development. 1972. No. 2. Pp. 549–565. DOI: 10.2307/1127555 (https://www.jstor.org/stable/ 1127555)

Maria S. Gracheva[1*]
*9529954@gmail.com
Research supervisor: Maria A. Elivanova[1],
Candidate of Science (Philology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Cartoons as a source of linguistic input for children aged 2–4

Abstract. This article examines the impact of cartoons as a source of linguistic input on the lexical development of children aged 2–4. The study presents the results of a survey conducted with parents and discusses a series of experiments investigating the lexical borrowings children acquire from cartoons. The survey findings reveal that many parents view cartoons as a tool for supporting their child's lexical development. However, analysis of the results suggests that repetition alone does not always account for children's understanding of unfamiliar words. Given that cartoons are an uncontrolled input source, it is impossible to predict exactly which words children will retain or whether the intended learning outcomes, as expected by parents, will be realized.

Keywords: linguistic input, cartoon, child speech development, children's media consumption.

УДК 81’232

Кочкина Елена Сергеевна[1*]
*Lena.kochkina.98@list.ru
Научный руководитель: Доброва Галина Радмировна[1],
доктор филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

К проблеме освоения слов мортальной семантики детьми дошкольного и младшего школьного возраста

Аннотация: в статье рассмотрена проблема освоения детьми дошкольного и младшего школьного возраста слов мортальной семантики. Было проведено экспериментальное исследование, в ходе которого выяснилось, что понимание детьми слов мортальной семантики зависит не только от возраста информантов, но и от табуированности темы смерти в семье. Выяснилось, что при освоении слов мортальной семантики возможны сдвиги в области референции, так, дети дошкольного возраста оказались более склонны к сужению значения слова, тогда как дети младшего школьного возраста при ошибочных ответах чаще заменяли ядерную сему в семантической структуре слова факультативной.

Ключевые слова: мортальная семантика, трансформация значения слова, факультативные семы.

Введение

Под термином «мортальная лексика» (от лат. «mors», «mortalis» — «смерть») принято понимать лексику, в которой «доминирует семантика смерти» [Звездина, 2011: 13].

Одна из задач, стоящих перед школой, — формирование зрелой личности. Л. Кольберг отмечает, что зрелость представляет собой уровень развития, когда человек может ориентироваться на собственные ценности и нормы в действиях и оценках [Кольберг, 1998]. Достижение такого уровня зрелости невозможно без осознанного отношения к смерти, понимания всех компонентов этого понятия.

Проблема освоения детьми дошкольного и младшего школьного возраста слов мортальной семантики мало раскрыта в работах отечественных авторов, в то время как зарубежные авторы исследуют психологический аспект проблемы, но вообще не затрагивают лингвистический. При этом в школьной программе начального звена представлено немало произведений, затрагивающих тему смерти.

Зарубежные психологи отмечают, что на понимание смерти влияют такие личностные факторы как опыт столкновения со смертью, интеллект, а самое главное — личностная тревожность [Orbach, Gross, Glaubman, Berman, 1986]. Кроме того, возможно «ухудшение» осознания смерти в процессе перехода от дошкольного возраста к подростковому [McIntire, Angle, Struempler, 1972].

Нами были проанализированы работы И. Г. Овчинниковой и М. Л. Кусовой, в которых исследуется освоение детьми семантической структуры слова: ядра и периферии [Кусова, 2006; Овичнникова, 2001], работа Е. С. Кубряковой, в которой рассматривается явление сдвига референции в детской речи [Кубрякова, 1989], а также проанализирована книга С. Н. Цейтлин «Язык и ребенок», в которой рассматривается трансформация значения слова в детской речи: сужение и расширение значения слова [Цейтлин, 2017]. Важно, что, как утверждает С. Н. Цейтлин, случаев сужения значения слова в детской речи может быть и не меньше, чем случаев расширения значения слова, но их труднее регистрировать, поскольку они имеют отношение к перцептивной, а не к продуктивной речи [Цейтлин, 2017].

Методы исследования

В нашем экспериментальном исследовании изучались особенности освоения слов мортальной детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Исследование было осуществлено в частном образовательном центре «Территория интеллекта» Московского района, Санкт-

Петербурга. В исследовании приняли участие 24 ребенка: 12 детей возраста 5–6 лет и 12 детей возраста 10–11 лет. Также был разработан опрос для родителей, в нём приняли участие 24 родителя.

В качестве методов исследования применялись 2 психолингвистические методики: методика свободного ассоциативного эксперимента и методика наивного толкования. Также с детьми проводилась беседа — методика педагогического исследования.

Результаты и обсуждение

Прежде всего был проведён опрос родителей, в ходе которого им был задан вопрос: «Обсуждаете ли Вы с детьми тему смерти?». Кроме того, в некоторых случаях в ходе опроса, если родители отвечали, что не обсуждали с детьми тему смерти, уточнялось, по какой причине они этого не делают. Было получено 24 ответа родителей.

Предварительный опрос родителей показал, что в большинстве семей не принято говорить с детьми о смерти: только 42% родителей детей 5–6 лет и 33% родителей детей 10–11 лет говорят с ними о смерти (см. рис. 1).

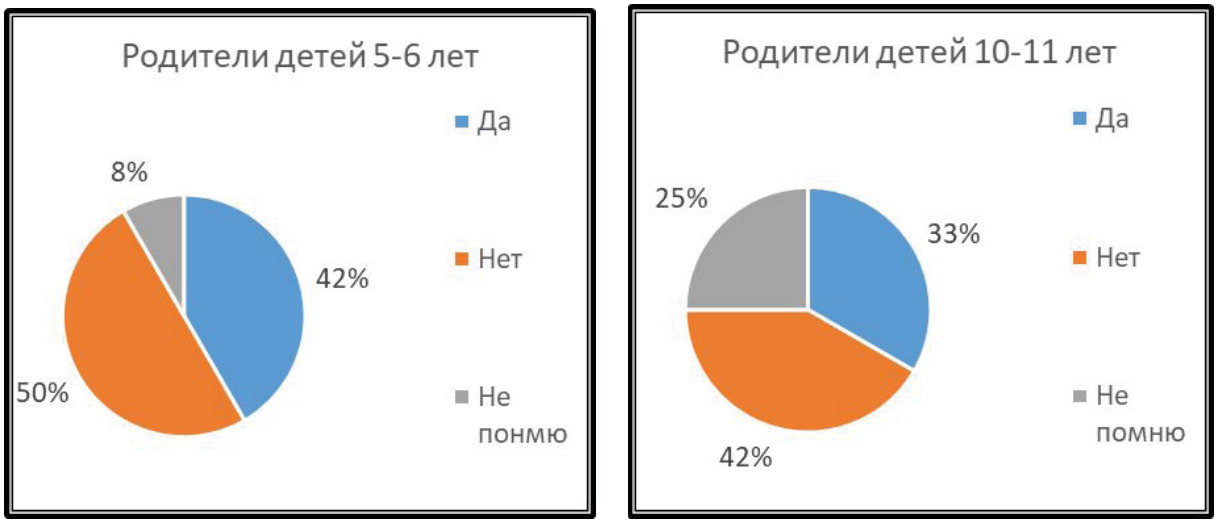


Рис. 1. Ответы родителей на вопрос, обсуждают ли они с детьми тему смерти

Результаты опроса показывают, что в большинстве семей не принято говорить с детьми о смерти. На вопрос «почему Вы не говорите с детьми на тему смерти?» родители отвечали, что «это совершенно не нужно детям» (5 ответов), и что они «не готовы общаться с детьми на эту тему» (6 ответов). Можно сделать вывод, что избегание темы смерти в семьях встречается чаще, чем формирование осознанного отношение к ней.

В блоке «Метод наивного толкования» информантам предлагалось дать толкование слов «смерть», «могила», «умерший» и «сирота».

В группе детей 5–6 лет на стимул «смерть» были получены верные ответы, соответствующие словарному толкованию с учетом возрастных особенностей (например, «когда умер», «когда жизнь закончилась»), неверный ответ, обусловленный сужением значения слова («когда человека убивают»), ответы с толкованием за счет чьих-то фраз («это «перехождение» на другую сторону света», «когда ты на небе»), неточный ответ вследствие стремления не озвучивать мортальную лексику («когда нет уже кого-то»). В группе детей 10–11 лет на стимул «смерть» были получены верные ответы, соответствующие словарному толкованию с учетом возрастных особенностей («прекращение жизнедеятельности», «когда умирают»), ответы с толкованием за счет чьих-то фраз (например, «всё зависит от кармы…», «приходит срок, уходит жизнь»). В обеих группах были отказы от ответа (см.Рис. 2).

Реакции на стимул «смерть» показывают, что 50% детей 5–6 лет понимает значение слова «смерть», вторая половина информантов этого возраста либо трансформирует значение слова «смерть»: встречается сужение и расширение значение слова (расширение чаще), либо толкует

за счёт чьих-то слов, либо отказывается от ответа. В то же время 58% детей 10–11 лет дают верное толкования слова «смерть», но здесь различия между двумя группами детей несущественны; 33% толкуют за счёт чьих-либо фраз, что также говорит о непонимании семантики слова «смерть», один ребенок отказался давать ответ на вопрос.



Рис. 2. Реакции информантов на стимул «смерть»

На стимул «могила» был получены верные ответы, соответствующие словарному толкованию с учетом возрастных особенностей (например, «яма, туда тело положат», «яма для погребения»). Отказы от ответа встретились у 5 детей 5–6 лет и 3 детей 10–11 лет. Важно, что понимание значения слова «могила» с возрастом хоть и увеличивается, но не очень значительно (см. рис. 3).



Рис. 3. Реакции информантов на стимул «могила»

На стимул «умерший» в группе детей 5–6 лет были получены верные ответы, соответствующие словарному толкованию с учетом возрастных особенностей (например, «тот, кто умер»), неверный ответ, обусловленный расширением значения слова («тот, кто неподвижный»), неверные ответы, обусловленные сужением значения слова (например, «кто убит», «когда птички не стало, она умерла»), неточный ответ вследствие стремления не озвучивать мортальную лексику («тот, кого нет»). В группе детей 10–11 лет на стимул «умерший» были получены

верные ответы, соответствующие словарному толкованию с учетом возрастных особенностей (например, «переставший жить», «тот, кто умер»), неверные ответы, обусловленные сужением значения слова (например, «человек, который умер уже много лет назад…»), неверный ответ, обусловленный трансформацией значения слова (одновременное расширение и сужение значения) («когда холодный и синий»), ответы с толкованием за счет чьих-то фраз («тот, кто приобрел вечный покой», «когда закончилось время жизни…»), неверные ответы вследствие смешения прямого и переносного значения слова (например, «когда человек умрёт, или машина разобьётся», «человек умер, стекло разбилось»). Важно, что у детей 5–6 лет и 10–11 лет примерно одинаковое количество правильных ответов, а сужение значения слова встречается чаще, чем расширение. Смешение прямого и переносного значения слов встречается только у группы детей 10–11 лет, в то время как у детей группы 5–6 лет такого явления не наблюдается (см. рис. 4).



Рис. 4. Реакции информантов на стимул «умерший»

На стимул «сирота» в группе детей 5–6 лет были получены верные ответы, соответствующие словарному толкованию с учетом возрастных особенностей (например, «у кого нет родителей»), неверный ответ, обусловленный сужением значения слова («ребенок, но без мамы»), ответ с толкованием за счет чьих-то фраз («один одинёшенек в свете остался»), неверный ответ вследствие озвучивания факультативной семы («тот, кто грустный», «тот, кто бедный»). В группе детей 10–11 лет на стимул сирота» были получены верные ответы, соответствующие словарному толкованию с учетом возрастных особенностей (например, «ребенок, у которого нет родителей», «ребенок, у которого умерли родители»), неверные ответы, обусловленные сужением значения слова («тот, кто живёт в детском доме или интернате, потому что у него родители умерли», «это ребенок бездомный, у которого умерли родители»), неверные ответы вследствие озвучивания факультативной семы (например, «бедный человек, у которого нет денег и плохая одежда», «тот, кто очень одинок», «наверное, тот, кто голодает»). На рисунке видно, что меньше половины детей группы 5–6 лет понимают, кто такой сирота, в то же время в группе детей 10–11 лет половина верно истолковали значение этого слова. Важно отметить, что только дети группы 10–11 лет опираются на факультативную сему слова «сирота» (например, «бедный», «грустный»), в то время как в группе детей 5–6 лет подобные ответы отсутствуют, но чаще встречается отказ ответа (отказ ответа у них встречается так же часто, как верный ответ) (см. рис. 5).

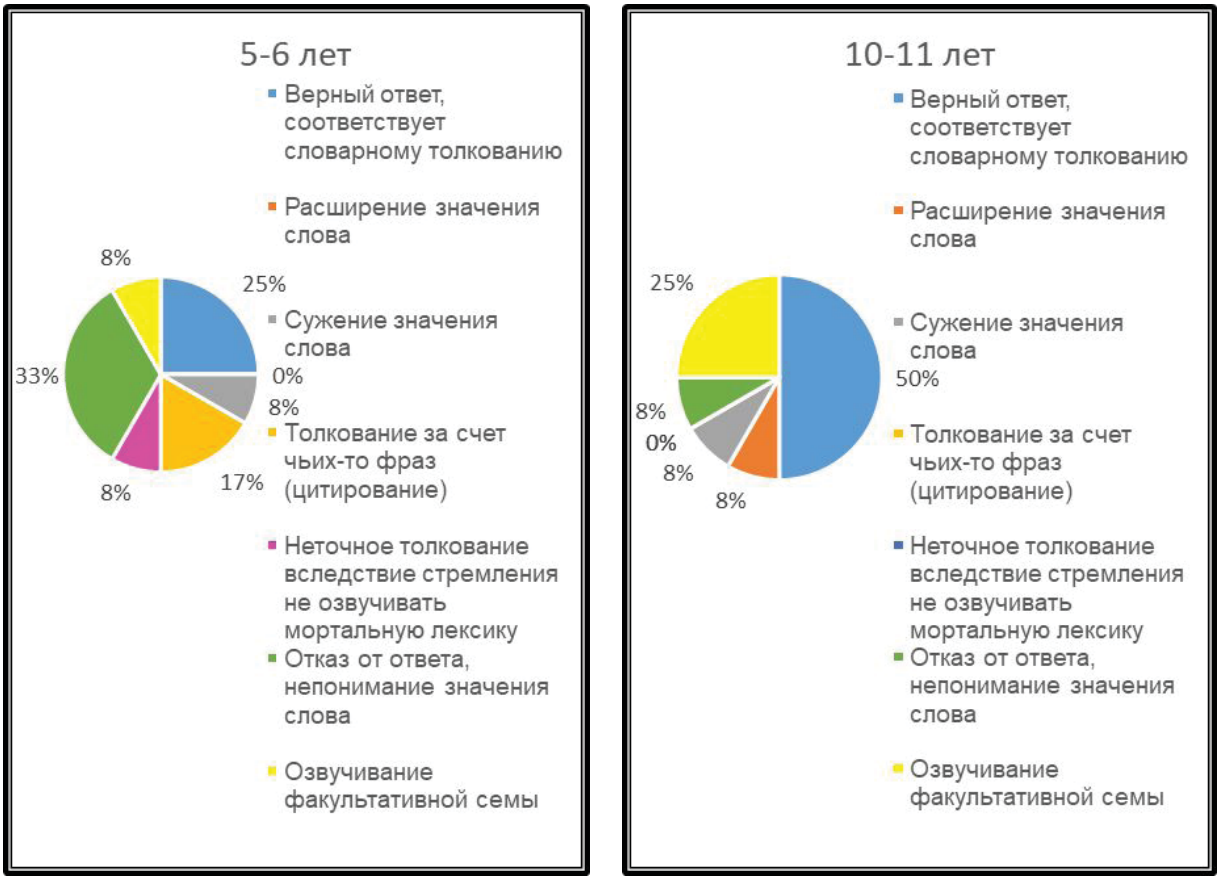


Рис. 5. Реакции информантов на стимул «сирота»

Результаты эксперимента по методу «наивное толкование» показывают, что понимание слов мортальной семантики не всегда зависит от возраста информантов. В период между дошкольным и младшим школьным возрастом дети получают новые знания (например, знания не только о прямых, но и о переносных значениях слов, знания о факультативных, а не только о ядерных и периферийных семах. Иногда это может приводить к тому, что в ментальном лексиконе ребенка формируется неверный (чаще — расширенный, а иногда и суженный) объём понятий, что, скорее всего, корректируется и уточняется в более старшем, чем 10–11 лет, возрасте.

В блоке «Беседа» информантам было необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Может ли ожить умерший?
2. Только ли человек может умереть?
3. В каком возрасте может умереть человек?

На вопрос «может ли ожить умерший?» в группе детей 5–6 лет было получено 12 ответов, из них 2 ответа «да», 9 — «нет» и 1 — «не знаю». В группе детей 10–11 лет было также получено 12 ответов, из них 3 ответа «да», 9 — «нет». Исходя из полученных ответов, можно заключить, что с возрастом понимание, что мёртвый ожить не может, совсем не обязательно увеличивается. У детей группы 10–11 лет даже чаще (хотя и незначительно) встречается ответ, что мертвый может ожить, чем у детей 5–6 лет.

На вопрос «только ли человек может умереть?» в группе детей 5–6 лет было получено 12 ответов, из них 1 ответ — «только человек», 8 — «человек, животные», 3 — «не знаю». В группе детей 10–11 лет также было получено 12 ответов, из них 6 ответов «человек, животные» и 6 — «всё, в том числе неодушевленные предметы». Из этого следует, что дети группы 10–11 лет склонны смешивать прямое и переносное значение слова «умереть». С их точки зрения, умереть могут не только люди, но и предметы, в то время как в группе детей 5–6 лет подобных ответов не было. Этот результат напрямую коррелирует с описанным в предыдущем параграфе результатом — о том, как дети понимают, кто такой умерший.

На вопрос «в каком возрасте может умереть человек?» в группе детей 5–6 лет было получено 12 ответов, из них 5 ответов «в любом», 6 — «в сто лет», 1 — «не знаю». В группе детей 10–11 лет также было получено 12 ответов, из них 7 ответов «в любом», 4 — «в сто лет», 1 — «не знаю». Результаты показывают, что с возрастом у детей увеличивается понимание, что умереть можно в любом возрасте, но незначительно — всего на 17%. Среди детей группы 10–11 лет есть те, кто считает, что умереть можно только в 100 лет.

Выводы

Результаты эксперимента по методу «наивное толкование» показали, что дети дошкольного возраста больше склонны к сужению значения слова что, казалось бы, вступает в противоречие с данными С. Н. Цейтлин, что у детей дошкольного возраста расширение значения слова встречается чаще, чем сужение. Однако противоречие здесь мнимое, поскольку, как отмечает сама С. Н. Цейтлин, случаи сужения значения слова сложнее регистрировать в продуктивной речи, чем случаи расширения значения слова; сужения значения слова имеют отношение в основном к перцептивной речи, то есть к восприятию. Мы же в нашем констатирующем эксперименте и проверяли восприятие детьми слов мортальной семантики, поэтому в нашем исследовании и выявилось относительно большое количество случаев сужения значений слов. У детей младшего школьного возраста уменьшается количество случаев трансформации значения слова, но не так значительно, что объясняется тем, что в период между дошкольным и младшим школьным возрастом дети приобретают много новых знаний, в том числе дополнительных, — знаний не только о прямых, но и о переносных значениях слов, знаний о факультативных, а не только о ядерных и периферийных семах. В некоторых случаях это может приводить к тому, что в ментальном лексиконе ребенка начинает формироваться неверный (чаще — расширенный, а иногда и суженный) объём понятий, что, по-видимому, в дальнейшем изменяется и уточняется в более старшем, чем 10–11 лет, возрасте.

Результаты эксперимента по методу «беседа» подтверждают результаты, полученные при проведении экспериментальной части по методу «наивное толкование»: дети младшего школьного возраста склонны считать, что умереть могут не только люди и животные, но и неодушевленные предметы, что говорит о смешении прямого и переносного значения слова «умереть». Это может быть связано с тем, что дети 10–11 лет узнают переносные значения слов, которые ещё неизвестны детям 5–6 лет, из-за чего и происходит смешение прямого и переносного значения слов у младших школьников.

Кроме того, дети как дошкольного, так и младшего школьного возраста могут считать, что умерший оживёт (17% информантов 5–6 лет и 25% информантов 10–11 лет). Полученные результаты соответствуют утверждениям психологов, что к младшему школьному возрасту понимание мортальности приближается к пониманию взрослого человека, и педагогу важно понимать, что на осознание смерти влияет множество факторов (такие как тревожность, интеллект, религиозность, воспитание т. д.), поэтому, несмотря на то, что с возрастом действительно увеличивается осознанность и понимание смерти, происходит это не у всех детей в равной мере.

Литература

1. Звездина, Ю. В. Метафора в повествовании: композиционно-языковой аспект: специальность 10.02.01 «Русский язык»: Автореферат на соискание кандидата филологических наук / Ю. В. Звездина // Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского. — Улан-Удэ, 2011. — 154 с.
2. Кольберг Л.Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) — Москва: Педагогическое общество России, 1998. — 336 с.
3. Кубрякова,Е. С. Специфика актов референции в детской речи / Е. С. Кубрякова // Детская речь: проблемы и наблюдения. — Ленинград, 1989. — С. 4–22.
4. Кусова М. Л. Особенности отражения межсловной парадигматики в речи младших школьников / М. Л. Кусова // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности, Екатеринбург — 2006. — № 4 — С. 67–74.

5. Овчинникова И. Г. Ментальный лексикон русского ребенка: гендерные различия [Текст] / И. Г. Овчинникова // Изменяющийся языковой мир. Тезисы докладов международной научной конференции, Пермь — 2001. — С. 242–243.
6. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка. — Москва: ВЛАДОС, 2017. — 240 с.
7. McIntire M. D., Angle C. R., Struempler L. I. The concept of death in Midwest children and youth / M. D. McIntire, C. R. Angle, L. I.Struempler //Am. J. Diseases of Children. — 1972. — Vol. 123 — № 6. — P. 572–32.
8. Orbach I., Gross Y., Glaubman H., Berman D. Children`s perception of various determinants of death concept as function of intelligence, age, anxiety / I. Orbach, Y.Gross, H. Glaubman, D. Berman // Journal of Abnormal Psychology Clinic. — 1986. — Vol. 15. № 6 — P. 671–4.

Elena S. Kochkina[1*]
*Lena.kochkina.98@list.ru
Research supervisor: Galina R. Dobrova[1],
Doctor of Sciences (Philology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The acquisition of mortality-related vocabulary by preschool and primary school children

Abstract. This article explores the acquisition of mortality-related vocabulary by preschool and primary school children. An experimental study was conducted to investigate how children's understanding of death-related terms is shaped not only by their age but also by the extent to which the topic of death is considered taboo within their families. The study found that shifts in meaning occur during the acquisition of such vocabulary. Preschool children tended to narrow the meanings of death-related terms, while younger school-aged children, when providing incorrect responses, often replaced the core semantic feature with a peripheral one.

Keywords: mortality-related vocabulary, word meaning transformation, peripheral semes.

УДК 81›232

Фонова Марина Александровна[1*]
*marinochka-girl@mail.ru
Научный руководитель: Елисеева Марина Борисовна[1],
кандидат филологических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Взаимосвязь объёма активного лексикона детей раннего возраста и их умения артикулировать многосложные слова

Аннотация*:* Цель исследования — изучить взаимосвязь слоговой структуры слова и объёма активного словаря ребёнка. В ходе исследования использовались заполненные Макартуровские опросники, в которых родители отразили произношение слов. Результаты исследования показали, что при появлении в речи детей четырёхсложных слов увеличивается объём активного словаря и уменьшается лакуна между пассивным и активным лексиконами, а также уменьшается количество слов со слоговой элизией.

Ключевые слова: Макартуровский опросник, ранний возраст, активный лексикон, пассивный лексикон, слоговая структура слова, слоговая элизия.

Введение

Изучение пассивного и активного лексикона у детей раннего возраста является актуальным направлением исследований в онтолингвистике. Актуальность проблемы обусловлена тем, что понимание речи окружающих и собственная активная речь необходимы в любом педагогическом процессе, они сопровождают всю деятельность ребёнка.

Многие исследователи занимались изучением онтогенеза лексической стороны речи ребёнка [Елисеева 2015, Лямина 2005, Цейтлин 2021 и другие]: исследовали количественный запас слов, качественный состав лексикона, овладение значением слова ребёнком. Отдельные исследования посвящены особенностям овладения слоговой структуры слова в раннем возрасте: выясняются возрастные рамки усвоения слов, состоящих из разного количества слогов, то, какие слоги подвергаются сокращению, и причины данного явления [Гвоздев 2007, Маркова 1963 и другие]. Однако исследований, связанных с установлением взаимосвязи между двумя сторонами речевого развития, лексической и фонетической, мало. О взаимосвязи различных компонентов языковой способности и, в частности, о появлении трёхсложных слов как о предвестнике лексического взрыва писала М. Б. Елисеева [2015].

Методы исследования

В качестве инструмента исследования, необходимого для реализации поставленной цели, был выбран «Макартуровский тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и жесты», заполняемый родителями детей раннего возраста. Как пишут авторы русской версии, Макартуровский опросник — это подробный план развития коммуникативных умений, жестов и словаря, а также инструмент для эффективного взаимодействия с родителями [Елисеева и др. 2021].

Таким образом, методом исследования является анкетирование родителей (заполнение письменных опросников).

Результаты и обсуждение

В ходе исследования была изучена речь детей в возрасте от 1 года 6 месяцев до 2 лет 11 месяцев: были проанализированы 27 опросников детей. Использовались заполненные опросники из Фонда данных детской речи Лаборатории онтолингвистики РГПУ им. А. И. Герцена. Были отобраны опросники, в которых родители отразили произношение слов.

При подсчёте общего количества слов в пассивном и активном лексиконах учитывались не только нормативные слова, но и звукоподражания. Однако произнесённые слова без редупликации, то есть слова с разными слогами, были использованы для исследования.

При подсчёте количества артикулируемых двусложных слов учитывались не только двусложные слова с разными слогами, но и трёхсложные и четырёхсложные слова со слоговой элизией (в том случае, если ребёнок сокращает слова до двух слогов).

При подсчёте трёхсложных слов были учтены и трёхсложные слова без слоговой элизии, и четырёхсложные слова со слоговой элизией, сокращённые до трёх слогов.

При подсчёте четырёхсложных слов были взяты в расчёт четырёхсложные слова без слоговой элизии с расподобленными слогами (с разными слогами), а также пятисложное слово со слоговой элизией (в том случае, если ребёнок сокращает слово до четырёх слогов).

27 опросников были разделены на 3 части и сформированы 3 группы детей по 9 человек в зависимости от того, какое максимальное количество слогов ребёнок может артикулировать.

Первая группа детей: дети произносят слова не длиннее, чем из 2 слогов.

Вторая группа детей: дети умеют артикулировать уже трёхсложные слова.

Третья группа детей: дети способны артикулировать уже слова из 4 слогов.

Самый маленький объём активного лексикона у детей в первой группе: эти дети понимают гораздо больше, чем говорят.

У детей второй группы объём активного лексикона немного больше, чем в первой группе, но меньше, чем в третьей. У этих детей возросла речевая активность, но ещё сохранилась большая лакуна между пассивным и активным лексиконами.

Самый большой объём активного лексикона у детей в третьей группе и маленькая лакуна между пассивным и активным лексиконами.

Медианный активный лексикон в каждой группе детей различается: в первой группе — 69 слов, во второй группе — 114 слов, а в третьей группе — 306 слов, то есть **уже** появление в речи трёхсложных слов у детей раннего возраста увеличивает объём активного лексикона,

а умение артикулировать четырёхсложные слова даёт дополнительный толчок росту активного словаря и уменьшению лакуны между пассивом и активом до почти полного её исчезновения.

И. А. Сикорский писал: «Первые проявления детской речи, первые слова носят столь странную и своеобразную звуковую редакцию, что ребёнка могут понимать только близкие к нему люди» [Сикорский 1881].

Многие слова подвергаются слоговой элизии, попадая в состав начального детского лексикона. Слоговая элизия — это сокращение слоговой структуры слова. Большинство детей в первой группе сокращают слоговую структуру слова. Слоговая элизия есть даже в двусложных словах. Некоторые дети первой группы пробуют произнести многосложные слова, сокращая трёхсложные и четырёхсложные слова до одного или двух слогов. Примеры слов со слоговой элизией: яйцо→*я, телефон→*те, паровоз→*аос, макароны→*ма, велосипед→*ипет и др. Однако есть дети, которые даже не пытаются произнести многосложные слова. Г. М. Лямина указывала на то, что причины произнесения одного слога вместо всего слова могут быть и в трудности построения речевых движений [Лямина 2005: 41], т. е. ребёнком не освоены некоторые двигательные комплексы, которые включаются в артикуляцию звука.

Появление трёхсложных слов даёт толчок к тому, чтобы начала уходить слоговая элизия в двусложных словах, а в третьей группе дети уже почти не сокращают двусложные слова.

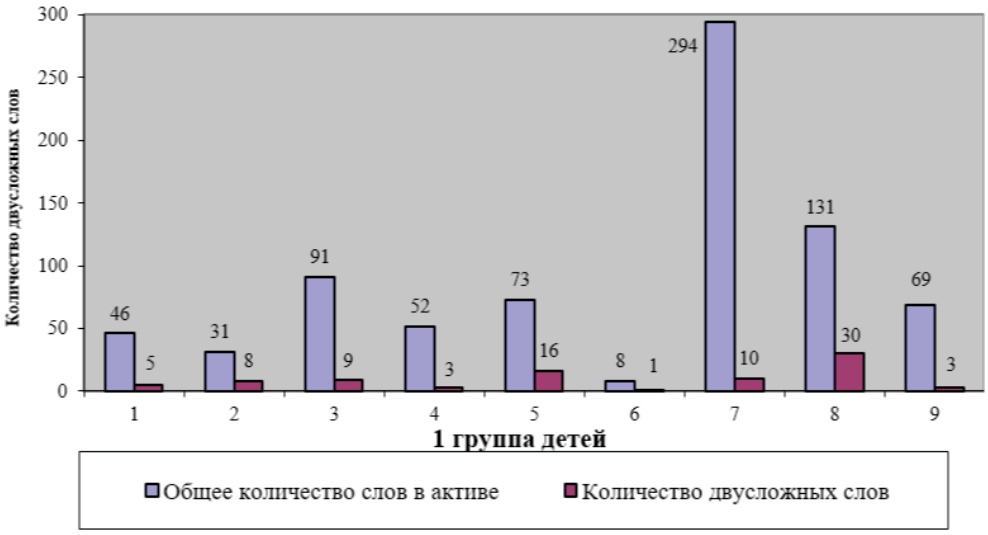


Рис. 1. Количество слов в активном лексиконе и количество двусложных слов без редупликации в речи детей первой группы

Из рис. 1 видно, что в основном лексикон детей невелик.

Уникальным является случай, когда ребёнок с большим активным словарём (294 слова) использует много односложных и только 10 двусложных слов. При этом, несмотря на объём словаря, ещё нет (и не может быть) морфологии: односложные слова невозможно склонять и спрягать [Елисеева 2015].

У ребёнка из первой группы, который произносит только одно двусложное слово, нет ни одного слова со слоговой элизией, потому что у него очень маленький лексикон. Такой ребёнок не показателен.

Произнесение некоторых слов нетипично: от них остаются только гласные (луна→*уа, улица→*уи, слово «улица» произнесено со слоговой элизией). «Это нарушение если и встречается, то у очень маленьких детей — не более чем до 1,5 лет» [Елисеева 2006: 28].

Отметим, что от возраста не зависит количество артикулируемых двусложных слов с расподобленными слогами. Например, ребёнок в 23 месяца произносит 16 двусложных слов с разными слогами, а ребёнок в 35 месяцев — 3 двусложных слова с разными слогами (при этом объём активного лексикона у обоих детей почти одинаковый).

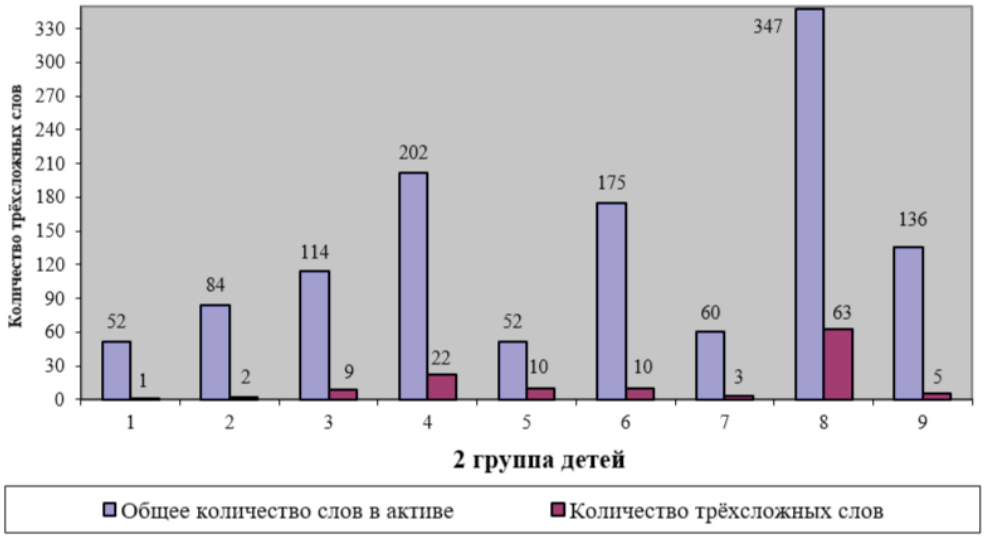


Рис. 2. Количество слов в активе и количество артикулируемых трёхсложных слов без редупликации в речи детей второй группы

Из рис. 2 видно, что 1 ребёнок произносит 63 трёхсложных слова (закономерно, что у него самый большой активный лексикон — 347 слов). Ещё один ребёнок, находящийся на втором месте по объёму активного словаря (202 слова), тоже умеет артикулировать трёхсложные слова в значительном количестве (их 22).

Употребление в речи трёхсложных слов у детей второй группы взаимосвязано с увеличением объёма их активного лексикона.

Некоторые дети второй группы пытаются произнести четырёхсложные слова, сокращая их до двух или трёх слогов. Например, обезьяна→*яна, магнитофон→*мафон, комбинезон→*кобизон, черепаха→*тепаха, велосипед→*весипед и др. Однако есть ребёнок, который пробует произнести только одно четырёхсложное слово, сокращая его до трёх слогов (велосипед→*сипеда). Есть дети, которые даже не пытаются произнести четырёхсложные слова.

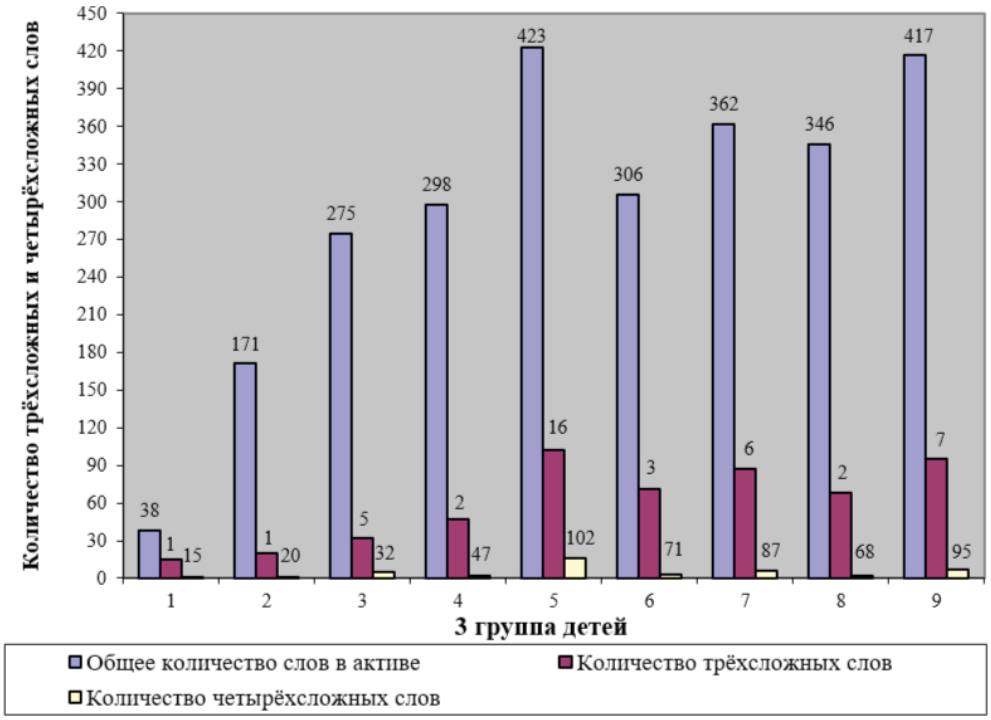


Рис. 3. Количество слов в активе и количество артикулируемых трёхсложных и четырёхсложных слов без редупликации в речи детей третьей группы

Если дети второй группы только в начале пути артикуляции трёхсложных слов, то в третьей группе все дети произносят много трёхсложных слов. Из Рис. 3 видно, что ребёнок (в 25 мес.), который произносит 16 четырёхсложных слов, имеет самый большой активный лексикон (423 слова). Некоторые дети этой группы только начали учиться артикулировать четырёхсложные слова.

При появлении в речи четырёхсложных слов увеличивается объём активного словаря и значительно уменьшается лакуна между пассивным и активным лексиконами, а также уменьшается количество слов со слоговой элизией. Дети третьей группы почти не сокращают двусложные слова. Они не сокращают трёхсложные слова до одного слога и мало сокращают трёхсложных слов до двух слогов.

Если во второй группе только пятеро детей сокращали четырёхсложные слова до двух или трёх слогов, то в третьей группе у всех детей присутствует слоговая элизия в четырёхсложных словах.

Пятисложное слово в опроснике только одно (фотоаппарат), и его попытались произнести только пятеро детей в третьей группе. Кто-то сокращает это слово до двух слогов (фотоаппар ат→*аят/*парат/*парак), кто-то — до трёх слогов с уподоблением слога (фотоаппарат→*ататат), а кто-то — до четырёх слогов, то есть почти не сокращает данное слово (фотоаппарат→*фотопаят).

Кроме того, в третьей группе в речи большинства детей много длинных слов, относящихся к разным частям речи, произношение которых совпадает с нормативным. Например, бумага, собака, ягодка, спасибо, лопатка, кубики, качели, показать, красивый, холодно, пуговица, одеяло, телевизор, велосипед и др. В некоторых словах присутствуют звуки позднего онтогенеза.

Обнаружена традиционная тактика отказа от слоговой элизии за счёт того, что в речи ребёнка используются разные фонетические явления (пропуск отдельных согласных в начале, середине и в начале и середине слова: лошадка→ашадка, помидор→*поидор, ворона→*аона, тенденция к открытому слогу: автобус→*атоба, добавление гласного в середине слова в группе согласных: бабочка→*бачика, курочка→*кучика, подушка→*подусика, ассимиляция в области согласных: булка→*буба, ворона→*вовона, полотенце→*пототенце, ассимиляция в области гласных: горячо́→*гоочо́, нельзя́→*азя́, упрощение стечений согласных: автобус→*атобус, коляска→*коляса, яблоко→*ябоко, кастрюля→*катюля, лекарство→*лекаво, типичные замены гласных: цветы́→*цити́, маши́на→*маси́на, откры́ть→*оки́, конфе́тка →*каи́ка, нетипичные замены гласных: пече́нье→*чёня, типичные замены согласных: работа→*ябота (р→j), покажи→*покази (ж→з’), цветочки→*цветоцьки (ч’→ц’), часики→*тясики (ч’→т’), игрушечный→*игусечный (ш→с’), нетипичные замены согласных: шея→*кея (ш→к’), конфетка→*асетка (ф’→с’), кубики→*тубики (к→т), холодильник→*атодиник (л→т), метатезис: тяжело →*тялежо, машина→*сямина, конфета→*сакета, капуста→*пакуста, помидор →*подорон, ступеньки→*патеньки, одеялко→*диляико). Активный лексикон у детей значительно растёт, хотя слова произносятся ненормативно. При этом важно, что слово не состоит целиком из одинаковых слогов.

Ребёнок может добавить гласный в середине или в конце слова вследствие тенденции к открытому слогу. Например, автобус→*бася (в этом слове есть слоговая элизия, то есть выпало 2 слога, но при этом добавлена конечная гласная), курочка→*кучика (в этом слове есть как бы слоговая элизия, то есть выпал 1 слог, но в кластер добавлен гласный), подушка→*подусика (увеличивается количество слогов из-за добавления гласной в группу согласных). Это явление встречается нечасто. Чаще ребёнок пропускает конечный согласный: играть→*ига, автобус→*атоба, пупок→*пупо.

В одном слове можно обнаружить несколько фонетических закономерностей. Например, подушка→*подусика (типичная замена согласного и добавление гласного в кластер), морковка→*коковка (упрощение кластера и регрессивная ассимиляция в области согласного), игрушка→*игуська (упрощение кластера и типичная замена согласного), расчёска→*ратёка (упрощение кластера СК и типичная замена согласного щ→т’), морковка →*макова (упроще-

ние кластеров), картошка →*катося (упрощение кластеров и типичная замена согласного), конфета→*сакета (метатезис, упрощение кластера и нетипичная замена согласного).

Выводы

Медианный активный словарь (трёхсложные слова, сокращённые до двух слогов) во второй и третьей группах равен, но объём активного лексикона различается. У детей третьей группы актив больше, чем у детей второй группы.

Таким образом, наибольшое количество слов со слоговой элизией — у детей, которые произносят слова не длиннее, чем из 2 слогов. Почти все дети из второй и третьей групп сокращают немногие слова, при этом не сокращают многосложные слова до одного слога. Если ребёнок артикулирует длинные слова, доля слоговой элизии постепенно снижается. Это напрямую связано и с ростом объёма активного лексикона. У детей, которые умеют произносить четырёхсложные слова, больше объём активного словаря и меньше лакуна между пассивным и активным лексиконами.

В результате проведённого исследования был предложен проект формирующего эксперимента, ориентированный на удлинение слоговой структуры слова в речи детей. Эту методику могут использовать как воспитатели детских садов, так и родители.

Литература

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-пресс, 2007. 472 с.
2. Елисеева М. Б. Классификация речевых ошибок детей с общим недоразвитием речи // Логопед. 2006. № 1. С. 26–36.
3. Елисеева М. Б. Становление индивидуальной языковой системы: ранние этапы. М.: Языки славянских культур, 2015. 344 с.
4. Елисеева М. Б., Вершинина Е. А., Рыскина В. Л. Макартуровский опросник: русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Нормы развития. Образцы анализа. Комментарии. Изд. 3-е, испр. и доп. Иваново: ЛИСТОС, 2021. 80 с.
5. Лямина Г. М. Развитие речи ребёнка раннего возраста. М.: Айрис-Дидактика, 2005. 90 с.
6. Маркова А. К. Особенности овладения слоговым составом слова у детей с недоразвитием речи: автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Москва, 1963. 19 с.
7. Сикорский И. А. О развитии речи у детей // Оттиск из Еженедельной клинической газеты. 1881. 18 с.
8. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: освоение ребёнком родного языка. М.:ВЛАДОС, 2021. 240 с.

Marina A. Fonova[1*]
*marinochka-girl@mail.ru
Research supervisor: Marina B. Eliseeva[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

The relationship between active vocabulary size and the ability to pronounce polysyllabic words in young children

Abstract. This study investigates the relationship between the syllabic structure of words and the size of a child's active vocabulary. The research is based on completed MacArthur questionnaires, where parents reported on their children's pronunciation of words. The findings indicate that the appearance of four-syllable words in children's speech is associated with an increase in the size of their active vocabulary. Additionally, this development leads to a reduction in the gap between passive and active vocabulary, as well as a decrease in the occurrence of syllabic elision.

Keywords: MacArthur questionnaire, early childhood, active vocabulary, passive vocabulary, syllabic structure, syllabic elision.

УДК 8.82.09

Бегишева Ольга Сергеевна[1]*
*bos1995@yandex.ru
Научный руководитель: Жеребин Алексей Иосифович[1],
доктор филологических наук, профессор
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

А. С. Пушкин как переводчик английских поэтов. К истории вопроса

Аннотация: впервые вопрос о переводах А. С. Пушкина из английской поэзии был поставлен в статье Д. П. Святополк-Мирского в рамках его работы по выявлению литературных связей между русской и английской культурами. Впоследствии к этой теме не раз возвращались такие известные литературоведы, как М. П. Алексеев, Ю. Д. Левин, А. А. Долинин, И. О. Шайтанов. Статья представляет собой исторический обзор имеющихся исследований, формулирует их итог и намечает возможность дальнейшего изучения проблемы.

Ключевые слова: А. С. Пушкин как переводчик, У. Шекспир, М. П. Алексеев, Ю. Д. Левин, А. А. Долинин, И. О. Шайтанов.

Проблема роли А. С. Пушкина как переводчика занимает значительное место в истории русской литературы. До недавнего времени исследователи не могли в достаточной степени осмыслить порядок его творческого «взаимодействия» с иностранными авторами, для обозначения которого понятие «перевод» в традиционном его толковании представлялось чрезмерно узким.

Тема приобрела новое звучание в рамках современной концепции «диалога культур», в процессе которого «переводчик» понимается не как пассивный «ретранслятор» идей — «стекло, такое прозрачное, что его не видно» (Н. В. Гоголь), но как активный посредник между «своим» и «чужим», наделенный правом отбора языковых и художественных средств. С этой точки зрения наследие А. С. Пушкина представляет живой интерес как уникальный пример взаимодействия инонациональных культур, в конечном итоге способствовавших развитию русской литературы.

В данной работе проблема Пушкина как переводчика рассмотрена на примере его творческих связей с одним из выдающихся представителей англоязычной литературы — У. Шекспиром. Ю. Д. Левин подчеркивал, что Шекспир занимал совершенно особое место в ряду авторов, входивших в круг чтения Пушкина. Свидетельство тому — присущий русскому поэту «взгляд Шекспира» — «отказ от фатализма, объективно-историческое понимание эпох, людей и событий, всестороннее беспристрастное и непредубежденное рассмотрение явлений, их причинно-следственных связей» [Левин, 1988, с. 32].

Особенности восприятия и переосмысления Пушкиным основных черт поэтики Шекспира неоднократно становились объектом изучения и вызывали споры среди исследователей. Первым на сложную природу творческих связей между произведениями английского и русского поэтов обратил внимание Д. П. Святополк-Мирский (далее — Мирский) в своем докладе «Пушкин как переводчик английских поэтов», прочитанном в 1936 году в ходе заседания секции переводчиков Союза советских писателей.

Крупнейший специалист в области зарубежной литературы, профессиональный переводчик, принимавший деятельное участие в подготовке антологии английской поэзии в петербургском издательстве «Academia», Д. П. Мирский выделяет у Пушкина несколько групп «переводных» текстов: построчные переводы; стихотворные переводы; стихотворные, но «переведенные

Пушкиным в качестве собственного творчества»; оригинальные художественные тексты, созданные Пушкиным на основе зарубежных. Наибольший интерес исследователя вызывают тексты, условно отнесенные им к третьей группе; в качестве примеров он называет поэму «Анджело». Мирский приводит подробный анализ пушкинского текста в сравнении с оригинальным, выявляет типичные «ошибки», допущенные поэтом при переводе, и делает вывод о том, что базовой «переводческой трансформацией» в данном случае является упрощение. Так, исследователь отмечает, что «Пушкин оставляет то, что было главное в шекспировском методе (то есть «широкое изображение характеров в движении»), но вся внешняя сторона шекспировского стиля устраняется» [Ефимов, 2021, с. 649].

Несмотря на местами сумбурный и полемичный характер доклада, в нем Мирский впервые предпринял попытку охарактеризовать разные виды рецепции А. С. Пушкиным художественного текста путем использования общепризнанных в то время формалистических методов: сравнительного анализа лексем и синтаксических структур, разработки подробных классификаций. Но при этом он ограничился лишь констатацией фактов, общими понятиями об «ученичестве Пушкина у Шекспира» и «их смысловом сближении» и не сделал определенных выводов относительно природы творческих связей между оригиналом и «переводом». Этому есть исчерпывающее объяснение: для более основательных выводов наука тогда была еще не готова, поскольку нуждалась в более разработанной теоретической базе и совершенных методах анализа, предполагающих не просто «механическое» разъединение целого на составные элементы, а их учет в историческом и жанровом аспектах.

К теме переводов Пушкина из Шекспира исследователи вернулись много позднее — в 70–80-х гг. XX века. Советский литературовед М. П. Алексеев в монографии «Пушкин: Сравнительно-исторические исследования» рассматривает характерные особенности творчества русского поэта в контексте обширных историко-литературных связей. В частности, в главе «Пушкин и Шекспир» он шаг за шагом восстанавливает картину работы Пушкина над текстами Шекспира и тем самым создает прочную фактологическую базу для будущих исследователей.

На основе материала, собранного М. П. Алексеевым, выдающийся исследователь русской и зарубежной литературы Ю. Д. Левин в своей работе «Шекспир и русская литература XIX века» в главе, посвященной творчеству А. С. Пушкина, выдвигает ряд положений, призванных установить смысловые связи между произведениями английского драматурга и великого русского поэта. Помимо прочего, он отмечает, что Пушкин вслед за Шекспиром вводит в свои произведения новое действующее лицо — народ и наделяет его своеобразным «правом голоса», превращает в «движущую силу истории». Кроме того, под влиянием Шекспира он преобразовывает композиционную структуру произведений. Так, в трагедии «Борис Годунов» А. С. Пушкин сознательно нарушает правило триединства: он воспринимает у драматурга «карнавальность» действия, которая противостоит канонам классической французской драмы и разного рода сценической условности.

Заимствует Пушкин у Шекспира и его социально-философскую проблематику — вопросы личности и государства, нравственности и долга. Но подходит к их разрешению с принципиально иных позиций. Отрицая столь важную для английского драматурга роль случая в мировой истории, Пушкин сосредотачивается на психологической сложности человека, его «ренессансной» неопределенности и противоречивости. Таким образом происходит смещение акцентов с оправдания необходимости государственного порядка (как у Шекспира) к ценности личности в самых благородных ее поступках и устремлениях (Пушкин). В качестве примера Ю. Д. Левин рассматривает поэму «Анджело», в которой многие исследователи видят вольный перевод шекспировской драмы «Мера за меру». Если у драматурга психологическая сложность персонажей подчинена идее превосходства закона и абсолютной монархии как высшего проявления божественного порядка (само название «Мера за меру» отсылает нас к библейской заповеди), то А. С. Пушкин ставит во главу угла личность, ее внутренний мир, в котором постоянно происходит борьба между добром и злом. Согласно его мнению, человек — это не игрушка в руках порока, а полноправный вершитель своей судьбы;

история — не воля случая, а закономерный процесс, мы творим ее сами. Не случайно заключительная строка «Анджело» — «И Дук его простил» — по смыслу своему ориентирована именно на человека и имплицирует главное его качество (и вместе с тем основную идею Пушкина) — милосердие.

Рассмотрев ряд сходных мотивов, сюжетных параллелей и перекличек между текстами английского и русского авторов, Ю. Д. Левин вплотную приблизился к понимаю природы их творческой связи, однако сами «механизмы» восприятия Пушкиным художественных текстов и их дальнейшей рецепции остались за рамками его исследования. Работа над этим была продолжена уже в настоящее время: А. А. Долинин в статье «Пушкин и Англия», опубликованной в журнале «Всемирное слово» в 2001 году, предпринял попытку охарактеризовать сам процесс творческой «переработки» текстов Шекспира с привлечением данных об уровне владения Пушкиным английским языком, о его знакомстве с произведениями других английских авторов, его политических убеждениях на определенном жизненном этапе. Так, несовершенное знание Пушкиным английского языка привело его к необходимости создания для себя «идеальной модели творчества» иностранных авторов, в частности — Шекспира. В статье отмечается, что Пушкин вступает в своеобразный «диалог — соревнование» с оригиналом: дистанцировавшись от него, выделив в нем те свойства, которые были созвучны его собственным художественным установкам, Пушкин получал возможность интегрировать новые темы, структурные принципы и композиционные приемы в свою поэтическую систему [Долинин, 2001, с. 48]. В результате он создает особый жанровый и видовой гибрид: например, «Анджело» — это «вольный пересказ шекспировской комедии, который вобрал в себя ее перевод» [Долинин, 2001, с. 48]. Таким образом, по А. А. Долинину, рецепция иноязычного текста А. С. Пушкиным предполагает «разрушение жанра оригинала, его перекодировку, смешение с чужеродными элементами, включение в новые контексты» [Долинин, 2001,с. 48].

Но одним указанием на факт «разрушения жанра» проблема не исчерпывается, поскольку за рамками остается вопрос причины подобной «перекодировки». Объяснение о неполноценном владении Пушкиным английским языком нельзя в этом случае признать убедительным. К разрешению данного вопроса обращается российский литературовед, литературный критик И. О. Шайтанов в статье «Две “неудачи”: “Мера за меру” и “Анджело”», опубликованной в журнале «Вопросы литературы» в 2003 году. Вслед за рядом ученых (Д.Уилсон Найт, Ю. М. Лотман и др.) обратив внимание на фольклорную составляющую, исследователь тем не менее убежден, что не она являлась главной в процессе создания художественного произведения. Опираясь на предложенный М. М. Бахтиным ценностный порядок шекспировского мира, включающий три уровня (глубинный, определяющий ценностные ориентиры порядка «добро» и «зло»; средний, затрагивающий проблему власти и закона; внешний, посвященный описанию текущих событий), И. О. Шайтанов указывает на постепенный отход одного смыслового уровня от другого, их постепенное размыкание, вызванное главным вопросом: «что произойдет, если власть перерастет в проблему только юридическую, отпадая от высшего права?» [Шайтанов, 2003]. В результате сама пьеса «Мера за меру» не была принята современной Шекспиру публикой во многом за счет того, что она (первая «неудача») подрывала привычный для зрителей XVI века жанровый канон, символизируя изменение статуса власти (драматургом имплицитно выражена мысль о том, что власть земная не всегда есть отражение божественного порядка). Трансформация канона неизбежно вела к изменению жанровой структуры: по справедливому замечанию И. О. Шайтанова, «жанр в данном случае так до конца и не расстается с прошлым, но и не смещается в будущее. Он дан в становлении». Это — «экспериментальный опыт, возникший на грани разложения эпического мира» [Шайтанов, 2003].

Главная заслуга А. С. Пушкина заключается в его способности проницательно угадывать подлинную природу текста. Великий поэт смог воссоздать ее на русском языке с учетом современной ему языковой и жанровой реальности. Языковая ткань «Анджело» неоднородна: это и перевод, и вольный пересказ; текст представляет собой гибрид и в жанровом отноше-

нии — он сочетает в себе черты мифа, сказки, повести. И хотя «Анджело» остался непонятым современниками Пушкина (вторая «неудача»), в нем проявилась подлинная карнавальная суть языка, которая, по мнению И. О. Шайтанова, послужила причиной рождения романности как полифоничности: «мыслить романно значит мыслить современно и предоставлять свободу жанровому многоголосию в каждом произведении» [Шайтанов, 2003]. Следовательно, предпочтенный Пушкиным способ «перевода» пьесы «Мера за меру» — это не просто наиболее «удобный» метод интерпретации оригинального художественного текста, но закономерный, обусловленный внутренней логикой языка и жанра выбор, обозначивший собой новую веху в развитии русской литературы.

С течением времени происходило постепенное усложнение представлений о рецепции А. С. Пушкиным произведений У. Шекспира — от убежденности в «ошибочных переводах» до концепции «романности». Таким образом, ученые приходят к выводу об особой роли А. С. Пушкина как переводчика, способного не только передать смысловое и формальное содержание текста, но и отразить его уникальные особенности, пользуясь ресурсами родного языка. По следам великого русского поэта шли писатели последующих поколений: советские переводчики С. Я. Маршак и Б. Л. Пастернак при переводе с английского языка также прибегали к подобным трансформациям и создавали уникальные, поистине «русские» тексты, на деле же являвшиеся переводными. Особенности рецепции произведений, положенных в их основу, еще ждут своего исследователя.

Литература

1. Алексеев М. П. Пушкин и Шекспир // Алексеев М. П. Пушкин. Сравнительно-исторические исследования. Л.: Наука, 1984. С. 253–392.
2. Долинин А. А. Пушкин и Англия // Международный журнал «Всемирное слово» (Lettre internationale). 2001, № 14. С. 44–51.
3. Ефимов М. В. Доклад Д. П. Святополк-Мирского «Пушкин как переводчик английских поэтов» // Художественно-филологический перевод 1920–1930-х годов / Составитель М. Э. Баскина. Санкт-Петербург : Нестор-История, 2021. С. 608–661.
4. Левин Ю. Д. Шекспир и русская литература 19 века. Л.: Наука, 1988. 328 с.
5. Шайтанов И. О. Две неудачи: Мера за меру и Анджело // Вопросы литературы. 2003, № 1. URL: https://web.archive.org/web/20110914232218/http://magazines.russ.ru/voplit/2003/1/shaitan.html (дата обращения: 04.05.2024).

Olga S. Begisheva[1*]
*bos1995@yandex.ru
Research supervisor: Alexey I. Zherebin[1],
Doctor of Sciences (Philology), Professor
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Alexander Pushkin as a translator of English poetry: Revisiting the issue

Abstract. The question of A. S. Pushkin's translations of English poetry was first raised by D. P. Svyatopolk-Mirsky in his exploration of the connections between Russian and English cultures. Subsequently, notable literary critics such as M. Alekseev, Y. Levin, A. Dolinin, and I. Shaitanov revisited this topic on multiple occasions. This article provides a historical overview of existing research on the subject, summarizes key findings, and outlines potential avenues for further study of Pushkin's translations and their cultural significance.

Keywords: A. S. Pushkin as a translator, W. Shakespeare, M. Alekseev, Y. Levin, A. Dolinin, I. Shaitanov.

УДК 82.091

Галкова Светлана Сергеевна[1]*
*svetinskiy29@yandex.ru
Научный руководитель: Разумахина Ксения Юрьевна[1],
кандидат филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена Санкт-Петербург, Россия

Образы возлюбленных в поэзии Овидия и А. С. Пушкина

Аннотация: статья посвящена изучению образов возлюбленного и возлюбленной в античной лирике и в поэзии А. С. Пушкина. Основным античным материалом для сопоставления стали тексты римского поэта Овидия. В произведениях выбранных авторов выявлен ряд сходств, указывающих на преемственность античной традиции и ее видоизменение в последующие эпохи. Так в стихотворениях Пушкина можно обнаружить черты образа колеблющегося и страдающего возлюбленного, основы для которого в европейской поэзии заложил Овидий.

Ключевые слова: Овидий, А. С. Пушкин, любовная лирика, элегия.

Как часто, увлечен унылых струн игрою,
Я сердцем следовал, Овидий, за тобою!

А. С. Пушкин «К Овидию»

Введение

Несмотря на то, что между А. С. Пушкиным и Овидием пропасть в почти два тысячелетия, их судьбы соприкоснулись в одной точке — в изгнании. В 1820–1824 годы Пушкин находится в Южной ссылке в городе Кишинев. Если мы обратимся к карте, то в 420 километрах от него находится город Констанца. Во времена Овидия он назывался Томы. Именно там римский поэт прожил до самой своей смерти, изгнанный указом Октавиана Августа**.** Неудивительно, что Пушкин, отправленный Александром I в ссылку на юг, ощущает родство с Овидием.

Помимо сходной темы изгнанничества, изученной Н. В. Вулих, А. г. Бент, В. Бадражан, О. С. Муравьевой, связь творчества Овидия и творчества Пушкина можно рассмотреть и на материале их любовной лирики. Целью данной статьи является сравнение образов возлюбленной и возлюбленного в лирике Овидия и Пушкина.

Методы исследования

В работе были применены следующие методы исследования: сравнительно-исторический, биографический.

Результаты и обсуждение

Для рассмотрения образов возлюбленных в поэзии А. С. Пушкина и Овидия был выбран жанр элегии. Д. М. Магомедова в статье в «Поэтике. Словаре актуальных терминов и понятий» под редакцией Н. Д. Тамарченко отмечает, что в древнегреческой поэзии элегия — любое стихотворение, написанное элегическим дистихом и не связанное с какой-либо обязательной тематикой, но в эллинистической и римской поэзии элегия получает выраженную связь с любовными сюжетами. Интенсивное развитие жанра, как в западноевропейской, так и в русской поэзии, начинается в XVIII веке и достигает расцвета в эпоху романтизма [Магомедова, 2008, с. 303].

Начнем с анализа образов возлюбленных в «Любовных элегиях» Овидия. Главенствующей точкой зрения является точка зрения мужчины. Женщина же будет объектом любовного чувства. В «Любовных элегиях» возлюбленный примеряет различные роли, например, воина. Его любовь послана Амуром, ведущим свое войско за собой: *«Всякий влюбленный — солдат, и есть у Амура свой лагерь»* [Овидий, 1990, с. 160].

Рассмотрим эпизод, когда возлюбленный пытается прокрасться к своей любимой ночью. В нем мы четко можем проследить изменения эмоционального состояния лирического героя.

Возлюбленный сталкивается с препятствием — привратником. Так ситуация, изображаемая в эпизоде, становится испытанием героя. Вначале возлюбленный пытается договориться со сторожем: *«Слушай, привратник, — увы! — позорной прикованный цепью! / Выдвинь засов, отвори эту упрямую дверь! / Многого я не прошу: проход лишь узенький сделай, / Чтобы я боком пролезть в полуоткрытую мог»* [Овидий, 1990, с. 157]. Но все попытки остаются тщетны. Любовь поразила героя, поэтому он не способен остановиться, она толкает его к тому, чтобы он совершал попытки вновь и вновь: «Учит любовь обходить дозор сторожей потихоньку» [Овидий, 1990, с. 157]. Он проходит через гнев и отчаяние, умоляет привратника пропустить его, ведь именно сторож держит в руках судьбу возлюбленного: *«Молнию держишь в руках, можешь меня поразить. / Выгляни, дверь отомкни, — тогда ты увидишь, жестокий: / Стала уж мокрою дверь, столько я выплакал слез»* [Овидий, 1990, с. 157]. Уточним, что привратниками у римлян были рабы. Овидий показывает, как на фоне любовного чувства, социальные роли могут быть незначительными. Даже положение раба, не свободного человека, лучше, нежели влюбленного: *«Ах! Насколько ж твой рок рока милей моего!»* [Овидий, 1990, с. 159].

Так, на примере эпизода «Любовных элегий» Овидия мы смогли рассмотреть смену эмоционального состояния лирического героя, а значит обнаружить черты зарождающегося психологизма в поэзии. Овидий опровергает мнение своих современников, что любовь — это безделье, в подтверждение приводит деятельных греческих героев Ахилла, Гектора, Агамемнона. Любовь вызывает необходимость кипучей деятельности: *«Но полюбил я, и вот — встряхнулся, и сердца тревога/ Мне приказала служить в воинском стане любви»* [Овидий, 1990, с. 161]. Обратим внимание на слово «служение», с одной стороны, оно все еще относится к позиции возлюбленного-воина, но именно Амур возглавляет этот военный отряд: *«Амур, кем я подарен тебе,..»* [Овидий, 1990, с. 155], т. е. судьбу человека определяет божественная сила. Возлюбленный молит Амура: «Пусть та, чьей жертвою стал я, / Либо полюбит меня, либо обяжет любить» [Овидий, 1990, с. 155]. А затем спохватывается, что слишком много требует от бога: «Многого я захотел!.. О, лишь бы любить дозволяла!..» [Овидий, 1990, с. 155]. Так активная позиция воина сочетается с пассивной позицией жертвы, зависимой от воли возлюбленной, имеющей над лирическим героем власть.

Доминирующая позиция возлюбленной проявляется, например, в ситуации ее неверности: *«Как же тут верить богам? <...> Она неверна, изменила, / Но остается собой, с прежним, все тем же лицом…»* [Овидий, 1990, с. 167]. Несмотря на свою неверность, возлюбленная не претерпевает никаких изменений, не подвергается наказанию. Даже боги не смеют наказывать женщину: *«Боги, обиды терпя, огорчить страшатся красавиц, / Не убоявшихся их сами боятся они»* [Овидий, 1990, с. 168]. Безнаказанность возлюбленной демонстрирует ее главенствующее положение, безропотный возлюбленный выступает в качестве ее покорного слуги. Подобное распределение ролей будет заимствовано у Овидия средневековыми трубадурами, воспевающими своих прекрасных дам.

Овидий в своей поэзии рассматривает любовь не только как возвышенное, глубокое чувство, но и как физическое, реальное. Он обращается к любви как к страсти: *«Мне в безупречной красе тело явилось ее. / Что я за плечи ласкал! К каким я рукам прикасался! / Как были груди полны — только б их страстно сжимать! / Как был гладок живот под ее совершенною грудью! / Стан так пышен и прям, юное крепко бедро! / Стоит ли перечислять? <…> Всё было восторга достойно»* [Овидий, 1990, с. 156–157]. Овидий отмечает тонкость восприятия телесности, тело женщины рассматривается как идеал формы, что созвучно больше с греческим идеалом, чем с римским. Об этом различии пишет А. Ф. Лосев в книге «Эллинистически-римская эстетика». Сопоставляя греческую и римскую культуру, Лосев обращает внимание, что если у греков пластика возникает из симбиоза природного с идеально-личным, то у римлян природное объединяется с идеально-социальным. Исходя из этого, вместо пластики человеческого тела, возникает пластика социального организма. [Лосев, 2010, с. 14].

Помимо распределения сильной и слабой позиции, во взаимоотношениях возлюбленных присутствует игровое начало: *«Легкую ткань я сорвал, хоть, тонкая, мало мешала, — / Скром-*

ница из-за нее все же боролась со мной. / Только сражалась, как те, кто своей не желает победы, / Вскоре, себе изменив, другу сдалась без труда» [Овидий, 1990, с. 156] — сопротивление возлюбленной здесь лишь номинальное, оно нужно только как элемент любовной игры, что можно трактовать вновь как успешное завоевание, осуществленное возлюбленным. Возлюбленная же благосклонно одаривает победой над собой. Роль возлюбленной в поэзии Овидия заключена в позволении любить ее. Она выражает лишь согласие, разрешает любить ее безусловным и всепоглощающим чувством, этот дар возлюбленный с трепетом принимает: *«О лишь бы любить дозволяла!»* [Овидий, 1990, с. 155].

Свобода общения возлюбленных, изображенная Овидием, противоречит и даже противостоит идеологии Октавиана Августа (63 г. до н. э. — 14 н. э.). Правление Августа связано с принятием ряда новых законов, в том числе в области брачного права. В соответствии с брачными законами, все мужчины от 25 до 60 лет и женщины от 20 до 50 лет должны были состоять в браке. Овдовевшим или разведенным предписывалось вновь заключить брак в установленный срок. Существовали также ограничения, связанные с невозможностью связать свою жизнь с гетерами или осужденными за преступление. Если гражданин Рима нарушал брачные законы, то мог быть лишен части прав наследования или даже казнен. Внебрачные отношения, противоречащие брачным законам, также подвергались взысканием и публичному осуждению [Коган, 2023, с. 160].

Какую же любовь изображает Овидий? Это любовь, стремящаяся к слиянию и к вечности: *«Верь, ты навеки одна будешь любовью моей»* [Овидий, 1990, с. 155]. Такая любовь не терпит границ прошлого, настоящего и будущего, а стирает их, перерастая в желание любви без времени. Герои стремятся к абсолютной взаимности чувства**,** к слиянию друг с другом: *«Пусть на пальчик себе тотчас наденет его. / Так же ей будь подходящ, как она для меня подходяща»* [Овидий, 1990, с. 166]. Подобная позиция созвучна с трактовкой любви другого римского поэта, предшественника Овидия, Катулла, для которого любовь связана с работой ума и сердца, душевными исканиями, захватывающими поэта безраздельно [Гиленсон, 2001]. Также эти строки восходят к обряду, который римляне совершали при вступлении в брак: жених вручал своей невесте железное кольцо, та же надевала это кольцо на безымянный палец левой руки [Кифер, 2023, с. 25–26]. «Невеста говорила: “Quando ti, Caius, ego, Caia” [“Где ты, Гай, там я, Гайя”] <…> После этого заявления молодоженов подводили друг к другу, и pronuba соединяла их руки (pronuba обыкновенно была замужней женщиной, символизирующей богиню Юнону)» [Там же].

Обратимся теперь к образам возлюбленных в поэзии Пушкина. Любовная лирика Пушкина автобиографична, что роднит ее с интимной лирикой Катулла. Пушкин обращает внимание на проявление Катулла «в игривости шутки и в забавах ума, вдохновленных ясною веселостью» [Гиленсон, 2001]. Как отмечает Гиленсон, «эта оценка важна для понимания поэтической природы самого Пушкина» [Там же].

Как и у Овидия, любовь заполняет все мысли лирического героя Пушкина: *«Простишь ли мне ревнивые мечты, / Моей любви безумное волненье?»* [Пушкин, т. 2, 1977, с. 146]. Нетронутым остается разум возлюбленного, готового отпустить свою любимую. Тема прощания с возлюбленной часто встречается в лирике Пушкин, например, в таких стихотворениях как: «Я вас любил…», «Сожженное письмо», «Ек. Н. Ушаковой» *(«В отдалении от вас…»*) и в других.

Как и Овидий, Пушкин обращает внимание на психологию влюбленного: его лирический герой может пребывать в отчаянии, злости, гневе, томлении, а также утопать в счастье, любви, страсти. Он постоянно колеблется в своем чувстве и страдает от этого. Особенным в этом отношении является элегия «Простишь ли мне ревнивые мечты». Здесь ревность героя возводиться в такую степень, что он теряет способность понять, где его чувство иллюзорно, а где истинно: *«Твои глаза не следуют за мной» и «Но я любим!»* [Пушкин, 1977, т. 2, с. 146].

Когда возлюбленный смотрит на предмет своего воздыхания, то он не может сдерживать свое восхищение. Например, в стихотворении «Когда в объятия мои…» лирический герой сам

признается: *«И речи нежные любви / Тебе с восторгом расточаю…»* [Пушкин, 1977, т. 3, с. 164].

В «Любовных элегиях» Овидия возлюбленный имел ряд преград на пути к своей Коринне: «и муж, и привратник, и дверь». Невозможность встречи приводит его в отчаяние. В стихотворении «Ты и Вы» для Пушкина преградой становятся общественные приличия, скрываемые за местоимением «Вы»: *«И говорю ей: как вы милы! / И мыслю: как тебя люблю!»* [Пушкин, 1977, т. 3, с. 58]. Желание обращаться к возлюбленной на «ты» раскрывает искреннее чувство, которое лирический герой пока не может выразить, ведь между ними существует социальная дистанция.

Возлюбленная в лирике Пушкина наделена божественными чертами**,** она «ангел», который был послан с небес: *«Все в ней гармония, все диво, / Все выше мира и страстей»* [Пушкин, 1977, т. 3, с. 226]. Как и в поэзии Овидия, возлюбленный должен принести жертву любви: «Все в жертву памяти твоей: / И голос лиры вдохновенной» [Пушкин, 1977, т. 2, с. 252].

Выводы

Поэзия Пушкина вбирает в себя предшествующую литературную традицию, не исключением стала античная литература, являющаяся основой образования XIX века. Поэтому помимо сходств с творчеством Овидия, у Пушкина можно обнаружить связь и с другими античными авторами, например с Катуллом, благодаря автобиографичности поэзии обоих. Сравнение образов возлюбленного и возлюбленной в лирике Овидия и Пушкина выявило ряд схожих черт, таких как активная позиция лирического героя, возвеличивание объекта любви, мотив томления, любовной тоски. Пушкину удается передать тонкие переходы между эмоциями возлюбленного, поддающегося своим чувствам. Но все же любовь, изображенная Пушкиным более умеренная, чем у Овидия, скованная рамками этикета и социальных норм. В то время, как любовь Овидия готова преодолеть все возникающие перед ней преграды и даже противостоять законам морали своего времени. Подобное нескрываемое свободомыслие римского поэта и могло стать одной их причин его последующего изгнания. Стремление же к раскрепощению и следованию естественным законам мироздания можно назвать еще одним сходством в творчестве двух поэтов, существовавших в разные эпохи, но сквозь века соприкасающихся в своих размышлениях.

Литература

1. Гиленсон Б. А. Катулл // Гиленсон Б. А.:Античная литература. Древний Рим. Книга 2. М.: Флинта; Наука, 2001. URL: http://antique-lit.niv.ru/antique-lit/gilenson-drevnij-rim/index.htm (дата обращения 04.05.2024).
2. Кифер О. Сексуальная жизнь в Древнем Риме / Пер. с англ. Л. А. Игоревского. М.: ЗАО Центрполиграф, 2023. 431 с.
3. Коган Е. Г. Реформы Октавиана Августа: значение и последствия // Актуальные вопросы инноваций и современные научные открытия: Сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции. Уфа, 2023. С. 154–162.
4. Лосев А. Ф. Эллинистически-римская эстетика / Сост., под г. текста, общ. ред. Тахо-Годи А. А., Троицкого В. П. М.: Мысль, 2010. 703 с.
5. Магомедова Д. М. Элегия // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / Гл. науч. ред. Н. Д. Тамарченко М.: Издательство Кулагиной; Intrada, 2008. С. 303–304.
6. Овидий. Любовные элегии // Наука любви / Перевод с латинского языка С. Шервинский. Ред.-сост. В. В. Устенко М.: Политиздат, 1990. 319 с.
7. Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 10 т. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом). Текст проверен и примеч. сост. Б. В. Томашевским. 4-е изд. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1977–1979. Т. 2. Стихотворения, 1820–1826. 1977. 399 с.
8. Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 10 т. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом). Текст проверен и примеч. сост. Б. В. Томашевским. 4-е изд. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1977–1979. Т. 3. Стихотворения, 1827–1836. 1977. 495 с.

Svetlana S. Galkova[1*]
*svetinskiy29@yandex.ru
Research supervisor: Ksenia Yu. Razumakhina[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The depiction of lovers in the poetry of Ovid and A. S. Pushkin

Abstract. This article explores the depiction of lovers in the poetry of the ancient Roman poet Ovid and in the works of A. S. Pushkin. The primary material for comparison consists of Ovid's texts, through which the study identifies several similarities between the two poets' portrayals of love. These parallels suggest the continuity of the ancient tradition and its adaptation in later literary periods. Notably, in Pushkin's poetry, one can observe the development of the image of the uncertain and tormented lover, a theme first introduced by Ovid and later incorporated into European literary traditions.

Keywords: Ovid, A. S. Pushkin, love poetry, elegy.

УДК 82–3

Похачева Яна Игоревна[1*]
*yanapohacheva@gmail.com
Научный руководитель: Кузьмина Марина Дмитриевна[1],
кандидат филологических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

«Своя» и «чужая» земля в «Путешествии в Арзрум» А. С. Пушкина

Аннотация: статья посвящена изучению «Путешествия в Арзрум» А. С. Пушкина. Назвав сочинение «Путешествием», автор апеллирует к традиции травелога и актуализирует ключевое для этого жанра представление о «чужой» и «своей» земли. В данном случае границы той и другой оказываются подвижны. Решая вопрос о «своем» и «чужом», путешественник самоопределяется в мире. Таким образом, в роли сюжетообразующего выступает мотив пересечения границы. С ним не в последнюю очередь связана тема ожиданий и иллюзий, осмысление которой приводило «путешественника в Арзрум» к деромантизации Кавказа.

Ключевые слова: А. С. Пушкин, «Путешествие в Арзрум», мотив пересечения границы, травелого Кавказ, «своя» и «чужая» земля, мотив ожидания и реальности.

В 1835 г. у Пушкина появилось «Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года», в котором он, с одной стороны, в традициях травелога, а с другой, по-новому описал свое путешествие в Арзрум, совершенное в 1829 г., в ходе русско-турецкой войны. Поэт направлялся в действующую армию. Исследования показали, что сочинение создано не столько по впечатлениям (воспоминаниям) от поездки, сколько с опорой на опубликованные тексты о Востоке. И путешествие в Арзрум (в частности, его цель), и произведение об этом путешествии по сей день представляют собой не разгаданную исследователями загадку.

Пушкин, как известно, мечтал побывать за границей, в Европе, но так и не получил на это разрешения. Желание посетить «чужую» землю он попытался реализовать, выехав на Восток. Поэт уже был там в начале 1820-х гг., отбывая «южную» ссылку. но в несколько других землях — на Кавказе, в Екатеринославе, Крыму, Кишиневе, Одессе. Теперь, годы спустя, он выезжает через Кавказ в Арзрум и посещает места, уже завоеванные Россией, идя по следам русской армии, стараясь догнать ее. Следовательно, вопрос, «чужая» ли это для него земля.

Вопрос о «своей» и «чужой» земле, сюжетообразующий в тексте «Путешествия в Арзрум», традиционно центральный в травелогах. По справедливому наблюдению В. М. Гуминского, «любое путешествие» представляет собой «преодоление преград, границ», как «внешних, природных, государственных, таможенных», так и «субъективных, находящихся внутри самого

путешественника, точнее своего мира, с которым он отправился в чужой мир» [Гуминский, 2017, с. 4]. Мотив пересечения границы (как внешней, так и внутренней) между «своим» и «чужим» определяет траекторию движения пушкинского путешественника.

Герой продвигается все дальше в «чужую» землю, остро переживая каждую ситуацию границы как пороговую. Каждая из них связывается им с неким внутренним потрясением, переломом: преодолев очередную преграду, он открывает для себя что-то новое. Ключевым становится мотив обманутых ожиданий — несовпадение ожидаемого и увиденного. Путь героя начинается в городе Орле со встречи с военачальником Ермоловым, известным «покорителем Кавказа» [Лапин В. В. 2006, с. 439]. Путешественник не обнаруживает «ни малейшего сходства с его портретами...» [Пушкин, 1978, с. 434]. Несовпадение ожидаемого и действительного пока не комментируется и тем более не оценивается. Но чем дальше герой продвигается в «чужую» землю, тем более очевидной становится закономерность: действительность оказывается хуже, чем он ожидал.

Первой, еще размытой границей, изображаемой в произведении, становится переход от Европы к Азии. Здесь путешественник спокоен, наслаждается сменой природы от лесов к степям, видит птиц, которые, он отмечает, не встречаются в «наших лесах» [Пушкин, 1978, с. 435]. В традициях травелога, герой реагирует на новое, «чужое», сравнивая его со «своим» и проявляя к нему интерес. Однако уже на этой границе он испытывает неприятное впечатление при посещении калмыцкой кибитки. Его угостили отвратительным чаем с бараньим жиром и солью, и его отталкивает кокетство местных жительниц. Почти с ужасом он торопится покинуть это пространство.

Пересекая следующую границу, Владикавказ, преддверие гор, герой посещает осетинские аулы — и попадает на похороны. Он вновь потрясен и не понимает смысла «чужих» для него обрядов.

На следующей границе — в Ларсе — путешественник находит список «Кавказского пленника», первой из «южных» поэм Пушкина, и подвергает ее критике как романтическое произведение, неверно отображающее, в частности, восточную действительность, и как пройденный этап: «Все это слабо, молодо, неполно», хотя «многое угадано и выражено верно» [Пушкин, 1978, с. 441]. Как можно вспомнить, Кавказ в поэме изображался двойственно, отчасти поэтично, а отчасти деидеализированно. Очевидно, путешественник принимает лишь вторую, деидеализированную сторону его образа. Итак, преодолевая внешние границы, он преодолевает с этого момента и внутренние.

Между тем, герой подошел к Дарьяльскому ущелью. Это центральная граница-переход. По наблюдению А. А. Долинина, «Дарьял приобретает символическое значение границы между двумя мирами, или, точнее, ворот, открывающих и запирающих проход из своего в чужое, из освоенного в неизвестное» [Долинин, 2020, с. 423–424]. Итак, этот момент кульминационный. И действительно, в герое совершается перелом. Казалось бы, вопреки логике (ведь «чужая» земля неприятно удивляет его и отталкивает), он отныне испытывает нетерпеливое желание скорее добраться до «чужой» земли. Как отметил в свое время П. М. Бицилли, грозное и быстрое течение Терека, сопровождающего путь героя, символизирует «демона нетерпения», который им овладел [Бицилли, 1937, с. 6]. Между тем, с возрастанием его нетерпения и с увеличением скорости движения — приумножаются и неприятные впечатления: ему приходится совершать опасные горные переходы, он получает известия о погибших в этих местах, слышит звуки обвалов, грозящих смертельной опасностью. Но его это не останавливает. Преодолевая границы, он как бы проходит обряд инициации, на архетипическом уровне с ними связанный.

Вместе с тем ему быстро наскучивает все, что встречается на пути, он привычно разочаровывается. Однако надеется, что впереди будет что-то новое, лучшее, и стремится к этому.

Следующая граница-переход — Тифлис, описание которого строится по уже привычной для читателя схеме: от предвкушения к разочарованию и бегству. Яркое впечатление от тифлисских бань, восхищение храбростью местных жителей, наслаждение грузинскими песнями сменяются рефлексией о плохом климате и болезнях, недовольством высокими ценами и дур-

ными обедами, то есть материальной стороной жизни. Под конец пребывания в Тифлисе путешественник находится в нервно-раздраженном состоянии.

Он достигает реки Арпачай. Это граница России и Турции, правда, уже завоеванная. Прибыв сюда, путешественник испытывает двойственные чувства. Прежде всего — разочарование: он так стремился увидеть «чужую» землю, а попал из «своей» в «свою» же. Итак, пространственные границы оказываются относительными и как бы производными от категории времени: не так давно это была еще «чужая» земля. Путешественнику досадно, что он не успел в «чужую» землю. Вместе с тем он вглядывается, пытается рассмотреть ее «следы». И догнать армию Паскевича, — очевидно, чтобы не идти за ней по завоеванной ею и, следовательно, уже «своей» земле. С этого момента главной целью героя становится не столько побывать за границей (на что он, кажется, перестал надеяться), сколько догнать армию. Переход Саган-лу он совершает уже с ней.

Начиная с этой границы в центре внимания путешественника — описание военных действий. Аккумулировавшиеся в сюжете мотивы странно-страшного, угрожающего, развиваются теперь предельно полно, тема смерти выступает центральной. Герой отовсюду испытывает открытую угрозу жизни. Уставшая лошадь с ним на спине спотыкается и едва не падает. Если бы это случилось, Сводный уланский полк переехал бы через него. Произошел взрыв пороховых запасов. Путешественник чудом избежал смерти, успев вовремя уехать и лес. Но в лес, наполненный неприятелем.

Наконец перед взором героя предстает Арзрум — конечная точка путешествия. Подготовленный предшествующими границами, обманывавшими ожидания, он, вопреки традиции травелога, не испытывает воодушевления. И действительно, Арзрум описывается как странный, грязный и бедный город. Нет ни одного слова радости. Герой будто забыл о своей цели, о которой так грезил. В соответствии с общей логикой сюжета, строящегося на мотиве обманутых ожиданий и развивающего ключевую тему смерти, обретающую экспансию к этому моменту, путешественник получает известие об открывшейся в городе чуме. К нему подходит больной и страшный нищий. В ужасе герой решил оставить армию.

Тем же путем, каким двигался в Арзрум, направляется домой, пересекая — в обратном порядке — прежние границы. Как ни удивительно, он проявляет не меньший интерес, чем раньше, к проезжаемым землям, казалось бы, уже ему знакомым. Хотя они и принадлежат России, и герой уже их посещал, — он открывает их для себя по-новому. Так, рядом с Дарьяльским ущельем он замечает гору Казбек, на которую не обратил внимания в прошлый раз. Теперь ему открылось «чудное зрелище»: «Белые оборванные тучи перетягивались через вершину горы, и уединенный монастырь, озаренный лучами солнца, казалось, плавал в воздухе, несомый облаками». Как отметил А. А. Долинин, на обратном пути эта повторно пересекаемая граница обретает символический смысл: происходит прорыв к сакральным ценностям [Долинин, 2020, с. 423–424]. Итак, идет пересечение прежде всего некой внутренней границы, внутренний рост. Примечательно, что, проехав Дарьяльское ущелье, герой смог заговорить об отечестве.

Еще П. М. Бицилли обратил внимание, что «Путешествие в Арзрум» построено по принципу «открытой формы». В нем нет центра, неподвижной кульминационной точки — это ощущается тем острее, что Пушкин готовит читателя к тому, чтобы ожидать ее [Бицилли, 1937, с. 6]. Кульминация, по идее, должна совпасть с пересечением границы России и Турции, ведь пересечение границы — цель любого путешествия, и это то, к чему так стремился герой. Но в пушкинском тексте при наличии множества границ основная граница, напряженно ожидаемая, все отодвигается, обретает статус относительной, подвижной, тем более что акцент все более делается отнюдь не на внешнюю, а на внутреннюю границу, сугубо субъективную.

Герой в ходе всего пути ищет ее, как и читатель, пытаясь понять, где «своя», а где «чужая» земля, и сформировать отношение к той и другой. Он одновременно решает вопрос о самоидентичности. Это вопрос личностного самоопределения в мире. «Своя» земля — несомненно, родная и близкая, хорошо знакомая и принимаемая, которая не вызывает удивления, неприязни и страха. Но именно эти ощущения герой испытывал в ходе своего пути. Таким образом, «Путешествие в Арзрум» формально является путешествием по «своей» (русской) земле, к его

разочарованию. Однако воспринимается она как «чужая», тоже к его разочарованию. Символично, что направлялся он в действующую армию, как бы стремясь преодолеть ситуацию путешествия, для которого обычно посещение «чужой» земли. С одной стороны, преодолел, с другой — нет. Сам статус героя — путешественника и не-путешественника по необычному, непопулярному маршруту — оказался неизбывно завязан на оставшейся неразрешенной ситуации пересечения границы между «своей» и «чужой» землей.

Литература

1. Бицилли П. Путешествие в Арзрум // Белградский пушкинский сборник / Под ред. Е. В. Аничков. Белград: Русский Пушкинский комитет в Югославии, 1937. С. 247–264.
2. Гуминский В. М. Путешествия и пространство // Гуминский В. М. Русская литература путешествий в мировой историко-культурном контексте. М.: ИМЛИ РАН, 2017. С. 2–65.
3. Долинин А. А. Кавказские врата (Дарьяльское ущелье в «Путешествии в Арзрум во время похода 1829 года») // Лотмановский сборник. 4. / Редакторы Л. Н. Киселева, Т. Н. Степанищева. М.: ОГИ, 2014. С. 203–218.
4. Долинин А. А. Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года // Пушкинская энциклопедия. Вып. 4. П-Р. — СПб.: Нестор-История, 2020. С. 402–426.
5. Лапин В. В. Ермолов — покоритель Кавказа. Размышления перед портретом // Отечественная история и историческая мысль в России XIX–XX вв. Сборник статей к 75-летию А. Н. Цамутали. СПб.: Издательство «Нестор-История», 2006. С. 439–445.
6. Пушкин А. С. Путешествие в Арзрум // Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: В 10 т. Т. 6. Художественная проза. Л.: Наука, 1978. С. 432–476.

Iana I. Pokhacheva[1*]
*yanapohacheva@gmail.com
Research supervisor: Marina D. Kuzmina[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Native and foreign land in A. S. Pushkin's *A Journey to Arzrum*

Abstract. This article examines A. S. Pushkin's *A Journey to Arzrum*, focusing on the exploration of native and foreign land within the context of the travelogue genre. By titling the work *A Journey*, Pushkin engages with the traditional conventions of travel literature, emphasizing the fluid and shifting boundaries between the concepts of native and foreign land. In this context, the traveler's understanding of what constitutes his/her and someone else's land serves as a means of self-definition. The theme of crossing borders thus emerges as a central narrative device, connected to the broader motif of expectation versus reality. This tension ultimately leads to the de-romanticization of the Caucasus.

Keywords: A. S. Pushkin, *A Journey to Arzrum*, the motif of border crossing, travelogue, Caucasus, native and foreign land, the motif of expectation vs. reality

УДК 82.091

Скачкова Евгения Викторовна[1*]
*skackova_evgenia108@mail.ru
Научный руководитель: Кузьмина Марина Дмитриевна[1],
кандидат филологических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена Санкт-Петербург, Россия*

Мотив лени в лирике и письмах А. С. Пушкина

Аннотация: Статья посвящена изучению мотива лени в лирике и письмах А. С. Пушкина. Этот мотив был актуален для русской поэзии первой трети XIX в., устойчиво соотносился с темами вдохновения и одаренности, творческой свободы поэта. В подобном ключе

трактуется он и молодым Пушкиным. Но если в эпистолярии и лирике 1810-х гг. поэт воспевает «благословенную лень», то в 1820—1830-х гг. трактует ее как порок, препятствующий полноте самореализации в творчестве. В лирике мотив лени представлен более сложно, разноаспектно, чем в эпистолярии.

Ключевые слова: А. С. Пушкин, мотив лени, лирика, письма, эпистолярий.

Мотив лени, к сожалению, до сих пор не становившийся предметом специального исследования, был популярен в русской лирике начала XIX в. Лень понималась как «благословенный» дар, отличающий талантливого поэта. Она часто соотносилась с мотивами свободы и веселья: «Блажен, кто знал разумное веселье!/ Чья жизнь была свободна и чиста, / Кто с музами делил свое безделье», — пишет Н. М. Языков [Языков, 1934, с. 364]. К. Н. Батюшков в «Видении на берегах Леты» на фоне всех литераторов, утонувших в реке забвения, выделяет лишь «ленивца» Крылова, обретшего поэтическое бессмертие [Батюшков, 1964. с. 101] В очерке «Похвальное слово сну» (1815–1816 гг.) Батюшков заметил о нем: «…пишет прелестные басни и комедии и необоримую леность свою умеет украшать прочнейшими цветами поэзии и философии» [Батюшков, 1934. с. 353]. Итак, лень — ценное качество, спутница не только поэзии, но и философии; сестра поэтического вдохновения.

Особое развитие мотив лени получил под пером А. С. Пушкина. Поэт уделяет ему большое внимание и в лирике, и в эпистолярии. Как убедительно показал в своем исследовании Ю. Н. Тынянов, письмо писателя, особенно дружеское, в первой половине XIX в. представляло собой «литературный факт» [Тынянов, 1977, с. 265], имело литературную ценность. В первую очередь это относится к письмам Пушкина. Он в них в 1810-е гг., откликаясь на актуальные темы поэзии, воспевает лень. Называет ее «благословенной», признаёт «своей», то есть неотделимой от души и жизни (в письме к П. А. Вяземскому) [Пушкин, 1979. т. 10, с. 8], выражает мысль, что пустынник-рифмоплёт может «в лености сравнится лишь с богами» (в письме к дяде и собрату по перу, В. Л. Пушкину) [Пушкин, 1979. т. 10, с. 10]. Оба текста 1816 г. Адресуясь в 1819 г. к Н. И. Кривцову, — именует себя «ленивцем» [Пушкин, 1979. т. 10, с. 13].

В те же годы мотив лени развивается и в лирике Пушкина, где предстает более сложным.

Так, в стихотворении «Сон (отрывок)» (1816 г.) лирический герой, поэт, призывает в свою «пустыню» Лень, которая единственная дарит ему покой. Более того, он ставит её выше всего, видит в ней свою «богиню» (поэтому она пишется с прописной буквы). Он собирается встретить «гостью молодую», признаёт, что отныне является её верным пленником, готовым отдать всё (и кисти, и лиру), лишь бы она даровала ему знания, «водила его рукой». То есть лень становится не только состоянием, но и музой. Правда, тут же, ниже, отмечается, что, хотя лень и похвальна, но «есть всему пределы». Так, персонаж по имени Клит «в подушках поседелый, / Размученный, изнеженный, больной, / Весь век сидит с подагрой и тоской». [Пушкин, 1977. т. 1. с. 166]. Вся его жизнь наполнена ленивым однообразием: он то сползает с «постели на диван», то весь день сидит, то вновь ползёт к своей постели — ничего не делает, лишь вращается в этом бесконечном круговороте. Лень не дарит Клиту приятных сновидений, вместо этого превращает ночь в одно сплошное мучение: «не маками, тяжелою рукой / Ему Морфей закроет томны очи» [Пушкин, 1977. т. 1. с. 166].

Мак как мифопоэтический образ означает сон, уход от реальности. Этот же образ встречается в стихотворении «Моё завещание друзьям» (1815 г.), где лирический герой вместе с сердцем оставляет дорогим людям воспоминания о тех днях, которые были «окованы счастливой ленью на ложе маков и лилей» [Пушкин, 1977. т. 1. с. 112]. Здесь лень дарует счастье, маки — покой, а лилии символизируют чистоту, искренность, милосердие. Таким образом, здесь господствует светлое и тёплое чувство, в противоположность тому, что испытывал Клит в предыдущем стихотворении, лишённый умиротворения, пребывающий в постоянном мучении даже во сне (именно поэтому Морфей закрывал его глаза «тяжёлой рукой»). Чтобы избежать здесь ощущения тяжести сна, поэт призывает ленивцев отправиться в рощу, бродить по долинам, наслаждаться красотой раннего утра, взбираться на вершины — именно так можно вернуть глубокий ночной сон. Итак, лень полезна, но тогда, когда она не выходит за рамки приемлемого и не мешает жизни [Пушкин, 1977. т. 1, с. 164].

Схожая трактовка мотива лени — в стихотворении «Деревня» (1819 г.), где поэт меняет «порочный двор цирцей, / Роскошные пиры, забавы, заблужденья / На мирный шум дубров, на тишину полей, / На праздность вольную, подругу размышленья» [Пушкин, 1977. т. 1. с. 318]. Он отрекается от всего, что было дорого, обращается к «оракулам веков», чей глас «гонит лени сон угрюмый» [Пушкин, 1977. т. 1. с. 318–319], стремится к лучшему. То есть сон, подаренный ленью, уже не так радует его, как раньше, наоборот, лень своей угрюмостью останавливает, замедляет развитие, а поэту важно стремиться вперёд, заглядывать вглубь своей души, чтобы разглядеть там «творческие думы» и найти блаженство в истине, а не в словах «толпы непросвещённой» [Пушкин, 1977. т. 1, с. 318].

Годами позже вслед за Пушкиным отрицательную сторону лени начали пдавать и его современники. Например, Е. А. Баратынский предлагает ее в стихотворениях начала 1820-х гг.: «Так, он ленивец, он негодник…», «Н. И. Гнедичу». В последнем, вторя Пушкину, говорит о «бездейственной лени» [Боратынский, 2002. т. 2, с. 42], мешающей — вследствие своего избытка — развитию личности. П. А. Вяземский в 1825 г. в «Старой записной книжке» называет самого Баратынского «слишком ленивым» для роли «пропагандиста слова», правда, вкладывает в понятие лени прежний — положительный — смысл, поясняя: «…никто лучше его не умел верным и метким словом порешать суждения и выражать окончательный приговор и по вопросам, которые более или менее казались ему чужды» [Вяземский, 1927. с. 156].

Пушкин же с начала 1820-х гг. обращает преимущественное внимание на отрицательную сторону лени, что приводит к депоэтизации мотива. Отныне в понимании молодого автора это порок, мешающий полноценному развитию личности. Сказывалось и изменение общественно-политической ситуации (восстание декабристов и тяжелый период после него), взросление, переход от юности и мечтательности — к зрелости, и, соответственно, созидание нового поэтического мира, ставшего результатом напряжённой рефлексии и пересмотра прежних творческих убеждений (в частности, интерес к христианскому миропониманию и вместе с тем к земной реальности).

В стихотворении «Война» (1821 г.) Пушкин поднимает тяжёлую тему смерти, причем смерти тотальной. Умирает всё: «…надежды юных дней, / Священный сердца жар, к высокому стремленье, / Воспоминание и брата и друзей, / И мыслей творческих напрасное волненье, / И ты, и ты, любовь?..» [Пушкин, 1977. т. 2. с. 31]. В основе лирического сюжета динамика: жизнь неостановимо, стремительно меняется — к худшему. Это логика утрат. Поэт от них устал, он больше не властен над собой и над своими чувствами, и в этот момент его душой овладевает «тягостная лень» [Пушкин, 1977. т. 2. с. 31]. Не сладостная, приносящая отдохновение и утешение, как можно было бы ожидать; не уводящая из несовершенного земного мира в мир творческого вдохновения и поэтической мечты, а оставляющая безутешно в земном мире. Это апатия.

Интересно осмысление лени в стихотворении «Телега жизни» (1823 г.), написанном в период службы Пушкина в канцелярии одесского генерал-губернатора. Поэта угнетала чиновничья рутина. Но она же побудила к философскому восприятию реальности с оттенком пессимизма. Отсюда мотив «тяжёлого бремени» [Пушкин, 1977. т. 2, с. 148]. Естественно, что отношение к лени и неге здесь — как к чему-то приземленному, — презрительное.

В эпистолярии Пушкина также происходят изменения. Он часто признается, что рад был бы послать друзьям «новые стихи, да лень» [Пушкин, 1979. т. 10, с. 41]. «Хотел послать, да лень» становится лейтмотивом. Лень же, по признанию поэта, мешает ему вовремя отвечать на письма. «Милый Бестужев, — признается поэт А. А. Бестужеву, — ты ошибся, думая, что я сердит на тебя — лень одна мне помешала отвечать на последнее твое письмо» [Пушкин, 1979. т. 10, с. 64]. И вслед за тем М. П. Погодину: «…должен перед вами зело извиняться за долгое молчание. — Непонятная, неотразимая, неизъяснимая лень мною овладела…» [Пушкин, 1979. т. 10, с. 185]. Пушкин больше не понимает, не принимает и не оправдывает лень.

Не удивительно, что в 1820–1830-е гг. мотив лени теряет актуальность как письмах, так и в стихотворениях поэта — и уходит с их страниц.

На первый взгляд, молодой Пушкин понимал лень так же, как и его собратья по перу, лишь опережал их в развитии этого мотива, как и всех иных отношениях. В действительности же

он не только опережал, но и превосходил их в развитии этого мотива, как и во всех других отношениях, — полностью исчерпав его художественные смыслы и возможности.

Литература

1. Батюшков К. Н. Полное собрание стихотворений / Под ред. В. С. Киселёва. Л.: Советский писатель, 1964. С. 353.
2. Батюшков К. Н. Похвальное слово сну: Письмо к редактору «Вестника Европы» // Батюшков К. Н. Сочинения. — М.; Л.: Academia, 1934. С. 348–361.
3. Боратынский Е. А. Полное собрание сочинений и писем: В 3 т. / Под ред. А. Р. Зарецкого, А. М. Пескова, И. А. Пильщикова. М.: Языки славянской культуры, 2002. Т. 2. С. 435.
4. Вяземский П. А. Старая записная книжка. Составление, статья и комментарий Л. Я. Гинзбург Л.: Издательство писателей в Ленинграде, 1927. С. 241.
5. Тынянов Ю. Н. Литературный факт // Тынянов Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино. М.: Наука, 1977. С. 255–270.
6. Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: В 10 т. Л.: Наука, 1977–1979. Т. 1. 482 с.; Т. 2. 401 с.; Т. 10. С. 713.
7. Языков Н. М. Полное собрание стихотворений. М.: Академия, 1934. С. 925.

Evgenia V. Skachkova[1*]
* skackova_evgenia108@mail.ru
Research supervisor: Marina D. Kuzmina[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The motif of laziness in A. S. Pushkin's letters and lyric poetry

Abstract. This article explores the motif of laziness in A. S. Pushkin's letters and lyric poetry. This theme was particularly prominent in Russian poetry during the early 19th century and was frequently linked to the concepts of inspiration, talent, and the poet's creative freedom. Pushkin initially engages with this motif in a positive light, particularly in his works from the 1810s, where he extols 'blessed laziness'. However, in the 1820s and 1830s, his interpretation shifts, and laziness comes to be viewed as a vice that impedes true creative self-realization.

Keywords: A. S. Pushkin, motif of laziness, lyric poetry, letters, collection of letters

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 811.111

Казанцева Анастасия Вадимовна[1*]
*kimsojin23100@gmail.com
Научный руководитель: Баева Наталья Александровна[1],
кандидат филологических наук
[1]*ЛГУ им. А. С.Пушкина, Санкт-Петербург, Россия*

Формирование функциональной грамотности у обучающихся основной школы в рамках английского литературного клуба

Аннотация: исследование, проводимое в рамках выбранной темы, направлено на организацию и проведение литературного клуба по английскому языку в школе. Рассматривались такие понятия как функциональная грамотность, одно из ее направлений — читательская

грамотность, который помогает развивать у обучающихся не только навыки чтения и говорения, но и умения анализировать, интерпретировать тексты, выявлять и рассуждать над их главными идеями. Изучалась роль и необходимость реализации литературного клуба в основной школе (7 класс). Была подчеркнута неразрывная связь использования на занятиях различных форм, способов и форматов, так как это повышает мотивацию детей в изучении английского языка.

Ключевые слова: читательская грамотность, функциональная грамотность, английский литературный клуб, навыки чтения и говорения, коммуникативная компетенция.

Введение

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что ФГОС нового поколения требуют от обучающегося такие предметные результаты, как чтение и понимание несложных аутентичных текстов, где их объем и сложность изменяются от класса к классу. Это входит в один из основных видов речевой деятельности под названием «смысловое чтение», которое также включает осмысление цели чтения, формулирование главной идеи текста, его проблемы. У обучающихся необходимо развивать умение вести разные виды диалогов и монологов по прочитанному тексту. Таким образом, образовательные стандарты ставят перед учителями задачу не только мотивировать обучающихся к чтению аутентичных текстов на английском языке, знакомя их с культурой страны и развивая умения чтения и говорения, но и формируя у них читательскую грамотность.

Методы исследования

Теоретические: метод анализа научной и учебной литературы, педагогической документации, нормативной документации по теме исследования, ее обобщение и синтез; эмпирические: прием сплошной выборки, теоретическое моделирование и описание результатов исследования.

Результаты и обсуждение

Функциональная грамотность по определению психолога и лингвиста Леонтьева А. А. обозначает способность человека «использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сфера деятельности, общении и социальных отношений» [Николина, 2021, с. 5].

Читательская грамотность является одним из направлений функциональной грамотности, в которую также входят:

1) математическая,
2) естественно-научная,
3) финансовая грамотность,
4) критическое и креативное мышление,
5) глобальные компетенции.

И мы, как учителя, должны развивать у обучающихся подобные компетенции [Крылова, 2016, с. 70].

Рассмотрим более подробно читательскую грамотность.

Читательская грамотность — это больше, чем просто умение читать; это способность понимать тексты, использовать их для достижения своих целей, размышлять о них, тем самым расширять свои знания и возможности [Цукерман, 2010, с. 5].

На уроках английского языка формировать читательскую грамотность можно посредством организации самостоятельной работы учеников с текстом. Это предполагает умение находить и извлекать необходимую информацию из текста, умение ее интерпретировать, умение осмыслить и оценить прочитанное, умение использовать полученную из текста информацию (для выполнения практических задач).

Однако в связи с нехваткой времени на уроках реализовать развитие данных умений не удается в полной мере. Поэтому формировать читательскую грамотность также возможно на занятиях литературного клуба.

По определению Фоминых М. В. английский литературный клуб — это организуемое в школе внеучебное мероприятие по иностранному языку. Несмотря на его проведение в стенах

школы, атмосфера на занятиях отличается от той, в которой привыкли заниматься обучающиеся во время обычных уроков. При встречах в данном клубе дети ощущают себя в дружелюбной, ненапряженной обстановке, которая мотивирует их на работу [Фоминых, 2020, с. 124–125].

Подбор наиболее уместных форм, способов и форматов проведения литературного клуба является хорошим способом формирования читательской грамотности, повышения мотивации к развитию коммуникативных навыков, изучению английского языка в целом. Рассмотрим данное утверждение на примере опытной работы.

Опытное обучение проводилось на базе ГБОУ школы № 482 Выборгского района Санкт-Петербурга в ходе педагогической практики в период с 15.11.2023 по 12.12.2023. Для осуществления процесса была выбрана одна группа класса.

Проведение занятия в формате литературного клуба по теме «The Selfish Giant» by Oscar Wilde включало следующие этапы:

1) организационный момент (учитель приветствует и настраивает обучающихся на работу, узнает про их настроение);

2) анкетирование обучающихся (учитель раздает каждому анкету, разъясняет цель анкетирования (для изучения их читательского интереса и определения уровня межкультурной осведомленности), объясняет правила выбора ответов, дает время на ее заполнение (11 вопросов));

3) целеполагание (учитель выводит картинки на интерактивную доску, фото писателя, затем включает фрагмент видео (экранизация сказки «The Selfish Giant»), задает вопросы: Do you know this writer? What country is he from? Do you know what the fairy tale stands for? Who is this man (Giant)?, которые наводят учащихся на тему занятия «The Selfish Giant» by Oscar Wilde»; ученики также связывают картинки, фото, видео и тему и выводят цель урока; учитель раздает листы самооценки);

4) актуализация грамматики (учитель просит ребят вспомнить формулу времени «Past Simple», т. к. текст написан в прошедшем времени, выводит ее на слайде, также вспоминают слова маркеры; учитель раздает карточки с заданиями каждому ученику, объясняет упражнения, дает время на выполнение, затем вместе проверяют ответы: задание 1 — заполнить пропуски в предложениях про автора Оскара Уайльда верными глаголами по смыслу, поставив их в форму прошедшего времени; задание 2 — посмотреть на высказывания, взятые из сказки «The Selfish Giant», переделанные в прошедшем времени (некоторые с ошибками), и отметить их словами «correct» или «incorrect»);

5) дотекстовый этап (учитель предлагает ребятам посмотреть на картинки на слайде (эпизоды сказки «The Selfish Giant») и предположить содержание сказки; также обучающимся предлагается разделить героев сказки на положительных и отрицательных героев, записав их в таблицу);

6) текстовый этап (обучающиеся читают текст про автора сказки, выполняют задание по нему; читают 1-ую часть сказки по цепочке вслух (всего их 3) и выполняют задания по лексике (в парах): 1) найти слово по его описанию на английском (для обучающихся с низкими образовательными результатами предоставляется задание на перевод тех же самых слов); 2) заполнить пропуски в предложениях словами из текста; читают 2-ую часть сказки и выполняют задания по лексике (в парах): 1) догадаться о значении выделенных слов по контексту (обучающимся с низкими образовательными результатами можно пользоваться словарями и просто переводить слова); 2) найти в тексте синонимы слов (в качестве подсказок использовались картинки, выведенные на экран); читают 3-ью часть сказки и выполняют задания по лексике (в парах): 1) словообразование (сначала сами образуют новую форму слова, затем ищут в тексте и проверяют); 2) найти в тексте антонимы слов (в качестве подсказок использовались картинки, выведенные на экран); общее задание по всем частям сказки обучающиеся выполняют индивидуально: 1) True/False; 2) ответить на вопросы);

7) послетекстовый этап (обучающиеся выполняют задание по грамматике: 1) даны предложения из текста, необходимо заполнить пропуски глаголами в скобках, поставив их в верную форму времени «Past Simple» (обучающиеся с низкими образовательными результатами могут пользоваться таблицами с неправильными глаголами), 2) из списка предложений необходимо

отметить только те, что употреблены во времени «Past Simple» (для обучающихся с высокими образовательными результатами дается дополнительное задание — определить время оставшихся предложений); обучающиеся делятся на группы по 3–4 человека, каждой группе раздаются картинки (эпизоды сказки), необходимо расположить картинки в правильном порядке и по картинкам рассказать кратко сказку: по два предложения на каждую картинку (всего 6 картинок)); обучающиеся продолжают работу в группах, выбирают героя из сказки, проверяют свои догадки, сделанные на дотекстовом этапе по поводу определения героя отрицательным или положительным персонажем; также составляют монологическое высказывание про выбранного персонажа: отрицательный/положительный, пояснение сделанного вывода примерами из сказки, отношение к герою; обучающиеся обсуждают основную мысль текста, посыл, который автор хотел донести до читателей, работают в парах, отвечают на наводящие вопросы, тем самым составляя мини монологическое высказывание);

8) этап подготовки к говорению и его реализация (обучающиеся разбиваются на другие группы по 3–4 человека, вытягивают карточки с вопросами (What may the Giant do in Paradise?/ What can happen with the Giant's garden?), вместе с учителем составляют план, по которому будет строиться монолог (необходимо придумать продолжение сказки) (для групп с низкими образовательными результатами предоставляются карточки-подсказки с предложениями, которые частично можно использовать в своем рассказе);

9) рефлексия (учитель спрашивает у ребят, остались ли у них вопросы, отвечает на них, просит сказать, что нового/интересного они узнали, проводит заключительную беседу, собирает листы самооценки, благодарит ребят за работу на занятии).

Выводы

На примере организации занятия в формате литературного клуба в 7 классе с целью создания условий для формирования читательской грамотности обучающихся, базе полученных ответов учеников (на 6, 7 этапах) можно сделать следующие выводы:

1) для более эффективного формирования читательской грамотности читательской грамотности учителю необходимо предлагать разного рода задания (чтобы обучающиеся умели не только читать и отвечать на вопросы по содержанию текста, но и умели интерпретировать прочитанное, прогнозировать сюжетные ходы, поступки героев, размышлять и объяснять главную мысль текста, посыл автора читателям, его отношение к теме);

2) формы организации деятельности должны варьироваться от задания к заданию (это повысит уровень их мотивации и вовлеченности в учебную деятельность);

3) у обучающихся должны быть опросные листы (листы самооценки) для дополнительной диагностики уровня сформированности навыка.

Таким образом, проведение занятия в формате литературного клуба позволило повысить уровень мотивации детей в чтении на английском языке и, тем самым, повлиять на более эффективное формирование читательской грамотности у школьников. Также происходит формирование «вторичной языковой личности», возрождается культ чтения, формируется читательская грамотность, а также лексические, грамматические, фонетические навыки школьников. Дети проявили больший интерес к групповой форме работы на послетекстовом этапе и этапе подготовки к говорению и его реализации, что помогло эффективнее развить умение говорения. Об этом свидетельствуют положительные оценки и ответы обучающихся на этапе рефлексии (листы самооценки), их желание продолжать занятия в данном формате. Однако практика первого занятия в таком формате, направленного на формирование читательской грамотности, показала, что у детей пока слабо развит этот навык, так как они были не готовы к заданиям по объяснению главной мысли текста, отношения автора к теме, были в новинку.

Литература

1. Крылова О. В. Формирование читательской грамотности учащихся // Школьные технологии. 2016. № 3. С. 70–77.

2. Николина В. В. Развитие функциональной грамотности обучающихся в образовательном процессе // Нижегородское образование. 2021. № 1. С. 4–13.
3. Фоминых М. В. Разговорный клуб как форма внеучебной деятельности по английскому языку // Новое слово в методике. 2020. С. 124–131.
4. Цукерман Г. А. Оценка читательской грамотности // КИМЦ. URL: https://lyl.su/3Uc (дата обращения: 31.01.2024).

Anastasiia V. Kazantseva[1*]
*kimsojin23100@gmail.com
Research supervisor: Natalya A. Baeva[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]*Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russia*

Fostering functional literacy in primary school students through an English reading club

Abstract. This article discusses the organization and implementation of an English reading club in a primary school setting. In particular, it focuses on key concepts such as functional literacy and reading literacy as its part, highlighting the importance of reading skills not only for fluency in reading and speaking but also for the ability to analyze, interpret, and critically engage with texts. Specifically, the article investigates the role of a reading club for the 7th-grade learners. It emphasizes the significance of integrating diverse teaching methods and formats, as this approach fosters greater motivation and engagement in English language learning.

Keywords: functional literacy, reading literacy, English reading club, reading and speaking skills, communicative competence

УДК 372.881.111.1

Колобова Юлия Дмитриевна[1*]
*kolobova_julia0903@mail.ru
Научный руководитель: Силецкая Светлана Сергеевна[1],
кандидат филологических наук
[1]*ЛГУ им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия*

Использование мультфильмов для развития умения монологической речи на уроках английского языка

Аннотация: в статье рассматривается использование мультфильмов для развития монологической речи на уроках английского языка в средней школе. Целью исследования является выявление эффективности применения мультипликации у обучающихся средней школы для развития монологической речи. Проанализированы причины возникновения трудностей при создании устного монолога-рассуждения по определенной проблеме, а также предложены разработанные упражнения по эпизодам мультфильма для снятия речевых трудностей. Получены и сопоставлены результаты по построению устного монолога-рассуждения в двух учебных группах 8-х классов.

Ключевые слова: мультфильмы, монологическое высказывание, говорение, средняя школа, образование.

Введение

В период информационной глобализации современные школьники все больше прибегают к использованию гаджетов для просмотра видео или игры в приставку со сверстниками в качестве проведения досуга. Абстрагируясь от реального мира и погружаясь в виртуальный, дети утрачивают самый важный навык — ведение социальной коммуникации, то есть умение общаться.

Как известно, конечной целью в изучении иностранного языка является овладение иноязычной коммуникативной компетенцией в течение всего периода обучения. Но в процессе формирования этой компетенции учащиеся сталкиваются с определенными проблемами, которые препятствуют развитию у них устно-речевых умений, а именно изложению и рассуждению собственных мыслей в форме монологического высказывания. В частности, школьники средней ступени обучения не имеют достаточного уровня владения лексико-грамматическим материалом для ведения устной коммуникации на английском языке.

Следовательно, актуальность данного исследования обусловлена тем, что для успешного развития монологической речи и поднятия мотивации в изучении английского языка современному учителю необходимо интегрировать в учебный процесс такие средства обучения и дидактические материалы, которые будут соответствовать языковому уровню обучающихся и их интересам и учебной программе в школе. Внедрение просмотра аутентичных мультфильмов является одним из таких средств обучения в средней школе.

Цель данного исследования — показать эффективность использования мультфильмов для развития умения монологической речи в средней школе на уроках английского языка.

Методы исследования

Перед тем как рассмотреть особенности формирования монологического высказывания, важно обратить внимание на трудности, с которыми чаще всего сталкиваются обучающиеся во время устного рассуждения.

1. Недостаточное владение лексическими и грамматическими навыками.

Согласно исследованиям НИКО (Национальное исследование качества образования), процент выполнения заданий, связанных с формированием лексико-грамматических навыков, не превышает 45% как в 5-х классах, так и в 8-х [Лях, 2017, с. 24].

Безусловно, учащийся, который не владеет определенным уровнем знаний и умений в рамках грамматического аспекта языка, будет иметь трудности с коммуникацией. Соответственно, при отсутствии структурированных знаний о правилах построения предложений и использования видовременных форм появляется языковой барьер. Начиная свое рассуждение, учащийся задумывается о правильности применения той или иной грамматической конструкции в процессе формирования своих мыслей. Особенно это касается правил постановки артиклей и предлогов.

Учёный-лингвист А. В. Кравченко в своей статье поясняет причину появления затруднений с изучением глагольной грамматики тем, что учащиеся всегда переносят формы и функции русского глагола на английский. «Ортодоксальная грамматическая теория в русистике навязывает учащимся знание о формах и функциях русского глагола (таких, например, как видовременные и залоговые формы), которое имеет весьма отдалённое отношение к пониманию когнитивных механизмов, лежащих в основе их системного, то есть определяющего особенности функционирования грамматического значения» [Кравченко, 2013, с. 85].

Следовательно, при неправильном объяснении правил о видовременных формах английского глагола и отсутствии практики снижается мотивация к изучению иностранного языка и желание говорить о чем-либо.

Важно понимать, что лексика и грамматика — это два значимых аспекта в изучении иностранного языка, которые должны осваиваться вместе, чтобы снять языковой барьер при построении устного рассуждения. Для того чтобы изучаемая лексика оставалась не только в активном, но и в пассивном словарном запасе, необходимо давать учащимся больше заданий продуктивного типа: составить и рассказать историю, монолог, диалог. Стоит подчеркнуть, что все лексические единицы должны встречаться в упражнениях неоднократно. Так, вероятность их качественного запоминания возрастет.

Во время проведения экспериментального обучения нами были использованы лексико-грамматические упражнения по видеофрагментам мультфильма для эффективного запоминания изучаемых слов и выражений. Работая с отдельными эпизодами мультфильма, обучающиеся усваивают лексико-грамматический материал в течение трех этапов: преддемонстрационного,

демонстрационного и последемонстрационного. На преддемонстрационном (подготовительном) этапе важно создать мотивацию для просмотра видеофрагмента и снять возможные для восприятия лексические трудности.

На рисунке 1 представлен список новой лексики из эпизода “Meet Rivera Family” (Встреча с семьей Ривера) из мультфильма «Тайна Коко». Ознакомившись с данными словами и выражениями, учащиеся записывают их в тетрадь (в качестве репродуктивного упражнения) для дальнейшей работы.

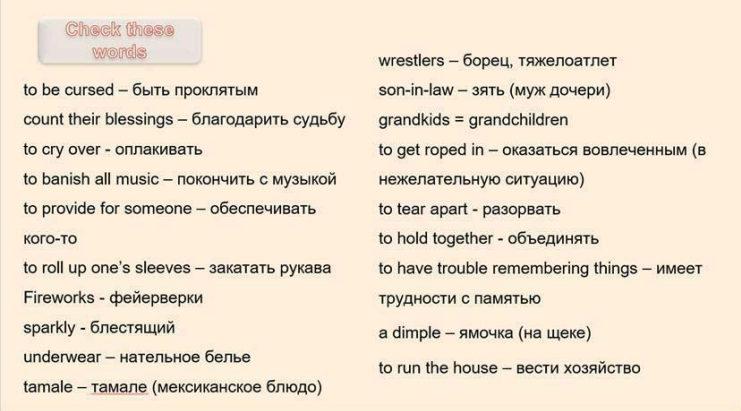


Рис. 1. Список нового лексического материала

Далее на демонстрационном (просмотровом) этапе продолжается работа с развитием рецептивных умений (определение верных/неверных утверждений) (рис. 2) и восприятием содержания видеоматериала для активизации речемыслительной деятельности обучающихся (работа со стоп-кадрами и соотнесением реплик с персонажами) (рис. 3).

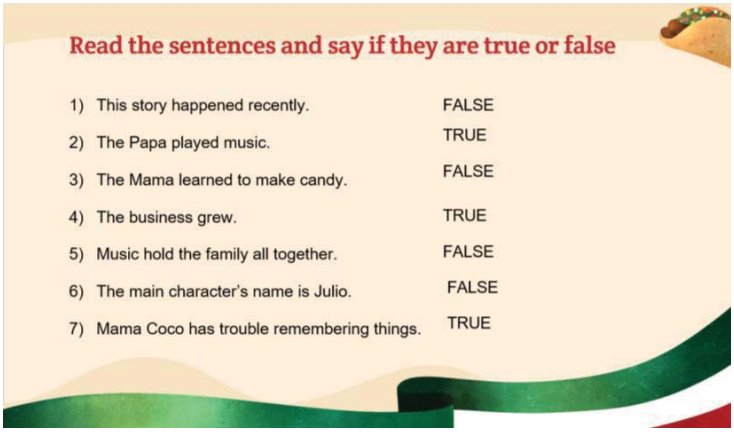


Рис. 2. Упражнение на определение верных/неверных утверждений



Рис. 3. Упражнение на соотнесение персонажей с их репликами

На завершающем последемонстрационном (послепросмотровом) этапе необходимо организовать речевую творческую деятельность учащихся. Для этого можно разработать следующие упражнения, которые активизируют использование нового языкового и грамматического материала в речи. Например, задания на развитие умения монологической речи: (Когда родственники Мигеля жили в мире людей, что они делали вместе? Как они проводили время? Составьте мини-рассказ, используя слова USED TO или WOULD, чтобы показать их совместное времяпрепровождение (рис. 4).)

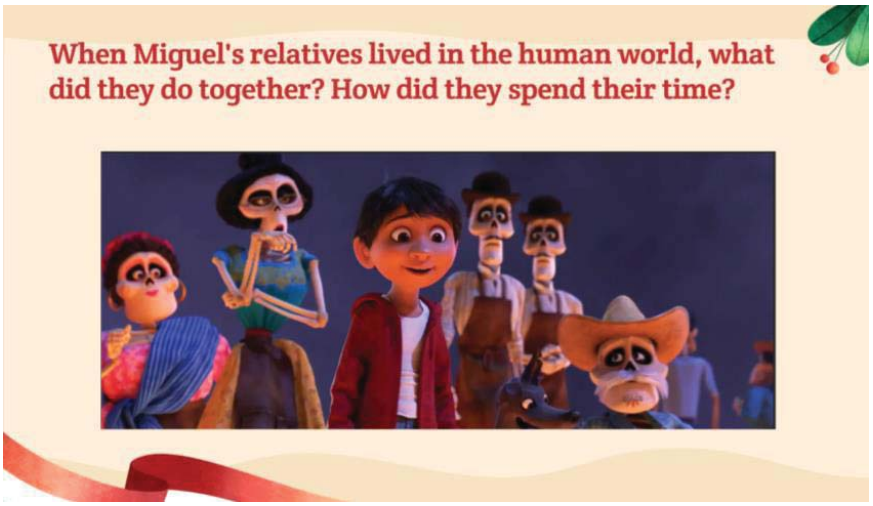


Рис. 4. Упражнение на развитие умения монологической речи

В. С. Коростелев отмечает, что «запоминание слов, это не конечная цель, а лишь средство для ее достижения» [Яшонкова, 2022, с. 103]. Действительно, главной целью иноязычного общения является грамотное использование и сочетание изученных лексических единиц и, отработав их в различных типах упражнений, учащимся будет легче применять разнообразные идиомы и выражения на продуктивном уровне.

2. Проблемы произносительных норм.

На сегодняшний день существуют 2 распространенных вида произношения: британский (Received Pronunciation) и американский (General American). Ввиду огромного влияния американской культуры на современную молодежь, многие учащиеся стали отдавать предпочтение использованию американского произношения, так как зачастую его слышат в различных передачах в сети Интернет и в популярных фильмах и сериалах. Соответственно, некоторые учителя начинают исправлять учащихся и указывать на их ошибки в фонетике.

В российских школьных программах принято обучать британскому произношению, но, тем не менее, педагог должен знать оба допустимых варианта произношения и уметь объяснить разницу между ними, при этом акцентируя внимание на общепринятый британский [Яшонкова, 2022, с. 103]. Таким образом, уровень доверия между учителем и учеником не снизится, а наоборот, повысится. Во время устного изложения собственных мыслей учащийся не будет бояться допустить ошибку в произношении того или иного слова, а сможет рационально подойти к грамотному оформлению своего речевого высказывания.

Для улучшения фонетических навыков в рамках исследования обучающимся 8-х классов с углубленным изучением английского языка предлагается выполнить упражнение с использованием метода “Shadowing” (техника теневого повтора), прослушав видеофрагмент из мультфильма «Тайна Коко» и с опорой на текст (рис. 5) в качестве раздаточного материала повторить речь персонажей, следуя за ними как тень. По мнению создателя данной техники А. Аргуэльеса, необходимо слушать и повторять за носителем языка до тех пор, пока речь обучающихся не будет приближена к оригиналу [Яшонкова, 2023, с. 190].



Рис. 5. Упражнение на улучшение фонетических навыков с использованием метода “Shadowing”

3. Психологические проблемы.

Считается, что подростковый период является одним из сложных этапов в становлении ребенка как личности, и называется переходным возрастом. По Д. Б. Эльконину [Эльконин, 2007, с. 378], существует две фазы подросткового возраста: средний школьный возраст (11–15 лет) и старший школьный возраст (15–17 лет). В этом непростом возрасте дети уходят глубоко в свое сознание, начинают сравнивать себя с другими, замыкаются в себе или наоборот хотят привлечь к себе больше внимания. Следовательно, у всех он проходит по-разному.

Вследствие принятия своих негативных установок, подросток не может или боится говорить на иностранном языке, в силу страха ошибиться или показаться нелепым со стороны сверстников. Помимо этого, при формировании устного монологического высказывания обучающимся средней школы сложно сконцентрироваться на рассуждении о такой теме, которая им неинтересна, или которую они отказываются комментировать в силу своих личных убеждений.

Для того чтобы устранить обозначенные проблемы, учителям необходимо применять на уроках такие средства обучения, которые повысят мотивацию учащихся свободно выражать свое мнение и больше коммуницировать со сверстниками и учителем без каких-либо преград. Одним из эффективных средств развития речемыслительной деятельности обучающихся является использование видеоматериалов, в том числе и мультфильмов.

Современный школьник лучше всего усваивает информацию через видеоканалы, так как при просмотре любимого мультфильма повышается концентрация внимания, что влияет на процесс запоминания необходимой лексики для размышлений по определенной теме. Следовательно, умственная и психическая деятельность учащегося переходит из непроизвольного состояния в произвольное, что положительно содействует освоению языкового материала [Садовина, 2016, с. 7].

Кроме того, с использованием мультфильмов на уроках иностранного языка можно развивать речевую активность обучающихся, а также повысить речевую активность обучения. За счет таких преимуществ как:

— аутентичность;
— современный язык;
— эмоциональное воздействие на учащихся;
— воспитательный и эстетический характер;
— соответствие возрастным особенностям учащихся и интерес к сюжетной линии, учащиеся с вовлечением начинают обсуждать просмотренный эпизод и высказывать свое мнение, используя интересные грамматические конструкции и выражения в своей речи.

Результаты исследования

Используя эпизоды из мультфильма «Тайна Коко» в ходе апробации исследования, обучающимся 8-х классов с углубленным изучением английского языка было дано задание — создать

устный монолог-рассуждение по одной из проблем, представленных в мультфильме. На уроках по подготовке к построению монологического высказывания учащиеся были весьма заинтересованы в таких темах как «Семья — самое важное в нашей жизни», «Делай свой выбор» и «Всегда следуй за своей мечтой». Данные проблемы были выявлены обучающимися и раскрыты путем приведения аргументов (примеров-иллюстраций) из личного опыта и мультфильма «Тайна Коко».

В результате высокой вовлеченности и поэтапной работы с языковыми и речевыми упражнениями по выбранной мультипликации, направленными на развитие монологической речи, обучающиеся смогли представить монолог-рассуждение, в котором продемонстрировали умения сформулировать исходный тезис рассуждения, аргументировано излагать свои мысли по определенному шаблону и соотносить проблему и вывод при умозаключении. Все перечисленные умения в полной степени передают суть монолога-рассуждения как логически изложенного высказывания по какому-либо вопросу.

По полученным результатам можно отследить прогресс учащихся, сравнив оценки за умение говорения до и после апробации разработанных упражнений с использованием мультфильма. В первой учебной группе пять обучающихся повысили свой результат, оценки четверых — не изменились (табл. 1), во второй — также половина учащихся смогла повысить уровень говорения, и у второй половины учащихся уровень говорения остался прежним (табл. 2).

Таблица 1

Оценки за монологическое высказывание 1-й учебной группы

№	ФИО 1-я учебная группа	Оценка за говорение декабрь 2023 г.	Оценка за говорение январь 2024 г.
1	Станислав А.	4	5
2	Ринад А.	5	5
3	Александр Б.	5	5
4	Ирина В.	3	4
5	Ярослав Н.	4	5
6	Стелла П.	4	4
7	Илья С.	4	5
8	Екатерина Т.	3	4
9	Эрик Х.	5	5

Таблица 2

Оценки за монологическое высказывание 2-й учебной группы

№	ФИО 2-я учебная группа	Оценка за говорение декабрь 2023 г.	Оценка за говорение январь 2024 г.
1	Вероника Б.	5	5
2	Максим Д.	5	5
3	Дарья И.	4	5
4	Мария К.	5	5
5	Ева К.	4	5
6	Софья М.	4	4
7	Камилла Н.	4	4
8	Данила Р.	4	5
9	Валерия Т.	4	5
10	Виктория Щ.	3	4

Выводы

Таким образом, в ходе исследования были рассмотрены проблемы, препятствующие развитию умения у обучающихся размышлять на английском языке и предложены речевые упражнения с применением мультипликационных фильмов. Данные примеры упражнений направлены на снятие языкового барьера и повышение мотивации обучающихся развивать монологическую речь с использованием аутентичных видеоматериалов.

Литература

1. Кравченко А. В. Когнитивная грамматика на уроке английского, или как облегчить жизнь русским студентам // Вестник МГИМО Университета. 2013. С. 83–87.
2. Лях Ю. А. Результаты национальных исследований по иностранным языкам в 5 и 8 классах // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 2. С. 22–29.
3. Садовина Л. В. Применение видеоматериалов в процессе обучения английскому языку. Методические материалы. — Йошкар-Ола: ГБУ ДПО Республики Марий Эл «Марийский институт образования», 2016. 28 с.
4. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: «Академия», 2007. 384 с.
5. Яшонкова М. А. Проблемы освоения навыка говорения на английском языке и пути их решения // Вопросы студенческой науки. 2022. № 7(71). С. 101–105.
6. Яшонкова М. А. Техника теневого повтора как способ улучшения английского произношения // Вопросы студенческой науки. 2023. № 7(83) С. 189–192.

Yulia D. Kolobova[1*]

*kolobova_julia0903@mail.ru

Research supervisor: Svetlana S. Siletskaya[1],

Candidate of Science (Philology)

[1]Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russia

Using cartoons to enhance monologue speech development in the English language classroom

Abstract. This article discuses the use of cartoons as a tool to foster the development of monologue speech in the English language classroom at the secondary school level. The research aims to evaluate the effectiveness of integrating animation into English instruction for improving students' ability to deliver coherent oral monologues. The article analyzes the challenges students face when constructing oral monologues on specific topics and presents targeted exercises based on cartoon episodes to address these difficulties. The article reports and compares the results from two 8th-grade study groups, focusing on the performance of monologue delivery.

Keywords: cartoons, monologue speech, speaking skills, secondary school, education.

УДК 37.02

Левин Дмитрий Сергеевич[1*]

*indianalink@yandex.ru

Научный руководитель: Гутник Ирина Юрьевна[1],

доктор педагогических наук

[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Геймификация (на основе визуальных новелл) как средство мотивации подростков к изучению иностранных языков

Аннотация: статья посвящена рассмотрению игр в жанре визуальная новелла как средства геймификации обучения иностранным языкам. В теоретической части проанализирован опыт

исследователей по части обоснования мотивирующего потенциала визуальных новелл, описана целесообразность выделения особого направления (связанного с применением визуальных новелл) в геймификации образования. В практической части представлены анализ российского рынка визуальных новелл, а также замысел авторского проекта, посвящённого разработке визуальных новелл для обучения английскому языку в средней и старшей школах. В замысле подробно описаны цель и задачи разработки, процесс создания, опыт внедрения практики использования визуальной новеллы на уроках английского языка и возможные пути оценки результатов эксперимента.

Ключевые слова: геймификация, визуальная новелла, мотивация к обучению, изучение иностранного языка, образование.

Введение

Проблемы вовлечённости обучающихся в учебный процесс, повышения их мотивации являются одними из наиболее острых и актуальных на всех этапах обучения. Особое внимание они привлекли к себе в последние годы на фоне череды крупных потрясений в мире и общей атмосферы неопределённости. Значительное влияние на сложившуюся ситуацию также оказал длительный период всеобщей самоизоляции и дистанционного обучения. Возникла необходимость в переподготовке старых и качественно ином обучении новых педагогических кадров, способных сочетать и эффективно применять базовые профессиональные навыки и новые знания о цифровых технологиях.

В контексте иноязычного образования под термином «мотивация» исследователи понимают осознанное стремление учащихся освоить материал дисциплины и сформировать определённые компетенции, чтобы как можно скорее начать применять их на практике [Тарасова, 2024, С. 239–241]. О наличии мотивации (как внутренней, так и внешней) можно судить по отношению учеников к определённому типу заданий, изучаемому языку в целом, по соотнесённости формы и содержания изучаемого материала с их увлечениями и интересами.

По мнению современных исследователей, одним из наиболее эффективных методов активизации мотивации у обучающихся выступает явление геймификации обучения [Алексеева, 2021, С. 5–10]. Игровые методики популярны во всех сферах образования, а сам концепт игры так или иначе всегда присутствовал в обучении. Тем не менее, их востребованность значительно возросла в настоящее время с развитием цифровых технологий и повысившимся интересом к образовательному потенциалу компьютерных игр, в особенности.

Среди жанров компьютерных игр, которые соответствовали бы всем требованиям методики геймификации в обучении иностранным языкам, западные исследователи наиболее часто обращают внимание на жанр визуальных новелл (ВН) [Oygardslia, 2020, p. 1–12].

Визуальная новелла — это жанр компьютерных игр, в котором пользователю демонстрируется текст на фоне статичных изображений или видеороликов, а также звуков и музыки. Популярность жанра заметно возросла за последнее десятилетие, однако устоявшейся классификации игр данного жанра в отечественной научной среде до сих пор не описано. Зарубежная практика предлагает следующую классификацию визуальных новелл по поджанрам [Camingue, 2021, p. 1–18]:

— Классическая новелла — подвид текстового квеста. Игра, в которой история подаётся через вывод статичных (изредка видео) изображений, текста, а также аудио. В определённых местах игрок может выбирать варианты действий или реплики героя, чтобы влиять на ход сюжета.

— Кинетическая новелла — характерной чертой для данного подвида визуальных новелл является полное отсутствие ветвлений, выбора вариантов и, как следствие, возможности зрителя влиять на сюжет.

Вне зависимости от поджанра визуальной новеллы, работа педагога с ней позволяет [Кузнецова, 2023, С. 254–261]:

— реализовать интерактивное чтение текста на иностранном языке с использованием аудиовизуальных средств; создать искусственную языковую среду в рамках обучения иностранному языку;

— постановить проблемно-коммуникативную задачу, требующую от обучающегося её творческого осмысления.

Рассматривая визуальные новеллы в контексте геймификации обучения, важно отметить следующие особенности жанра:

— контекст происходящего, а также возможность читать в своём темпе и переигрывать сегменты новеллы — благотворно влияют на уровень мотивации учащихся, их вовлечённость в процесс, а также регулируют уровень стресса;

— ВН способны удовлетворить запросы сразу всех общепедагогических принципов.

Методы исследования

В данной статье представлен наш собственный проект разработки визуальной новеллы для обучения английскому языку в школе, но, прежде чем мы к нему перейдём, стоит поговорить о положении отечественных игр жанра на рынке в целом.

Первым удачным опытом разработки ВН в России принято считать “Бесконечное лето” за авторством студии «Soviet Games». Вышедшая в 2013 году игра не стала коммерчески успешной и была известна лишь в узких кругах ценителей жанра. Тем не менее, со временем она обрела довольно внушительную аудиторию и сейчас является одной из самых известных российских визуальных новелл. Попытки создать визуальные новеллы российскими разработчиками предпринимались и ранее (к примеру, «Красный космос» 2007-го года), однако чем-то самобытным их назвать было трудно [Румянцева, 2021, С. 531–533].

Среди популяризаторов жанра в России также важно выделить ещё две новеллы: «Клуб Романтики» (2018) и «Зайчик» (2021). Первая открыла жанр для казуальной аудитории, познакомила неискушённых игроков с самим понятием «визуальная новелла» (в частности, с поджанром «симулятор свиданий»), а также проложила дорогу отечественным разработчикам на мобильные устройства. Вторая же благодаря успешному маркетингу и поддержке со стороны стримеров и блогеров послужила катализатором для возросшей заинтересованности жанром среди массового игрока. Опыт «Зайчика» также продемонстрировал, что визуальная новелла — это совсем не обязательно что-то, сделанное на одном только энтузиазме для любителей жанра. Визуальная новелла может быть дорогим и востребованным продуктом на рынке.

В настоящее время отечественных представителей жанра становится всё больше. Среди площадок, на которых можно активно следить за развитием индустрии, стоит выделить новостное сообщество «ЛД | Новости визуальных новелл», ныне перешедшую в статус архива «Anivisual.net», на которой в свободном доступе хранится огромное количество игр жанра, а также игровой интернет-портал «StopGame.ru», авторы которого также часто рассматривают новинки визуальных новелл. Нельзя также обойти стороной «VK Play», зарекомендовавшую себя в качестве доступной торговой площадки для отечественных разработчиков в условиях санкций.

Несмотря на всё вышесказанное, в среде педагогов-исследователей, занимающихся явлением геймификации и внедрением визуальных новелл в образовательный процесс, до сих пор не было описано опыта работы с отечественными образчиками. Более того, на данный момент не обнаружено ни одной работы, посвящённой применению визуальных новелл в школах.

Нашей командой была предпринята попытка создать визуальную новеллу, изначально предназначенную для обучения английскому языку в школе. Целью данной инициативы являлось обоснование мотивирующего потенциала визуальных новелл в обучении иностранным языкам. Для этого нам необходимо было решить ряд задач:

— проанализировать опыт исследователей по использованию материала визуальных новелл в обучении;

— согласовать и адаптировать материал будущей новеллы под нужды учебной программы;

— продумать и реализовать различные виды внутритекстовых заданий;

— оптимизировать затрачиваемые средства и время на разработку готового продукта;

— представить готовую визуальную новеллу руководству школы и провести эксперимент;

— оценить результаты внедрения ВН и их влияния на мотивацию учащихся.

Наша визуальная новелла была разработана на базе материала учебного пособия «Starlight» с расчётом на два урока. В качестве фундамента для игры послужил движок «Ren'Py», поскольку он является самым доступным и простым в использовании инструментом для создания визуальных новелл, при этом никак не ограниченным в плане функционала [Зеленина, 2020, С. 154–158]. Текст и задания внутри новеллы, код и музыка были написаны нами специально для проекта. Визуальная составляющая была сгенерирована при помощи нейросети, а также взята из открытых источников. Опыт разработки также показал, что аудиоматериалы для игр могут быть найдены на платформах формата «royalty-free».

Учебно-игровой процесс с использованием визуальной новеллы строится следующим образом: учащиеся самостоятельно читают игровой текст (рис. 1) и в определённых местах выполняют задания, вшитые в игру. В данной новелле нами были представлены задания (рис. 2) на отработку лексики, грамматики и аудирования, а также небольшой исторический тест.



Рис. 1. Игровой текст



Рис. 2. Лексическое задание

Результаты и обсуждение

Пилотный эксперимент с участием 7-го класса проводился в течение двух дней на базе ГБОУ СОШ № 27 имени И. А. Бунина. Учащимся было предложено самостоятельно пройти предоставленную нами игру, после чего заполнить анкету формата «Рефлексивный экран» (табл. 1, 2), которая позволила зафиксировать развитие их мотивации в динамике [Гутник, 2015, С. 116–120]:

Легенда

Максимум высказываний
Высказывания больше, чем одного человека
Единичные высказывания

Таблица 1

Рефлексивный экран
Ответы детей в первый день эксперимента

Мне было интересно…	Теперь я могу…	Меня удивило…	Во время прохождения игры я почувствовал, что…	Я думаю, что такой формат обучения…	На мой взгляд, удалось…	Эта игра изменила моё отношение к…
Проходить игру и следить за развитием сюжета (4)	Узнать свой уровень английского (3)	Неожиданный поворот событий (концовка игры) (3)	Она очень меня затянула (4)	Познавательный и интересный (4)	Сделать урок интереснее (2)	Играм на английском языке (3)
Отвечать на вопросы (2)	Различать времена (2)	Звуковое сопровождение (2)	Плохо знаю английский (2)	Нужно применять (2)	Передать атмосферу игры (2)	К обучающим играм (2)
Как персонажи развиваются (1)	Проходить подобные игры (2)	То, как хорошо игра реализована (1)	Я персонаж этой игры (1)	Необычный (1)	Подобрать персонажей и музыку (1)	К изучению английского языка в школе (2)
		То, что игра была на английском языке (1)		Подходит для детей (1)	Потренировать английский (1)	
					Передать эмоции персонажей (1)	
					Всё, игра — топ (1)	

Таблица 2

Рефлексивный экран
Ответы детей во второй день эксперимента

Мне было интересно…	Теперь я могу…	Меня удивило…	Во время прохождения игры я почувствовал, что…	Я думаю, что такой формат обучения…	На мой взгляд, удалось…	Эта игра изменила моё отношение к…
Всё (4)	Рассказать друзьям про Стоунхендж (3)	Неожиданные повороты в игре (сюжет) (4)	Мне интересно (2)	Очень полезный и интересный (помогает легче учить язык) (4)	Сделать урок интереснее (3)	Английскому языку и английской истории (6)
Узнать про Стоунхендж (3)	Тренировать английский, играя в подобные игры (3)	Всё (2)	Там очень приятная музыка (1)	Мне нравится (2)	Всё (2)	Играм такого формата (играм на английском языке) (2)
Отвечать на вопросы (2)	Лучше понимать английский (2)	Что всё на английском (1)	Я нахожусь в мире с персонажами (1)	Понравится детям и учителям (2)	Интересно передать историю одного из памятников древности на английском языке (2)	Камням (1)
Следить за сюжетом (1)		Что тебя не выпустят из игры, пока не ответишь на все вопросы (1)	Стоит внимательнее читать (1)	Очень увлекательный и развивающий (1)	Хорошо прорисовать персонажей и продумать звуковое сопровождение (1)	Не изменилось (1)
			Я погружаюсь в историю (1)	Нужно чаще применять (1)		

Выводы

В каждый из дней учащимся были предложены разные «уроки» для ознакомления. Первый был ориентирован на отработку лексики, грамматики и аудирования, а второй, в свою очередь, был посвящён истории и культуре страны. В то же время, на второй день дети стали более охотно отвечать на задаваемые в анкетировании вопросы, что отразилось на количестве полученных данных. Этот факт можно расценивать, как постепенное повышение вовлечённости в образовательный процесс.

С полным списком ответов можно ознакомиться выше. Мы же заострим внимание на наиболее важных для данного эксперимента моментах. Первое, что стоит отметить — это общий интерес учащихся к обучению при помощи визуальных новелл. Если в первый день детям, скорее, был интересен сам факт, что они играют в компьютерную игру на английском языке, то уже на второй день почти все опрошенные единогласно отмечали, что им интересно «заниматься и узнавать что-то новое». Повышение мотивации учащихся подтверждает и последний вопрос, в котором большинство отметило общее улучшение отношения к английскому языку как к предмету. Многими было отмечено, что такой формат обучения является увлекательным, помогает проще выявлять собственные недочёты и мотивирует самостоятельно прорабатывать их, а также хорошо подходит для обучения в школе. Отдельно учащиеся отметили приятный визуальный ряд, выполненный в аниме-стилистике, а также хорошо подобранный саундтрек, благотворно влияющий на уровень погружения в процесс.

На основе проведённого эксперимента и применения методики педагогической диагностики «Рефлексивный экран» мы пришли к выводу, что геймификация на основе визуальных новелл оказывает положительное влияние на повышение мотивации учащихся школы при изучении иностранного языка и необходимо продолжение нашей исследовательской деятельности.

Литература

1. Алексеева А. З. Геймификация в образовании / А.З Алексеева, Г. С. Соломонова, Р. Р. Аетдинова // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. — 2021. — № 4. — С. 5–10.
2. Гутник, И. Ю. Обоснование современного понимания понятия «педагогическая диагностика» / И. Ю. Гутник // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. — 2015. — № 5(46). — С. 116–120. — EDN VQTTTF.
3. Зеленина Л. Е. Визуальные новеллы как способ формирования иноязычной проектной компетенции / Л. Е. Зеленина, Н. Г. Соснина // Педагогическое образование в России. — 2020. — № 2. — С. 154–158.
4. Кузнецова В. И. Визуальная новелла как компонент виртуальной интерактивной среды в обучении РКИ // Проблемы современного образования / М., — 2023. — № 2. — С. 254–261. — DOI: 10.31862/2218–8711–2023–2-254261.
5. Румянцева С. А. Визуальная новелла и особенности ее бытования в России / С. А. Румянцева // Молодой исследователь: от идеи к проекту : материалы V студенческой научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 26–30 апреля 2021 года. — Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2021. — С. 531–533.
6. Тарасова Л. Ю. Влияние виртуальных технологий на мотивацию студентов к изучению иностранного языка в неязыковом вузе / Л. Ю. Тарасова // Мир науки, культуры, образования. — 2024. — № 1 (104). — С. 239–241.
7. Camingue, Janelynn & Carstensdottir, Elin & Melcer, Edward What is a Visual Novel? // Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction. — 2021. — Vol. 5. — p. 1–18.
8. Kristine Oygardslia, Charlotte Lærke Weitze The Educational Potential of Visual Novel Games: Principles for Design // Replaying Japan. — 2020. — Vol. 2. — p. 1–12.

Dmitry S. Levin[1*]
*indianalink@yandex.ru
Research supervisor: Irina Y. Gutnik[1],
Doctor of Sciences (Pedagogy)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Gamification as a motivational tool for teenagers in foreign language learning

Abstract. This article explores the use of visual novel games (VNs) as a gamification tool in foreign language teaching. The theoretical section reviews existing research on the motivational potential of visual novels in education and argues for the development of a distinct approach to using VNs as a gamification-based educational tool. The practical section analyses the Russian visual novel market and introduces an original self-designed project aimed at developing visual novels to teach English in middle and high school. The project plan outlines the objectives, development stages, and practical experience of incorporating VNs into English lessons, as well as proposed methods for evaluating the results of this experimental approach.
Keywords: gamification, visual novel, motivation, foreign language, education.

УДК 811.133.1

Никитина Елена Сергеевна[1*]
*lena199943494@yandex.ru
Научный руководитель: Беляева Екатерина Евгеньевна[1],
кандидат культурологии
[1]*Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия*

Использование особенностей языкового менталитета носителей языка в методике преподавания иностранных языков

Аннотация: в статье рассматривается проблема учёта особенностей языкового менталитета в методике преподавания иностранных языков. Отмечены уровни языкового менталитета и приведены примеры различных языковых особенностей рассмотренных уровнях. В статье сделан вывод, что на уроках иностранного языка с целью формирования у учащихся умения межкультурного общения необходимо формировать у них не только речевую культуру, но и знакомить их с поведенческими нормами коммуникации, поскольку они являются отражением языкового и речевого менталитета, социального уклада страны изучаемого языка.
Ключевые слова: языковой менталитет, речевой менталитет, коммуникативное поведение, речевая культура, невербальные средства общения, вербальные средства общения, лингвокультура.

Введение

В настоящее время в процессе обучения иностранному языку важное место отводится особенностям языкового менталитета, так как они находят своё выражение в коммуникативном поведении представителей иноязычной культуры. Поскольку главной целью обучения иностранному языку на современном этапе является развитие всесторонне развитой личности школьника, способной успешно вести диалог культур, участвовать в межкультурном общении, самостоятельно совершенствоваться в овладении иностранным языком, то использование особенностей языкового менталитета носителей языка становится крайне важным фактором, влияющим на формирование коммуникативных навыков и речевой культуры обучающихся.

Методы исследования

Автор статьи уделяет особое внимание сущности понятия «языковой менталитет». Выделяет уровни языкового менталитета путём теоретического анализа работ по языкознанию, линг-

вокультурологии, методической литературы в аспекте изучаемой проблемы. Автор проводит сравнительно-сопоставительный анализ особенностей языкового менталитета различных лингвокультур на рассмотренных уровнях. Предлагает методы работы на уроках иностранного языка с использованием выявленных дедуктивным путём особенностей языкового менталитета с целью снятия возможных трудностей у обучающихся при общении с представителями иноязычной культуры, предотвращения непонимания и формирования способности осуществлять межкультурное общение.

Результаты и обсуждение

Образ мысли народа составляет основу национального менталитета (англ. mental — умственный, mentality — склад ума), который представляет совокупность стереотипов мышления и ценностных установок, формирующих способы отражения, осмысления и оценки явлений и предметов, отношений и качеств, действий и состояний объектов реального мира у представителей той или иной лингвокультурной общности. Слово менталитет восходит к латинскому слову mens (mentis), которое является многозначным и носит следующие значения: 1) ум, мышление, рассудок; 2) благоразумие, рассудительность; 3) образ мыслей, настроение, характер, душевный склад, душа; 4) сознание, совесть; 5) мужество, бодрость, 6) гнев, страсть; 7) мысль, представление или воспоминание; 8) мнение, взгляд, воззрение; 9) намерение, решение, план, желание — и т. д. [Радбиль, 2013].

Язык является отражением культуры народа с его душой, образом мыслей, он воплощает собой вместилище духовной деятельности человечества. Согласно опыту современных семиотических исследований, любая форма духовной деятельности человека (идеология, культура, наука, искусство) носит семиотический, так называемый знаковый характер. Следовательно, любое проявление культуры будет знаковым, например, знаковое поведение (рукопожатие), знаковые явления природы (Озеро Байкал как символ России), знаковые предметы (балалайка), знаковые события (Масленица).

Исходя из идей В. фон Гумбольдта о внутренней форме языка, каждый язык содержит в себе представления народа о мире, обладает особым мировидением, которое в свою очередь обуславливает сознание человека. В таком случае понятие языкового менталитета является тождественным понятию национальный менталитет. Если представить язык как «первичную моделирующую систему», то источником, являющим собой «вторичную моделирующую систему», можно представить менталитет, как одну из знаковых форм духовной деятельности человека, обусловленных особенностями национального языка. Так, языковой менталитет путём объективации себя в семантической системе национального языка представляет собой особый национальный способ знакового представления знания о мире, системе ценностей и моделей поведения, принятых в культуре народа, говорящего на этом языке. Поэтому язык, как объективно существующая среда, определяет национальный менталитет, а, следовательно, может быть выявлен при условии рассмотрения его как языкового менталитета [Радбиль, 2013].

Выделяют четыре уровня языкового менталитета. Первый уровень называют вербально-семантическим, он отражает лексические и грамматические особенности словесного выражения различных аспектов реальной жизни. Например, в русском языке отсутствует эквивалентное французскому слову la rentrée (возвращение в школу после каникул) русское слово. Такие французские речевые формулы этикета, употребляющиеся при прощании, как: À tout de suite! (буквально: немедленно), À tout à l'heure! (буквально: до прямо сейчас), обозначающие в русском «Увидимся очень скоро!», «До скорой встречи!» также не имеют соответствующих русских речевых аналогов. Тогда как русское слово «кипяток» не имеет эквивалентного слова во французской культуре, для его передачи французы используют описательное словосочетание eau (f) bouillant (буквально: кипячёная вода), которое лишь частично совпадает по набору семантических признаков с русским словом. Во французском также отсутствует идентичная копия русского слова «сутки», французы передают смысл данного слова посредством словосочетания vingt-quatre heures (f. pl.) (буквально: двадцать четыре часа), словом un jour (день) или слово-

сочетанием jour et nuit (день и ночь). Для обозначения недели во французском языке, несмотря на существование соответствующего слова une semaine (неделя) в языке, в речи следует употреблять 8 jours (8 дней), а для двух недель 15 jours (15 дней). Это историческое влияние на язык объясняется тем, что римляне делили месяц на неравные периоды, которые принято называть неделями в русской культуре. Первый период приравнивался к восьми дням, а второй к семи, соответственно две недели составляли в сумме пятнадцать дней.

В грамматике русского языка различные аспекты действия глагола соответствуют совершенному или несовершенному виду глагола, могут быть выражены посредством присоединения префиксов и суффиксов к глагольной основе (делать: доделать, сделать, наделать и т. д.), тогда как во французском языке существуют различные временные формы для обозначения оттенков действия относительно момента речи, к которому относится действие, и относительно времени совершения другого действия при его наличии, откуда вытекает отсутствующее в русском языке грамматическое явление — согласование времён, так называемое взаимосвязанное употребление времён в сложноподчинённом предложении, где время действия придаточной части зависит от времени действия главной части предложения [Радбиль, 2013].

Следующим уровнем является уровень знания о мире, лингвокогнитивный уровень, или уровень языковой концептуализации мира, который отражается в языковой картине мира данного языка, воплощающей представления народа о мире в концептах, то есть особого рода единицах «языка мысли» — ментальных репрезентациях. Так, например, русские выражения «сидеть на стуле» и «сидеть в кресле» выражают различные концепты: «сидение на стуле представлено как нахождение на поверхности, то есть на двухмерной горизонтальной плоскости», в то время как «сидение в кресле представлено уже как нахождение внутри трехмерного контейнера (вместилища)». Во французском же при употреблении предлога «в» совместно со средством передвижения, выбор предлога “à” будет определяться немоторизованным средством передвижения и употребляться в значении «передвигаться на этом транспорте, при этом находиться сверху него» (à cheval (на лошади), à dos d’âne (верхом на осле), à pied (пешком)), тогда как предлог “en” будет использоваться в значении «передвигаться на транспорте, при этом быть внутри него» (en train (на поезде), en avion (в самолёте), en métro (в метро)). Так, за значениями слов и грамматической семантикой кроется слой информации, выраженной неэксплицированной концептуальной информацией, отражающей взаимодействие человека с окружающей средой [Радбиль, 2013].

Другим важным уровнем выделяют уровень системы ценностей (аксиологический), который воплощается в системе языковой и экстралингвистической оценочности, в так называемых экстралингвистических коннотациях, входящих в номинативное содержание, ключевых ценностно значимых культурных концептов. Так, сходное номинативное содержание одних и тех же единиц может различаться оценочными коннотациями в разных языках. Например, французское слово ambitieux «стремящийся к (чему-л.); жаждущий (чего-л.)» нельзя передавать соответствующим русским заимствованием амбициозный, так как оно будет содержать в русской культуре явную негативную коннотацию «высокомерный», а для передачи положительной оценочности французского слова в русском языке следует употреблять прилагательное честолюбивый [Радбиль, 2013].

Таким образом, языковые и грамматические особенности являются важной составляющей иностранного языка, на которые необходимо обращать внимание обучающихся в процессе формирования лексико-грамматических навыков с целью развития чувства языка, предотвращения языковой интерференции, формирования речевой культуры. Учитывая особенности вербально-семантического, лингвокогнитивного и ценностного уровней языкового менталитета, учитель может предложить обучающимся ознакомиться с микро-диалогами, иллюстрирующими различные ситуации коммуникативного общения с учетом норм общения, принятых в изучаемой лингвокультуре, чтобы выявить особенности употребления рассматриваемых лексических и грамматических явлений. После чего на этапе тренировки обучающимся будет необходимо выполнить упражнение на заполнение пропусков в репликах диалогов. Затем с целью выведения в речь изученных лексических средств и грамматических конструкций следует

предложить обучающимся разыграть собственные диалоги, употребляя изученные лексико-грамматические средства.

Наконец, четвёртым уровнем языкового менталитета выделяют мотивационно-прагматический (поведенческий) уровень, который отражается в совокупности норм поведения, интенций, мотивов, целей, потребностей. Все это находит своё выражение в этикетных формулах, принятых в культуре народа, в манере ведения коммуникативного акта. Так, языковой репрезентацией системы норм поведения являются особенности интонации, устойчивые языковые выражения коммуникативных намерений говорящего, частицы, междометия. Например, в русской культуре при обращении к незнакомому человеку принято употреблять в качестве идиоматичного выражения обращения вопросительную форму во II лице, например, в транспорте: «Вы выходите?», что чуждо для французов, которые расценят данное обращение как нарушение их личного пространства, поэтому во французской культуре следует молча пройти к выходу, извиняясь перед теми, кого приходится обходить с помощью слова: “Pardon”.

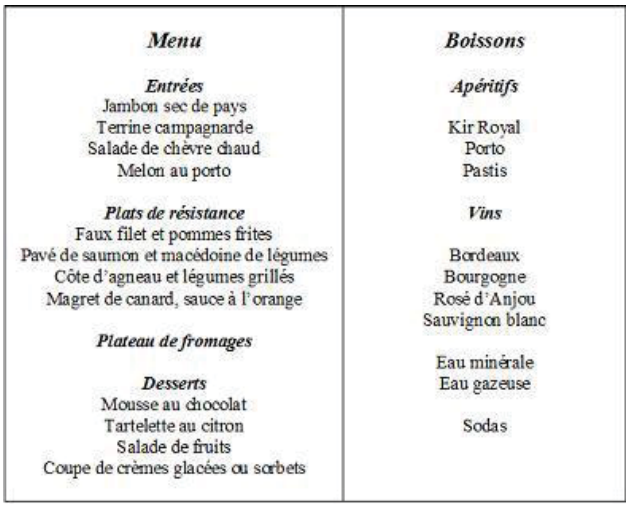
Другим примером речевого поведения является употребление идиоматичной формы выражения косвенного речевого акта. Так, русское идиоматичное косвенное выражение вежливой просьбы через вопрос, например, принести меню в ресторане, требует использования отрицательной формы: «Не могли бы Вы принести нам меню?», тогда как французская вежливая просьба будет выражена с помощью формы глагола в условном наклонении и словосочетания «пожалуйста» в конце предложения: “Vous pourriez nous donner le menu, s’il vous plaît?”, что буквально означает «Могли бы Вы принести нам меню, пожалуйста?». На смысловом имплицитном уровне в русском варианте можно заметить установку на возможную неудачу, сомнение говорящего в успешности его речевого акта, а во французском, напротив, — на возможный позитивный эффект [Леонтович, 2001 Радбиль, 2013]. Следовательно, на уроках иностранного языка следует знакомить обучающихся с речевым этикетом, принятым в стране изучаемого языка, в чём находит своё выражение мотивационно-поведенческий уровень языкового менталитета.

На уроках иностранного языка помимо вербальных средств общения, коммуникативных норм также стоит особое внимание уделить невербальным средствам общения, выражающимся в речевом поведении иноязычных коммуникантов, отличающихся по тем или иным аспектам в различных лингвокультурах. Исследователь Н. Д. Гальскова отмечает важность моделирования типичных речевых ситуаций общения (приветствие, прощание, знакомство, обращение, извинение, благодарность, совет, в ресторане, в городе, разговор по телефону и т. д.) в процессе обучения иностранному языку, с целью учёта особенностей речевого этикета в изучаемой лингвокультуре и их отличий от принятых в родной [Гальскова, 2005].

Использование функциональных опор в рамках структурно-функционального подхода значительно облегчает обучение диалогическому общению, позволяет воссоздать среду иноязычного общения на уроках иностранного языка. С этой целью учитель может предложить обучающимся ознакомиться с речевыми функциями по изучаемой теме, затем прослушать аудио диалога или просмотреть видео ситуации общения и заполнить пропуски в репликах диалога, отметить просодические средства, особенности невербального общения в случае просмотра видео. На следующем этапе учителю следует предложить обучающимся восстановить хронологическую последовательность другого диалога и разыграть его между собой с учётом речевых и неречевых особенностей коммуникативного поведения. После чего учителю необходимо предложить обучающимся разыграть диалоги без опоры на предложенную модель.

Например, в рамках прохождения темы «В ресторане» учащимся следует предложить речевые функции, которые позволят им успешно вести диалог, а именно пожелания, запроса совета, объяснения. Стоит обратить особое внимание обучающихся на условное наклонение (le conditionnel), использование которого позволит выразить вежливую просьбу. Для того, чтобы осуществить заказ блюда (commander) необходимо предложить обучающимся следующие речевые конструкции: *Je voudrais... / J’aimerais.../ Je vais prendre... / Je prendrai.../ Pour moi, ... s’il vous plaît. / Pour moi, ça sera...;* чтобы запросить объяснение (demander une explication): *Quel est le plat du jour ? / Qu’est-ce que vous avez comme boissons ? / comme desserts ?/ Qu’est-ce qu’il y a dans ce plat ? / Un ..., qu’est-ce que c’est ?/ Pouvez-vous m’expliquer ce qu’est ce plat ?;*

чтобы запросить совет (demander un conseil): *Qu'est-ce que vous me conseillez ? / Quel vin irait avec ce plat ?;* чтобы запросить счёт (demander l›addition): *L'addition / la note, s'il vous plaît ! / Je pourrais avoir l'addition, s'il vous plaît ?*/ *Je vous dois combien ?;* при принятии заказа (le serveur prend la commande) официанту следует задать следующие вопросы: *Vous avez choisi ? Et comme plat ? Comme dessert ? Qu'est-ce que vous prenez comme dessert ? Vous désirez boire du vin ? Vous désirez des cafés ?,* а чтобы посоветовать блюдо (le serveur recommande un plat) необходимо использовать следующие выражения: *C'est une spécialité de la maison, je vous le/ la recommade. Prenez...*



Menu	***Boissons***
Entrées	***Apéritifs***
Jambon sec de pays	Kir Royal
Terrine campagnarde	Porto
Salade de chèvre chaud	Pastis
Melon au porto	
Plats de résistance	***Vins***
Faux filet et pommes frites	
Pavé de saumon et macédoine de légumes	Bordeaux
Côte d'agneau et légumes grillés	Bourgogne
Magret de canard, sauce à l'orange	Rosé d'Anjou
	Sauvignon blanc
Plateau de fromages	
	Eau minérale
	Eau gazeuse
Desserts	
Mousse au chocolat	Sodas
Tartelette au citron	
Salade de fruits	
Coupe de crèmes glacées ou sorbets	

Puc. 1. Menu du restaurant français

Следует также познакомить обучающихся с особенностями французской кухни. Предложить им рассмотреть меню французского ресторана (рис. 1). Обратить внимание обучающихся на приёмы пищи, виды блюд. Ввести лексику по теме «национальные французские блюда»: un foie gras (гусиная печень); une terrine/un pâté (паштет); une gratinée (луковый суп с тёртым сыром); un boudain (ливерная кровяная колбаса), познакомив обучающихся с особенностями французской кухни.

Затем необходимо предложить обучающимся прослушать диалог и расположить его реплики в хронологическом порядке. После чего выделить в тексте речевые функции и разыграть сценку в ресторане между собой, опираясь на модель. На завершающем этапе работы в рамках предложенной ситуацией обучающимся предлагается составить собственный диалог без опоры на модель. Пример диалога:

"Serveur: Bonjour. Une table pour deux personnes ?"
«Официант: *Здравствуйте*. *Столик на двоих*?»
"Client 1: Oui, nous sommes deux. Vous avez un espace non-fumeur ?"
«Посетитель 1: Да нас двое. Предусмотрено ли место для некурящих в зале?»
"Serveur: Bien sûr. Vous préférez cette table, ou celle-ci, près de la fenêtre ?"
«Официант: Конечно. Вы предпочли бы этот стол или тот у окна?»
"Client 1: Plutôt celle-ci."
«Клиент 1: *Скорее* (*лучше*) *тот*.»
"Serveur: Très bien. Installez-vous. Voici le menu."
«Официант: Отлично. Присаживайтесь. Вот меню.»
"Un peu plus tard…"
«Некоторое время спустя…»
"Serveur: Vous avez choisi ? Désirez-vous prendre un apéritif ?"
«Официант: Вы определились с заказом? Аперитив желаете ли?»
"Client 1: Oui, on voudrait 2 kirs s›il vous plaît."
«Посетитель 1: Да нам 2 кира, пожалуйста.»
"Serveur: Et comme entrée ?"

«Официант: *Что на счёт закуски*?»
“Client 1: Je prendrai une terrine campagnarde.”
«Посетитель 1: Я возьму деревенский паштет.»
“Client 2: Pour moi, une salade de chèvre chaud.”
«Посетитель 2: Мне салат с горячим козьим сыром.»
“Serveur: Très bien. Et en plat principal ?”
«Официант: Хорошо, а что на счёт основного блюда?»
“Client 1: Pour moi, un steak-frites, s›il vous plaît.”
«Посетитель 1: Мне, пожалуйста, жаренный бифштекс.»
“Serveur: Quelle cuisson pour la viande ?”
«Официант: Какую степень прожарки предпочитаете?»
“Client 1: Bien cuite.”
«Посетитель 1: Хорошо прожаренное.»
“Client 2: Moi, je voudrais un pavé de saumon avec des légumes.”
«Посетитель 2: Я бы хотел лосось и маседуан из овощей.»
“Serveur: Voulez-vous un peu de vin pour accompagner le repas ?”
«Официант: Желаете ли вы вина в качестве сопровождения к основному блюду.»
“Client 1: Bonne idée. Qu›est-ce que vous nous conseillez ?”
«Посетитель 1: Отличная идея. Что вы нам посоветуете?»
“Serveur: Je vous conseille un vin blanc : un Sauvignon, par exemple.”
«Официант: Я вам советую белое вино. Например, *Совиньон*.»
“Client 1: D›accord, alors je vais prendre une demi-bouteille de Sauvignon.”
«Посетитель 1: Хорошо, тогда возьму полбутылки Совиньона.»
“Client 2: Et une bouteille d›eau minérale s›il vous plaît.”
«Посетитель 2: И бутылочку минеральной воды, пожалуйста.»
“Serveur: Avez-vous choisi votre dessert ?”
«Официант: *Вы выбрали десерт*?»
“Client 1: Oui, je vais prendre une salade de fruits.”
«Посетитель 1: Да я возьму фруктовый салат.»
“Client 2: Et moi, une tartelette au citron, s›il vous plaît.”
«Посетитель 2: А мне лимонный тарт, пожалуйста.»
“Serveur: Merci, c’est noté *!”*
*«Официант: Спасибо, заказ принят !» [*Studylib URL].

Таким образом, все четыре рассмотренных уровня языкового менталитета тесно связаны между собой и присутствуют в языке синкретично, вместе с тем содержат в себе знания о мире, системе ценностей и норм поведения этноса. Знакомство с особенностями языкового менталитета, сходствами и различиями в невербальных и вербальных средствах общения в родной и изучаемой лингвокультурах на уроках иностранного языка даёт обучающимся представление о допустимости и уместности тех или иных языковых средств на продуктивном уровне, а также возможность их верной интерпретации при взаимодействии с иноязычным коммуникантом на рецептивном уровне.

Литература

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М. : Академия, 2005. 334 с.
2. Леонтович, О. А. Русские и американцы: парадоксы бескультурного общения / О. А. Леонович. — Волгоград :Перемена, 2002. 287 с.
3. Радбиль, Т. Б. Основы изучения языкового менталитета : учеб. пособие / Т. Б. Радбиль. — М. : Флинта : Наука, 2013. 328 с.
4. Черничкина, Е. К. Лингвистические аспекты обучения коммуникативному поведению / Е. К. Черничкина // Язык, коммуникация и социальная среда. — 2007. — Вып. 7. С. 174–182.
5. Интернет-сайт Studylib. URL: https://studylibfr.com/doc/4100374/serveur---bonjour.-une-table-pour-deux-personnes-%3F-client...?ysclid=lv8a3we22b243733280 (дата обращения 20.01.2024).

Elena S. Nikitina[1*]
*lena199943494@yandex.ru
Research supervisor: Ekaterina E. Belyaeva[1],
Candidate of Sciences (Culturology)
[1]*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia*

Incorporating the peculiarities of a native speaker's linguistic mentality in foreign language teaching

Abstract. This article examines the role of native speakers' speech and linguistic mentality in foreign language teaching. The primary focus is on the concept of linguistic mentality and its various levels, as well as the components of communicative behavior integral to a native speaker's mentality. The study concludes that, in foreign language instruction, teachers must not only cultivate speech culture but also introduce students to the behavioral norms of communication. These norms reflect the linguistic and speech mentality, as well as the social patterns of the culture associated with the target language.

Keywords: language mentality, speech mentality, communicative behavior, speech culture, non-verbal means of communication, verbal means of communication, languaculture.

УДК 37.02

Обухов Егор Сергеевич[1*]
*egorobuhov@icloud.com
Научный руководитель: Баева Наталья Александровна[1],
кандидат филологических наук
[1]*ЛГУ им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия*

Дидактический потенциал подкастов в преподавании английского языка

Аннотация: в статье рассмотрены и проанализированы определения понятия «подкаст», раскрыты дидактические свойства данной технологии, представлены критерии отбора сервисов по работе с подкастами, определен наиболее релевантный сервис, а также отражены результаты использования подкастов на занятиях по английскому языку в средней школе.

Ключевые слова: подкаст, аудирование, дидактический потенциал, иностранный язык.

По мере развития цифровых технологий и медиапространства в целом, появляется множество ресурсов, которые используются как в развлекательных, так и в образовательных целях. Одной из современных технологий являются подкасты. Несмотря на то, что данная технология является относительно новым способом получения информации, по мнению С. г. Ивановой, подкасты «могут значительно помочь развитию языковых навыков учащихся, особенно навыков аудирования» [Иванова, 2016, с. 24].

Существует несколько точек зрения относительно определения данного понятия. По словам Т. А. Ковалевой, подкаст или иначе подкастинг — это «одно из современных технологичных медиа средств, которое применяется в образовании, в частности при изучении иностранного языка» [Ковалева, 2009, с. 49]. Профессор П. В. Сысоев дает следующее определение понятию «подкаст» — это «аудио- или видео запись, сделанная любым человеком и доступная для прослушивания или просмотра во всемирной сети» [Сысоев, 2009, с. 8], то есть автором подкастов может стать любой человек, у которого есть возможность производить видео- или аудио запись и также доступ к Интернет-сети. Л. И. Агафонова и Ж. С. Аникина подчеркивают Интернет-составляющую подкастов, дополняя предложенное Сысоевым определение, по их мнению, подкаст — «аудио- или видеофайл, распространяемый в сети Интернет для прослушивания на персональном компьютере либо мобильных устройствах» [Агафонова, 2009, с.

23]. Таким образом можно определить «подкаст», как ресурс или файл в аудио- или видео формате, который на бесплатной основе распространяется во всемирной сети Интернет, записываемый любым человеком, доступный для массового прослушивания или просмотра на персональном компьютере или мобильном устройстве.

Рассматривая явление «подкаст» с точки зрения применения данной информационной технологии в учебном процессе, необходимо установить, каким дидактическим потенциалом обладают подкасты. В современной системе образования, в рамках которой личностно-ориентированный подход сменил знаниевый, дидактический принцип является «регулятором формирования системы профессиональных компетенций». Необходимо задействовать дидактический потенциал как «неразрывное соединение методов, средств, форм и приемов обучения» [Береснева, 2016, с. 17]. Под дидактическим потенциалом Н. В. Береснева понимает «совокупность методов, средств, форм и способов обучения, обеспечивающих эффективность достижения целей обучения с учетом содержания, закономерностей и принципов» [Береснева, 2016, с. 17].

Рассматривая подкасты в качестве средства обучения, необходимо определить свойства подкастов с дидактической точки зрения. А. Н. Соломатина выделяет перечень речевых умений говорения и аудирования, развиваемых посредством подкастов. Применяя данную технологию в учебном процессе, учащиеся смогут «делать сообщения, содержащие наиболее важную информацию по теме или проблеме; кратко передавать содержание полученной информации; рассказывать о себе, своем окружении, своих планах, обосновывая собственные намерения или поступки; рассуждать о фактах или событиях, приводя примеры, аргументы, делая выводы; описывать особенности жизни и культуры своей страны и страны или стран изучаемого языка» [Соломатина, 2011, с. 131]. Также выделяются следующие умения аудирования, развиваемые посредством использования подкастов на занятиях: «понимать цель аудиотекста; понимать тематику аудиотекста; понимать логику изложения информации или аргументации (последовательность фактов, событий); понимать взаимозависимость между фактами, причинами, событиями и т. п.; определять отношение говорящего к предмету обсуждения; прогнозировать развитие событий; выражать свое суждение, мнение об услышанном» [Соломатина, 2011, с. 132].

Рассматривая дидактический потенциал подкастов, стоит также определить дидактические характеристики данного ресурса. Так, Сысоев выделяет следующие свойства: 1. актуальность (автоматическое обновление материала); 2. автономность (подбор материала по различным критериям: тема урока, возраст, уровень подготовки и т. д.); 3. многоканальное восприятие (расширение рецептивных возможностей обучающихся); 4. мобильность (обращение к материалам подкаста в удобное время — учебное либо не учебное); 5. возможность выбора собственной траектории при обучении иностранному языку; 6. возможность организации самостоятельной работы на занятии и во внеурочное время; 7. повышение уровня мотивации студентов при обучении иностранному языку за счет привлечения разнообразных форм и видов работ; 8. развитие рефлексии и критического мышления; 9. совершенствование информационной и коммуникативной компетенции [Сысоев, 2010, с. 184]. В свою очередь, Т. Л. Ступина дополняет список, предложенный Сысоевым, и определяет следующие характеристики: 1. многофункциональность (подкаст позволяет развивать навыки аудирования, письма, говорения, дает представление о культуре и традициях); 2. интерактивность («кооперативное взаимодействие способствует интерактивности учебного процесса»); 3. продуктивность (создавая и публикуя подкасты «учащиеся работают с перспективной информационной технологией в реальной ситуации») [Ступина, 2006, с. 16]. Стоит отметить, что Сысоев рассматривает подкаст с точки зрения создания среды общения учащихся, основанной на использовании данной технологии, и определяет следующие свойства: «возможность размещения в сети Интернет на сервисе личных подкастов пользователей; возможность создания на сервисе подкастов личной зоны пользователя (личная зона пользователя необходима для организации сетевого обсуждения подкаста); возможность организации сетевого обсуждения подкаста в личной зоне пользователя сервиса в микроблоге; создание личной зоны пользователя и ее модерация осуществляются автором подкаста; размещение комментариев при организации сетевого обсуждения подкаста осуществляется хронологически; доступность подкаста для просмотра всем зареги-

стрированным пользователям сервиса» [Сысоев, 2009, с. 9]. Данный подход расширяет возможности прослушивания или просмотра материала учебной направленности, позволяя обучающимся обсуждать, делиться своими идеями и мыслями. Участники становятся частью микрообщества людей, которые прослушали или просмотрели подкаст.

В настоящее время технология «подкаст» представлена на большом количестве интернет-сайтов. Многообразие платформ для прослушивания или просмотра подкастов с одной стороны предоставляет учителям и учащимся выбор и возможность найти подходящий ресурс, с другой затрудняет поиск релевантных источников материала ввиду их многочисленности и отсутствия стандартизированных форм публикации. Большое количество ресурсов обуславливает необходимость в анализе и структурировании существующих онлайн-сервисов, направленных на работу с технологией «подкаст». В связи с чем нами были выделены основные критерии отбора сервисов для работы с данной информационной технологией, которые помогут определить наиболее подходящую платформу. За основу определения критериев были использованы классификации П. В. Сысоева и Т. Л. Ступиной, в которых раскрываются основные дидактические характеристики подкастов. Нами были определены 8 основных критериев, которым должны соответствовать сервисы по работе с подкастами: 1. актуальность (автоматическое обновление материала, актуальность представленных тем); 2. автономность (подбор материала по различным критериям: тема урока, возраст, уровень подготовки и т. д.); 3. мобильность (обращение к материалам подкаста в удобное время — учебное либо не учебное); 4. доступность (возможность организации самостоятельной работы на занятии и во внеурочное время; бесплатный доступ к материалам; сервис доступен на территории Российской Федерации); 5. вариативность заданий (дополнительных материалов) и их наличие (повышение уровня мотивации обучающихся при обучении иностранному языку за счет привлечения разнообразных форм и видов работ; разноплановые задания, соответствующие темам подкастов); 6. вариативность материала (подкасты имеют различные тематики, затрагивают различные сферы общества; имеют различные уровни сложности). 7. системность материала (подкасты распределены по подгруппам, темам или уровням сложности). 8. удобство использования (интуитивно понятный интерфейс для быстрого поиска подходящего подкаста).

Были найдены и проанализированы 25 ресурсов для работы с аудио подкастами. Анализ включал в себя изучение и оценку каждого сервиса на основе выделенных критериев, что позволило сформировать более глубокое понимание функциональности каждого из них, определить преимущества и ограничения в контексте использования подкастов на уроках английского языка. Анализу были подвергнуты следующие сервисы: 1. “BBC Learning English Podcast. 6 Minute English”; 2. “BBC: The English We Speak”; 3. “Luke’s ENGLISH Podcast”; 4. “Effortless English Podcast”; 5. “I Will Teach You a Language Podcast”; 6. “Breaking News English Podcast”; 7. “Podamatic”; 8. “Podcast In English”; 9. “Voice of America: Learning English”; 10. “English Learning for Curious Minds”; 11. “All Ears English”; 12. “Espresso English”; 13. “FluentU”; 14. “American English Podcast”; 15. “Learn English. British Council”; 16. “Culips ESL Podcast”; 17. “American English Podcast”; 18. “Better English”; 19. “Easy Stories in English”; 20. “ESL Pod”; 21. “The Happy English Podcast”; 22. “Zapp! English”; 23. “This American Life”; 24. “But Why”; 25. “Adept English”. В результате проведенного анализа было определено, что платформа “Breaking News English” (рис. 1) обладает всеми необходимыми критериями, в связи с чем, данный сервис по работе с подкастами был выбран в качестве ресурса при подборе аудио подкастов для проведения опытно-экспериментальной работы.

Для выявления дидактического потенциала технологии «подкаст» был организован ряд уроков английского языка в 7 классах с целью развития умений аудирования с использованием аудио подкастов различных тематик платформы “Breaking News English” [9]. Опытно-экспериментальная работа проходила в течение двух недель, уроки с использованием подкастов проводились три раза в неделю. Классы были разделены на две группы: экспериментальную (7 «В» класс) и контрольную (7 «А» класс), в каждой из групп были учащиеся как с высоким уровнем обученности, так и со средним и низким уровнями обученности. В рам-

ках внедрения подкастов на уроках были соблюдены три этапа работы с аудио материалом: до прослушивания,



Рис. 1. Платформа “Breaking News English”

во время прослушивания, после прослушивания. Все аудио подкасты были содержательно связаны с темой занятия. В качестве платформы был выбран вебсайт “Breaking News English”, на котором представлена возможность выбора разных уровней сложности в рамках одного подкаста. Все задействованные на уроках подкасты имели первый уровень сложности.

Примером применения подкастов для развития навыков аудирования послужит фрагмент урока из раздела «Образ жизни», тема «Жизнь в городе или жизнь за городом?». На уроке рассматриваются позитивные и негативные факторы, влияющие на жизнь в городе, а также сравнивается городская жизнь и жизнь за городом. В соответствии с темой урока, был подобран аудио подкаст “City living makes it harder to concentrate” (Городская жизнь затрудняет умение сконцентрироваться), в котором раскрывается такой аспект жизни, как «умение сконцентрироваться». На предтекстовом этапе учащимся предложен раздаточный материал с незнакомой лексикой, встречающейся в аудировании для того, чтобы снять лексические трудности. На данном этапе также используются различные приемы, как например «Концептуальное колесо» или «Карты мыслей», для определения ассоциаций по теме подкаста. На текстовом этапе учащимся предложены задание на заполнение пропусков в тексте. На этапе после прослушивания учащиеся выполняют задание «Верно/Неверно», где необходимо указать, согласны учащиеся с утверждениями или нет.

В рамках проведения опытно-экспериментальной работы были соблюдены три этапа ее организации: констатирующий, формирующий и контрольный. На первом, констатирующем этапе, двум группам учеников было предложено прослушать аудио подкаст по теме “Get a Job Riding a Harley-Davidson All Summer” (Такая работа — кататься на мотоцикле Harley-Davidson все лето) и выполнить задание «Верно/Неверно» после прослушивания. Как только задание было выполнено, учащиеся проверяли ответы и вместе с учителем обсуждали ошибки, опираясь на выданные тексты аудио подкаста, чтобы найти необходимую информацию, понять содержание затруднительного фрагмента и исправить ошибку. В дальнейшем задания были собраны учителем для обработки результатов и составления статистики. Результаты констатирующего этапа представлены в таблице (табл. 1). В рамках проведения формирующего этапа для экспериментальной группы были разработаны отличные от остальных групп уроки с приме-

нением аудио подкастов. На каждом занятии с данной группой был задействован данный ресурс с соблюдением трех этапов работы с аудио материалом. Занятия контрольной группы проводились без применения аудио подкастов. На заключительном, контрольном этапе, на занятиях обеих групп применялись подкасты, соблюдены три этапа работы с аудио подкастами. Обеим группам был предложен одинаковый аудио подкаст по теме “The $265,000 Job That No One Wants” (Высокооплачиваемая работа, за которую никто не хочет браться) и задание «Верно/Неверно». Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп на заключительном этапе представлено в таблице (табл. 1).

Таблица 1

Результаты опытно-экспериментальной работы

	Экспериментальная группа				**Контрольная группа**			
Оценки	«5»	«4»	«3»	«2»	«5»	«4»	«3»	«2»
Констатирующий этап	3	3	2	—	1	4	3	0
Контрольный этап	4	2	1	—	1	2	4	1

Проведенная опытно-экспериментальная работа, основанная на использовании технологии «подкаст» на уроках английского языка, помогла определить, что данный ресурс имеет большой дидактический потенциал — применение подкастов на уроках английского языка положительно сказывается на развитии навыков аудирования. В частности, в экспериментальной группе увеличилось число учеников, полностью справившихся с заданием, уменьшилось число оценок «4» и «3». В свою очередь, в контрольной группе, где подкасты не применялись на каждом занятии, увеличилось число учащихся с оценкой «3», и один учащийся не справился с заданием.

Подкаст является дидактическим средством обучения и может успешно применяться в образовательном процессе. Подкасты обладают большим количеством дидактических характеристик, затрагивая различные аспекты учебного процесса, начиная от развития навыков аудирования, заканчивая созданием в учебном процессе комфортных условий и чувства принадлежности к учебному сообществу.

Литература

1. Агафонова Л. И., Аникина Ж. С. Дидактико-методические особенности использования подкастов при обучении иностранному языку // Вестник Томск. гос. пед. ун-та. 2009. № 4. С. 23–27.
2. Береснева Н. В. Дидактический потенциал в исследовании профессиональных компетенций студентов, / Н. В. Береснева // Preparing a competitive specialist as a purpose of modern education: материалы VI Международной науч. конф., Прага: Sociosféra-CZ, 2016. С. 17–18
3. Иванова С. Г., Дмитриева Е. В., Сахарова Н. С. Методика использования подкастов в процессе обучения иностранным языкам в университете. № 2 (190). Оренбург. Вестник ОГУ, 2016. С. 20–25.
4. Ковалёва, Т. А. Дидактический потенциал подкастов и методика их использования в дистанционной форме обучения иностранному языку / Т. А. Ковалёва // Иностранные языки в дистанционном обучении: материалы III Международной науч.-практ. конф.; Пермский государственный технический университет. Том 2. Пермь: Изд-во ПГТУ, 2009. С. 48–55.
5. Соломатина А. Г. Развитие умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов // Язык и культура. 2011. № 2 (14). С. 130–134.
6. Ступина, Т. Л. Основы использования подкастинга в образовательном процессе: методическое руководство / Т. Л. Ступина. Иркутск: ИГЛУ, 2006. 24 с.
7. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2009. № 6. С. 8–11.
8. Сысоев, П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов. / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. Ростов н/Д: Феникс. М.: Глосса-Пресс, 2010. 262 с.
9. Breaking News English [Электронный ресурс]. URL: https://breakingnewsenglish.com/ (дата обращения: 5.02.2024).

Yegor S. Obukhov[1*]
*egorobuhov@icloud.com
Research supervisor: Natalya A. Baeva[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]*Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russia*

The didactic potential of podcasts in English language instruction

Abstract. This paper explores the concept of podcasts and their potential as an educational tool in English language teaching. It examines the defining characteristics of podcasts, highlights their didactic properties, and presents criteria for selecting appropriate podcast platforms. The study also identifies the most relevant podcast services for language instruction and discusses the outcomes of incorporating podcasts into English language lessons at the secondary school level.
Keywords: podcasts, listening, educational potential, foreign language.

УДК 811.111

Ситников Григорий Алексеевич[1*]
*sitnikov.grigory@mail.ru
Научный руководитель: Баева Наталья Александровна[1],
кандидат филологических наук
[1]*ЛГУ им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия*

Использование онлайн-ресурсов для формирования читательской грамотности в рамках проектной деятельности

Аннотация: статья освещает один из актуальных аспектов развития у учащихся читательской грамотности — формирование оценочного отношения к содержанию текстов гуманитарной направленности. Предлагается анализ способов организации чтения, нацеленных на формирование читательской грамотности, с применением метода проектов. Рассматривается потенциал использования онлайн-текстов в выработке у учащихся ценностного отношения к культурным реалиям носителей изучаемого языка. Демонстрируются возможности осуществления учебной деятельности, в том числе постановки проблем, формулирования тем и организации самостоятельной работы учащихся в рамках проектной методики.
Ключевые слова: читательская грамотность, лингвокультурная компетентность, проектная деятельность, онлайн-ресурсы.

Введение

По утверждению О. Ю. Левашкиной, современная дидактика характеризуется поиском и внедрением в общеобразовательный процесс «новых интегративных технологий обучения личностно ориентированного типа ценностной междисциплинарной направленности» [Левашкина, 2010, с. 13]. Вместе с тем обозначается необходимость развития лингвокультурной компетентности, значимость которой, по мнению Л. А. Шкатовой, заключается в том, что «представляющие ее лингвистические индикаторы вполне могут являться показателями культурной грамотности и социальной адаптированности человека» [ПИФК, 2009, с. 739]. Поскольку ключевую роль в формировании данной компетентности играет текст (в самом широком смысле), важно определить, насколько возможно совместить развитие читательской грамотности (как главной составляющей функциональной грамотности) с такой инновационной технологией, как проектная деятельность. Для этого были выделены следующие задачи:

— выделить наиболее существенные аспекты организации деятельности по развитию умения чтения;
— определить критерии отбора онлайн-ресурсов с текстовыми материалами;
— рассмотреть возможности использования подобных ресурсов в проектной деятельности.

Материалы исследования

Представляется важным рассмотреть контекст языкового компонента функциональной грамотности. Т. И. Акатова в дополнение к традиционно выделяемым составляющим функциональной грамотности обозначает ряд гуманитарных: языковую, психолого-педагогическую, межкультурную, художественно-эстетическую и духовно-нравственную грамотности [Акатова, 2006, с. 16]. Под языковой функциональной грамотностью понимается «наличие навыков нормативного письма и чтения, способность к восприятию и смысловой переработке текста, владение элементарными средствами поиска и отбора информации». Под межкультурной функциональной грамотностью автор понимает «знания о традициях, истории, обычаях, жизненном укладе других народов, их религиях, освоение элементов межкультурной коммуникации, включая знание иностранных языков». Художественно эстетическая функциональная грамотность определяется как «представление о выдающихся произведениях искусства, умение оценить образно-художественные особенности литературного творчества народа и мастеров слова, а также способность индивида к самовыражению посредством художественного творчества». В рамках аксиологического подхода (предполагающего формирование ценностного отношения к культуре других народов) уместно также упомянуть функциональную грамотность в духовно-нравственной сфере. Под нею автор подразумевает «восприятие как ценности вековых достояний народной жизни, труда, веры и духовности, национальных традиций, ментально предопределенного и преобразованного образа жизни». Если обратить внимание на формулировку понятия межкультурной функциональной грамотности от Акатовой, можно увидеть, что функциональная грамотность подразумевает знание иностранного языка лишь как один из элементов, в то время как лингвокультурная компетенция предполагает рассмотрение всех аспектов жизни той или иной страны через их отражение в изучаемом языке.

В контексте изучения читательской грамотности уместно рассмотреть роль текста в формировании лингвокультурной компетенции, которая рассматривается как одна из составляющих коммуникативной компетенции [Баскова, Стаценко, 2014, с. 37]. Под формированием лингвокультурной компетенции О. И. Халупо понимает актуализацию базовых лингвокультурных единиц и овладение способностью отражать ценностные познания языка и культуры [Халупо, ЯИК, с. 127]. Под базовыми лингвокультурными единицами мы понимаем «основные компоненты системы языка (ключевые слова, словосочетания, фразеологические единицы и прецедентные тексты), отражающие национально-культурную специфику общества, детерминированные системой ценностей общества и позволяющие личности обеспечить развитие способностей, формирование мировоззрения и духовности, достойную подготовку ее к жизнедеятельности в обществе» [там же, с. 126]. Н. А. Судакова, используя термин «лингвокультурологическая компетенция», обозначает два аспекта организации учебной деятельности: «чтобы влиять на лингвокультурологическую компетенцию учащегося, необходимо, с одной стороны, погрузить его в текст высокой лингвокультурологической значимости, с другой стороны, создать условия для собственного текстопорождения, “вторичной коммуникативной деятельности”» [Вестник ТГПУ, 2012, с. 215].

Проектная деятельность представляется таким способом развития читательской грамотности, который бы удовлетворял оба из обозначенных выше требований. В связи с этим возникает проблема а) поиска текстов, имеющих высокий дидактический потенциал с лингвокультурологической точки зрения, и б) ориентации на «такие педагогические действия, которые не препятствуют самостоятельному становлению личности обучающегося» [Левашкина, 2010, с. 13].

Л. А. Шкатова обозначает проблему «ориентации современной школы на “технологичные” способы проверки и оценки знаний, по сути, не ориентированные на широту и глубину восприятия реалий современного мира» [ПИФК, 2009, 739]. Уместно рассуждать о роли метода проектов в ликвидации подобного «пробела» в языковом образовании. Эта роль заключается поощрении самостоятельной исследовательской деятельности учащихся — с вовлечением непосредственно интересующих их тем и проблем. Поскольку проектная деятельность также реализует принципы аксиологического подхода [Антонова, 2018, с. 46], ценностный аспект как компонент лингвокультурной компетенции потенциально реализуется через проектную технологию.

Необходимо рассмотреть особенности организации процесса чтения, способствующие развитию читательской грамотности. В процессе смыслового чтения важно выделить следующие этапы работы с текстом [Закирьянов, 2022, с. 23]:

— обсуждение с учащимися этапа «вхождения в текст» (анализ заголовка);

— обозначение предтекстовых вопросов (с целью сосредоточения внимания на тех или иных аспектах текста);

— рассмотрение возможных послетекстовых заданий (постановка вопросов, формулирование основной идеи, смысловой пересказ, выделение ключевых слов/понятий);

— формирование критического мнения, т. е. ценностного отношения (позиционируется как непременный конечный этап процесса чтения), а также обсуждение способов расширения границ чтения (под этим подразумевается поиск информации об авторе — биография, критика, комментарии, справочники, первоисточники и др.).

В рамках проектной деятельности можно сразу обозначить две стратегии работы с текстом. В первом случае постановка проблемы (на начальном этапе проекта) может производиться после работы с тем или иным текстом. Для этого текст должен быть такого содержания, которое допускало бы несколько точек зрения на то или иное явление, процесс, событие и т. д. Постановка проблемы в таком случае может производиться уже по завершении выполнения учащимися традиционных послетекстовых заданий. После таких заданий выводится следующий этап — стадия обсуждения текста, впечатлений учащихся от прочитанного, их личного мнения на тот или иной аспект содержания, с последующим следованием этапам проектной технологии.

Вторая стратегия — проблема может обозначаться до начала работы с текстом, что позволяет педагогу с учащимися выстроить план действий иным способом. Так, в зависимости от конкретной образовательной задачи, могут быть опущены те или иные послетекстовые задания, не представляющие интереса в рамках обозначенной темы. Допустимо видоизменение упражнений на понимание текста или придание им более творческого характера (напр. предложение учащимся самостоятельно составить вопросы по тексту и далее организовать фронтальную, парную или групповую деятельность). Также постановка проблемы до работы с текстом позволяет составить более конкретные предтекстовые вопросы.

Проектная деятельность включает в себя развитие умения не только обсуждать прочитанное, но представлять самостоятельно найденную информацию тем или иным способом. Потому стоит отметить условие изучающего чтения, играющее особую роль в контексте метода проектов, — это установка на воспроизведение содержания текста [Закирьянов, 2022, с. 15]. Это особенно актуально на этапе самостоятельной работы учащихся с дополнительными источниками. В контексте проектной деятельности (подразумевающей наличие актуальной проблемы и исследовательский подход учащихся к ее решению) были выделены следующие критерии материалов отбора онлайн-ресурсов:

— возможность совмещать проектную работу с остальным учебным процессом (что гарантировало бы высокую мотивированность учащихся и более высокую оперативность их деятельности за счет работы с тематически адекватной информацией);

— культурно-специфический контент;

— использование ресурсов, внутри которых учащиеся смогут осуществлять самостоятельную деятельность (поскольку метод проектов предполагает больший уровень автономии учащихся);

— работа с текстом на уроке может/должна позиционироваться как образец последующей самостоятельной работы.

Примером сайта, соответствующего обозначенным критериям, можно назвать платформу www.rong-chang.com. Раздел “ESL Reading” данного сайта содержит большое количество подразделов с текстами как общего (“365 Short Essays”, “100 Free Short Stories” и т. д.), так и культурологического и лингвострановедческого содержания (“This Is America”, “100 American People”, “Biography” и т. д.). Любой из текстов, предлагаемый в каждом из подразделов, содержит ряд традиционных послетекстовых упражнений (“Comprehension”, “Cloze”, “Dictation”),

а также ссылку на онлайн-словарь (“Vocabulary”) с заранее обозначенной новой лексикой. Также данная платформа предоставляет доступ к тематически смежным источникам — словарям (“Dictionaries”), цитатникам (“Quotes”), произведениям в общественном доступе (“Public Domain Books”), а также ресурсам, содержащим рекомендации к обучению (“Learning Strategies”). Подобное устройство сайта позволяет дать учащимся возможность самостоятельно исследовать данный ресурс, не беспокоясь об их онлайн-безопасности. Из достоинств подобного сайта следует отметить: 1) широкий спектр тем и при этом отсутствие узкоспецифичных текстов, 2) варьирование текстов по уровням, 3) наличие дополнительных разделов, что особенно актуально для автономной работы учащегося.

Однако в рамках проектной деятельности даже на ресурсе, содержащем культурно-специфичный материал, необходимо задать учащимся определенные критерии или параметры работы с текстом. Представляется целесообразным рассмотреть применение сайтов непосредственно в ходе проектной деятельности.

Рассмотрим в качестве примера проект, выполняемый учащимися 8«В» класса ГБОУ Гимназии № 295 Фрунзенского района Санкт-Петербург

Темой проекта являются англоязычные пословицы (“Proverbs”). В данном проекте задействовано 6 учащихся 8-го класса. Участники проекта планируют разработать комплекс упражнений для учащихся 7-го класса. Упражнения фокусируются на развитии навыка использования пословиц. Новизной проекта считается адаптированность заданий к тематическому содержанию УМК для 7-го класса с параллельным вовлечением актуальных новых паремий.

В качестве вступительного этапа учащимся было предложено проанализировать содержание УМК “Starlight 7”, пройденного за предыдущий учебный год (что позволило бы работать с уже известной информацией, а также обеспечивало бы творческое применение имеющихся знаний) на предмет наличия в нем материалов по выбранной теме. Показательно то, что выбранная учащимися тема (“Proverbs”) метапредметна (представляется возможным изучать пословицы, посвященные любой из областей жизни) и по определению содержит в себе ценностный компонент, необходимый для реализации гуманистической парадигмы в образовании.

В ходе работы возникла проблема поиска такого ресурса, на котором были бы скомпилированы устойчивые паремии. Одного онлайн-источника в подобной работе, тем более выведенной за пределы обычного учебного плана, оказывается недостаточно. Потому в качестве источника паремий в данном проекте выступал ряд дополнительных онлайн-ресурсов. В ходе работы были определены наиболее актуальные в рамках проекта типы онлайн-источников с пословицами:

1) сайты, предлагающие расшифровку пословицы;

2) сайты, предлагающие примеры употребления пословицы в контексте (1–2 фразы);

3) сайты, содержащие полноценные тексты, в которых использована пословица.

В ходе проектной деятельности было отобрано несколько различающихся по устройству сайтов каждого из обозначенных типов. Были использованы следующие ресурсы:

— Первый тип: сайты www.learn-english-today.com и www.englishclub.com дают на английском языке краткие определения смысла пословиц. На “Learn English Today” пословицы представлены в виде упорядоченных по алфавиту групп, каждая из которых содержит от 10 до 20 фразеологизмов. Сайт “EnglishClub” предлагает не только алфавитную, но и тематическую группировку, объединяя тематически сходные пословицы в отдельные «блоки» (“Money”, “Patience”, “Truth” и т. д.). Проверочные тесты (“Quizzes”) на данном сайте предлагают задания на интерпретацию пословиц с выбором варианта ответа. Сайт “ProverbHunter”, также объединяющий пословицы в тематические группы, интересен тем, что предлагает к каждой из них сходные по смыслу фразеологизмы (“Related Proverbs”).

— Второй тип: сайт www.idiomconnection.com фокусируется преимущественно на идиомах, но также содержит раздел с распределенным по алфавиту пословицами. На данном ресурсе помимо разъяснения пословицы приведены непосредственные примеры ее употребления в предложениях. Проверочный материал на сайте представляет из себя задания на перефразирование предложений (замена выделенной части фразеологизмом — с выбором варианта ответа).

— Третий тип: сайт www.english-for-students.com содержит два актуальных в рамках исследования раздела — “Proverbs” и “Short Stories”. Первый раздел предлагает пословицы в виде простых алфавитных списков, а также в виде блоков, сформированных на основе ключевых слов (“Key-Word Based Proverbs”). Второй раздел содержит тексты, объединенные в группы по тому или иному принципу (“Fables”, “Moral Stories”, “Mythological Stories”). В интересующей нас подгруппе “Proverb Stories” предлагающие тексты, раскрывающие содержание пословиц. В конце многих текстов приводятся пословицы, схожие с той, которой посвящен текст (“Similar Proverbs”).

В качестве примера дополнительного ресурса можно также привести сайт www.syvum.com, который распределяет пословицы по степени сложности (“Proverbs for Kids”, “for Teens”, “for College Students”), предоставляет упражнения (“Multiple Choice”, “Flash Cards”, “Match the Columns”) и дополнительный тестовый материал (“Worksheet Test Paper”). Для учащихся с более высокими образовательными результатами дополнительным ресурсом для проектов подобной направленности может послужить сайт www.phrases.org.uk, на котором дается историческая справка о появлении той или иной пословицы в английском языке (раздел “English Proverbs”).

Наличие тестового материала актуально как для 7-х классов, на которых ориентирован продукт проекта, так и для самих участников проекта, поскольку позволяет оценить эффективность работы с онлайн-ресурсами.

Работа участников проекта предполагала:

— отбор пословиц на определенную тематику;

— поиск текстов, способных послужить материалом для последующих упражнений (на основе выбранных тем);

— составление упражнений и оформление их во вспомогательный материал.

После выбора общего направления проекта, был определен круг тем (на основании изучаемого в УМК модуля), отобраны наиболее актуальные по мнению участников паремии. Был совершен поиск текстов, произведена работа с выбранными текстами, принято решение об их адаптации под уровень более младшего класса. Степень вовлеченности педагога или куратора проекта может варьироваться, однако в любом случае у учащихся появляется возможность творчески применить получаемые языковые знания. Конечный этап данного проекта не подразумевает развитие читательской грамотности, но деятельность по ее развитию может быть полноценно развернута на основных этапах — с возможностью адекватного мониторинга. Принципы проектной деятельности реализуются в полной мере на начальном и заключительном этапе работы, в то время как на этапе работы с онлайн-текстами разворачивается деятельность по развитию умения чтения.

Были задействованы такие виды чтения как ознакомительное (определение того, насколько текст подходит для дальнейшей работы), просмотровое (оценивание заголовков, выбор тех или иных разделов сайта) и изучающее чтение, подразумевающее наиболее глубокий анализ прочитанного. Использование последнего вида чтения может варьироваться по усмотрению педагога в зависимости от образовательных результатов учащихся и конкретной образовательной задачи на занятии. Дополнительно могут также составляться и послетекстовые задания, например, на перефразирование тех или иных фрагментов текста.

Результаты

В ходе выполнения проекта были сделаны следующие наблюдения:

— Использование нескольких сайтов как взаимодополняющих друг друга ресурсов позволяет исследовать не затронутые в УМК области знания (из тех, что актуальны как составляющие культурной грамотности);

— Разнообразие потенциальных тематических блоков, с одной стороны, позволяет адаптировать проектную работу под содержание УМК и совмещать с остальной учебной деятельностью, с другой, обеспечивает дифференциацию и индивидуализацию процесса обучения.

Выводы

Таким образом, на основании анализа проектной деятельности можно заключить, что при учете ряда аспектов (разграничении обязанностей по тематическим областям, учете куратором проекта индивидуальных особенностей учащихся на этапе работы с текстом) использование онлайн-ресурсов позволяет создать условия для развития умения чтения (различных видов) и вместе с тем обеспечить творческое применение языковых знаний, что соответствует принципам личностно ориентированной парадигмы образования.

Литература

1. Акатова Т. И. Языковая функциональная грамотность и языковая культура студентов: Психолого-педагогический аспект: Монография. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006. 237 с.
2. Антонова Е. Г. Формирование познавательной мотивации с помощью информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) и проектной деятельности у учащихся, изучающих иностранный язык / Е. Г. Антонова. М.: Де›Либри, 2018. 108 с.
3. Баскова. Ю. С., Стаценко А. С. Проблемы формирования лингвокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе: монография / Ю. С. Баскова, А. С. Стаценко. Краснодар: КСЭИ, 2014. 142 с.
4. Закирьянов К. З., Искужина Н. г., Прядильникова О. В. Формирование читательской грамотности на уроках-социально-гуманитарного цикла: методическое пособие для учителя. Уфа: Издательство ИРО РБ, 2022. 66 с.
5. Левашкина О. Ю. Проектная методика как технология формирования межкультурной компетенции языковой личности: монография / О. Ю. Левашкина; науч. ред. проф. Н. Л. Новикова, проф. К. Б. Свойкин. Саранск: Изд-во Мордовского университета, 2010. 124 с.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 272 с.
7. Судакова, Н. А. О лингвокультурологической компетенции школьника / Н. А. Судакова // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 10(125). С. 211–217.
8. Халупо, О. И. Базовые единицы лингвокультурной компетенции носителя языка / О. И. Халупо // Язык и культура. 2012. № 2(18). С. 123–131.
9. Шкатова, Л. А. Словарь лингвокультурной грамотности как компонент контрольно-измерительных материалов / Л. А. Шкатова // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 2(24). С. 738–741.

Grigorii A. Sitnikov[1*]
*sitnikov.grigory@mail.ru
Research supervisor: Natalya A. Baeva[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]*Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russia*

The use of online resources in enhancing reading literacy through project-based learning

Abstract. This article discusses a key aspect of reading literacy development: fostering a value-oriented attitude toward the content of humanities-focused texts. It examines how project-based learning can be employed to enhance reading literacy. The primary aim of the study is to investigate the potential of online texts in cultivating a value-driven perspective on the cultural realities of the target language. The author provides examples of activities within a project-based learning framework, including problem-solving, topic formulation, and promoting learner autonomy.

Keywords: reading literacy, linguistic and cultural competence, project-based learning, online resources.

УДК 811.133.1’243

Михаленко Ангелина Сергеевна[1], Чумак Ангелина Константиновна[1]*
*angelinach02@mail.ru
Научный руководитель: Балабан Алина Ивановна[1]
[1]БГТУ «ВОЕНМЕХ» им. Д. Ф. Устинова, Санкт-Петербург, Россия

Мультипликационный сериал Un jour, une question как инструмент формирования лингвострановедческой компетенции у студентов при обучении французскому языку как второму иностранному в вузе

Аннотация: рассматривается лингвострановедческая составляющая мультипликационного сериала Un jour, une question (Один день, один вопрос), данный материал ранее подвергался анализу ни зарубежными, ни отечественными учеными. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки инновационных подходов к обучению иностранным языка. Основное внимание уделяется возможностям использования отдельных эпизодов Un jour, une question с целью развития лингвострановедческой компетенции. В этой связи отмечается тематическое разнообразие эпизодов и их длительность, не превышающая 2 мин. Проведенный анализ показал, что сериал обладает качественным и разнообразным лингвострановедческим наполнением, что позволяет его использовать в практике обучения французскому языку как второму иностранному в вузе.

Ключевые слова: лингвострановедческая компетенция, аудиовизуальное произведение, дидактика французского языка, Un jour, une question.

Введение

В современном глобализированном обществе владение иностранными языками и понимание различных культурных контекстов становятся крайне важны. Поэтому формирование лингвострановедческой компетенции, объединяющей знания языка и культурных особенностей страны, считается неотъемлемой частью процесса обучения иностранным языкам. Лингвострановедческая компетенция является значимой частью коммуникативной компетенции. Она подразумевает усвоение студентом (изучающим язык) определенных сведений о стране изучаемого языка: исторических и географических фактов, отличительных черт образа жизни, национальных традиций и реалий.

Наряду с этим, необходимо учитывать, что общество сейчас ориентировано на аудиовизуальное восприятие информации. Лингвострановедческая информация, представленная в аудиовизуальном формате, имеется в различных телевизионных программах, в социальных медиа (например, в видеоблогах), а также является компонентом некоторых фильмов и мультфильмов.

Преимущества аудиовизуальных средств обеспечивают быстрое понимание информации, облегчают усвоение сложных концепций и служат увеличению мотивации у изучающих язык. Использование видеоматериалов также оказывает влияние на эмоциональное состояние обучающихся, психическое здоровье и социальную адаптацию в иноязычной среде. Принимая во внимание факт того, что мультфильмы могут выполнять обучающую функцию, было решено рассмотреть лингвострановедческую составляющую мультипликационного сериала Un jour, une question (Один день, один вопрос). Отметим, что ранее ни зарубежные, ни российские исследователи не обращались к данному материалу.

Основной целью исследования является обоснование потенциала использования данного мультфильма для развития лингвострановедческой компетенции.

Методы исследования

Данное исследование нацелено на решение ряда задач посредством применения конкретных исследовательских методов. Оно предполагает описание выбранного мультипликационного сериала на основе данных, представленных в открытом доступе на официальном сайте Un jour,

une question, анализ теоретических основ исследования, а также отбор методом сплошной выборки эпизодов мультсериала и их дальнейшее распределение в соответствии с тематическими разделами дисциплины.

Результаты и обсуждение

Un jour, une question — анимационный сериал, который отвечает на вопросы детей по разным темам (“Tu te poses des questions? Nous, on y répond!” — Задаешься вопросами? Мы на них отвечаем!). Ответы представлены в виде эпизодов, которые транслируют на национальном общественном телеканале France 4. Производство роликов осуществляется при поддержке компании France Télévisions, которая с 2010 г. занимается телевещанием во Франции, и издательства Milan Presse, под руководством Éditions Milan, специализирующегося на детской литературе [Сайт компании France Télévisions]. Un jour, une question выходит на экраны с 2013 г. и сохраняет свою концепцию уже на протяжении 10 лет. Особенностями сериала являются узнаваемый стиль анимации, созданный художником-аниматором Ж. Азамом, музыкальное сопровождение от А.-П. Пелегрина и профессиональная озвучка Ф. Опэйкса [Сайт телепередачи Un jour, une question]. Мультсериал создается совместно множеством специалистов, что говорит о высоком профессиональном уровне и качестве видеороликов.

В рамках исследования было установлено, что данный мультипликационный сериал производится, прежде всего, носителями языка, следовательно, он репрезентует «реальное языковое поведение и сопутствующие ему экстралингвистические факторы через визуальный ряд, делая сюжет наглядным и доступным для понимания» [Казакова, 2009, с. 104]. Согласно классификации лингвиста А. Н. Щукина аудиовизуальные средства обучения делятся «на учебные — специально разработанные в учебных целях, и аутентичные — документальные, художественные и мультипликационные фильмы (мультфильмы) и записи телевизионных передач» [Щукин, 1981, с. 113–122]. Исходя из данного определения, представляется очевидным, что Un jour, une question относится к аутентичным аудиовизульным средствам обучения.

Необходимо отметить, что одним из важных преимуществ мультсериала является тематическое разнообразие передач и присутствие большого количества эпизодов, напрямую связанных с Францией:

1) Культура и история Франции (показываются важные исторические моменты, памятники и традиции Франции);

2) Географические особенности Франции (мультфильм рассказывает о провинциях, городах, природных достопримечательностях);

3) Спорт и здравоохранение во Франции (представляются виды спорта и занятий, которые популярны во Франции, а также повествуется о системе здравоохранения);

4) Развитие науки и техники;

5) Образование во Франции (дает представление о системе образования во Франции, школьной жизни, университетских традициях и основных предметах обучения);

6) Экологические вопросы Франции (поднимает вопросы, связанные с защитой окружающей средой, знакомит с различными проблемами и инициативами).

Следует обратиться к учебной программе университета БГТУ «ВОЕНМЕХ» им. Д. Ф. Устинова «Практический курс второго иностранного языка» для французского языка. Последняя была разработана в соответствии с коммуникативным методом, который применяют в настоящее время в дидактических целях практически во всех странах мира (табл. 1).

В таблице приведены примеры распределения эпизодов в соответствии с темами разделов дисциплины. Согласно представленной программе обучения, рекомендуется использование на занятиях Un jour, une question, начиная с III семестра, после преодоления уровня A1 (niveau introductif ou de découverte — начальный уровень или уровень выживания). Подчеркнем, что ролики имеют обычный темп речи, что делает их доступными для понимания для студентов начиная с уровня A2 (niveau intermédiaire ou de survie —предпороговый уровень).

Таблица 1

Содержание (дидактика) дисциплины
Примеры эпизодов в соответствии с некоторыми разделами дисциплины

Курс	Семестр	Номера разделов	Наименование разделов и дидактических единиц	Примеры видеороликов	Дата выпуска	Продолжительность (мин)
2	3	7	“France” (Франция), “Paris” (Париж)	“Pourquoi Paris est la capitale de la France?” (Почему Париж — столица Франции?)	07.05.2021	1:42
				“C’est quoi, Notre-Dame de Paris?” (Что такое Собор Парижской Богоматери?)	15.04.2021	1:42
				“Comment est choisi le président de la République en France?” (Как во Франции избирают президента Республики?)	06.03.2017	1:42
		8	“Les fêtes en France” (праздники во Франции)	“C’est quoi, un jour férié?” (Что такое праздничный день?)	18.05.2023	1:55
				“C’est quoi le 14 juillet?” (Что такое 14 июля?)	14.07.2022	1:42
				“C’est quoi, la Saint-Valentin?” (Что такое День Святого Валентина?)	14.02.2022	1:42
3	5	13	“Les grands hommes” (великие люди)	“C’est qui, de Gaulle?” (Кто такой де Голль?)	15.06.2023	1:42
				“C’est qui, Jacques Prévert?” (Кто такой Жак Превер?)	10.05.2023	1:42
				“C’est qui Pasteur?” (Кто такой Пастер?)	05.09.2017	1:42
		15	“L’enseignement en France” (образование во Франции)	“À quoi ça sert, l’école?” (Для чего нужна школа?)	31.06.2023	1:42
				“À quoi sert le brevet des collèges?” (Для чего нужен аттестат средней школы?)	17.06.2019	1:42
				“C’est quoi, le bac?” (Что такое бакалавриат?)	19.06.2017	1:42
		17	“La ville, transport en commun” (город, общественный транспорт)	“Comment se déplacer sans polluer?” (Как передвигаться, не загрязняя окружающую среду?)	19.09.2023	1:42
				“Pourquoi a-t-on décidé de limiter la vitesse à 80 km/h sur les routes?” (Почему было решено ограничить скорость на дорогах до 80 км/ч?)	05.07.2018	1:42
4	7	19	“Les repas, les restaurants, les cafés” (еда, рестораны, кафе)	“Pourquoi doit-on faire attention à ce qu’on mange?” (Почему мы должны обращать внимание на то, что едим?)	15.05.2020	1:42
				“Pourquoi les français sont-ils si fiers de leur cuisine?” (Почему французы так гордятся своей кухней?)	10.03.2017	1:42
		20	“Les sports” (спорт)	“C’est quoi, le Tour de France?” (Что такое Тур де Франс?)	11.07.2023	1:42
				“À quoi ça sert de faire du sport?” (Для чего нужно заниматься спортом?)	06.04.2023	1:42
		21	“La santé, la pharmacie, l’hôpital” (здоровье, аптека, больница)	“À quoi ça sert de donner son sang?” (Для чего нужно сдавать кровь?)	14.06.2023	1:42
				“C’est quoi, le vaccin des enfants contre la Covid-19?” (Что такое детская вакцина против Covid-19?)	18.01.2022	1:42
4	8	22	“L’histoire de la langue française” (история французского языка)	“Comment est née la langue française?” (Как возник французский язык?)	20.03.2023	1:42
				“Parle-t-on français ailleurs dans le monde?” (Говорят ли на французском языке где-нибудь еще в мире?)	21.03.2019	1:42
		23	“L’histoire de la France” (история Франции)	“C’est quoi, la Révolution française?” (Что такое французская революция?)	14.07.2023	1:42
				“C’est qui, Henri IV?” (Кто такой Генрих IV?)	14.05.2020	1:42
				“Ca veut dire quoi «Liberté, égalité, fraternité»?” (Что значит «свобода, равенство, братство»?)	15.04.2019	1:42

При изучении эпизода, тематика которого связана с географией Франции, “C’est où, les outre-mer?” (Где находятся заморские территории Франции?), можно заметить, что речь идет о заморских территориях Франции, упоминается количество этих территорий (13), наглядно изображается их территориальное положение. Авторы раскрывают проблемы, с которыми сталкиваются обитатели этих земель, включая высокую стоимость жизни, высокую безработицу и неравенство. В то же время, отмечаются преимущества заморских территорий, такие как их привлекательность для туристов благодаря климату и экзотическим пейзажам [Сайт телепередачи Un jour, une question]. Представленный эпизод вносит значительный вклад в формирование лингвострановедческой компетенции, предоставляя возможность обогатить словарный запас и познакомиться с новыми географическими терминами (речь идет о географической грамотности и межкультурной осведомленности). Он также позволяет лучше понять социально-экономический контекст и вызовы, с которыми сталкиваются упомянутые регионы.

В шести сезонах мультсериала подобных эпизодов, обладающих лингвострановедческим наполнением, насчитывается более 1000. На данный момент реализуется седьмой сезон. Каждый сезон насчитывает около 150 эпизодов, продолжительностью в среднем 1 мин 40 сек. Это также является преимуществом Un jour, une question, поскольку довольно часто освоение второго иностранного языка в учебных заведениях ограничено временем. Об этом пишет российский исследователь Е. А. Жеребина: «обучение иностранным языкам в современной системе российского образования страдает, прежде всего, от недостаточного количества учебных часов» [Жеребина, 2018, с. 389].

Программа нашего университета «Практический курс второго иностранного языка» по направлению «Фундаментальная и прикладная лингвистика» не является исключением. Количество учебных часов — 108 единиц в год, что составляет всего два академических часа в неделю. Небольшая продолжительность видеороликов от 1 мин 40 сек до 2 мин не требует много времени для просмотра, поэтому, например, эпизод может быть включен в разминку (первая часть занятия, предшествующая изучению грамматической или разговорной темы), вместе с этим просмотр эпизода обеспечивает обучающихся емкой и разнообразной лингвострановедческой информацией, что особенно полезно в условиях ограниченного расписания в учебном заведении.

Исследователь Е. А. Жеребина также подчеркивает, что вследствие нехватки учебных часов «во много раз возрастает роль самостоятельной работы» при обучении иностранным языкам [Жеребина, 2018, с. 389]. Поэтому можно рекомендовать просмотр и выполнение заданий по мультипликационному сериалу не только во время занятий, но и в качестве домашнего задания (самостоятельного просмотра) для закрепления лингвострановедческого материала. Данный подход поможет компенсировать нехватку часов на занятиях и обеспечить эффективное освоение упомянутой компетенции.

На основе мультсериала Un jour, une question представляется возможным составить различные упражнения для развития лингвострановедческой компетенции у студентов. К примеру, для развития:

1. Аудиальных навыков:

— краткое резюме или основные идеи эпизода на французском языке;

— ответы на вопросы;

2. Лексической компетенции:

— составление предложений на основе новой лексики;

— сопоставление лексемы и ее значения (дефиниции);

— викторина.

3. Межкультурной компетенции:

— рассмотрение культурных аспектов, отраженных в эпизоде, и сравнение их с культурой и традициями своей страны;

— описание того, как эти различия или сходства могут повлиять на межкультурное взаимодействие;

— создание путеводителя о выбранном регионе, включающий информацию о географии, истории, достопримечательностях и пище (помогает студентам собрать и организовать информацию о стране и развить исследовательские навыки);

4. Навыков письма:

— упражнения на написание диалога между персонажами мультсериала, используя выражения и лексику из эпизода;

— исторический проект, включающий наглядные материалы и презентацию.

Данные упражнения помогут студентам не только улучшить свои языковые навыки, но и развить понимание культурных особенностей представителей страны изучаемого языка.

Выводы

Таким образом, будучи телепередачей, предназначенной для детской аудитории, Un jour, une question представляет сложные и актуальные лингвострановедческие вопросы. Мультфильм обладает значительным лингвострановедческим наполнением благодаря следующим своим особенностям: 1) профессиональная реализация эпизодов, осуществляющаяся носителями языка, аутентичность; 2) огромное количество и тематическое разнообразие эпизодов; 3) небольшая длительность эпизодов; 4) возможность изучения и практики языка в контексте различных тем лингвострановедения, расширение знаний о французской культуре и обществе, развитие дискуссий. Использование сериала в практике обучения французскому языку позволяет воспользоваться его качественным и разнообразным содержанием по лингвострановедческой тематике, что подтверждает его ценность и эффективность в процессе изучения языка.

Литература

1. Жеребина Е. А. Роль метакогнитивных навыков в обучении иностранному языку // Герценовские чтения. Иностранные языки. 2018. С. 389–390.
2. Казакова Е. А. Мультфильмы как средство развития коммуникативной компетенции учащихся начальной и средней ступеней // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2009. № 7. С. 102–105.
3. Щукин А. Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). М.: Русский язык, 1981.
4. France Télévisions : официальный сайт. — Париж. — Обновляется в течение суток. — URL: https://www.france.tv/ (дата обращения: 30.01.2024). — Текст: электронный.
5. Un jour, une question : официальный сайт. — Париж. — Обновляется в течение суток. — URL: https://www.1jour1actu.com/ (дата обращения: 25.02.2024). — Текст: электронный.

Angelina S. Mikhalenko[1], Angelina K. Chumak[1*]

*angelinach02@mail.ru

Research supervisor: Alina I. Balaban[1],

[1]BSTU 'VOENMEH' named after D. F. Ustinov, Saint Petersburg, Russia

The animated series *Un jour, une question* as a tool for the development of linguistic and cultural competence in university students of French as a second foreign language

Abstract. This article examines the linguistic and cultural components of the animated series Un jour, une question, a resource that has yet to be analyzed by both foreign and Russian researchers. The relevance of this study lies in the growing need for innovative approaches to foreign language teaching. The article focuses on the potential of using individual episodes of Un jour, une question to enhance students' linguistic and cultural competence. Notably, the thematic variety of the episodes and their concise duration (under two minutes) are highlighted as key advantages. The analysis shows that the series offers rich, high-quality linguistic and cultural content, making it an effective tool in the instruction of French as a second foreign language at the university level.

Keywords: linguistic and cultural competence, audiovisual work, didactics of the French language, Un jour, une question.

УДК 811.161.1

Бянь Миньжуй[1*]
*2719010970@qq.com
Научный руководитель: Игнатьева Наталья Дмитриевна[1],
кандидат филологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Лексико-семантическая группа «Птицы» в русской и китайской языковых картинах мира

Аннотация: цель данной работы — определить национальное своеобразие символики и значения названий птиц в русской и китайской культуре. Путем поиска данных выбраны 4 птицы: кукушка, сорока, ворона и ворон. Научная новизна состоит в установлении того, что значение лексико-семантической группы «птица» во многом зависит от ее национальной культуры. Автором был сделан вывод, что различия между разными этническими группами в обычаях, привычках, религии, верованиях и психологических факторах будут влиять на культуру нации, которая самым непосредственным образом отражается на языке и лексике.

Ключевые слова: языковая картина мира, лексико-семантическая группа «Птицы», орнитонимы, русский язык как иностранный, символ.

Введение

Актуальность работы определяется тем, что своеобразие названий птиц как маркеров национальной культуры определяет восприятие и понимание китайскими студентами русских текстов. В лингвистике группа названий птиц имеет определение: орнитонимы. Несмотря на большой объем исследований, полного и общего тематического описания этой лексико-семантической группы не было найдено, и на многие вопросы так и не были даны ответы.

Объектом исследования является лексико-семантическая группа «Птицы». Предметом исследования является символическое значение названий данной лексико-семантической группы в Китае и России. Цель исследования — определить национальные особенности символики и значения названий птиц в русской и китайской культурах.

Задачи исследования:

1. Собрать словарные значения лексико-семантической группы «Птицы».
2. Выявить и описать символическое значение названий птиц в китайской и русской культурах.
3. Обобщить национально-культурные особенности русских и китайских названий птиц.

Материалом исследования послужили: «Толковый словарь» С. И. Ожегова, «Толковый словарь Кузнецова» С. А. Кузнецов, «Современный китайский словарь» Хуэйцзе Ц., книга «Символика животных в славянской народной традиции» А. В. Гура и другие. Для решения поставленных задач использовались следующие методы: анализ научной литературы по теме исследования; анализ словарных дефиниций; описание национальной культуры; сравнительный анализ.

Материалы исследования могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного на занятиях по лексикологии и межкультурный коммуникации.

Результаты и обсуждение

Лексико-семантические группы — это слова, части речи которых относятся к одной категории, имеющие в своих значениях достаточно общий интегральный семантический компонент (компоненты) и типовые уточняющие дифференциальные компоненты, а также характеризующиеся высоким схематизмом сочетаемости и широким развитием функциональной эквивалентности и регулярной многозначности (Кузнецова, 1989) [Зиновьева, 2015, с. 104].

В структуре ЛСГ выделяются ядро и периферия. Категориально-лексическим стержнем группы «Орнитонимы» выступает сема «птица», которая уточняется и конкретизируется в названиях птиц другими (дифференциальными) семами [Симакова, 2004, с. 3]. Названия птиц и их производные проникли практически во все области человеческого мира (экономика, быт, культура, фольклор, поэзия и др.). Номинации ЛСГ «Птицы» содержат в себе ярко выраженный лингвокультурологический компонент. В них находят свое отражение культурные, мировоззренческие и религиозные представления носителей русского и китайского языков о мире птиц [Сини, 2017, с. 2].

Для сравнения различий между русскими и китайскими словарями была разработана следующая таблица (табл. 1).

Таблица 1

Лексико-семантическая группа «Птицы» в китайских и русских словарях

Наименование птицы	В словаре русского языка	В китайском словаре
Сорока	«1. Птица сем. вороновых с белыми перьями в крыльях. С.-воровка (по свойственной сорокам повадке прятать в своем гнезде блестящие предметы). *Трещит как с.* (говорит быстро и громко; раз г. неодобр.). *С. на хвосте принесла* (погов. о неизвестно откуда полученных сведениях, непроверенных слухах; неодобр.). *Как с. на колу* (о том, кто сидит, находитсяна торчке, а также о неустроенном, неприкаянном человеке; раз г.). 2. То же, что трещотка (в 3 знач.) (раз г.). * *Сорока-белобока, сороки-белобоки* -народно-поэтическое название сороки. II прил. сорочий, -ья, -ье [Ожегов, 2011]. »	„ 鸟,嘴尖,尾长,身体大, 部为黑色,肩和腹部白色,叫声嘈杂。民间传说听见它叫将有喜事来临,所以叫喜鹊:-登枝头 [Хуэйцзе, 2012]。“ У птицы заостренный клюв, длинный хвост, большая часть тела черная, плечи и брюхо белые, она издает шумный крик. Согласно фольклору, люди слышали ее, призывающую к грядущим радостным событиям, поэтому называли её сорокой: — Лазить по веткам.
Кукушка	« 1. Лесная перелетная птица, обычно не вьющая своего гнезда и кладущая яйцо в чужое гнездо. *К. хвалит петуха* (о неумеренных и неоправданных похвалах друг другу, ирон.). *Ночная к. дневную всегда перекукует* (росл. о том, что влияние жены на мужчину сильнее материнского влияния). *Кукушку на ястреба сменять* (плохое на еще худшее; раз г.). 2. Небольшой маневровый паровоз, а также поезд местного назначения на железно-дорожных ветках (прост.). II прил. кукушечий, -ья, -ье (к 1 знач.) [Ожегов, 2011]. »	„ 身体黑灰色, 尾巴有白色斑点, 腹部有黑色横纹。 初夏时常昼夜不停地叫。吃毛虫, 是益鸟。多数把卵产在别的鸟巢中 [Хуэйцзе, 2012]“ Тело темно-серое, с белыми пятнами на хвосте и черными горизонтальными полосами на брюшке. В начале лета часто щебечет днем и ночью. Она ест гусениц и является хорошей птицей. Большинство откладывают яйца в гнезда других птиц.
Ворона	« 1. Всеядная птица сем. вороновых, серая с чёрным или чёрная. *Белая в.* (о том, кто резко отличается от других, не похож на окружающих). *Ворон считать (ловить)* (перен.: ротозейничать; раз г.). *В. в павлиньих перьях* (о том, кто хочет казаться важнее и значительнее, чем он есть на самом деле). 2. перен. Зевака, ротозей (раз г.) [Ожегов, 2011].»	„ 鸟, 嘴尖, 尾长, 身体大, 部为黑色, 肩和腹部白色, 叫声嘈杂。民间传说听见它叫将有喜事来临, 所以叫喜鹊:−登枝头 [Хуэйцзе, 2012]。“ У птицы заостренный клюв, длинный хвост, большая часть тела черная, плечи и брюхо белые, она издает шумный крик. Согласно фольклору, люди слышали ее, призывающую к грядущим радостным событиям, поэтому называли ее сорокой: — Лазить по веткам.
Ворон	«Большая всеядная птица с блестящим чёрным оперением. *Вороны слетелись на падаль. В. ворону глаз не выклюет* (посл.). *Куда в. костей не заносил* (кудан. очень да-	„ 大嘴乌鸦 — 嘴粗大，嘴峰弯曲，峰嵴明显，嘴基有长羽，伸至鼻孔处。额较陡突。尾长、呈楔状。后颈羽毛柔软松散如发状，羽干不明显。大嘴乌鸦是杂食性鸟类，对生

Окончание таблицы 1

Наименование птицы	В словаре русского языка	В китайском словаре
	леко, в неизвестное место; раз г. неодобр.). • *Чёрный ворон* в годы сталинских репрессий: закрытый автомобиль для перевозки арестованных [Ожегов, 2011].»	活环境不挑剔，无论山区平原均可见到，喜结群活动于城市、郊区等适宜的环境[Хуэйцзе, 2012]。“ Рот Клюв — толстый, с изогнутыми вершинами и заметными гребнями, у основания рта длинные перья, доходящие до ноздрей. Лоб более крутой и выступающий. Хвост длинный, клиновидной формы. Перья на задней части шеи мягкие и рыхлые, как волосы, стержень пера не заметен. Крупноклювые вороны — всеядные птицы, не привередливы к среде обитания, их можно встретить в горных районах и на равнинах, они любят путешествовать группами в подходящих условиях, таких как города и пригороды

Сравнивая словарные значения, мы видим, что в народных обычаях есть некоторые различия, несмотря на внешнее сходство птиц. В России и Китае кукушка получила свое название от произносимого ею звука. В России сорок названы из-за их щебечущих криков, а в Китае сорок называют Xi Que, “Xi” означает хорошие новости и удачу. «Названия ворона и ворон происходят от слова вороной, то есть чёрный. Птицы были названы по цвету оперения. В Китае ворон называется Wu Ya , “wu” символизирует чёрный цвет, как и в России.

В русской культуре сороки считаются нечистыми животными. Разговорчивую женщину сравнивают с сорокой, потому что она всегда без устали щебечет, разнося повсюду новости. По русскому выражению, она приносит весть «на хвосту». Однако и эта примета, в свою очередь, несет в ряде случаев отпечаток негативной, зловещей символики этой птицы. Так, стрекочущая возле дома сорока может быть предвестьем не каких-нибудь, а именно плохих вестей [Гура, 1997, с. 562]. По мнению китайцев, наоборот, она символизирует удачу, а её щебетание означают, что грядут хорошие новости и произойдут счастливые события. Она также является символом любви. Согласно легенде, каждый год во время китайского Дня святого Валентина все сороки мира прилетали к реке Тяньхэ и строили сороковый мост для встречи Пастуха и Ткачихи.

Кукушка — одна из самых загадочных птиц в традиционной культуре восточных славян. В народных легендах происхождение кукушки обычно связывается с женскими персонажами — женой, матерью, сестрой, дочерью, девушкой, а превращение в нее чаще всего объясняется нарушением семейно-родственных или брачных связей и отношений. Кукушкой, например, становится вдова, безмерно тоскующая по утонувшему мужу, или жена, зовущая загубленного мужа [Мадлевская, 2005, с. 298]. Китайская культура связывают эту птицу с началом сельскохозяйственных работ. Китайцы считают кукушку началом весны, лета и богатства, потому что каждый раз, когда она щебечет, она напоминает фермерам, что пора сеять. Китайский фольклор также отражает представление о превращении человека в кукушку. Например, легенда — «Кукушка кровью плачет». Легенда гласит, что древний князя Шу — Ванди был трудолюбивым и добродетельным императором, любившим свой народ. Произошло наводнение, и он был беспомощен, поэтому послал премьер-министра остановить наводнение и устранить катастрофу. Ванди чувствовал, что его моральный облик и талант не так хороши, как у премьер-министра, поэтому он отрекся от престола и жил в уединении в горах. Когда он ушел, был полный февраль, и кукушка печально кричала, как будто плача о крови. Когда жители Шу услышали крик кукушки, они подумали об Ванди. Последующие поколения говорили, что птица-кукушка была душой Ванди, а его скорбный крик поздней весной выражал скорбь о родине. Здесь кукушка становится символом трагедии и своеобразного сострадания.

Ворон и ворона — это два разных вида птиц в русской языковой картине мира. Ворон значительно крупнее вороны. Он любит жить один и имеет только одного партнера. Если партнер умрет, он умрет вместе с ним. Ворон — символ нечистоты и зла как в России, так и в Китае, но в китайской культуре ворон и ворона — это одно и то же, и различия нет. Его щебетание возвещает о приходе смерти. Как и кукушка, ворон — вещая птица. Совсем другие свойства вороны выявляют сказки о животных и некоторые малые фольклорные жанры поговорки, анекдоты, подражания крику птиц. В них на первый план выставляется глупость вороны, что делает ее комическим персонажем. Польская поговорка гласит: «Glupi jak wrona, a chytry jak lis» (Глупый, как ворона, в хитрый, как лиса) [Гура, 1997, с. 541]. Ворон как мортальный символ — это неизменный спутник войны и катаклизмов, страшных болезней и стихийных бедствий, он поедает плоть человека или забирает его душевные силы. Нередко он орнаментирует батальные сцены или выступает в роли демона апокалипсиса [Болдырева, 2023, с. 46]. Ворона символизирует в русской культуре вора, хвастуна и бессовестного человека, не слишком умного и дальновидного. Она часто необоснованно хвастается собой и попадает в смешную ситуацию, выставляя себя в самую невыгодную ситуацию.

Здесь мы видим, что из-за разных культурных традиций значения, символизируемые птицами, также различны. Некоторые одинаковые, некоторые противоположные. Символ сороки совершенно противоположный, он зловещий в России и благоприятный в Китае. Очень похож символ кукушки, символизирующий печаль и любовь занимать чужие гнезда. В китайской культуре неразличимые значения в словах ворона и ворон похожи на значение у слова ворон, символизируют смерть и нечистоту. Сравнивая несколько изображений птиц, мы можем увидеть культурные особенности различных этнических групп и таким образом лучше раскрыть и понять лингвокультурологические особенности русского и китайского народов.

Выводы

Таким образом, проведенное в рамках настоящей статьи исследование позволяет сделать выводы о том, что значения лексико-семантической группы «Птицы» во многом определяются национальной культурой. Путем сравнительного исследования и анализа мы выявили, что значения данной лексико-семантической группы в русской и китайской культурах во многом идентичны и похожи, но есть и тонкие различия, благодаря которым национальная специфика раскрываются ярче и полнее. Следовательно, различия между разными этническими группами в обычаях, привычках, религии, верованиях и психологических факторах будут влиять на культуру нации, которая самым непосредственным образом отражается на языке и лексике.

Литература

1. Болдырева Е. М., Асафьева, Е. В. Культурная символика образа ворона в русской и китайской поэзии. // Верхневолжский филологический вестник. — 2023. — № 1 (32). — 36–47 с.
2. Гура А. В. Символика животных в славянской народной традиции./ А. В. Гура. — М.: Легенда, 1997. — 912 с.
3. Зиновьева Е. И., Хруненкова А. В. Лингвистические основы описания русского языка как иностранного. Лексикология. — СПб.: Изд-во «Нестор-История», 2015. — 220 с.
4. Мадлевская Е. Русская мифология. Энциклопедия. — Издательство Мидгард Эксмо, 2005. — 784 с. — 298 с.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. 27-е издание. исправленное. — М., 2011. — 736 с.
6. Симакова О. Б. Лексико-семантическая группа “Орнитонимы” (на материале русского и французского языков) // Симакова О. Б. автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Орлов. гос. ун-т. Орел, 2004. — 28 с.
7. Сини Л. Символьные значения наименований птиц в русском и китайском языках. // Русистика без границ. — 2017. — № 3. — 65–72 с.
8. 曾惠杰/ 现代汉语词典. — 北京: 外文出版社. — 2012./Хуэйцзе Ц./Современный китайский словарь.- Пекин: Издательство иностранных языков, 2012. — С. 728, 163, 716.

Bian Minrui[1*]
*2719010970@qq.com
Research supervisor: Natalia D. Ignatyeva[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Lexico-semantic group 'Birds' in the Russian and Chinese worldviews

Abstract. This study aims to explore the national uniqueness of symbols and meanings associated with bird names in Russian and Chinese cultures. Through an in-depth analysis, four bird species — cuckoo, magpie, crow, and raven — were selected for comparison. The scientific novelty of this work lies in its finding that the meaning of the lexico-semantic group 'bird' is heavily influenced by the specific cultural context. The study concludes that differences in customs, habits, religion, beliefs, and psychological factors across ethnic groups shape the culture of a nation, with these influences being directly reflected in its language and vocabulary.

Keywords: linguistic worldview, lexical-semantic group 'birds', names of birds, Russian as a foreign language, symbols.

УДК 811.581:305

Барышникова Мария Александровна[1],
Верхорубова Валерия Сергеевна[1*], Шишкина Полина Витальевна[1]
*89112388225@mail.ru
Научный руководитель: Дондоков Доржи Дондокович[1]
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Национально-культурная специфика реализации речевого акта оскорбления в диалогической коммуникации (на материале современных китайских дорам)

Аннотация: В современном обществе язык является ключевым инструментом общения, а речевые акты, в свою очередь, выступают важнейшим элементом диалогической коммуникации. Интерес к изучению национально-культурных особенностей речевых актов становится все более актуальным в контексте глобализации. Настоящее исследование посвящено анализу национально-культурной специфики реализации речевого акта оскорбления в диалогической коммуникации, основанного на материале современных китайских дорам. Для того чтобы изучить речевой акт оскорбления в китайском языке, следует отобрать соответствующие видеоматериалы, проанализировать реализацию речевого акта оскорбления в диалогической коммуникации героев современных китайских дорам, выявить их специфику и сравнить наиболее частые способы употребления.

Ключевые слова: речевой акт, стратегия речевого поведения, речевой акт оскорбления.

Введение

В настоящее время популярность китайских дорам обусловлена увеличением внимания к культурным особенностям Китая и китайского языка в целом. В связи с этим возникает необходимость более глубокого понимания языковых особенностей и коммуникативных стратегий, включая реализацию речевого акта оскорбления. Исследование данной темы позволит лучше понять, какие культурные и языковые факторы влияют на формулировку и восприятие оскорблений в диалогах.

Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы определить уникальные черты речевого акта оскорбления в китайском языке и ситуации их употребления

Для достижения обозначенной цели поставлены следующие задачи:

Собрать и изучить материал, на основе которого будет проводиться исследование речевого акта.

Проанализировать речевой акт оскорбления в диалогической речи персонажей.

Рассмотреть наиболее частый контекст употребления речевого акта оскорбления при обмене репликами в сериале.

Сравнить контекст употребления разных типов оскорблений в диалогической коммуникации. Определить преобладающий мотив употребления речевого жанра оскорблений.

Объектом исследования являются языковые проявления в диалогической коммуникации, аосуществляемой в современных китайских дорамах.

Методы исследования

Настоящее исследование основывается на теории эмотивной лингвистики, основоположником которой является В. И. Шаховский. Основным тезисом, который выдвигает В. И.Шаховский, можно считать то, 5 что эмоции выступают в роли посредника между миром и его отражением в языке человека. В.И.Шаховский определяет эмоцию как лингвистический объект, автор акцентирует внимание на том, что «эмоция — это комплексно обусловленная референция к обобщенному конструкту — определений эмоциональной ситуации, безотносительно к конкретной языковой личности» [Шаховский, 2008].

Основанием для настоящего исследования послужила и теория зооморфизмов. Основное определение зооморфизмов было выделено Сутормина О.А (Трофимовой). По ее словам, зооморфизмы — это названия животных, с помощью которых метафорически характеризуют человека. Это те явления действительности, которые непосредственным образом связаны с его жизнедеятельностью (труд, социальные отношения, материальное состояние и т. д.). Такие «названия животных в образном, метафорическом переосмыслении для характеристики человека», а также связанных с ним предметов, понятий и явлений называются зооморфизмами [Сутормина, 2014].

Настоящая работа также опирается на теорию речевых актов. Теория речевых актов Джона Остина — это описательно-аналитическая лингвистическая теория, из которой следует, что наша речь является координацией порождения речи и целеполагания, которая может быть изображена как процесс [Остин, 1962].

Описание типологических признаков речевого жанра «оскорбление» было представлено в работе Е. А. Голощаповой. Благодаря данной типологии и был осуществлен проводимый анализ.

1) Участники конфликтной ситуации: «инвектор» (обидчик, оскорбитель) и «инвектум» (обиженный, оскорбленный) с учетом следующих характеристик: а) количество и соотношение участников конфликта (лицо / группа лиц); 7 б) социальный статус конфликтеров (пол, возраст, должность/ранг, профессия);

2) форма передачи сообщения (письменная / устная);

3) характеристика конфликтной ситуации (контекст), включающая причину возникновения речевого конфликта, фоновую информацию, предмет и причину разногласий;

4) характер конфликтного взаимодействия (контакт), обусловленный особенностями коммуникативного развертывания конфликта, отношениями между конфликтующими сторонами и т. п.;

5) языковой код, способствующий развертыванию конфликтной ситуации в речевой конфликт (наличие инвективной лексики, нарушение этикетных норм и т. п.) [Голощапова, 2014].

Авторами статьи для проведения анализа и разбора речевого акта оскорбления в китайском языке, было просмотрено 320 минут 3-х китайских современных дорам, из которых было отобрано 16 примеров диалогической коммуникации речевого акта оскорбления.

Для исследования были использованы следующие методы:

— Описательный метод
— Дефиниционный анализ
— Сопоставительный метод
— Контекстуальный анализ

Для отбора материала был использован метод выборки с предварительно заданными значениями (фиксировались речевые конфликтные ситуации).

Авторами статьи для проведения анализа и разбора речевого акта оскорбления в китайском языке, было просмотрено 320 минут 3-х китайских современных дорам, из которых было отобрано 16 примеров диалогической коммуникации речевого акта оскорбления.

Результаты и обсуждение

В результате анализа примеров можно выделить основной контекст употребления оскорблений — эмоциональный. Основными эмоциями которого являются: гнев, отвращение, злость, раздражение, обида, презрение. Эти эмоции в основном возникают в ответ на разногласия, ссоры или недопонимание между героями.

Пример (1) наглядно демонстрирует, как меняются эмоции у героев при возникшем недопонимании между персонажами, в результате чего появляются оскорбления. (Можно не говорить, это для обсуждения)на выбор лексики повлияли обида и переживания героя. Грубость возникает из-за стеснения и грусти. Ответной реакцией на использованное оскорбление послужила возмущение и злость второго участника диалогической коммуникации.

Пример 1.

— 董杉菜，我们约会吧。Дун Шаньцай, вомэнь юэхуэй ба. ‘Дун Шаньцай, давай встречаться’

— 你在说什么啊。 Ни цзай шо шэньмэ а. ‘Что ты сказал?’

— 你耳朵是有问题吧。Ни эрдо ши ю вэньти ба ‘Ты глухая?’

— 噪音这么大，谁听得见啊。再说一遍。Цзаоинь чжэмэ да, шуй тиндэ цзянь а. Цзай шо и бянь. ‘Слишком шумно было, я не слышала. Что ты сказал?’

— 你笨蛋呐。这种话哪有说第二篇的。Ни бэньдань. На чжэ чжун хуа на ю шо ди эр пянь дэ. ‘Ты тупица. Я не могу опять это повторить’

Проявление такого вида оскорблений объясняется желанием выделиться и показать свое превосходство в умственном плане.

Интеллектуальные оскорбления часто используются в ситуациях конфликта или соперничества, где одна сторона пытается подорвать уважение к оппоненту и указать на его низкие интеллектуальные способности.

Необходимо также подчеркнуть, что подобная лексика может быть культурно обусловленной и отражать нормы и ценности общества. Например, в китайской культуре, где придается большое значение образованию, оскорбления, связанные с интеллектом, могут быть особенно острыми и обидными.

Оскорблением также считается лексика, в которой используются ассоциации с животными, известные как «зооморфизмы». Зооморфизмы позволяют выразить эмоции сильнее и передать метафорическое значение оскорбления. Речевые акты оскорбления с использованием зооморфизмов демонстрируют примеры (3)–(5). Реакция участников диалогической коммуникации в примерах (3)-(4) была одинаковой: возмущение, гнев и обида. В примере (5) герой воспринял речевой акт оскорбления в юмористическом ключе.

Пример 3.

— 我说都是误会了，你怎么跟泼妇一样啊 Во шо доу ши ухуэй лэ ни цзэньмэ гэнь пофу иян(ъ)а! ‘Я же говорю, что это было недоразумение, ну ты и мегера’

— 你抓我，还骂我是泼妇。Ни чжуа во хай ма во ши пофу. ‘Ты меня ударил еще и мегерой назвал?’

Пример 4.

«你放我下来，你这个臭流氓!» Ни фан во сялай ни чжэ гэ чоу люман！ ‘Поставь меня, свинья!’

Пример 5.

«一个调戏臭家妇女的流氓，还有理了»И гэ тяоси чоу цзя фуньюй дэ люман хай ю ли лэ. ‘Как безнравственный поросенок может читать тут морали?’

Далее нужно сделать акцент на тональность оскорблений. Тональность речи влияет на эмоциональную окраску высказываний и показывает, насколько выражено презрение в высказывании. Тональность может варьироваться от нейтральной до негативной. В примере (7) при-

сутствует критика и агрессия по отношению к адресату, создавая негативную тональность выражения. Герой коммуникации, к которому было обращено оскорбление, не посчитал его обидным. Оскорбление в данном контексте скорее носило шутливый характер.

Пример 7.

«道明寺，我不知道你是脑子坏了还是神经有问题»Дао Минсы, во бу чжидао ни ши наоцзы хуайлэ хайши шэньцзинъ ю вэньти. ‘Дао Мин Сы , я не знаю, ты придурок или сумасшедший’

Можно выделить иной аспект — степень оскорблений, которая определяет, насколько слова могут быть обидными. Некоторые выражения могут быть мягкими, как небольшое раздражение, а другие — более резкими, выражая явное недовольство или даже агрессию. На этих примерах становится ясно, как через выбор лексики и выражений в языке достигается точное выражение степени оскорбления в коммуникации. В примере (8) можно заметить более мягкую степень оскорбления, вызванная раздражением говорящего, ввиду этого речевой акт был воспринят спокойно и без раздражения. В примере (9) степень оскорбления более сильная и резкая, используются крайне агрессивная лексика, что не могло не вызвать гнев второго героя сериала.

Пример 8.

«你耳朵是有问题吧»Ни эрдо ши ю вэньти ба. ‘Ты глухая?’

Пример 9.

«愚蠢，愚蠢至极! 畜生，兔崽子» Юйчунь юйчунь чжицзи! Чушэн туцзай цзы. ‘Дурак, безответственный дурак! Зараза, паразит’

Социальный статус также играет большую роль при возникновении оскорблений. Оскорбление здесь понимается как давление на личность, затрагивающее ее социальный статус. В обществе всегда существовали определенные нормы и ожидания относительно поведения людей в зависимости от их статуса. Когда конфликтные ситуации возникают между индивидами с разным социальным статусом, оскорбления могут стать инструментом давления, направленным на подчеркивание неравенства или даже уничтожение социальной репутации другого человека. Проиллюстрируем данный тезис на примере (10), в котором на выбор синтаксических конструкций повлияло более высокое социальное положение говорящего, подчеркивая неравенство и пренебрежение к адресату.

Пример 10.

«我告诉你不要哭着后悔啊。这个世界上没有我得不到的东西, 你以, 你是谁 啊?» Во гаосу ни бу яо ку чжэ хоу хуэй а. Чжэ гэ шицзе шан мэй ю во дэ бу дао дэ дунси, ни и вэй ни ши шуй а. ‘Послушай меня, потом не возвращайся в слезах. Я в этом мире могу купить всё, да кем ты себя возомнила?’

Выводы

В результате анализа речевого акта оскорбления в диалогической коммуникации персонажей дорамам были выявлены ключевые лингвистические особенности: использование эмоционально-оценочной лексики, зооморфизмов, интеллектуальных оскорблений. Реакции на оскорбления варьировались от игнорирования, обиды, агрессивными ответными репликами до восприятия оскорбления как шутки, что отражает неоднородность восприятия речевого акта оскорбления в контексте конфликтных ситуаций. Важно отметить, что степень оскорблений различалась, создавая мягкие или более резкие выражения. Социальный статус также оказывал существенное влияние на формулировку оскорблений, подчеркивая неравенство и пренебрежение.

Литература

1. Голощапова, Е. В. Речевой жанр «оскорбление»: описание типологических признаков / Е. В. Голощапова // Филология и человек. — 2014. — № 3. — С. 82–91. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-zhanr-oskorblenie-opisanie-tipologicheskih-priznakov (дата обращения: 10.02.2024).
2. Сутормина Ольга Александровна Зооморфизмы в языковой картине мира донского казачества // Известия ВГПУ. 2014. № 2 (87). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zoomorfizmy-v-yazykovoy-kartine-mira-donskogo-kazachestva (дата обращения: 10.02.2024).

3. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций. — М. : Гнозис, 2008. — 416 с // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6, Языкознание: Реферативный журнал. 2009. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/2009-01-003-shahovskiy-v-i-lingvisticheskaya-teoriya-emotsiy-m-gnozis-2008-416-s (дата обращения: 05.02.2024).
4. Austin J. L. «How to do things with words» / Austin J. L. — Cambridge: Oxford University Press, 1962 — p. 16

Maria A. Baryshnikova[1], Valeriia S. Verkhorubova[1*], Polina V. Shishkina[1]
*89112388225@mail.ru
Research supervisor: Dorzhi D. Dondokov[1]
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

National and cultural specificity of the speech act of insult in dialogical communication: A study of contemporary Chinese dramas

Abstract. In contemporary society, language is a key tool of communication, with speech acts representing the fundamental components of dialogic interaction. The study of the national and cultural characteristics of speech acts has gained increasing relevance in the context of globalization. This study examines the national and cultural specificity of the speech act of insult in dialogical communication, drawing on examples from modern Chinese dramas. Through an analysis of selected video materials, the study explores how insults are articulated within the dialogues of fictional characters, identifying distinct patterns and strategies employed.

Keywords: speech act, speech behavior strategy, speech act of insult.

УДК 811.581

Карабутова Анастасия Николаевна[1*]
*ankarabutova@edu.hse.ru
Научный руководитель: Мошняга Елена Викторовна[1], доктор философских наук
[1]НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия

Особенности китайской языковой картины мира в национальной концептосфере

Аннотация: в статье представлены основные характерные особенности китайской языковой картины мира (ЯКМ) в рамках национальной концептосферы. Так, они рассмотрены, как неотделимая часть языковой картины мира любого народа. С применением дискурс-анализа и концептологического анализа приводятся примеры лингвоконцептов, концептуальных метафор, символов культуры, прецедентных феноменов, эвфемизмов как их отражений в языке. Дальнейшее изучение лингвоконцептов ЯКМ Китая может помочь в совершенствовании учебных пособий и материалов путем усиления связей языка и концептов в сознании будущих специалистов. Это условие крайне важно для изучения китайского языка как языка, построенного на ассоциациях, многообразии культурных концептов и норм.

Ключевые слова: китайская национальная языковая картина мира, особенности китайской лингвокультуры, национальная концептосфера Китая, концептное пространство, лингвоконцепт.

Введение

Сегодня справедливо мнение, что ментальные процессы носят не сугубо языковой характер. Важную нишу в изучении языковой картины мира заняло изучение невербальности ментальных процессов, основанных на особенностях окружения народа, его картины мира. На стыке язы-

ка и общества и появляется понятие национальная картина мира, которое, в свою очередь, смежно с понятием национальная концептосфера.

Методы исследования

Работа предполагает лингвокультурный анализ с опорой на литературу. Так, в качестве методов исследования в работе использованы: анализ литературы для определения основных понятий работы, дискурс-анализ для выявления языкового отражения каждой из выделенных особенностей, концептологический анализ для выявления специфических лингвоконцептов и их конструктов, синтез для получения результирующих выводов исследования.

Результаты и обсуждение

Понятие концептосферы и национальной языковой картины мира

С учетом культурно-философского подхода к изучению языка, лингвокультурология рассматривает национальный язык как национальную языковую картину мира (НЯКМ), как всю вербализованную когнитивную базу этноса [Корнилов, 2003].

База состоит из «квантов знания», называемых концептами. Концепт как единица когниции, языка и коммуникации получил множественные дефиниции и интерпретации со стороны многих исследователей-лингвистов: Н. Д. Арутюнова, Ю. С. Степанов, И. А. Стернин, В. И. Карасик, С. Г. Воркачёв, Ю. Е. Прохоров и др. Так, Ю. С. Степанов определяет концепт как чистый смысл, сгусток культуры в сознании индивида, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека и посредством чего сам человек входит в культуру [Степанов, 2004]. Важным в определении концептов является тот факт, что в отличие от понятий концепты не только мыслятся, но и переживаются. Лингвоконцепт, как и предполагает название, это концепт, получивший отражение в языке, т. е. вербализованная ментальная структура.

Понятие НЯКМ совершенно необходимо для понимания менталитета народа, но зачастую оно настолько объемно, что для изучения требует фрагментации. Для упрощения процесса понимания «чужой» культуры вводятся понятия концептосферы и концептного пространства. Концептосфера понимается как системная и системообразующая совокупность концептов культуры или её части. Концептное пространство, в свою очередь, не является объективным и «…реконструируется с большей или меньшей полнотой каждым самостоятельным субъектом в его сознании» [Мошняга, 2011, с. 273]. В данной работе концептосфера — инструмент для объединения наиболее явных особенностей лингвокультуры, некоторое множество, отобранное для анализа.

История понятия «концептосфера» отсылает к понятию «семиосфера» Ю. М. Лотмана [Лотман, 1996, с. 165]:

> …любой отдельный язык оказывается погруженным в некоторое семиотическое пространство, и только в силу взаимодействия с этим пространством он способен функционировать. Неразложимым работающим механизмом единицей семиозиса следует считать не отдельный язык, а все присущее данной культуре семиотическое пространство. Это пространство мы и определяем как семиосферу.

Непосредственно понятие «концептосфера» ввёл в научный оборот Д. С. Лихачёв [Лихачев, 1999, с. 153]:

В совокупности потенции, открываемые в словарном запасе отдельного человека, как и всего языка в целом, мы можем назвать концептосферами. Концептосфера национального языка тем богаче, чем богаче вся культура нации <…> Отдельных вариантов концептосферы национального языка очень много, они по-разному группируются, по-разному себя проявляют. Каждый концепт, в сущности, может быть по-разному расшифрован в зависимости от сиюминутного контекста и культурного опыта, культурной индивидуальности концептоносителя.

Согласно А. Н. Приходько, понятие «концептосфера» включает в себя следующие виды в зависимости от аспекта изучения:

1) эстетический аспект — основа формирования художественной концептосферы (концептосфера отдельного автора, произведения, художественного направления);

2) онтологический аспект — основа национальной концептосферы (упорядоченная и наиболее полно отражающая лингвокультуру совокупность концептов в сознании носителей языка являющаяся своего рода показателем культуры, нравственных законов, этических традиций нации и включающая в себя определение основополагающих концептов культуры — жизни, смерти, истины, лжи и пр.);

3) гносеологический аспект — основа концептосферы языка (объединение концептов, отраженное в семантической структуре языка);

4) лингвосоциопсихологический аспект — основа концептосферы личности (субъективное преломление в сознании отдельного человека концептосферы этноса, на которое влияют интеллект, ценностные ориентиры, образованность, социальный статус и пр.);

5) социальный аспект — делает возможным разграничение групповых концептосфер (политической, профессиональной, гендерной, возрастной и др.) [Приходько, 2013].

Подход Приходько позволяет в частном порядке составить концептосферу, как субъективное концептное пространство, отобрав необходимые концепты. Так, для анализа были выбраны концепты, показавшиеся наименее освещёнными в рамках освоения курсов китайского языка, социально-политической истории стран Азии, истории стран Азии, однако являющиеся известными среди представителей русской лингвокультуры, как особенности китайской лингвокультуры. Рассмотрим ряд этих ключевых концептов китайской языковой картины мира.

Мудрость

Сегодня китайская мудрость понимается, иначе, нежели чем в древности. В первую очередь, это обладание обширным знанием или явное стремление к нему. Однако, зачастую к концепту обращаются и в традиционном смысле — гуманность, стремление не только к личному совершенствованию, но и совершенствованию общественному, желание вносить вклад в развитие общности, к которой принадлежит личность. Ван Юйчжи в статье «Конфуцианство в национально-ориентированном рекламном тексте Китая», приводит пример использования концепта мудрости, в традиционном смысле, из рекламного текста компании Lenovo: “智慧，是一种力量。联想的力量是要让每个人都享有智慧，都感受到梦想实现的可能。联想，智慧中国。” (Ум— это сила. Сила Lenovo намерена позволять каждому наслаждаться и иметь ум, чувствовать возможность реализации мечты. Lenovo — умный Китай) (перевод авторов оригинальной статьи) [Ван, Ремчукова, 2021].

Главным же источником мудрости, традиционно, являлась литература. В китайской лингвокультуре существует отдельное понятие — “典故” «дяньгу» (классический прецендент). В это понятие входят древние рассказы и сюжеты, упоминаемые посредством фразеологических единиц в разного рода текстах, а также известные слова или выражения из них.

В Китае выделяют два вида дяньгу:

1. “事典“ «дяньгу-сюжет» — слова, устойчивые выражения, действующие лица, места и пр. указывающие на конкретную историю, сюжет.

2. “语典“ «дяньгу-высказывание» — слова или выражения из конкретных источников (цитаты).

Коллективный дух и послушание

Рука об руку в китайской лингвокультуре идут коллективный дух и послушание. Соблюдение ритуалов и самоотречение одни из основных принципов, важность которых подчеркнута и в философии Китая. К примеру, в конфуцианстве послушание и самоотречение выделяются как этапы на пути нахождения места в жизни. Так же и даосизм включает в философскую картину необходимость жертвы личным в пользу обретения гармонии с окружающим сущим. Так, в поисках индивидуальности и обретения гармонии, китайская лингвокультура предлагает принцип “中庸之道“ (стремление избегать крайностей (риска), твёрдый курс на «золотую середину») (перевод БКРС) — при наличии разных вариантов стоит стремиться к единому. Концепт фигурирует и в политике. Так, подобная ментальность приводит к возникновению мышления «большого единства», иначе говоря — стремлению к однородности.

Семейственность

Семейственность играет важную роль в китайской лингвокультуре. Иероглиф “家” (семья) выступает в роли обращения для выражения уважения к старшему: “你老人家” (Ваша милость) (перевод БКРС). Также в качестве счётного слова для больших скоплений людей или зданий: “一家人” (все, все присутствующие) (перевод БКРС), “两家医院” (две больницы) (перевод БКРС). Кроме того, “家” служит для формирования словосочетаний. Чаще всего это профессии — ремесленные: “艺术家” (художник), “书法家” (каллиграф) (перевод БКРС) или государственные, близкие к науке и императорскому двору: “科学家” (учёный), ”地理学家” (географ) (перевод БКРС) — навыки для получения которых можно передать по наследству. И хотя в китайской лингвокультуре принят более традиционный подход к браку, верится, что семейная гармония может быть эквивалентна золоту. Муж и жена лояльны друг к другу и делят общую ответственность, как перед супругом, так и перед обеими семьями. Несмотря на уровень достатка, семья любит дом, в котором живет. Это хорошо видно в пословицах: “金窝银窝不如自己的草窝” (золотое и серебряное гнезда уступают своему соломенному). (перевод автора)

Эго и понятие «Я»

Анализируя китайскую лингвокультуру, стоит говорить об особенностях самоидентификации личности в обществе. Понятия «сам» или «Я» для китайцев несет отличный от тех же понятий представителей западных культур. Под «Я» подразумевается «реляционный статус» — совокупность личного и общественного. Это выражается в том, что «Я» включает не только личность и самосознание человека, но и его окружение, статус на работе и в семье, в группе друзей. Понятие не имеет рамок расширения — оно может включать и довольно далёкие от личности вещи далёкие вещи как род и гражданская принадлежность. Языковыми средствами это явно проявляется в использовании конструкций, явно обозначающих статус говорящего — «Я некий сын», «Я некий торговец» и т. д. Это же отражается и в обращениях. Обращения формируются по схеме: фамилия (род) + социальный статус собеседника или указание на должность.

Иерархичность

Формирование эго через отношения с другими людьми делает более явной еще одну особенность китайской картины мира — иерархичность. Так, “位” не только чин или звание, но и счётное слово для уважаемых лиц, которое уже подчёркивает разницу в положении говорящих — обращающийся ставит себя на ступень ниже того, к кому обращается. Наиболее явно иерархичность в лингвокультуре прослеживается в таких языковых оборотах, которые используются там, где нужно скрыть и, вместе с тем, подчеркнуть скрываемое — эвфемизмах. В качестве наглядного примера выступает собрание эвфемизмов смерти из «Записок о благопристойности» авторства Дай Шена [Акбаш, Быкова, 2021] (перевод авторов оригинальной статьи, перевод автора):

- О смерти императора — “崩” — «скончался», дословно «обрушился, обвалился»;
- О смерти местного князя или чиновника 1–5 класса — “薨” — «почил», дословно «с грохотом разбился»;
- О смерти сановника — “卒” — «скончался», дословно «оборваться»;
- О смерти представителя служилого сословия — “不禄”– «остался без оклада»;
- О смерти простолюдина — “死” — «умер», дословно «подох».

Император как Сын Неба метафорически обрушивается, как обрушилось бы само небо на его подданых. Для представителей более низкого сословия используют связанные по смыслу с их должностями эвфемизмы. Чем выше статус человека, тем более явно его сравнение с монументальными объектами и событиями.

Образность мышления

Из множества литературных примеров хорошо видно, что для китайской лингвокультуры крайне характерна образность мышления. В китайских произведениях авторы уделяют большое

внимание природным явлениям, животным, растениям и пр. Метафоры в китайской лингвокультуре стремятся к физическим аналогиям. Отсюда процентное превалирование использования подобных образных, средств в китайской литературе — 88,5% против 65% в западной [Чжу, 2015]. Конечно, художественный подход характерен для разнообразных языковых конструкций. В качестве примеров можно привести эвфемизмы сексуальной сферы (перевод автора):

- “眼花卧柳” — «спать в цветах, под ивами»;
- “云雨” — «тучи и дождь»;
- О женской измене — “红杏出墙” — «ветки красного абрикоса перекинулись за стену»;

Но наиболее явно образность и художественность китайского языка очевидны при взгляде на концептуальные метафоры (перевод автора):

1. Структурная:

“书是随时携带的花园” — «Книга — сад в кармане».

3. Онтологическая:

- Сущности:

“失败是成功之母” — «Поражение — мать успеха».

“静以修身” — «Безмолвие совершенствует тело».

- Персонификации:

“好书如挚友” — «Хорошая книга — это хороший друг».

Здесь же стоит отметить и особенность философской картины мира Китая. Многие основные принципы китайской философии выражены через образные метафоры и символы-концепты. Для различных архетипов в литературе характерны символы-концепты — все они так же черпаются из окружения народа, а значит негативным образам характерны традиционно негативные символы. Жаба — референт для уродливого, жадного человека. Символами красивой доброй, остроумной девушки являются лебедь, лилия, золотая рыбка. Метафоры выражали и высокие идеи, такие как превознесение внутренних качеств — разума, силы воли, чести — над внешними: “牡丹花好看，可没有腊梅耐寒” (древовидный пион красивый, но не обладает морозоустойчивостью химонанта) (перевод автора). Здесь, древовидный пион — красивая, но не имеющая выдающихся внутренних качеств девушка. В противовес, она сравнивается с химонантом — кустарником, сильным и гибким, не таким красивым, как пион, но достаточно стойким, чтобы пережить невзгоды.

Выводы

Исходя из вышеизложенного необходимо признать исключительную важность изучения языковой картины мира. При этом важно указать на тесную взаимосвязь языка и культуры: язык есть отражение национально-культурной специфики народа, системы культурных ценностей, в то же время культура находит свое отражение в когнитивных структурах индивида, языке в частности. Язык выполняет функцию «архива», т. е. выступает межпоколенным связующим элементом лингвокультуры, сохраняя информацию о всех предшествующих ее состояниях.

Особенностью китайского языка является то, что словесность призвана не выражать, а скрывать неназываемое. Именно поэтому интерпретация каждого отдельно взятого иероглифа невозможна без контекста, лингвокультурного в частности. Это и приводит к различным толкованиям. Во избежание путаницы и ошибок необходимо закладывать в процесс обучения время на формирование не только лингвистической компетенции, но и культурной. Так, специалист сможет не просто знать фиксированный контекст того или иного слова или иероглифа, но уметь анализировать его лингвистическое окружение и на основе этого делать окончательные выводы о толковании того или иного иероглифа.

В заключение важно отметить, что в основе языковых структур лежат структуры лингвокультурные. Знать значения слов и правила грамматики при изучении китайского языка недостаточно для того, чтобы им пользоваться. Китайский — сложный ассоциативный язык, построенный на образах, конкретных культурных концептах и нормах. Следовательно, просто необходимо знать мир языка как можно лучше.

Литература

1. Акбаш В. А., Быкова А. Д. Лексическая вариативность эвфемизмов китайского языка в историческом аспекте // МНКО. 2021. № 1 (86). С. 354 -355.
2. Большой китайско-русский словарь. URL: https://bkrs.info
3. Ван Ю., Ремчукова Е. Н. Конфуцианство в национально-ориентированном рекламном тексте Китая // Научный диалог. 2021. № 8. С. 149–169.
4. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М.: ЧеРо, 2003. 369 с.
5. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Очерки по философии художественного творчества. — СПб.: Блиц, 1999. С. 147–165.
6. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история. — М.: Языки русской культуры, 1996. 464 с.
7. Мошняга Е. В. Концептное пространство // Знание. Понимание. Умение. // Энциклопедия гуманитарных наук. 2011. № 1. С. 269–273.
8. Приходько А. Н. Концепты и концептосистемы. Днепропетровск. 2013. 307 с.
9. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2004. 992 с.
10. Чжу Ж. Особенности китайской картины мира // Вопросы психолингвистики. 2015. № 23. С. 233–237.

Anastasia N. Karabutova[1*]
*ankarabutova@edu.hse.ru
Research supervisor: Elena V. Moshnyaga[1],
Doctor of Sciences (Philosophy)
[1]HSE University, Moscow, Russia

Features of the Chinese linguistic worldview in the national conceptual sphere

Abstract. This article explores the defining characteristics of the Chinese linguistic worldview (LWV) within the framework of its national conceptual sphere. It argues that cultural features are an integral aspect of the linguistic worldview of any nation. The focus is on the cultural dimensions of Chinese languaculture, with particular attention to how these are reflected in language. Using discourse analysis and conceptual analysis, the study examines examples of linguistic concepts, conceptual metaphors, cultural symbols, precedent phenomena, and euphemisms. Further investigation of linguistic concepts within the Chinese LWV can enhance the development of teaching materials by fostering stronger connections between language and the conceptual structures in the minds of future language professionals. Such an approach is crucial for the acquisition of the Chinese language, which is deeply intertwined with cultural associations, concepts, and social norms.

Keywords: Chinese linguistic worldview, Chinese languaculture, China's national conceptual sphere, conceptual space, linguistic concept.

Киселева Ксения Олеговна[1*]
*kiseleva.ksenia11@mail.ru
Научный руководитель: Сойни Елена Григорьевна[2], доктор филологических наук
[1]СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия
[2] Институт языка, литературы и истории КарНЦ РАН, Петрозаводск, Россия

Противопоставление «своего» и «чужого» в русских и финских паремиях

Аннотация: Статья посвящена сопоставительному анализу пословиц русского и финского языка, в которых описывается отношение к своему и чужому пространству. В ходе исследования автор анализирует сходства и различия в том, как данные языки отражают социокультурные аспекты и ценности общества через паремиологические единицы. Было

установлено, что отношение к «своему» и «чужому» у финского и русского народов схоже, хотя были выделены и группы пословиц, характерные только для одного из народов.
Ключевые слова: паремии, противопоставление «своего» и «чужого», финский, русский, лингвокультурное пространство, языковая картина мира.

Введение

При изучении культурных особенностей и менталитетов различных народов большую ценность составляет поиск ключей к пониманию национальной идентичности и внутреннего мира этносов. Один из таких ключей можно найти, обратив внимание на фразеологические выражения, которые укоренены в языке этого народа. Фразеология не только отражает языковые особенности, но и является отражением культурных, исторических и общественных аспектов жизни народа. Это в своей монографии отмечает В. Н. Телия: «Фразеологический состав языка — это зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание» [Телия, с. 9].

Фразеология также служит неотъемлемой частью культурного наследия каждого народа, помогая формировать понятия хорошего и плохого, родины и чужбины. При этом такая двойственность возникает неспроста: древние люди часто сталкивались с непонятным, неизведанным, которое кардинально противоречило их родной культуре. Постепенно эта дуальность стала фундаментальным явлением, вкладываемым в сознание всех народов мира, и это находит свое отражение в языке и культуре.

Первостепенной задачей при сопоставлении материала разных языков является разработка единой системы классификационных признаков. Это применимо не только к фразеологии, но и к другим аспектам языка. Например, при обсуждении вопроса о создании основы для типологического описания грамматики различных языков А. Мустайоки предлагает принцип «умеренной универсальности» [Mustajoki, с. 37]. В нашей работе для сопоставления паремий двух языков послужат концепты «свое» и «чужое».

Материалом исследования послужили паремиологические единицы русского и финского языков, так как они наиболее ярко отражают дихотомию, свойственную для психологии и философии каждого народа [Толстой, с. 5]. О двойственности в паремиях говорит Г. Л. Пермяков. В своих исследованиях ученый пишет о том, что преобладающей темой пословиц и поговорок всегда является именно противопоставление двух сущностей: «Большое — Малое», «Старое — Молодое» и так далее [Пермяков, с. 107]. Современные исследователи также говорят о дуальности в языковой системе: Б. Ю. Норман пишет, что из-за дихотомичной природы человеческого мышления в языке часто формируются пары оппозиционного характера — «ум» и «глупость», «любовь» и «ненависть», «мужчина» и «женщина» [Норман, с. 447].

По утверждению Л. Б. Савенковой, паремия может быть определена как устойчивое в языке и воспроизводимое в речи анонимное обобщающее изречение, часть элементов которого имеет переносное значение и которое может быть использовано в дидактических целях [Савенкова, с. 100]. В недавних исследованиях, проведенных разными авторами термин «паремия» используется для охвата разных видов народных высказываний. Эти высказывания включают в себя в том числе пословицы, поговорки, загадки, приметы, и другие подобные формы [Ломакина, Мокиенко]. Из всех видов паремий, пословицы являются наиболее распространенными в различных формах общения и наиболее подробно изученными, поэтому в нашей статье мы будем рассматривать именно этот жанр более детально, а также использовать их в качестве материала исследования.

А. Н. Афанасьев писал, что пословицы являются основным источником мудрости предков, хранителями памяти и орудием передачи человеческого опыта [Афанасьев, с. 15]. По мнению зарубежных исследователей, трудно выделить универсальные признаки, чтобы подтвердить принадлежность предложения к пословицам [Dundes, с. 44; Mieder 2004, 2–3]. Тем не менее, ученые изучали пословицы с точки зрения синтаксических, стилистических, лингвокультурологических аспектов. Подход Алана Дандеса, американского исследователя, фокусируется на синтаксическом строении пословиц: «Пословицы — это утверждения, которые состоят из, по меньшей мере,

одного дескриптивного элемента, который, в свою очередь, состоит из темы и комментария» [Dundes, 2007, с. 127]. Нил Норрик, английский ученый, больше внимания уделял дидактичности и метафоричности пословиц. По мнению Норрика, пословица — это традиционный дидактический жанр или свободный речевой оборот с переносным смыслом [Norrick, с. 78]. Финская исследовательница Оути Лаухакангас отмечает, что сила пословиц заключается в их общеизвестности [Lauhankagas, с. 102]. Подчеркивая важность опыта, пословицу можно определить как «краткое, широко распространенное обобщение человеческого опыта, стандартизированное для типичных ситуаций в жизни и выраженное в форме законченного и устойчивого предложения, часто с использованием метафорического значения» [Бредис, 70]. Таким образом, пословицы — это краткие и ёмкие изречения, веками передающие мудрость из поколения в поколение и отражающие его основные представления о мире и о человеке.

В нашей работе мы рассмотрим мировоззренческие особенности русского и финского народов, выделив ряд бинарных оппозиций и семантических групп, репрезентируемых пословицами и связанных с противопоставлением «своего» и «чужого». Паремиологические единицы мы выделяем из тезаурусов народной мудрости русского и финского народов: словаря В. И. Даля «Пословицы русского народа», словаря-тезауруса В. И. Зимина «Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и меткий выражений», сборников финских пословиц О. А. Храмцовой, M. Kuusi, O. Lauhakangas.

Методы исследования

В качестве методов исследования были использованы следующие: метод анализа (были выделены и изучены отдельные единицы паремий, содержащие концепты «свое» и «чужое»), а также сопоставительный анализ и их классификация (все найденные единицы были классифицированы нами по общему признаку).

Результаты и обсуждение

Образ Родины является важнейшим в языковой картине мира любого народа, поэтому в качестве первой семантической оппозиции нами была выделена «Родина» — «Чужбина». Любовь к Родине и патриотизм присущи каждому народу, но образы могут различаться.

Так, например, если говорить о русских пословицах, то отчизну принято сравнивать с матерью: «Береги землю родимую, как мать любимую». Такое сравнение родной земли с матерью передает искреннюю любовь и трепетное отношение. Более того, в русских пословицах Родине противопоставляется чужая земля, непривычная и опасная: «Родина — мать, чужбина — мачеха». Стоит отметить, что враждебность передается в пословице с помощью образа мачехи, противопоставляемого любящей и доброй матери.

Смысловая оппозиция «Родина» — «Чужбина» встречается и в финском языке. Она выражается с помощью природных образов: клубники и черники (фин. «Oma maa mansikka, muu maa mustikka» ‘Своя земля клубника, чужая земля черника’).

Более того, паремии и русского, и финского языков определяют чужбину как неуютное место, при этом самым лучшим выделяя Родину:

— фин. «Parempi omalla maalla juoda vettä tuohisesta kuin on maalla vierahalla juoda tuopista olutta» ‘Лучше в своей стране пить воду из ведра, чем в стране чужой пить пиво из пинты’;

— «На чужбине и сладкое в горчицу, а на Родине и хрен за леденец».

Как показывают примеры, отношение к Родине у финнов и русских схожее. Оба народа превыше всего ценят Отечество.

Следующей оппозицией была выделена «Дом» — «Чужбина». Как для русского человека, так и для финского дом — это не только жилище, но и семья, община, поддержка. Поэтому, изучая паремии обоих языков, было выявлено, что свой дом ценится более всего на свете и является местом силы, неприкосновенности, убежищем:

— «Дома и стены помогают»;

— фин. «Kotini on linnani» ‘Мой дом — моя крепость’;

— фин. «Oma koti kullan kallis» ‘Свой дом дороже золота’.

Таким образом, и в финских, и в русских паремиях подчеркивается важность дома и его образность именно как убежища.

В прошлых двух оппозициях прослеживается уважительное и трепетное отношение к родному. При этом в обоих языках можно отметить и противопоставление «Свое предпочтительнее всего», в котором фокус сделан на желание сбежать от «чужого» и вернуться к родному, привычному:

— «В гостях хорошо, а дома лучше»;
— «Все дороги ведут к дому»;
— фин. «Poissa hyvä, kotona paras» — «Везде хорошо, дома лучше»;
— фин. «Kylässä hyvä, kotona paras» ‘В деревне хорошо, дома лучше’;
— фин. «Vesille venosen mieli tervatuiltakin teloilta» ‘Желание уйти в воду на лодке даже с просмоленного причала’;
— фин. «Vaikka sutta Kuinka ruokkii, aina se metsään katsoo» — «Сколько волка не корми, он все равно в лес смотрит».

В приведенных пословицах отмечается превосходство «своего», привычного над «чужим», от которого хочется отстраниться.

Мы также выделили подгруппу «Свое предпочтительнее всего», в которой внимание уже не уделяется желанию уйти от «чужого».

— «Всякая лиса свой хвост хвалит»;
— «Всякая старина свою плешь хвалит»;
— «Всяк барин свою милость хвалит»;
— «Всяк мастер свою плешь маслит»;
— «Всяк купец свой товар хвалит»;
— «Каждая курица свой насест хвалит»;
— «Все бобры добры до своих бобрят»;
— фин. «Meijan lapset ja noapurin kakarat» ‘Наши дети и чужие отродья’;
— фин. «Oma pask o omenaine, ja kylän pask on kyytselk» ‘Свое дерьмо с яблоками, а чужое — с капустой’.

В этих пословицах содержится мысль о том, что «свое» для человека всегда будет роднее и привычнее, поэтому оно всегда будет заслуживать похвалы и положительного отношения, в то время как «чужое» либо отвергается, либо получает отрицательную оценку.

Следующая семантическая группа будет иметь противоположное значение — «Чужое лучше, чем свое»:

— «В чужой лодке всегда больше рыбки»;
— фин. «Ruoho on vihreämpää aidan toisella puolella» ‘Трава зеленее за забором’;
— фин. «Siellä on hyvä missä ei meitä» — «Там хорошо, где нас нет».

При этом важно отметить, что в проанализированных примерах данной группы почти не встречается единиц со значением «Свое», то есть один из компонентов бинарной оппозиции является имплицитным, на основе чего мы делаем вывод, что при отсутствии явной оппозиции «Свое» — «Чужое», «чужое» зачастую оценивается положительно.

Следующая группа подтверждает гипотезу о положительном отношении к «чужому». В определении паремий Л. Б. Савенковой отмечалась воспитательная функция, поэтому отдельной семантической группой мы выделили «Наставления о том, как обращаться с чужим» [Савенкова, с. 100].

Более того, в данной группе, на наш взгляд, необходимо выделить две подгруппы:

1. «Нельзя приносить свое в чужое»: к данной подгруппе мы отнесли пословицы с воспитательной идеей о том, что в чужом месте нужно вести себя по чужим правилам, а не пытаться выстраивать свои.

— «Во всяком подворье свое поверье»;
— «Сколько стран, столько обычаев»;
— «В Тулу со своим самоваром не ездят»;
— «В каждой избушке свои погремушки»;

— фин. «Sitä kuusta kuuleminen, jonka juurella asunto» ‘Нужно слушать ту ель, у подножия которой стоит жилище’;

— фин. «Eri tupa, eri tapa» ‘Чужая изба, чужие правила’;

— фин. «Oma tupa, oma lupa» ‘Своя изба, свои обычаи’;

— фин. «Kun sutten joukkoon joutuu, niin ulvoa täytyy» — «С волками жить — по-волчьи выть»;

— фин. «Maassa maan tavalla, tai maasta pois» ‘В стране по обычаям страны, или из страны вон’;

— фин. «Ei viedä hiekkaa Saharaan» ‘Не приноси песок в Сахару’;

— фин. «Ei kanneta lunta Lappiin» ‘Не приноси снег в Лапландию’;

— фин. «Ei vieraaseen luostariin pidä mennä omine sääntöineen» — «В чужой монастырь со своим уставом не ходят»;

— фин. «Joka kirkolla vaivaisensa» ‘В каждой церкви свои бедные’.

2. «Уважительное отношение к чужому». В эту подгруппу мы включили пословицы с золотым правилом морали («поступайте с другими так, как хотели бы, чтобы поступали с вами»):

— «Как акунется, так и откликнется»;

— «Что посеешь, то и пожнешь»;

— фин. «Arvaa oma tilasi, anna arvo toisellekin» ‘Цени свой статус, придавай ценность другому’;

— фин. «Millä mitalla mittaat, sillä sinulle mitataan» ‘Какою мерою мерите, такою и вас будут мерить’;

— фин. «Joka toiselle kuoppaa kaivaa, se itse siihen lankeaa» — «Кто другому яму роет, тот сам в нее упадет»;

— фин. «Älä iloitse toisen vahingosta» — «Не радуйся чужой беде»;

— фин. «Älkää tuomitko, ettei teitä tuomittaisi» — «Не суди, да не судим будешь»;

— фин. «Pilkka sattuu omaan nilkkaan» — «Насмешка ранит свою лодыжку».

До этого нами исследовались в основном паремии, в центре оппозиции которых находился человек, рассматривающий окружающее его пространство с точки зрения «своего мира» либо «чуждости». «Отношение к гостям», следующая группа, которую мы будем рассматривать, — это, в свою очередь, семантическая группа паремий, внимание в которой уделено уже приходу «чужого» в пространство «своего».

В русскоязычных паремиях нами было выделено разграничение между званым и незваным гостем: «Незваный гость легок, а званый тяжел», «Званый гость убыточен», «Незваный, да желанный. Желанный гость зову не ждет». Званого гостя в выделенных примерах ждут меньше, поскольку к его приходу необходимо готовиться, накрывать на стол, в то время как на незваного затрат уйдет меньше, т. е. можно заметить нежелание отдавать «свое».

Также была выделена группа паремий, в которых выражено гостеприимство и доброжелательность к гостям: «К нашему господину везде входимо».

Финны же известны тем, что превыше всего ценят свое личное пространство и время. И эта народная черта ярко прослеживается в пословицах о гостях:

— фин. «Kutsumaton vieras pannaan lusikatta pöytään» ‘Незваный гость садится за стол без ложки’

— фин. «Talo elää tavallaan, vieras tulee ajallaan» ‘Дом живет своим обычаем, гость приходит в свое время’.

Так, в финноязычных пословицах мы видим, что нарушение границ «своего» недопустимо, несмотря на необходимое гостеприимство.

Проанализированные нами паремии данной семантической группы показывают, что отношение к границам «своего» и «чужого» имеет у двух сравниваемых этносов и много различий.

Так, было выявлено, что в русских и финских пословицах много общего и, несмотря на разные образы, можно выделить схожие семантические группы и бинарные оппозиции. Однако, мы выделили группы паремий, характерные только для одного языка и не найденные во втором:

1. «Свое — часть чужого». В данную группу были включены пословицы с основной идеей о том, что человек является неотъемлемой частью общества. Пословицы с подобной се-

мантикой были найдены только в финском языке: фин. «Kukaan meistä ei ole saari» ‘Никто из нас не остров’.

2. «Свое = чужое». К этой подгруппе мы отнесли пословицы с новой единицей «общее». Было установлено, что «свое» в таких паремиях пропадает, есть только «общее». Пословицы с подобной семантикой были найдены только в русском языке: «И за морем горох не под печью сеют».

Выводы

Наше исследование показывает, что финно- и русскоязычные пословицы имеют в основе разные образы: для финского языка более характерно использование природных образов, в то время как в русских пословицах чаще используются бытовые, семейные образы. Однако в семантическом плане в анализируемых паремиях было обнаружено много общего. «Свое» в большинстве случаев предпочитается «чужому» и является священным и почтительным. Тем не менее, в обеих культурах считается необходимым уважение к «чужому», иначе пренебрежительное отношение может вернуться к человеку и навредить «своему». Мы можем сделать вывод, что языковые картины мира финнов и русских схожи ввиду их тесных взаимосвязей в течение истории существования государств.

Однако, нами были выделены и существенные различия в языковых картинах мира двух народов. Так, финны гораздо больше чтят свое личное пространство, что мы ярко продемонстрировали на примере неприятия гостей в свой дом. Однако при этом финны не готовы отделять себя от общества, становиться изгоями. Этот народ желает жить в стороне от «чужого», опасается его, но все же относится с большим уважением.

Литература

1. Афанасьев А. Н. Происхождение мифа. М.: Высшая школа, 1996. 150 с.
2. Бредис М. А. Человек и деньги: очерки о пословицах русских и не только. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2019. 296 с.
3. Даль В. И. Пословицы русского народа. М., 2007.
4. Зимин В. И. Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и меткий выражений. М., 2018.
5. Ломакина О. В. Фразеология в тексте: функционирование и идиостиль. М.: РУДН, 2018. 344 с.
6. Мокиенко В. М. Современная паремиология (лингвистические аспекты) // Мир русского слова. 2010. № 3. С. 6–20.
7. Пермяков Г. Л. К вопросу о структуре паремиологического фонда // Типологические исследования по фольклору: Сб. ст. памяти В. Я. Проппа. М., 1975. С. 247–274.
8. Савенкова Л. Б. Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты. Ростов н/д: Изд-во Рост. Ун-та, 2002. 240 с.
9. Толстой Н. И. Язык и народная культура: Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. М., 1995. 370 с.
10. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва: «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
11. Храмцова О. А. Финские пословицы и поговорки и их русские аналоги = Suomalaisia sananlaskuja ja sananparsia venäläisine vastineineen. Санкт-Петербург, Каро, 2011. 238 с.
12. Dundes A. The meaning of folklore: the analytical essays of Alan Dundes / edited and introduced by Simon J. Bronner.Logan: Utah State University Press, 2007. 443 p.
13. Kuusi M. Sananlaskut ja puheenparret. Helsinki: SKS, 1954. 181 s.
14. Lauhakangas O. Parempi pyy. Sananparsiopas. Porvoo, 2013. 185 s.
15. Lauhakangas O. Puheesta ihminen tunnetaan: Sananlaskujen funktiot sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. 2004. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 318 s.
16. Mieder W. Proverbs: A Handbook. Westport: Greenwood Press, CT. 2004. 305 p.
17. Norrick N. R. How Proverbs Mean: Semantic Studies in English Proverbs. Berlin, New-York, Amsterdam: Mouton, 1985. 228 p.
18. Suomalaisia sananlaskuja. Helsinki: SKS, 1899. 8 s.

Ksenia O. Kiseleva[1*]
*kiseleva.ksenia11@mail.ru
Research supervisor: Elena G. Soini[2],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]St. Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia
[2]Institute of Linguistics, Literature and History of Karelian Research Centre of the Russian Academy of Sciences, Petrozavodsk, Russia

Opposition of 'own' and 'foreign' in Russian and Finnish proverbs and sayings

Abstract. This article compares Russian and Finnish proverbs that address the concept of 'own' versus 'foreign' space. The study examines how these two languages reflect socio-cultural values and societal attitudes through proverbs and sayings. The analysis reveals that while the attitudes of the Russian and Finnish people toward 'own' and 'foreign' space share significant similarities, distinct proverb groups specific to each culture were also identified.

Keywords: proverbs and sayings, opposition of 'own' and 'foreign', Finnish, Russian, linguistic and cultural space, linguistic worldview.

УДК 821.111-3

Кузьмина Татьяна Сергеевна[1*]
*tavrinis@mail.ru
Научный руководитель: Денисова Елена Александровна[1],
кандидат филологических наук
[1]ЛГУ им. А. С. Пушкина, Пушкин, Россия

Поликультурность в языковой картине мира романа Нила Геймана «Американские боги»

Аннотация: в статье рассматривается многоуровневая система разработки литературных персонажей в картине мира романа Н. Геймана «Американские Боги». Каждый уровень анализируется как по отдельности, так и в сравнении друг с другом. В статье раскрывается основная предпосылка к возникновению многоуровневой системы репрезентации литературных персонажей в анализируемом романе. Исследуется феномен поликультурности, созданный автором и использование широкого спектра различных культур в построении сюжета романа «Американские боги». В статье анализируются примеры стилистических и синтаксических приемов, которые встречаются в речи персонажей, что играет значительную роль в индивидуализации каждого персонажа и приводит к формированию международного культурного наследия.

Ключевые слова: смешение культур, система разработки литературных героев, стилистические приёмы, поликультурность.

Вступление

Выбранная тема исследования становится актуальной из-за растущего интереса к современной англоязычной литературе и взаимодействию культур и языков. На данный момент существует недостаток исследований по современному художественному наследию англоязычных писателей. В данном исследовании анализируется языковая картина мира в романе «Американские Боги» Нила Геймана. Автор рассматривает способы создания языковой картины мира в этом романе. В своем произведении Н. Гейман при создании персонажа руководствуется различными факторами, включая социальное положение литературного героя, влияющее на его

межличностную коммуникацию с окружающим миром. Автор создает уникальную систему разработки литературных героев, которая позволяет каждому персонажу стать самостоятельной личностью с историческими и социальными основаниями.

Методы исследования

Среди использованных методов исследования были применены: качественный анализ текстов, сравнение, сопоставительный анализ и классификация.

Результаты исследования

Результатами исследования стали выявление четырёхуровневой системы разработки литературных героев Нилом Гейманом и анализ представителей разных культур в романе «Американские боги».

Обсуждение

Литературный герой — человек наглядно индивидуальный и в тот же момент точно общественный, то есть порожденный социальным окружением, межличностными связями [Ахмедова, 2022, с. 900].

В романе Нил Гейман создаёт особую систему разработки литературных героев, через которую проходит каждый литературный герой его произведения, в результате чего каждый персонаж становится уникальной единицей, имеющей исторические и социальные предпосылки к становлению полноценной личностью, чьи черты проявляются в ряде унифицированных показателей.

Особенности внешности. Имеются в виду как первоначально заданные неизменные физиологические данные, так и изменяемые составляющие, в том числе стиль одежды, причёска. Например, описание Мистера Среды (Mr. Wednesday) — «A craggy, square face with pale gray eyes. The suit looked expensive, and was the color of melted vanilla ice cream. His tie was dark gray silk, and the tie pin was a tree, worked in silver: trunk, branches, and deep roots.» (в пер. Грубое угловатое лицо с сизыми глазами. Его костюм казался дорогим и был цвета подтаявшего ванильного пломбира. Галстук из тёмно-серого шёлка. Булавкой для галстука было серебрянная брошь в виде дерева с проработанными стволом, ветвями и мощными корнями) — включает в себя и характеристику его физических данных («A craggy, square face with pale gray eyes», в пер. Грубое угловатое лицо с сизыми глазами.), и характеристику изменяемых внешних составляющих («The suit looked expensive, and was the color of melted vanilla ice cream. His tie was dark gray silk, and the tie pin was a tree, worked in silver: trunk, branches, and deep roots», в пер. Его костюм казался дорогим и был цвета подтаявшего ванильного пломбира. Галстук из тёмно-серого шёлка. Булавкой для галстука было серебрянная брошь в виде дерева с проработанными стволом, ветвями и мощными корнями)

Особенности речи. Учитываются как незначительные детали (слова-паразиты, присказки), так и общие закономерности построения речи (наличие вводных слов, грамматические шаблоны, эмоциональная окраска и др.). Например, речь Мистера Среды изобилует повторениями грамматических конструкций в рамках синтаксиса: («I am called Glad-of-War, Grim, Raider, and Third. I am One-Eyed. I am called Highest, and True-Guesser. I am Grimnir, and I am the Hooded One. I am All-Father, and I am Gondlir Wand-Bearer», в пер. Меня зовут Военной славой, Гримом, Налётчиком и Третьим. Я Одноглазый. Я Всевышний и Провидец Истины. Я Гримнир, и я Скрывающийся. Я Всеотец, и я Гондлир Жезлоносец).

Особенности поведения (манеры), этическая составляющая. Этот показатель отражает подверженность или неподверженность персонажа влиянию ситуации общения, статусности собеседника; невербальные сигналы (жесты), осознанные и неосознанные, используемые как в ситуации общения, так и вне её; соблюдение или несоблюдение правил, установленных обществом; исповедуемая мораль. Рассмотрим пример невербального сигнала Мистера Среды: «He paused. Now he stepped forward, and folded his arms across his chest» (в пер. Он остановился. Потом он шагнул вперёд и скрестил на груди руки). Сложенные на груди руки говорят о замкнутости

героя, его недоверчивости. В контексте книги этот невербальный сигнал намекает читателю на то, что Мистер Среда не откровенен в разговоре с богами, он скрывает часть информации.

В полном виде система разработки литературных героев строится из 4 взаимосвязанных уровней. Рассмотрим и проанализируем каждый из них.

Происхождение. Происхождение предполагает под собой два аспекта: происхождение как этимология и аллюзия литературного героя и происхождение как включённая в произведение предыстория жизни героя. Остановимся на данных аспектах, чтобы подробнее их разобрать.

Аллюзия, или этимология. Главной предпосылкой к возникновению многоуровневой системы разработки литературных персонажей в романе «Американские Боги» можно считать феномен культурного смешения. Практически все персонажи романа имеют прототипы в мировой мифологии. Автор привлекает к повествованию ряд культур. В романе фигурирует славянская, скандинавская, кельтская, египетская, западноафриканская культуры, а также культура Древней Индии и другие [Наумчик, 2016, с. 106]. Кроме того, имеет место создание авторской мифологии [Хорошевская, 2018, с. 6]. Таким образом, все персонажи делятся на группы по национальному признаку, основываясь на аллюзии, лежащей в основе формирования персонажа, или этимологии имени.

Включённая в произведение предыстория. Кроме мифологического влияния, на героев оказывает непосредственное влияние сам мир романа «Американские Боги». Художественными приемами Гейман подчеркивает трансформацию сущности мигранта [Илунина, 2021, с. 1034].

Внешность и атрибутика. Вторым уровнем разработки литературного героя является определение его внешности, которая должна быть достаточно выразительна и также хорошо сочетаться как с происхождением персонажа, так и с его характером в целом, а также атрибутика персонажа, отчасти отражающая либо происхождение героя, либо его характер.

Характер и поведение. На этом уровне каждому персонажу присваиваются особые морально-нравственные установки. В большинстве случаев это оказывается связано с происхождением героев.

Стиль общения и взаимодействие с социумом. Этот уровень выделяется отдельно, поскольку в предыдущем пункте большее внимание уделялось поступкам героя и его морально-нравственным установкам, а в этом особое внимание обращается на взаимодействие с социумом посредством вербального общения. Нил Гейман тщательно прорабатывает стиль общения каждого персонажа, из-за чего герои часто ярко контрастируют друг с другом. Также речь многих персонажей включает в себя различные стилистические средства и синтаксические приёмы.

Рассмотрим подробнее примеры персонажей, взятых из нескольких культур, представленных в романе, проанализировав их по каждому из 4 уровней системы формирования литературных героев (табл. 1).

Таблица 1

Анализ героев романа, представляющих разные культуры

Культура	Mad Sweeney	Mr. Jacquel	Mr. Nancy	Mama-Ji
	кельтская	египетская	западноафриканская	древнеиндийская
Этимология и аллюзия	Лепрекон — волшебный персонаж из ирландского фольклора.	Аллюзия к Анубису, египетскому богу смерти	Аллюзия к Ананси, богу пауков и обмана.	Аллюзия к Кали, богине смерти.
Внешность и атрибутика = Особенности внешности	Внешность аналогична прототипу: низкорослый мужчина с рыжей бородкой. Атрибут: золотые монеты для фокусов.	Внешность героя отсылает к египетскому происхождению: темнокожий, худой, статный, высокий.	Темнокожий, высокий, с прямыми усами и изумрудными глазами; Атрибут: маленький коричневый паук. Внешность героя аналогична внешности прототипа изображаемого в облике тёмно-коричневого паука с зелёными глазами.	Внешность схожа с прототипом в национальной природе. Аттрибуты: на лбу голубой драгоценный камень; на шее — ожерелье из серебряных черепов; на руке — браслет-оберег в виде человеческих голов и рук.

Культура	Mad Sweeney кельтская	Mr. Jacquel египетская	Mr. Nancy западноафриканская	Mama-Ji древнеиндийская
Характер и поведение = Особенности поведения (манеры), этика	Характером схож с прототипом: хитрый и недоверчивый к окружающим	Характер аналогичен прототипу, поскольку в романе Анубис, равно как и в мифологии, без пререканий исполняет свои обязанности, остальное его мало волнует.	Умный, преданный, прозорливый, придирчивый к мелочам. В отличие от своего прототипа, Ананси в романе предан Мистеру Среде. Мифологический персонаж же известен своим непостоянством.	Характер персонажа отличается от прототипа. Согласно мифологии, Кали очень эмоциональна, жестока и свирепа, но в романе богиня спокойна и рассудительна.
Стиль общения и взаимодействие с социумом = Особенности речи	— анафоры («I did it like he said. I did it all like he said», в пер. Я сделал это так, как он сказал. Я сделал всё, как он сказал); — модальность («I shouldn't even have been able to take it», в пер. Мне не следовало даже быть способным принять это); — параллелизм («I showed you how to take coins from the hoard. I showed you where the hoard was», в пер. Я показал тебе, как доставать монеты из потайного места. Я показал тебе, где это потайное место); — метафоры («You're walking on gallows ground», в пер. Ты ходишь по краю бездны).	— хиазм («We arrived and America just didn't care that we'd arrived», в пер. Мы прибыли в Америку, но её это не волновало); — вводные конструкции («Back in my day, we had it all set up», в пер. Вот в моё время у нас всё было под контролем); — простой повтор («for your evil deeds and for your good deeds», в пер. за ваши злые и добрые дела); — риторические вопросы («…what kind of a life is that?», в пер. Что же это за жизнь-то такая?).	— параллелизм («It's about what people think is. It's all imaginary anyway», в пер. Главное, что думают люди. В любом случае, это всё лишь выдумка); — модальность («You mustn't be afraid of the dark», в пер. Ты не должен бояться темноты); — парцелляция («No stories. Right. I'll just be the warm-up man», в пер. Никаких историй. Верно. Я просто устрою ему разогрев); — простые повторы («murder for murder, blood for blood», в пер. убийство за убийство, кровь за кровь);	— параллелизм («I've watched the new ones rise, and I've watched them fall again», в пер. Я наблюдал за тем, как новое превозносится, и я наблюдал, как оно снова приходит в упадок); — хиазм («He wants us to go out in a blaze of glory. That's what he wants», в пер. Он хочет, чтобы мы исчезли, озарённые лучами славы. Вот чего он действительно хочет); — риторические вопросы («So I am a child, am I?», в пер. Так я же ребёнок, разве нет?);
			— эпифоры («This should never have happened. None of this should have happened», в пер. Этого никогда не должно было произойти. Ничего из этого не долнжо было произойти); — анафоры («Not even me. Not even Bacchus», в пер. Ни я. Ни Дионис).	— сравнения («And now the iron gods are as forgotten as the emerald hunters», в пер. А сейчас железные боги забыты, равно как и охотники за изумрудами).

Выводы

Перейдём к выводам. В романе автор прибегает к использованию широкого спектра различных культур в построении сюжета романа. Таким образом, организация картины мира произведения «Американские боги» главным образом конструируется посредством многоуровневой системы

формирования литературных героев, в основе которой лежит феномен смешения культур, что, в свою очередь, играет значительную роль в индивидуализации каждого персонажа и приводит к формированию международного культурного наследия.

Перспективы исследования. Данное исследование способствует развитию осознанного восприятия современного литературного творчества англоязычных авторов и более глубокому пониманию мировых культур в их многообразии. Также оно может использоваться в качестве материала для дальнейших исследований в области литературы, в чьей языковой картине мира особая роль отведена поликультурности.

Литература

1. Ахмедова М. Б., Ли Т. Г. Структура литературного героя и система персонажей / М. Б. Ахмедова, Т. Г. Ли // Academic research in educational sciences. 2022. № 3. TSTU Conference 1. С. 897–901.
2. Илунина Анна Александровна Мультикультурная и постколониальная проблематика в романе Нила Геймана «Американские боги» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. № 4. С. 1032–1036.
3. Наумчик О. С. Принципы мифологизации в романе Нила Геймана «Американские боги» // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2016. № 7–1 (160). С. 105–108.
4. Хорошевская Ю. П. Диссертация (Мифопоэтика фантастического в романе Нила Геймана «Американские боги» и тетралогии Дэна Симмонса «песни гипериона»): на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2018. 205 с.

Tatiana S. Kuzmina[1*]
*tavrinis@mail.ru
Research supervisor: Elena A. Denisova[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]*Leningrad State University, Saint Petersburg, Russia*

Multiculturalism in the worldview of the novel *American Gods* by Neil Gaiman

Abstract. This article analyzes Neil Gaiman's *American Gods* through the lens of stylistics, with a focus on the novel's worldview and the complex system of character development. By examining the narrative at multiple levels, both individually and in comparison, the study underscores the multilevel nature of character formation in the text. A key theme explored is the phenomenon of cultural blending, where a diverse range of cultures converge to shape the plot of *American Gods*. The article also analyzes various stylistic and syntactic devices present in the characters' speech, considering how these elements contribute to their individualization and construct the novel's international cultural legacy.

Keywords: cultural blending, stylistic device, character development, multiculturalism

УДК 811.511.1

УДК 81`3, 811.161.1

Чан Куанг Ха[1*]
*ha89263729979@gmail.com
Научный руководитель: Цируль Ольга Викторовна[1],
кандидат педагогических наук
[1]*Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя, Москва, Россия*

Некоторые аспекты языковой картины мира: Вьетнам и Россия

Аннотация: языковая картина мира формируется в повседневном сознании языкового сообщества. Это общий образ мира, отраженный в языке, это глобальный подход и структу-

ра, это концептуализация практики, которая используется в общении как смысловая структура. В статье представлены некоторые аспекты сопоставления языковой картины мира России и Вьетнама, отражающие типичные культурные особенности русского и вьетнамского народов.

Ключевые слова: языковая картина мира, история, культура, Вьетнам, Россия.

Введение

Природа, география и человек — понятия неразделимые, и каждый народ воспринимает окружающие явления по-своему, тем самым формируя культурные особенности, присущие каждому представителю этого народа, воспринимающему окружающий мир через определенные символы, сложившиеся в течение длительного времени. Это восприятие имеет не только универсальные, но и национальные оттенки.

Язык — это не только средство общения и инструмент познания, но и «носитель» общественно-исторического опыта людей. Язык не только специфически отражает действительность через субъективную точку зрения людей, но и является объектом познания и субъектом общения между ними. Язык не имеет ценности и значения, когда он формируется индивидуумом, напротив, он должен формироваться так, чтобы отражать коллективные потребности и быть продуктом общества. Таким образом, язык пропитан культурными особенностями и воздействием природной среды на познавательных субъектов, которыми являются люди. Каждый язык представляет культуру этнической группы, говорящей на этом языке.

Синтез образующихся ежедневно в обществе образов мира, отраженных посредством языка, и есть языковая картина мира. Люди, говорящие на разных языках, могут видеть мир немного по-разному через призму своего языка. Изучение языковой картины мира через язык одновременно с изучением культурных особенностей каждого народа помогает людям лучше понимать друг друга.

Изучение иностранного языка означает знакомство с новой культурой этого языка. Из-за различий между двумя культурами в изучаемом языке иностранный студент сталкивается с определенными словами и выражениями, не имеющими смыслового соответствия в родном языке. Овладение культурными значениями слов является одним из критериев оценки предпочтительного владения языком и одним из условий межкультурного общения.

Мы определили, что *целью* исследования является обобщение имеющейся информации по данному тему, изучение различий языковой картины мира России и Вьетнама на основе лексики, обозначающей вещи (предметы) и явления, тем самым выражая различия в культурах двух народов и формируя направление развития темы исследования в будущем.

Методы исследования

Используются методы анализа, синтеза, систематизации и обобщения информации, методы сравнения информации и знаний в текстах и документах, таких как книги, газеты и журналы по тематике исследования и интернет-ресурсах.

Результаты и обсуждение

Существует много различных мнений ученых при определении понятия «языковая картина мира».

Н. Ю. Шведова считает, что языковая картина мира — это «выработанное вековым опытом народа и осуществляемое средствами языковых номинаций изображение всего существующего как целостного и многочастного мира, в своем строении и в осмысляемых языком связях своих частей у представляющего, во-первых, человека, его материальную и духовную жизнедеятельность, и во-вторых, все то, что его окружает: пространство и время, живую и неживую природу, область созданных человеком мифов и социум» [Шведова Н. Ю., 1999, С. 15]

В. М. Пименова определяет языковую картину мира как способность понимать знания о мире и интерпретировать новые знания посредством языка [Пименова М. В., 2004, с. 5]. В то же время Ю. Н. Караулов также считает, что «языковая картина мира — это все понятийное содержание определенного языка, воспринимаемое в целом» [Караулов Ю. Н., 1976, с. 246]

А. А. Зализняк отмечает, что это совокупность представлений об объективном мире, содержащихся в значениях разных лексических единиц данного языка и складывающихся в систему взглядов или положений. [Зализняк А. А., 2006, с. 206–207]

Согласно популярному представлению когнитивных лингвистов в стране и за рубежом, можно сказать: языковая картина мира, формируемая в повседневном сознании языкового сообщества, есть общий образ мира, отражающегося в языке, который способ восприятия и структурирования мира и концептуализация реальности. Или говоря проще, образ объективного мира отражается через призму языка. [До В. Х., 2017, с. 5–7]

Таким образом, из определений ученых можно сделать вывод, что язык и языковая картина мира не могут существовать вне человека и общества, они формируются и развиваются как социальный продукт. Через мировоззрение дискурсивного сообщества концепция мира будет окрашена национальными и культурными красками через систему значений и их взаимосвязей, а язык является важнейшим способом формирования и хранения знаний человека о предметном мире.

Однако между реальным миром и языком находится мыслящий человек.

Путь от реального мира к понятию и далее к словесному выражению различен у разных народов, что обусловлено различиями истории, географии, особенностями жизни этих народов и соответственно, различиями в развитии их общественного сознания.

Кроме того, поскольку наше сознание является как коллективным (образ жизни, обычаи, традиции), так и индивидуальным, то язык отражает действительность не прямо, а через два этапа: от реального мира к мышлению и от мышления к языку.

Язык так же древен, как сознание, и является непосредственной реальностью мысли. Язык и мышление образуют единое диалектическое противоречие. Они обусловливают друг друга, что приводит к знаменитой формуле: «Как нет языка без мысли, так нет и мысли без языка». Язык не только отражает окружающий мир в процессе обработки и хранения знаний, но и является средством формирования картины мира.

Когда мы считаем, что языковая картина мира представляет собой особый, неповторимый взгляд на предмет или природное явление языкового сообщества, мы можем полностью узнать о культурных и мыслительных особенностях сообщества, особенно посредством лексики.

В частности, необходимо изучить следующие аспекты [До В. Х., 2017, с. 5–7]:

(i) «Разделение» мира сообщества выражается через словарный запас языка; или способность называть и определять вещи и явления с помощью словарного запаса

(ii) Концепции общности через феномен символизации слов и т. д.

В первом аспекте имеет следующие проблемы: значение слов, в том числе и символические значения, происходят от предметов и явлений мира, а не от самих этих предметов и явлений. Это довольно распространенное и почти общепринятое утверждение. Важным доказательством является то, что если символическое значение слова совпадает с предметами и явлениями мира, то количество слов в разных языках должно быть одинаковым. Но количество слов в каждом языке неодинаково в разных языках, и это приводит к двум важным результатам.

Во-первых, можно увидеть вещи и явления, которые существуют только в одном сообществе, но не существуют в другом, например, нем — блинчики (название блюда), которые доступны только на вьетнамском языке.

Во-вторых, что более важно, это показать способ видения и ощущения мира каждой языковой общности, особенности общности и специфики национального мировосприятия.

Например, у русских четко различается купание в бассейне (реке, озере...) — купаться от слова принимать душ в ванной, а у вьетнамцев есть только одно слово «tắm», которое вообще обозначает «очищение тела».

Одним из важных методов изучения степени «расщепления» мира является теория пустых ячеек. Этот метод основан на сравнении — сравнении языков во многих различных аспектах, включая сравнение словарного запаса между языками по матричной модели для установления пустых ячеек в каждом языке (ячейках). Пустая — это ячейка, в которой нет слова, соответствующего по значению слову в сравниваемом языке. Например:

— Число «разделение» частей человеческого тела, идентифицированных на вьетнамском языке, составляет 289, а на русском языке — 227. Для идентификации частей человеческого тела вьетнамцы используют 397 названий, русские — 251 название [Нгуен Д. Т., 2010, с. 227].

— Что касается названий животных, то во вьетнамском языке их 623, а в русском — 394 названия [Нгуен Д. Т., 2010, с. 229]

Приведенные данные позволяют точно и интересно комментировать особенности мировосприятия и степень «разделения» мира каждого языкового сообщества. Однако если остановиться только на синхронных данных, то результаты могут быть не очень точными относительно особенностей мировосприятия с точки зрения мироразделения, если считать «лингвистическую картину мира» понятием, сформировавшимся в истории человечества. Чтобы точно вынести суждение о «разделении» мира, необходимо сочетать его с исследованием происхождения слов сообщества. Анализируя происхождение имен, обращая особое внимание на количество чисто вьетнамских слов, сравнивая их с русскими именами, Нгуен Д. Т. Прокомментировал, что приведенные данные показывают, что количество имён чисто вьетнамских названий частей тела человека меньше, чем чисто русских имён. Для обозначения частей тела россияне часто используют слова из «своего» словаря. Это позволяет предположить, что категоризация объективной реальности по частям тела у русского народа, вероятно, более детальна, чем у вьетнамского народа. В «языковой картине мира» у вьетнамцев в то время было больше пустых ящиков, или «белых пятен», чем у русских. Но вьетнамцы быстро восполнили эти пробелы за счет заимствований. [Нгуен Д. Т., 2010, с. 228]

Исследуя слово «рыба» на диалекте «Нге Тинь», Вьетнам, Хоанг Ч. К. собрал более 200 слов — в два раза больше слов, обозначающих «рыба — cá» во вьетнамском словаре. Анализируя разницу в количестве, Хоанг Чонг Кань прокомментировал, что богатство количества слов, обозначающих «рыба» в диалекте «Нге Тинь», не только отражает богатство реальности рыболовства. Многие виды рыб отражены в их названиях но также показать особенности специфического разделения объектов в соответствии с явно отличительными особенностями способа чувства и восприятия местных «Нге Тинь». Например, местные «Нге Тинь» не останавливается на названии кальмар, имеющем «общее» значение, но в своем понятии разделяет кальмаров на множество видов, поэтому существует много разных названий: «листовой кальмар», «рисовый кальмар», кальмар, «каракатица», «осьминог» ... [Хоанг Ч. К., 2009, с. 8–10].

Во втором аспекте сравнение слова, помещенного в картину мира разных языков, поможет нам глубже узнать о совместимости значений слов между странами и выявить взаимосвязь между культурными особенностями и мышлением сообщества.

Изучая культурные символы разных этнических групп, мы обнаружили, что многие изображения животных стали изображениями, представляющими определенное культурное событие или явление. Примеры лошади в картине мира через русский и вьетнамский язык. Лошади в славянском и русском фольклоре — священные животные, связанные с героями [Славянская мифология, 1995, с. 228]. Это значение также присутствует во вьетнамской культуре при упоминании героев, скачущих на лошадях, чтобы защитить людей. Кроме того, лошади играют важную роль в жизни российских фермеров. Он символизирует успех и процветание, а ферма, в которой нет лошадей, считается слабой. Напротив, во Вьетнаме лошади часто ассоциируются у нас с тяжелой жизнью: «Thân trâu ngựa» — букв.: «судьба буйвола и лошади». В русском и во вьетнамском языках существует множество фразеологизмов со словом «лошадь»: «здоров как лошадь» в знач.: очень здоровый; «ломовая лошадь» в знач.: о том, кто работает тяжело, много; «пахать, как лошадь» в знач.: сильно, много выполнять что-либо. [Нгуен Т. Т., 2012, с. 12–16]

С другой стороны, все пейзажи предметного мира и русские, и вьетнамцы выбирают объектом для мышления, и их смысловое ассоциативное наполнение выражено очень богато. Примеры пространства и географии в картине мира через русский и вьетнамский языки.

В мировой картине языка жизнь человека рассматривается как река или море, либо жизнь в мире подобна «плаванию» в этой реке или море. Жизненный путь человека и движение жизни сравниваются следующим образом: встреча с препятствиями и трудностями (большие волны), надежда на спасение в минуту опасности (нахождение берега). Этот образ использу-

ется не только в литературе, но и в политической и общественной жизни: река жизни, поток жизни, море политики, океан экономики, болото политики [Яковлева Е. С., 1994]

Выводы

С точки зрения определения «лингвистической картины мира» можно говорить о роли языка, взаимосвязи языка, предметного мира и мышления. Кроме того, анализ различных аспектов языковой картины мира выявляет многообразие культуры и мышления каждого народа. В целом исследования «расщепления» мира посредством лексики показывают недостаток слов, соответствующих по значению словам в сравниваемом языке. Это затрудняет перевод значения этих слов на соответствующие языки. С другой стороны, исследования по аспекту 2 — концепция общности через феномен символизации слов показывают разницу в значении одной и той же вещи или явления в двух разных культурах.

Различия в «языковой картине мира» представляют собой результаты исследований, направленных не только на выявление культурно-мыслительных особенностей каждой общности, но и различий между общностями в мировоззрении, которые в ближайшем будущем также будут иметь важное значение в обучении языку как носителей языка, так и иностранцев. Потому что основная сложность при овладении семантикой иностранного языка часто заключается в незнании культурных коннотаций лексики этого языка. Это незнание означает неполноценное знание изучаемого языка вообще. Поэтому существует только единственный путь овладения культурным компонентом — ознакомление с культурой данного народа, с реалиями его жизни и быта.

Литература

1. Шведова Н. Ю. Теоретические результаты, полученные в работе над «Русским синтаксическим словарем» // Вопросы языкознания. 1999. № 1. С. 3–16.
2. До В. Х. Языковая картина мира — культурные особенности — мышление языкового сообщества // Научный журнал университета Тан Чао. 2017, № 6. С. 5–7.
3. Зализняк А. А. Многозначность в языке и способы ее представления.-М.: Языки славянской культуры, 2006. 672 с.
4. Караулов Ю. Н. Общая и русская идеография. М.: Наука, 1976. 355 с.
5. Нгуен Т. Т. Русская национальная лингвокультуроведческ картина мира в сопоставлении с вьетнамской (На материале названий животных и растений): диссертация на соискание ученой степени магистра филологических наук. Ханой, 2012. С. 12–16.
6. Нгуен Д. Т. Культурные и национальные особенности языка и мышления. Ханой: Издательство социальных наук, 2010. 635 с.
7. Пименова М. В. Предисловие // Введение в когнитивную лингвистику / под. ред. М. В.Пименовой. Вып. 4. Кемерово, 2004. 208 с.
8. Хоанг Ч. К. Когниция и символика через название «рыба» на диалекте Нге Тинь // Материалы молодежной лингвистической конференции, Вьетнамская лингвистическая ассоциация. Кантхо, 2009. С. 8–10.
9. Яковлева Е. С. Фрагменты русской картины мира (модели пространства, времени и восприятия. М. Гнозис, 1994. 344 с.

Tran Quang Ha[1*]

*ha89263729979@gmail.com

Research supervisor: Olga V. Tsirul[1], Candidate of Sciences (Pedagogy)

[1]*Vladimir Kikot Moscow University of the Ministry of Internal Affairs, Moscow, Russia*

Some aspects of the linguistic worldview: A comparative study of Vietnam and Russia

Abstract. The linguistic worldview is shaped within the everyday consciousness of a language community. It represents a collective conceptualization of the world, reflected in language, and serves as a framework for communication through semantic structures. This article compares aspects of the linguistic worldviews of Russia and Vietnam, highlighting key cultural characteristics of each people.

Keywords: linguistic worldview, history, culture, Vietnam, Russia.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

УДК 339.138

Боголюбова Анастасия Александровна[1]*
*ann.pushckin@gmail.com
Научный руководитель: Колесникова Дарья Алексеевна[1],
кандидат философских наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Разработка маскота как инструмент повышения интереса аудитории к образовательной организации

Аннотация: в данной статье исследуется эффективность разработки маскота в качестве инструмента привлечения и удержания интереса аудитории к образовательной организации. В работе анализируются такие преимущества использования маскота, как создание узнаваемого и запоминающегося образа и способствование самоопределению студентов как части сообщества университета. Исследование проводится на примере разработки маскота РГПУ им. А. И. Герцена «Пеликаша». Автором описаны методы внедрения маскота в цифровом пространстве вуза. Результаты исследования подтверждают эффективность использования маскота в PR-стратегии учебных заведений.

Ключевые слова: маскот, бренд, талисман, аудитория, образовательная организация, брендинг.

Талисманы бренда, или маскоты, играют важную роль в формировании имиджа образовательных учреждений, представляя не только лицо школы, университета или другой образовательной организации, но и являясь мощным инструментом привлечения и удержания внимания аудитории. Эффективно разработанный маскот способен не только создать уникальный образ образовательной организации, но и вызывать эмоциональную привязанность у коллектива этой организации и заинтересованных сторон.

Говоря об изученности проблемы, стоит отметить, что вопрос влияния маскота на повышение интереса аудитории к образовательным организациям затрагивается исследователями редко. Однако, обширное исследование процесса создания маскотов организаций описано в работе российских исследователей А. В. Березина, А. В. Гладышевой и И. Ф. Чепурова «Корпоративный герой как элемент фирменного стиля организации» [Березина, 2020, 302–308]. Авторами проводится анализ общей концепции фирменного персонажа и обозначаются критерии образа маскота, такие как олицетворение ценности бренда, соответствие корпоративному облику организации и т. д.

В то же время, концепт маскота является достаточно распространенным для зарубежных образовательных институтов, и потому является более частотным объектом исследования. Среди крупных зарубежных работ на эту тему можно выделить статью “The Designing of Institute’s Educational Mascots for Brand Identity” авторов Чиангмайского университета Н. Конгди, С. Прапавонг и Дж. Маниссавард [Kongdee, 2020, 287–291]. Труд описывает процесс разработки маскота от постановки задач и дизайнерского исполнения персонажа до конечного продукта, применяемого в маркетинговой стратегии университета Pradita в Индонезии.

Оценивая степень изученности вопроса, можно сказать, что большинство существующих исследований фокусируются на общих стратегиях применения узнаваемых образов, логотипов

и символов в маркетинге и брендировании, при этом не акцентируя внимание на маскотах образовательных организаций. Исходя из этого, существует необходимость дальнейшего исследования по этому направлению, которое обеспечило бы исчерпывающее понимание влияния разработки талисмана на PR-стратегию образовательной организации.

Объектом исследования стал талисман РГПУ им. А. И. Герцена «Пеликаша». Предметом исследования является процесс разработки данного маскота и сферы его применения, преимущественно в цифровом пространстве.

Целью данного исследования является определение степени влияния маскота на повышение интереса аудитории РГПУ им. А. И. Герцена к вузу.

Основными задачами исследования, которые позволят подробнее изучить влияние маскота университета на интерес его аудитории, являются:

1. Изучение процесса создания узнаваемого и запоминающегося образа на основе психологического аспекта;
2. Анализ отзывов аудитории о маскоте «Пеликаша» с последующим изучением его влияния на эмоциональную и общественную среду вуза;
3. Оценка эффективности использования маскота как инструмента повышения интереса аудитории к образовательной организации;
4. Выведение эффективных стратегий использования маскота «Пеликаша» для привлечения внимания аудитории к университету;
5. Формулировка рекомендаций по дальнейшей стратегии развития маскота.

В ходе исследования использовались методы анкетирования студентов, сотрудников и преподавателей РГПУ им. А. И. Герцена с целью выявления особенностей восприятия маскота аудиторией; анализ данных о частотности использования маскота в онлайн-пространстве; сравнительный анализ, а именно сравнение активности аудитории университета до и после внедрения маскота. Материалом исследования является контент, в котором образ талисмана РГПУ им. А. И. Герцена «Пеликаша» задействован наибольшим образом — это набор стикеров в Telegram и сувенирная продукция.

Для начала определим сущность понятий «талисман бренда» и «маскот», которые можно считать смежными. Согласно толковому словарю С. И. Ожегова, талисман — это «предмет, приносящий его обладателю счастье, удачу» [Ожегов, 1994]. В свою очередь, бренд — это «популярная и престижная торговая марка, предназначенная для идентификации товаров (услуг) и обеспечения устойчивой лояльности потребителей» [Большая Рос. энцикл., 2014].

Маскот (от англ. “mascot”) — это «персонаж, олицетворяющий собой бренд» [Гринченко, 2021, 253–255]. Отсюда, талисманом бренда или маскотом можно назвать такой узнаваемый образ, отражающий тот или иной бренд, в котором в качестве основополагающих элементов обычно входят название, логотип и фирменный стиль. Визуализация бренда образовательной организации в форме персонажа позволяет создать нужную атмосферу и в итоге быть одним из параметров, влияющих на психологический аспект клиента при выборе образовательных услуг [Гринченко, 2021, 253–255].

Психологический аспект восприятия маскотов аудиторией представляет собой важный фактор в формировании интереса к бренду.

Маскот в качестве символа бренда представляет собой мощный и запоминающийся образ, который вызывает определенные эмоции, будь то радость, ностальгия или даже чувство безопасности, и оказывает воздействие на подсознательный уровень потребителей. Этот образ формируется благодаря использованию визуальных метафор, персонификации и сторителлинга, которые способствуют выстраиванию прочных эмоциональных связей с потребителем.

В современной рекламе все чаще используется визуальная метафора наряду с традиционной вербальной метафорой, поскольку она представляет более сложный тип кодирования смысла. Она также помогает визуализировать идеи и персонажей, упрощает объяснение сложных концепций с использованием простых аналогий и запоминается легче, чем простые факты.

Метафора персонификации является часто применяемой в процессе создания маскотов и заключается в переносе характеристик живых существ на неодушевленные объекты. Можно

выделить следующую типологию этого явления, которая включает три основные категории: антропоморфизм, когда продукту или бренду приписываются человеческие черты (например, бренд шоколадных драже M&M's используют антропоморфных персонажей — они олицетворяют разные вкусы и цвета конфет); зооморфизм, где продукт или бренд ассоциируются с диким или домашним животным (к примеру, логотип Lacoste представляет из себя изображение крокодила, который ассоциируется с прочностью, силой и элегантностью, что является ключевыми характеристиками бренда); и тераморфизм, когда товар или услуга наделяются атрибутами вымышленных, сверхъестественных или удивительных существ (например, у бренда Michelin, вымышленный персонаж в виде шины, известный как Bibendum). Помимо этих базовых форм персонификации, существуют различные вариации в характере фигуративных отношений между брендом и его визуальными атрибутами [Brown, 2011, 3–11].

Дизайн и реализация маскота играют ключевую роль в его успехе. Маскот должен иметь символические цветовые ассоциации, имя с положительными коннотациями и передавать определенное сообщение своим потребителям. Каждая деталь имеет значение при создании эффективного брендового персонажа: форма и пропорции, цветовые схемы, легенда или биография, мимика и жестами, особые способности и характеристики должны быть тщательно продуманы и отражать ключевые принципы стилистического и идеологического единства всех визуальных коммуникаций бренда [Линдстром, 2009].

Помимо воздействия через каналы визуальной коммуникации, маскоты играют значительную роль в создании нарративов, помогая оживить повествование бренда через сторителлинг. Использование маскотов направлено на придание бренду человеческих черт, которые близки определенным архетипам целевой аудитории. Сторителлинг не только погружает нас в историю и характер героя, но и позволяет нам прочувствовать его эмоции и ощущения, заставляет сопереживать персонажу, рассматривая ценности компании как часть собственной системы ценностей [Zak, 2015]. Маскот, будто бы имитируя общение с обычным человеком, упрощает коммуникацию, облегчая процесс донесения мыслей бренда. Введение бренд-персонажа (маскота) помогает сделать историю более привлекательной и запоминающейся, укрепляя идентичность бренда в глазах потребителей

Благодаря подтвержденным эффектам психологического воздействия маскотов на повышение интереса аудитории к бренду, многие организации активно внедряют корпоративных талисманов в свои коммуникации. На сегодняшний день существует множество успешных кампаний, включая те, которые осуществляются в сфере образования, что наглядно подтверждает эффективность и актуальность этого метода в формировании корпоративной идентичности.

В коммуникациях университета, особенно во внешних, ключевую роль играют элементы, которые являются наиболее заметными, а именно атрибутика и символика. Они не только выражают бренд, но и придают ему узнаваемость как для внутренних, так и для внешних аудиторий. Формальными атрибутами бренда могут служить его логотип или символ, название, слоган или девиз, цветовая схема и использование определенных шрифтов в документации. В свою очередь, маскот как элемент символики образовательной организации, метафорически отражает систему ценностей организации и передает ключевые послания ее стейкхолдерам.

Маскоты образовательных учреждений часто становятся неотъемлемой частью их идентичности и традиции. Например, Школа Искусств в Северной Каролине выбрала в качестве маскота огромного корнишона, а Йельский университет уже 130 лет гордится своим маскотом — ростовой куклой бульдога по имени Красавчик Дэн, который стал символом спортивной жизни университета. Некоторые университеты в России также стали известны своими маскотами. Одним из самых популярных персонажей является ворона Высшей школы экономики, которая «прилетела» в учебное заведение еще в девяностые годы и стала не только символом университета, но и его эмблемой.

Эмоции, которые испытывает абитуриенты и студенты, когда они взаимодействуют с маскотом, закрепляют в их памяти образ учебного заведения, которое этот талисман представляет. Вовлеченность и хорошие отношения с потребителями, которые создает маскот, могут быть ключевыми факторами в привлечении внимания аудитории. Воспоминания детей часто ассо-

циируются с яркими и позитивными эмоциями, и маскот, основанный на образе животных, супергероев или волшебных существ, может стать идеальным способом внедриться в их сердца и укрепить имидж учебного заведения. Однако, важно помнить, что маскот должен интерпретироваться целевой аудиторией исключительно положительно, чтобы избежать возможных негативных ассоциаций.

Маскот может фигурировать в презентационных материалах и быть составной частью композиции логотипа образовательной организации.

Помимо этого, маскоты могут быть важной составляющей геймификации, которая используется в маркетинге для вовлечения аудитории и повышения ее лояльности к бренду. Маскоты стимулируют действия пользователей, предоставляя им эмоциональные ответы. Они могут быть включены в различные мероприятия, такие как презентации и дни открытых дверей вуза, а также стать важной частью пользовательского опыта при взаимодействии с сайтом и социальными сетями образовательного учреждения.

В современных условиях образовательные учреждения сталкиваются с необходимостью повышения своей узнаваемости и привлекательности для потенциальных клиентов. В этом контексте использование маскота может стать эффективным инструментом взаимодействия с аудиторией, позволяющим достичь ряда целей:

1. Создание узнаваемого и запоминающегося образа.
2. Демонстрация ключевых посылов и идей бренда
3. Способствование самоопределению студентов конкретного учебного заведения как части сообщества.

Рассмотрим эти аспекты на примере кейса талисмана РГПУ им. А. И. Герцена «Пеликаша». Образ представлен в виде нарисованного персонажа, использующегося в цифровом пространстве и сувенирной продукции. В данной статье мы изучаем образ «Пеликаши» в интернет-пространстве как способ взаимодействия с более широкой аудиторией вне конкретных временных и пространственных рамок.

Изучение влияния данного маскота на вовлеченность аудитории вуза проводилось на стыке двух наук: при участии социологической лаборатории РГПУ им. А. И. Герцена, а также с опорой на методы маркетингового исследования, представленные в одноименном учебно-методическом пособии Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Согласно пособию, в контексте определения эффективности маскота как инструмента привлечения аудитории наиболее целесообразным является исследование продвижения товара. Методом сбора первичной информации в нашем случае стал опрос, а основной рабочий инструмент обследования — специально разработанная анкета [Куликова, 2016, 62]. В опросе приняли участие студенты, педагоги и сотрудники РГПУ им. А. И. Герцена, являющиеся пользователями мессенджера Telegram и потенциально взаимодействующие с онлайн-сообществами вуза: официальный канал университета в Telegram, сообщество Студенческого научного общества университета («СНО»), сообщество Совета обучающихся и др. Общая выборка составила 100 человек.

Анкета включала в себя ряд вопросов, направленных на выявление основных показателей эффективности маскота «Пеликаша» как части PR-стратегии университета.

Приведем изучаемые нами в ходе опроса показатели:

1. Количество человек из выборки, использующих стикеры «Пеликаша» в Telegram;
2. Коммуникационные ситуации, в которых участники опроса применяют стикеры;
3. Степень выполнения набора стикеров функции репрезентации сообщества РГПУ им. А. И. Герцена.

Результаты исследования показали, что из 100 опрошенных 58 являются пользователями набора стикеров «Пеликаша» в Telegram, из них 61% студенты бакалавриата, 22.4% — сотрудники университета, 12.1% — магистранты, 1.7% — педагоги.

41.8% опрошенных используют стикеры для коммуникации даже вне университетской среды (например, переписке с друзьями), в то время как 39.2% предпочитают использовать стикеры «Пеликаша» при общении с другими участниками сообщества РГПУ им. А. И Герцена.

Остальные 19% используют стикеры в ситуациях, когда контекст подразумевает дискуссию об университете (например, публикации, посвященные РГПУ им. А. И. Герцена).

65.5% опрошенных считают, что стилистика маскота «Пеликаша» соответствует образу сообщества РГПУ им. А. И Герцена, 25.9% отметили, что стилистика частично соответствует образу сообщества университета, и 8.6% считают, что маскот «Пеликаша» не отражает образ сообщества вуза.

Дополнительно участникам анкетирования был задан вопрос, направленный на выявление потребностей пользователей набора стикеров «Пеликаша» и разработку дальнейшей стратегии развития маскота.

28.8% опрошенных заинтересованы в большем количестве стикеров, выражающих различные эмоции, 24.7% ожидают стикеры, подражающие мемам и трендам, 17.8% предпочли бы большее количество стикеров, включающих в себя образы, ассоциирующиеся с РГПУ им. А. И. Герцена (К. Д. Ушинский, Главный корпус университета и т. п.), 15.1% хотели бы видеть стикеры с маскотом, вдохновленные тематикой студенческих объединений вуза (Герценовской Игровой Клуб («ГИК»), Совет обучающихся, «СНО»), а 13.7% респондентов ставят в приоритет стикеры, приуроченные к сезонным событиям (праздники, важные даты и т. п.).

Перейдем к анализу статистики использования набора стикеров в Telegram. Начиная со дня запуска набора 1 сентября 2023 года его установило 1137 человек, а всего стикеры из набора были использованы около 4000 раз. В ходе анализа статистики частотности использования каждого из стикеров мы выявили топ-5 самых популярных из них с кратким их описанием и количеством использований на 03.04.2024:

1. Стикер «Сердечко», изображающий крылья маскота, сложенные в форме символа — 641 использование;
2. Стикер «Ночи!», изображающий спящего маскота в подражание мему «Спящий Дональд Дак» — 345 использований;
3. Стикер Пеликаши в темных очках из мема «Все вышло так как я и хотел» (англ. «Deal with it») — 300 использований;
4. Стикер «Проснись и пой!», изображающий радостного Пеликашу на фоне восходящего солнца — 246 использований;
5. Стикер, изображающий Пеликашу, впавшего в ступор и мысленно решающего множество математических уравнений в подражание мему «Женщина и формулы» (англ. *"Math lady"*) — 243 использований.

Наконец, рассмотрим уровень взаимодействия аудитории с публикациями на канале РГПУ им. А. И. Герцена в Telegram в зависимости от использования стикеров. Для исследования были взяты публикации в период с сентября 2023 года по апрель 2024 года. В среднем стикеры с маскотом вуза используются в 10 публикациях на канале из 100, а их главной задачей является привлечение внимания целевой аудитории (студентов) к анонсу, новостному контенту или другому виду медиа, предшествующему стикеру в ленте. В среднем использование стикера под постом на канале университета увеличивает количество реакций на публикации на 50%, а количество просмотров — на 30%. Таким образом, средний показатель активности аудитории на обычных постах составляет около 1000 просмотров и 20 реакций, а на постах, сопровождаемых образом маскота — 1300 просмотров и 30 реакций. Эффективен маскот оказался в 90% случаев.

Собранные в ходе исследования данные позволяют нам сделать ряд выводов об уровне эффективности использования образа маскота для привлечения аудитории РГПУ им. А. И. Герцена:

1. Наиболее эффективным образом маскот «Пеликаша» влияет на привлечение аудитории студентов и сотрудников университета. Обе категории можно назвать наиболее закрепленными за сообществом РГПУ им. А. И. Герцена из предложенных, а потому наиболее заинтересованными в существовании образа, демонстрирующего свою общность и принадлежность к своей группе. Можно сказать, что в данном случае набор стикеров «Пеликаша» выполняет задачу создания у целевой аудитории эмоциональной привязанности к образовательной организации, и, в частности, мотивирует на взаимодействие аудитории с контентом вуза в социальных сетях;

2. Преобладающее количество пользователей набора стикеров используют их при общении как с коллегами и однокурсниками, так и вне контекста университета, в переписке с друзьями и знакомыми. Данные результаты исследования дают нам представление об образе маскота как универсальном средстве самовыражения участников сообщества вуза в различных коммуникативных ситуациях. Вывод подтверждается и тем, что, по мнению абсолютного большинства респондентов, образ «Пеликаши» полностью или частично соответствует образу сообщества университета. При этом применение фирменной цветовой палитры и логотипа вуза в дизайне маскота делает его узнаваемым и выделяющимся среди, например, других наборов стикеров. Как результат, даже группа людей, находящаяся вне целевой аудитории, может также стать более осведомленной об образовательной организации благодаря ее талисману.

3. Эффективнее всего аудиторию привлекает образ маскота, объединенный с концептами, которые популярны среди этой аудитории. 3 из 5 наиболее часто используемых стикеров подражают запоминающимся образам из онлайн-пространства. Ответы опрошенных совпадают со статистикой: многие из респондентов считают стикеры, созданные по мотивам мемов и трендов, одними из самых интересных и востребованных в коммуникативных ситуациях.

4. Активность целевой аудитории при взаимодействии с контентом РГПУ им. А. И. Герцена на канале в Telegram повышается, если пост сопровождается стикером с маскотом университета. Стоит отметить, что данный метод привлечения аудитории с помощью маскота необходимо применять избирательно. В частности, наиболее уместным стоит использование образа маскота для публикаций более неформальной тематики, например студенческая жизнь, анонсы, достижения и победы университета и т. п.

На основе сделанных нами выводами можно вывести ряд рекомендаций, которые могут быть применены при использовании маскота как части эффективной PR-стратегии образовательных организаций.

Как показало исследование, идентифицируемость и осведомленность аудитории о персонаже-талисмане образовательной организации способствует передаче информации об образовательной организации и ее услугах в привлекательной и легко воспринимаемой форме. На данный момент ассортимент брендовой продукции университета, где Пеликаша использован именно в том образе, в котором он представлен в онлайн-пространстве, ограничен. Примером реализованной продукции могут служить наборы наклеек и раскраски, которые уже использовались в ходе приемной кампании вуза в 2023 и 2024 годах, а также для раздачи посетителям секции РГПУ им. А. И. Герцена на Международной выставке-форуме «Россия» в Москве. Разработка мерча (предметов одежды, канцелярских принадлежностей и т. п.) может стать следующим этапом внедрения маскота в корпоративный стиль образовательной организации. При дальнейшей работе с маскотом следует делать подробный учет возрастных групп целевой аудитории как в более широком онлайн-пространстве, так и в офлайн-среде вуза. Рекомендуется также учесть масштаб бренда в перспективе: например, можно заранее определить, будет ли талисман образовательной организации использоваться как один из инструментов привлечения внимания потенциальных клиентов и удержания интереса уже имеющихся, или станет отдельным брендом с отдельной линейкой продукции. Наконец, для повышения осведомленности аудитории о талисмане образовательной организации рекомендуется создать (или популяризировать уже существующую) предысторию талисмана, а также регулярно обновлять информацию о нем.

В целом, как показало наше исследование, применение маскота в целях повышения интереса аудитории к образовательной организации можно считать эффективным.

Литература

1. Березина, А. В. Корпоративный герой как элемент фирменного стиля организации / А. В. Березина, А. В. Гладышева, И. Ф. Чепурова // Экономическая безопасность и маркетинговое управление социально-экономическими системами : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Кострома, 20–21 октября 2020 года. — Кострома: Костромской государственный университет, 2020. — С. 302–308. — EDN ACQYIV.

2. Большая Российская энциклопедия : в 35 т. / науч.-ред. совет: Ю. С. Осипов (пред.) [и др.]. — Москва : Большая Рос. энцикл., 2014. — 767 с. — ISBN 978–5-85270–364–4.
3. Гринченко, О. А. Маскот как инструмент брендинга / О. А. Гринченко // Брендинг как коммуникационная технология XXI века : Материалы VII Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 01–02 марта 2021 года / Под редакцией А. Д. Кривоносова. — Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2021. — С. 253–255. — EDN GEOXXF.
4. Куликова, А. В. Маркетинговые коммуникации : учебно-методическое пособие / А. В. Куликова. — Нижний Новгород : ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2016. — 62 с. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: https://e.lanbook.com/book/153130 (дата обращения: 02.04.2024). — Режим доступа: для авториз. пользователей.
5. Линдстром, М. (2009). Чувство бренда. Воздействие на пять органов чувств для создания выдающихся брендов. — М.: Эксмо.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Азъ, 1994. — 907 с.
7. Brown, S. (2011). It›s alive inside! a note on the prevalence of personification. Irish Marketing Review, 21(1/2), pp. 3–11.
8. N. Kongdee, S. Prapawong and J. Manissaward, “The Designing of Institute’s Educational Mascots for Brand Identity”, Joint International Conference on Digital Arts, Media and Technology with ECTI Northern Section Conference on Electrical, Electronics, Computer and Telecommunications Engineering (ECTI DAMT & NCON), Pattaya, Thailand, 2020, pp. 287–291, doi: 10.1109/ECTIDAMTNCON 48261.2020 .9090707. https://www.astesj.com/publications/ASTESJ_ 0506210. pdf
9. Zak, PJ. (2015). Why inspiring stories make us react: the neuroscience of narrative. Cerebrum. Feb 2;2015:2. PMID: 26034526; PMCID: PMC 4445577.

Anastasia A. Bogoliubova[1*]
*ann.pushckin@gmail.com
Research supervisor: Daria A. Kolesnikova[1],
Candidate of Sciences (Philosophy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

A mascot as a tool to increase public interest in an educational institution

Abstract. The article explores the effectiveness of developing a mascot in order to attract and retain the interest of audience in an educational institution. The author analyzes such advantages of using a mascot as creating a recognizable and memorable image and promoting self-identification of students as part of the university community. The study describes the case of developing the Pelikasha (a pelican) mascot of Herzen University. The author describes the methods of introducing the mascot in the digital space of the university. The results of the study confirm the effectiveness of using a mascot in the PR strategy of educational institutions.

Keywords: mascot, brand, audience, educational institution, branding.

УДК 659.1.012.12

Вересова Яна Германовна[1*]
*veresyana1403@mail.ru
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Использование мифотехнологий при формировании имиджа

Аннотация: в статье исследуется использование мифотехнологий для формирования имиджа бренда. Статья анализирует сущность мифа и его характерные черты с целью выявления эффективности их использования в разработке рекламных стратегий. Представлены различные формы мифотехнологий в рекламе, включая использование архетипических

образов. Рассматриваются конкретные примеры рекламных кампаний, в которых успешно применяются мифотехнологии. Исследование имеет практическое значение для специалистов по рекламе и маркетингу, стремящихся использовать мифологические принципы для разработки более эффективных и резонансных рекламных кампаний.
Ключевые слова: мифотехнологии, архетип, имидж.

Введение

Исследуя использование мифотехнологий в сфере рекламной индустрии следует обратиться к пониманию сущности мифа. Вопрос о том, что представляет собой миф важен в данном контексте, так как без понимания его структуры не представляется возможным выстроить pr-механизмы задействующие когнитивные процессы, которые, в свою очередь, влияют на восприятие и поведение целевой аудитории имиджа бренда.

Энциклопедия эпистемологии и философии науки дает следующее определение мифу: «(от греч. предание, сказание, разговор, беседа, указание, замысел, план, известие; этимологически связано с индоевропейским корнем meudh — заботиться о чем-то, страстно желать, иметь в виду) — форма дорефлексивного постижения мира, образное упорядочение еще не познанного или непостижимого бытия» [Энциклопедия эпистемологии и философии науки, 2009, с. 1248].

Новейший философский словарь трактует миф как «форму целостного массового переживания и истолкования действительности при помощи чувственно-наглядных образов, считающихся самостоятельными явлениями реальности» [Новейший философский словарь, 2003, с. 1280], заостряя внимание также и на неоднозначности роли мифа в современном обществе, где он представлен как модель дорационального мировосприятия, являющаяся основой различных систем познания: мифы в массовом сознании, идеологические мифы, «гносеологические мифы» в научном знание, «магический реализм» художественной культуры.

Миф как культурный феномен представляет собой кодифицированную систему образов, отражающих порядок и структуру воспринимаемого человеком мира. Являясь формой культуры, миф укоренён, как и в архаических когнитивных слоях, так и в современных культурных контекстах. Будучи первоначальной формой понимания и концептуализации реальности, миф служит символическим посредником сознания. Он обеспечивает возможность моделирования, классификации и интерпретации мира, обладая таким образом познавательной функцией, позволяя человеку организовывать и воспринимать окружающую среду через установленные смысловые связи.

Говоря о месте мифа в современном культурном контексте следует отметить, что сегодня большой пласт мифотворчества отведён pr-технологиям. По мнению Жана Бодрийяра «цель рекламы — не столько способствовать продаже того или иного конкретного товара, сколько внедрять в сознание людей целостный образ общества, «одаривающего» своих членов материальными благами» [Бодрийяр Ж, 2001, с. 212] Реклама, как современный миф, играет решающую роль в формировании желаний, потребностей и представлений о мире. Подробно традиционным мифам, она использует символику, образы, опирается на эмоции, апелляции к авторитету и повторяющиеся сообщения, чтобы укрепить свои нарративы. Имидж и миф предстают взаимосвязанными концепцией поскольку оба они представляют собой символические представления или нарративы, которые влияют на восприятие и поведение людей.

Методы исследования

Для доказательности обоснования использования мифотехнологий в создании и поддержании имиджа бренда следует провести анализ характерных черт мифа, а также описать взаимосвязь мифа и имиджа в контексте современного мифотворчества

Результаты и обсуждение

Из характерных черт мифа следует отметить эмоциональность, многомерность, символизм, устойчивость, способность объединить общество, и его нормативный аспект. Эмоциональное

восприятие проявляется в том, что в основе мифологической картины мира лежит система интуитивных представлений о реальности. Лосев А. Ф. определял, что «миф не есть метафизическое построение, но есть реально, вещественно и чувственно творимая действительность, являющаяся в то же время отрешенной от обычного хода явлений и, стало быть, содержащая в себе разную степень иерархичности, разную степень отрешенности» [Лосев А. Ф., 2001, с. 559]. Мифологическое мировоззрение, согласно Лосеву, отвергает интерпретации и историко-научные декодировки, принципиально взаимодействуя с объектами, подверженными чувственному восприятию — явлениями, являющимися максимально осязаемыми и существующими в реальности. Имидж подобно мифу стремиться сформировать положительное представление о бренде на ассоциативном (иррациональном) уровне тем самым обеспечивая лояльность уже имеющихся потребителей и способствуя привлечению новых.

Клод Леви-Стросс описывал сущность мифа как язык, работающий «на самом высоком уровне, на котором смыслу удается отделиться от языковой основы, на которой он сложился» [Леви-Стросс К., 2007, с. 784]. Логика мифологического повествования выстраивается благодаря разнообразию метафоричных образов и их различным сочетаниям выражая характерную черту мифов как многомерность. Многомерность рекламных мифотехнологий проявляется на различных уровнях: как в мифологизации самого бренда и его имиджа, так отдельных его маркетинговых элементов.

При построении имиджа бренда товаров и услуг одним из объектов мифологизации становится потребление. Мифологизация потребления — это процесс, в котором потребительским товарам и услугам приписываются символические значения, выходящие за рамки их утилитарных функций. Исторически человечество полагалось на материальные блага в вопросах выживания. Со временем материальные блага стали ассоциироваться с социальным статусом и успехом, мотивируя людей потреблять товары, демонстрирующие их превосходство. Помимо этого, с развитием общества социальные нормы и ожидания закрепили определённые модели потребления как желательные в той или иной культурной традиции. В 20 веке реклама и массовое производство привели к широкому распространению мифологизации потребления, а тенденция глобализации позволило сделать технологии мифотворчества универсальными. Таким образом феномен мифологизации потребления является устойчивым явлением благодаря эволюционным, социально-психологическим и культурным факторам. Основой современной мифологизации стало изучение взаимосвязанных между собой феноменов предметной деятельности человека и сопутствующих ей психических процессов.

Инструментами мифологизации становятся повествовательные и риторические приемы, обеспечивающие создание и распространение мифов. Одним из инструментов мифологизации становится архетипы. Архетип в области pr представляет собой культурный шаблон, который отражает накопленный опыт человечества. Архетипы допускают различные интерпретации, но сохраняют свою суть, позволяя интуитивно узнавать и использовать их для передачи идеи и формирование коллективного восприятия Связь архетипа и мифа представляет собой систему аналогичную теории фреймов и скриптов, которая предполагает, использование людьми когнитивных структур, для интерпретации и организации информации. Архетип служит фреймом, который помогает человеку структурировать свое восприятие, в то время как миф действует как скрипт, предоставляя последовательность событий или действий, которые определяют поведение потребителя. Архетип благодаря своей универсальности позволяют мифам резонировать с людьми на фундаментальном уровне.

Современные pr-кампании при использовании часто используют упрощённую классификацию архетипов, приведённую маркетологом, Маргарет Марк и психологом Кэрол Пирсон в работе «Герой и Бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов».[Марк М., Пирсон К., 2005, с. 336] Авторы приводят классификацию, состоящую 12 архетипов во многом соотносящуюся с классификацией К. Г. Юнга.

Согласно принципу распределения архетипов, каждый архетип обладает уникальным сочетанием характеристик, которые определяют его мотивацию, ключевые желания, способы взаимодействия с людьми и результатами. М. Марк и К. Пирсон выделяют три группы архе-

типов. Первая включает в себя так называемые «архетипы социализации»: Заботливый, Сирота (Славный парень), Воин (Герой), Простодушный. Данная группа образует внутреннюю «семью», представленную связью «родитель (воин, заботливый) — ребёнок (простодушный, сирота)». Принцип этой группы основывается на сосредоточении силы в группе и в социальной системе. Архетип Заботливый характеризуется такими качествами как сострадание, эмпатия желание заботится о других. Этот архетип выбирают бренды, связанные со здравоохранением, благотворительностью, некоммерческой деятельностью. Так Фонд Красного Креста при использовании архетипа Заботливого подчёркивает свою миссию по оказанию помощи нуждающимся и уязвимым группам населения. Архетип Сирота (Славный парень) соотносится с невинностью, добротой и стремлением к принятию. Бренды, занимающиеся продажей товаров и услуг, являющимися ностальгическими или вызывающие чувство безопасности и комфорта. Примером является бренд Hallmark, использующая архетип Сироты в рекламе, изображающей сентиментальные моменты и подчёркивающая значимость семьи. Архетип Герой олицетворяет собой силу воли и мужество. Архетип Герой активно используются спортивными брендами, брендами чьей целевой аудиторией являются мужчины. Так спортивная компания Nike использует архетип Воина в своей рекламе, подчёркивая тем самым силу спорта. Архетип Простодушный как воплощение наслаждения жизнью и дружелюбия выбирают бренды, чьи товары и услуги являются простыми, доступными и приносящими радость. Так компания Coca-Cola использует архетип Простодушного в своей рекламе, изображая моменты счастья и освежения, связанные с их напитком.

Вторая группа включает в себя «архетипы превращений и изменений»: творец, любовник, разрушитель, искатель. Архетипы этой группы воплощают процесс поиска новых ценностных ориентиров и возможностей. Архетип Творца олицетворяет стремление к новизне, избирательность и самовыражение. Бренды, выбирающие архетип творца сосредоточены на инновациях, дизайне и нестандартном мышлении. Примером является компания Apple, позиционирующую себя как расширяющую границы технологий. Архетип Любовник связан с ценностью отношений, страстью, эмоциональной связи. Архетип Любовника выбирают бренды, транслирующие получение чувственного удовольствия. Наиболее популярен данный архетип в рекламах компаний одежды, парфюмерии, косметики (Victoria’s Secret, Chanel). Архетип Разрушителя основывается на желании бросить вызов установленному порядку. Этот архетип используют бренды, не боящиеся идти вразрез с мнением общества. Характерными примерами являются бренды Diesel, Harley-Davidson. Архетип Искателя выражает собой желание исследовать, новые открытия, поиск смысла жизни. Архетип Искателя выбирают бренды, чьи продукты или услуги связаны с путешествиями, приключениями, личностным ростом (бренд The North Face, чья одежда предназначена для активного отдыха, что соответствует философии архетипа).

Третья группа «архетипы реставрации стабильности»: правитель, шут, волшебник, мудрец. Архетипы реставрации стабильности представляют собой упорядоченные модели поведения, направляющие людей к восстановлению равновесия и порядка в своей жизни и обществе. Архетип Правителя сочетает в себе такие ценности как авторитет, контроль и стабильность. Данный архетип выбирают бренды, связанные с роскошью и престижем (Mercedes-Benz). Архетип Шута транслирует веселье, беззаботность и доступность. Бренды, выбирающие этот архетип, не боятся использовать юмор в рекламном нарративе. Архетип Волшебника сосредоточен на исполнении желаний, трансформации реальности без особых усилий. Архетип волшебника выбирают бренды, связанные с бытовой техникой и домом (Dyson, Polaroid и Tesla). Архетип мудреца олицетворяет знание, проницательность и надёжность. Бренды этого архетипа выступают в роли наставников, предоставляя людям доступ к знаниям, обучение и практические решения для лучшего взаимодействия с окружающим миром.

Каждый из архетипов характеризуется определёнными элементами:

— завязка, представляющая собой исходную ситуацию, инициирующую определённое поведение;

— персонаж, выступающий в качестве главного героя либо второстепенной личности;

— сюжет, определяющий ключевые события;

— эмоциональная связь, характеризующуюся типом эмоций, вызываемых у потребителя.

Обращения брендов к системе архетипов, авторы обосновывают несколькими причинами:

1. Эффективной связью с потребителем, поскольку такая модель коммуникации соотносится с их жизненным опытом.

2. Избеганием фрагментарности в восприятии бренда потребителями. Из-за количества различных каналов коммуникации и увеличения объёма информации в целом возникает фрагментация сообщений бренда, которая часто воспринимаются как не связанные между собой информационные сообщения, затрудняющие формирование целостного представления о бренде в сознании потребителя.

3. «Управлением значением» (meaning management). Данный термин подразумевает апеллирование к особенному сакральному значению для конкретного потребителя с целью создания основы приверженности бренду.

По мнению авторов, выбор одного из 12 архетипов обеспечивает устойчивый положительный имидж бренда, определив его характер и индивидуальность, позволяющие успешно стимулировать продажи и привлекать целевую аудиторию. Несмотря на это представленные архетипы можно рассматривать как отправную точку для размышлений о бренде, а не как жёсткую структуру. Архетипы могут группироваться между собой в зависимости от текущих целей рекламной кампании или потребности в ребрендинге.

Функции архетипов в процессе выстраивания имиджа бренда разнообразны. Архетип может нести функцию создание эмоциональной связи с потребителями, обращаясь к их основным потребностям, страхам и желаниям, мотивировать потребителя к действию. Коммуникационная функция архетипа во многом связана с упрощением сообщений. Архетипы способны сделать рекламное сообщение более понятными и привлекательным для потребителей, апеллируя к бессознательному. Огромную роль играет также повышение значимости взаимодействия потребителя с брендом через транслирование принадлежности к определённым ценностям, близким для потребителя — статус, богатство, красота, семья и т. д. Применение архетипов делает рекламу более запоминающейся через использование базовых эмоций и образов. Также выбор определенного архетипа или сочетания нескольких архетипов позволяет рекламодателям дифференцировать свой бренд на рынке, позволяя создать иллюзию уникального предложения.

Выводы

Таким образом. Используя архетипы рекламные стратегии могут создавать более эффективные и запоминающиеся кампании, которые находят отклик у глубинных потребностей и желаний потребителей. Использование мифотворчества оправдано в рекламных стратегиях для создания уникального образа бренда, его легенды или персонажа-маскота, способного привлекать внимание целевой аудитории. Мифотехнологии могут быть использованы для создания позитивного ассоциативного контента вокруг продукта или услуги, укрепляя имидж и дифференцируя его от конкурентов. Такой подход способствует усилению эмоциональной привязанности потребителей к бренду и помогает ему выделиться на фоне других компаний. Мифотворчество также может быть использовано для упрощения сложных концепций или процессов, делая их более доступными и понятными, что позволяет увеличить интерес к продукту или услуге и мотивировать потребителей к покупке. Таким образом, мифотворчество является эффективным инструментом для создания уникального и привлекательного образа бренда, привлечения внимания потребителей и увеличения продаж.

Литература

1. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2009. 1248 с.
2. Новейший философский словарь. 3-е изд., испр. Минск: Книжный Дом, 2003. 1280 с.
3. Бодрийяр Ж. Система вещей / Пер. с франц. С. Зенкина. М.: Рудомино, 2001. 212 с. ISBN 5-7380-0156-7.
4. Лосев А. Ф. Диалектика мифа: дополнение к «Диалектике мифа». М.: Мысль, 2001. 559 с. (Философское наследие. Т. 130). ISBN 5-244-00969-9.

5. Леви-Стросс К. Мифологики: человек голый. М.: Флюид, 2007. 784 с.
6. Марк М., Пирсон К. Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов / Пер. с англ. под ред. В. Домнина, А. Сухенко. СПб.: Питер, 2005. 336 с.: ил. (Маркетинг для профессионалов). ISBN 5-94723-616-8.

Yana G. Veresova[1*]
*veresyana1403@mail.ru
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The use of mythological technologies to create a brand image

Abstract. The article explores the use of mythological technologies to create a brand image. The article analyzes the essence of the myth and its characteristic features in order to identify the effectiveness of their use in the development of advertising strategies. The author describes various forms of mythological technology in advertising, including the use of archetypal images. The author considers examples of advertising campaigns in which mythological technologies are successfully used. The research is of practical importance for advertising and marketing professionals seeking to use mythological principles to develop more effective and resonant advertising campaigns.

Keywords: mythological technologies, archetype, image.

УДК 174.4

Иванов Данила Алексеевич[1*]
*danila.ivanov001@yandex.ru
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Бренд-медиа как инструмент построения корпоративной философии

Аннотация: в статье рассмотрена проблема построения и репрезентации внутренней культуры организаций через определенные ценностные конструкции, которые обозначаются как корпоративная философия. Как эффективный инструмент ее трансляции приводятся бренд-медиа, направленные на внешнюю и внутреннюю аудиторию. Автором предлагается конкретные технологии использования бренд-медиа в целях поддержания общей системы ценностей при реализации внутренних коммуникаций.

Ключевые слова: корпоративная философия, корпоративная культура, внутренние коммуникации, бренд-медиа.

Проблемы построения положительных внутренних коммуникаций для любой организации стоит достаточно остро. После серьезных геополитических событий и последовавших за ними изменений структуры рынка труда, практически всем компаниям и органам приходится преодолевать нехватку кадров и другие весомые проблемы. В результате них также вышло на свет еще одно явление — особенная мобильность людей на рынке труда. Ввиду того, что по многим профессиональным направлениям предложений о работе гораздо больше, чем людей, готовых оказать эти услуги, люди очень легко переходят из одной организации в другую. Соответственно, необходимо решать задачи не только привлечения, но и удержания сотрудников.

Второй проблемой для всех компаний становится большая агрессивность информационной среды. Технологии продвижения оплетаются все новыми рисками. Более того, в результате определенного давления среды все чаще организации начинают использовать инструменты грубой рекламы. Например, Федеральная антимонопольная служба в последнее время возбуждает все большее количество дел, связанных с недобросовестной рекламой. Часто случаи связаны со сравнением по несопоставимым критериям своей продукции и продукции конкурентов.

Все эти проблемы должны иметь комплексное решение. Однако частью этих мер, применимых для организаций, является построение особых систем внутренних коммуникаций, осно-

ванных на общих ценностях. Здесь идет речь о корпоративной культуре и ее мировоззренческой основе — корпоративной философии.

Корпоративная культура является конвенциональной для всего персонала компании. Система ценностей, которую она отражает, должна быть понятна и признана. Корпоративная философия выполняет функцию внутреннего организующего начала, своего рода общественного договора, добровольно заключенного причастными к нему людьми [Чумиков, 1998].

Для построения философской основы корпоративной культуры чрезвычайно важно и осознание организацией собственных истоков, принятие своей истории или в случае с молодыми компаниями — определенная степень открытости, искренности. Молодые организации могут выстраивать свой мировоззренческий фундамент как сумму ценностей всех членов команды, а также их личных брендов.

Исследователи давно указывают на то, что компании не могут существовать исключительно на экономических факторах развития. Выбор в сторону того или иного продукта определяется во многом ценностной основой его продвижения. Корпоративные ценности основаны «на культуре, традициях, собственном опыте и на личной склонности их руководителей, обнаруживающихся в текущей экономической, политической и социальной ситуации» [Здравомыслов, 1995].

Корпоративная философия имеет определенные характеристики. О. В. Ломакина и М. В. Межина выделяют четыре таких характеристики. Первой становится фиксация определенной системы ценностей в программных документах организации. Используя определенные ресурсы, корпорации выпускают определенные издания. Примером может послужить «Белая книга» Норникеля, в которой прописаны основные цели и задачи развития, стратегические планы, основания и мотивы внутренних коммуникаций и оценка данных позиций руководством. Данное издание постоянно дополняется. Оно становится наиболее эффективным при распространении через бренд-медиа. Поэтому второй важной характеристикой становится именно трансляция закрепленных норм, правил и их оценки. Трансляция корпоративной философии помогает не только в решении задач внутренней коммуникации, но и влияет на все внешние связи. Постоянная трансляция общих ценностей способна добиться обретения третьей важной характеристики — конвенциональности. Корпоративная философия должна быть признаваема и уважаемая в любом подразделении, даже если оно вырабатывает собственную субкультуру. Именно в этом случае достигается наличие четвертой характеристики — исполнение и контроль за исполнением прописанных общих норм [Ломакина, Межина, 2014].

Эту структуру можно также дополнить еще одной актуальной чертой — созданием системы адаптации. Ввиду того, что система ценностей крупных организаций усложняется и любая корпорация постоянно сталкивается как со внутренними кризисами, так и с решением внешних проблем — погружение в систему ценностей новых сотрудников должно быть плавным и продуманным. Именно поэтому также создаются особые материалы, которые также транслируются через бренд-медиа организаций. Эту проблему решают и государственные организации. Например, Государственная инспекция труда в городе Санкт-Петербурге создала собственную «Тетрадь адаптации». Она позволяет начинающим госслужащим и, в целом, всему новому персоналу познакомится с корпоративной философией и определенными стандартами и нормами, принятыми в системе Федеральной службы по труду и занятости, территориальным органом которой является Инспекция. Подобные примеры адаптационных изданий или циклов информационных материалов в корпоративных СМИ или бренд-медиа применяются и в крупном бизнесе. Это только подтверждает актуальность данных корпоративных проектов. Это же помогает достигать и основную цель построения корпоративной философии — создание общественного порядка и обеспечение целостности, повышения эффективности персонала [Демин, 2010; Елистратова, 2010, С. 36–39].

Появление и формирования корпоративной философии исследователи связывают и с более тотальными явлениями. Например, с растущей глобализацией экономических отношений [Иванова, 2010, С. 810–813]. Можно отметить, что важной чертой современной корпоративной философии является вывод ее за рамки конкретной национальной культуры. Корпоративная философия должна обеспечивать диалог культур и также быть глобальной. Именно тогда, си-

стема ценностей организацией может быть утверждена и понятна во всех уголках мира. Однако здесь нельзя не отметить наличие факта упрощения. Глобализация и ее философские последствия неизбежно приводят к уравнению мнений и рассмотрению одних и тех же общечеловеческих норм как корпоративных. Между тем, реальна лишь уникальная корпоративная философия.

Также одной из важных проблем в построении корпоративной философии становится достаточно известное явление столкновения коллективного и индивидуального. Корпоративная философия не должна восприниматься персоналом как прокрустово ложе для собственной инициативы, а, наоборот, должна эту инициативу порождать. Приведение всех к общему аксиологическому аппарату как внутри компании, так и за пределами выполнения служебных обязанностей невозможно. Корпоративная философия может выступать лишь как надстройка к сложным и противоречивым ценностям каждого конкретного сотрудника. Поэтому она должна быть тотальной, в том смысле, что ее основные описательные функции стремятся к расширению границ ценностей, дополнению корпоративным частного.

Корпоративность состоит не в отсутствии возможностей для отдельных индивидов действовать в социальной жизни своевольно, индивидуально. Такое отношение к жизни исключает ее понимание как процесса и на данной основе отношение к индивидуальному, как просто феноменальному, а не ценностному для социокультурной жизни вообще [Иванова, 2010, С. 810–813].

На этих основах выстраивается качественно новая структура организации внутренних коммуникаций. Корпорации становятся креативными. Творчество и инициативность, неординарный подход к решению усложняющихся задач лежат в основе построения современных корпоративных философий. Именно так решается проблема отношений администрации и персонала. В реальности одной из задач менеджмента является поддержание веры персонала в собственную свободу. Введение определенных рамок, выстраиваемых на понятных и осязаемых ценностях, и позволение творчества внутри них развивает у персонала определенные психологические эффекты такие как, неразделенность собственных интересов и интересов компании, полная лояльность к ее управленческой модели и неспособность к отрицанию. Управляемая креативность закрепощает. Корпоративная философия становится жизненной, когда она пронизывает креативную организацию сверху донизу и разделяется персоналом на всех уровнях [Астахова, 2009, С. 190–193].

Эти эффекты сложно оценить положительно или отрицательно, однако их можно воспринять отвечающими целям корпораций. Тем не менее, необходимо понимать, что корпоративная философия — это мировоззрение именно корпорации, формируемое и выстраиваемое фактически искусственно под определенные цели эффективности (экономические, политические или социальные). Поэтому чрезвычайно важна качественно положительная корпоративная философия, взвешенная и отвечающая интересам обеих сторон процесса, лишенная скрытых или открытых манипуляций сознанием персонала.

Точкой развития такой философии становятся модели трансляции. Построение открытых внутренних коммуникаций, склонных не к императивности, а к диалогизму, возможно лишь в условиях постоянной трансляции мнений и фактов. И в этом могут помочь самые современные средства корпоративного информирования — бренд-медиа.

Бренд-медиа — это так или иначе корпоративные медиа, ориентированные преимущественно на внешнюю общественность компании-учредителя, использующие наиболее современные средства и методы продвижения компании и ее бренда. Миссия бренд-медиа зачатую более глобальна и социально-ориентирована, чем просто продвижение организации [Чемякин, 2022, С. 175–178]. Открытый диалог с обществом непосредственно детерминирует внутренний диалог. Развивая собственное бренд-медиа организации способны обеспечить трансляцию ценностей как на внутреннюю аудиторию, так и на внешнюю. К слову, при грамотном построении данных медиа структур у внешней аудитории всегда есть возможность стать внутренней, если к этому есть потребность у самой компании.

Нахождение в экосистеме бренд-медиа компании может стать и частью корпоративной культуры. Это является и одной из технологий продвижения бренд-медиа, когда первоначаль-

ная аудитория формируется из числа сотрудников, а затем постоянно дополняется новыми и новыми участниками различных сетевых сообществ.

Также бренд-медиа могут использовать другие технологии, способствующие развитию корпоративной философии. Эти технологии разнообразны. Они имеют под собой и разные мотивы: от адаптационных до мотивационных. Сотрудник на ранних этапах совей деятельности в организации имеет возможность посредством бренд-медиа наиболее эффективным способом погрузиться в историю, особенности моделей управления корпорации, имеет возможность наглядно познакомиться с новой для него системой ценностей. Затем сотрудник может быть мотивирован через публичность результатов своей деятельности или деятельности коллег. Опишем некоторые технологии бренд-медиа, связанные с корпоративной философией:

1. Размещение адаптационных материалов.

Как отдельные издания, так и серии информационных текстов могут помочь сотруднику адаптироваться в организации. В этом случае бренд-медиа обеспечивают режим одного канала коммуникации, через который сотрудник может получить всю необходимую информацию и начать реализовывать корпоративную философию.

2. Проведение онлайн-конференций для внутренней и внешней аудитории.

Данная технология позволяет выстроить открытый и честный диалог с сотрудниками или привлечь их к подобной коммуникации на аудиторию за пределами их обычного круга рабочих контактов.

3. Размещение информации о результатах работы, а также историй успеха на своем рабочем месте.

Способствует повышению мотивации сотрудников как важных субъектов успеха всей организации. Также отвечает целям внедрения корпоративной философии, так как использование технологии неизбежно приводит к ее трансляции.

4. Представление бренд-медиа как стартовой площадки личного бренда сотрудников.

У сотрудников повышается интерес к публичным выступлениям, подтверждается их значимость и статус эксперта в определенном вопросе, что положительно сказывается на эффективности труда. Это так же соотносит любой процесс с общими целями организации.

Это лишь некоторые из возможных технологий, при реализации которых бренд-медиа становятся инструментов трансляции корпоративной философии. Тем не менее, даже на их основе можно сделать вывод, что бренд-медиа являются важнейшей структурой внутри мировоззрения целых корпораций. Они развивают различные ценностные надстройки и позволяют положительно решать задачи развития. Имея первоначально разные целевые аудитории и их неоднородную структуру, бренд-медиа способны к решению самых сложных задач качественной эффективности большинства сотрудников компании, что, безусловно, отвечает целям корпоративной философии.

Литература

1. Астахова, Н. В. Корпоративная философия как основа креативной организации / Н. В. Астахова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2009. — № 3(71). — С. 190–193.
2. Демин Д. В. Корпоративная культура: Десять самых распространенных заблуждений. — М., 2010.
3. Елистратова, Т. Г. Социальный капитал как фактор повышения эффективности деятельности организации / Т. Г. Елистратова // Вестник филиала Всероссийского заочного финансово-экономического института в г. Барнауле. — 2010. — № 13. — С. 36–39.
4. Здравомыслов, А. Г. Социология конфликта. — М., 1995.
5. Иванова, Д. Р. Корпоративная философия как философия искусства устроения человеческих взаимоотношений / Д. Р. Иванова // Вестник Башкирского университета. — 2010. — Т. 15, № 3. — С. 810–813.
6. Ломакина О. В., Межина М. В. Теория менеджмента (История управленческой мысли): учебное пособие. — Барнаул, 2014.
7. Чемякин, Ю. В. Вузовское бренд-медиа как перспективное направление развития корпоративных коммуникаций / Ю. В. Чемякин // Корпоративные медиа в процессе реализации государственной политики Республики Беларусь : Материалы международной научно-практической конференции, Минск, 02 июня 2022 года. — Минск: Белорусский государственный университет, 2022. — С. 175–178.

8. Чумиков, А. Н. Креативные технологии паблик рилейшнз : учебное пособие. — М., 1998.

Danila A. Ivanov[1*]
*danila.ivanov001@yandex.ru
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Brand media as a tool for constructing corporate philosophy

Abstract. The article discusses the creation and representation of the internal culture of an organization through specific value constructs, which are collectively referred to as corporate philosophy. Brand media, which target external and internal audiences, are presented as an effective tool for transmitting corporate philosophy. The author puts forward specific technologies for using brand media to maintain a common value system in internal communications.

Keywords: corporate philosophy, corporate culture, internal communications, brand media.

УДК 1 (091)

Чан Тхи Нгок[1]*
*tranthingoc.herzen@gmail.com
Научный руководитель: Кожурин Антон Яковлевич[1],
доктор философских наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Гуманистическая мысль Хо Ши Мина

Аннотация: в статье рассматривается тема гуманистических взглядов Хо Ши Мина. Мысли Хо Ши Мина представляют собой комплекс глубоких убеждений по основным вопросам вьетнамской революции, с ключевым содержанием независимости нации и социализма, освобождения классов, освобождения общества и освобождения человека. Гуманистические идеи являются важным содержанием этой идеологической системы. Основная цель исследования — анализ содержания и основных характеристик гуманистических идей Хо Ши Мина.

Ключевые слова: мысль Хо Ши Мина, гуманизм, Вьетнам, освобождения общества, освобождения человека.

Введение

Мысли Хо Ши Мина представляют собой систему взглядов на основные проблемы вьетнамской революции, с основным содержанием национальной независимости и социализма, всё это ради освобождения классов, освобождения общества и освобождения человека. Вся его жизнь и карьера служат примером преданности и самопожертвования ради национальной независимости и счастья народа. Гуманистические идеи играют важную роль в системе мыслей Хо Ши Мина. Эти идеи до сих пор сохраняют свою ценность и являются основой для определения стратегии, политики и развития человека в современном Вьетнаме.

Концепция гуманистических идей Хо Ши Мина

Исходя из осмысления сущности гуманизма, как универсальной ценности, направленной на добро, истину и красоту, концепция гуманистических идей Хо Ши Мина как «совокупность мыслей и чувств, определявших всю его жизнь, посвященную борьбе за национальную независимость и счастье народа, за освобождение человечества и каждого человека» [Центральный теоретический совет, 2005, с. 374.]. Идеи гуманизма Хо Ши Мина берут свое начало из прекрасных традиций, закаленных в ходе исторического процесса строительства и развития вьетнамской нации: доброта, терпимость, любовь к людям и родине. На основе национальной традиции гуманизма и квинтэссенции человеческой культуры вместе с коммунистическим гуманизмом гуманистическая идеология Хо Ши Мина претерпела качественную трансформацию, подняв ее на новую высоту и став новой идеологией коммунистической гуманистической идеологии.

Содержание гуманистических идей Хо Ши Мина

Во-первых, гуманистические идеи Хо Ши Мина направлены на освобождение нации, освобождение общества, освобождение человека. Это основной и последовательный характер гуманизма в системе мыслей Хо Ши Мина. Для освобождения человека необходимо сначала освободить нацию. Он считает, что освобождение человека невозможно без освобождения нации, нельзя иметь свободных людей в стране, где есть рабство и угнетение. Поэтому в июле 1920 года Хо Ши Мин, под именем Нгуен Ай Куок, прочитав *Первоначальным наброском тезисов по национальному и колониальному вопросам* Ленина, нашел путь революции освобождения для народа Вьетнама. Он написал: «... Ленинские тезисы меня очень тронули, взволновали, ясно, уверенно! Я взволнован до слез. Сидя один в своей комнате, я сказал вслух, как если бы я обращался к большой аудитории: о несчастные сограждане! Это то, что нам нужно, это путь к нашему освобождению! С тех пор я полностью верил в Ленина и в Третий Интернационал» [Чан, 2021, с. 21].

По мнению Хо Ши Мина, только национальная независимость может принести истинный мир и только полная национальная независимость. Нельзя добиться национальной независимости, когда страна все еще зависима. Он подчеркивает, что все народы Вьетнама решительно борются за свою независимость, и когда они достигнут национальной независимости, вся страна должна двигаться к социализму. Потому что нация, которая независима, но ее народ не свободен и счастлив, та независимость не имеет никакого смысла. Хо Ши Мин утверждает, что истинную ценность независимости и свободы, когда им достаточно еды и тепла. Поэтому социализм — это единственный путь к полному освобождению людей от рабства, социальной несправедливости и бедности. Он подчеркивает: «Только социализм, коммунизм могут полностью освободить нации, которые подавляются, и трудящихся по всему миру от рабства» [Чан, 2021, с. 20]. Для председателя Хо Ши Мина социализм несет в себе гуманистическую сущность.

Во-вторых, гуманистические идеи Хо Ши Мина выражают глубокую любовь к человеку и утверждают, что человек является как целью, так и движущей силой развития. Любовь к человеку в мыслях Хо Ши Мина исходит из национальных добродетелей, гуманизма человечества и коммунистического гуманизма. Любовь к человеку в мыслях Хо Ши Мина не знает различий по национальности, цвету кожи, континенту; будь то желтокожий, чернокожий или белый человек, если он трудящийся, эксплуатируемый, то он всегда обретет любовь и сострадание. Потому что, по словам Хо Ши Мина, они — «одна семья», все они — «братья». «Несмотря на разницу в цвете кожи, в этом мире есть только два типа людей: эксплуататоры и эксплуатируемые. Но только одно содружество действительно: содружество пролетариата» [Чан, 2021, с. 20].

Председатель Хо Ши Мин пишет, что «Слово человек узко связано с семьей, братьями, родственниками и товарищами. В широком смысле, это относится ко всем людям страны. В еще более широком контексте — ко всему человечеству» [Хо Ши Мин, 2011, т. 5, с. 247]. Человек в мыслях Хо Ши Мина также является объединением между индивидуальным и социальным человеком. Каждый человек — это индивид, уникальная личность, обладающая своими качествами, но вместе с тем несущая общие ценности и черты общественного сообщества, что является диалектическим единством между общим и индивидуальным.

Он считает, что человек является как целью, так и движущей силой общественного развития, полностью веря в народ, так как он видел мощь единства народа. После достижения независимости, Хо Ши Мин заявил: «Наша страна — страна демократии. Все блага для народа. Вся власть принадлежит народу. Правительство от местного до центрального формируется народом... Короче говоря, власть и сила принадлежат народу». Это отражает гуманизм, потому что человек, от человека и для человека в мыслях Хо Ши Мина. Каждая мысль, каждое действие его исходит из любви к человеку и борьбы за счастье человека.

Характеристика гуманистических идей Хо Ши Мина

Мысль о человеке Хо Ши Мина имеет несколько общих черт, отражающих законы движения гуманистических идеалов человечества, но в то же время имеющих свою собственную специфику.

Во-первых, гуманистическая мысль Хо Ши Мина — это новый этап развития традиционного гуманизма вьетнамского народа, духовного наследия человечества, вершиной которого является марксизм-ленинизм.В Декларации независимости от 2 сентября 1945 года Хо Ши Мин написал: «[…] Вьетнам имеет право быть свободой и независимой страной — и, на самом деле, он уже является таковой. Весь вьетнамский народ нацелен на мобилизацию своих физических и ментальных ресурсов, жертвование своей жизнью и имуществом для защиты своей независимости и свободы» [Хо Ши Мин, 1945]. Реализуя пролетарскую революцию во вьетнамской революции, страна Вьетнам обрела независимость и породила социалистический Вьетнам. Этот процесс является исследованием и развитием мировоззрения и взглядов Хо Ши Мина на жизнь в процессе усвоения и развития ценностей нации и человечества.

С теоретической стороны, гуманистическая идеология Хо Ши Мина — это идеальное сочетание патриотизма и коммунизма. Он сблизил прогрессивные идеи всего человечества: восточную, европейскую, американскую, африканскую культуры, с идеями Просвещения, возрождения и утопического социализма Италии, Франции... Особенно, эта гуманистическая мысль стала научной теорией, прочной теорией, когда Хо Ши Мин встретился с коммунистической идеологией гениальных лидеров Маркса и Энгельса, Ленина.

Коммунистическая идеология помогла Хо Ши Мину поднять человеческие потребности человечества до уровня истинной человечности. Человечество здесь не только решает вопросы человеческого положения и прав человека, но и строит хорошее общество для людей. Строительство страны: свобода, равенство, справедливость и счастье для людей.

Во-вторых, гуманистические идеи Хо Ши Мина обладают научной, революционной и практической значимостью. С теоретической стороны, гуманистическая идеология Хо Ши Мина проявляется научный подход при объяснении природы человека, его освобождения и национальной независимости. Гуманистическая идеология Хо Ши Мина формируется на основе изучения тенденций развития вьетнамского общества и обществ других стран, синтеза культур востока и запада. Сочетание вьетнамского патриотизма и коммунизма через призму марксизма-ленинизма придает его мыслям уникальность.

Гуманистическая идеология Хо Ши Мина является революционной. Это был процесс, с помощью которого Хо Ши Мин изучил истинную природу колониализма, обнаружил внутри него противоречия и досконально уяснил объективные потребности развития вьетнамского общества и мирового движения, исследуя типичные революции, чтобы найти правильный путь к национальному спасению. Вьетнамская революция: Путь пролетарской революции, национальной независимости, связанной с социализмом.

На практическом характер, гуманистических мыслей Хо Ши Мина сосредоточена на создании нового общества, свободного от угнетения, эксплуатации и несправедливости; общества, богатого, справедливого и цивилизованного; с новыми, высококачественными и развитыми людьми. Эти обученные и просвещенные люди являются самой важной движущей силой развития: «Чтобы построить социализм, прежде всего нужны социалистические люди» [Хо Ши Мин, 2011, т. 12, с. 604]. Социалистический человек — это вполне развитый человек, совершенно свободный от индивидуализма, то есть устранения всех наиболее стойких и вредных развращений самого человека.

Социализм в концепции Хо Ши Мина — это реалистический социализм, а именно, он должен быть построен на стране, соответствующей историческим особенностям, культурным традициям и национальной самобытности. Социализм, который Хо Ши Мин построил во Вьетнаме, — это новая конструкция, справедливая, гуманная и добрая, нацеленная конкретно на богатых людей, сильную страну, цивилизованное общество и счастливых людей.

В-третьих, гуманистические идеи Хо Ши Мина базируются на классовом подходе, объединяя в себе классовый, национальный и интернациональный аспекты.

В гуманизме Хо Ши Мина заботится не только о народе Вьетнама, но и обо всех людях, трудящихся во всем мире. Гуманистическая мысль Хо Ши Мина объясняет полное освобождение людей, особенно освобождение угнетённых, эксплуатируемых и несправедливых рабочих, чтобы принести независимость и свободу каждому человеку, независимо от пола, класса, расы.

Он отмечал: «Несмотря на наши различия в расе, стране происхождения и вероисповедании... мы испытываем одни и те же страдания от тирании колониализма. Наша борьба направлена на достижение общего идеала: освобождение нашего народа и обретение независимости для нашей Родины. В этой борьбе мы не одиноки, так как другие народы стоят вместе с нами» [Хо Ши Мин, 2000, т. 1, с. 191].

Согласно идеологии коммунизма, Хо Ши Мин всегда выступал за международную солидарность между угнетенными народами и миролюбивыми народами мира. В его взглядах акцентировалось стремление к национальному, классовому и человеческому освобождению. Он утверждал: «Для спасения страны и освобождения нации нет другого пути, кроме пути пролетарской революции» [Хо Ши Мин, 2002, т. 9, с. 314]. А также он высказывал мысль о том, что «только коммунизм может спасти человечество, дав каждому независимо от расы и происхождения свободу, равенство, братство, солидарность, процветание на земле и рабочие места для всех, а для каждого — радость, мир, счастье» [Буй, 2013].

В-четвертых, гуманистические идеи Хо Ши Мина по своей природе имеют гуманистический, социалистический, коммунистический характер.

Идея гуманизма в мысли Хо Ши Мина не только является простой философией в обычном смысле, но, как сказал К. Маркс в произведении Тезисы о Фейербахе, это философия действия — преобразование мира. По своей сути, гуманизм Хо Ши Мина принадлежит к гуманизму марксизма. Это проявляется в революционных идеалах, революционном сознании, борцовской воле за новое общество, за свободу и счастье всех людей, то есть в сознании осуществления истины, превращения истины просвещенной в реальную жизнь. Все мысли и действия должны быть для людей, для людей и людьми; есть не абстрактная личность, а конкретная личность, личность, связанная с социальными обстоятельствами и несущая внутри себя определенные социальные отношения. И это отражает природу коммунистического общества.

Доказательство социалистической, коммунистической сущности гуманизма в мысли Хо Ши Мина проявляется как в социальной сущности, так и в целях, задачах и функциях, которые он выполняет в общественной жизни человека. Помимо радикальной природы и широкого охвата, мысль Хо Ши Мина направлена на освобождение всего человечества. Это показывает, что мысль Хо Ши Мина является лишь этапом в непрерывном потоке гуманистической мысли человечества, но она достигла своего апогея и может заменить существовавшие ранее формы гуманизма. Поэтому мысль Хо Ши Мина является источником силы человечества, связующим звеном между нациями, стремящимися к созданию мира коммунистического общества, где каждый человек из любого народа уважаем, обращается справедливо и счастлив.

Выводы

Таким образом, можно утверждать, что гуманистическая идеология Хо Ши Мина является важным содержанием идеологии Хо Ши Мина. Его гуманистическая идеология содержит множество ценностей класса, национальности и эпохи, направленных на освобождение человека, на человеческое счастье. На основе результатов исследования гуманистической идеологии Хо Ши Мина доказано, что она направлена на национальное освобождение, социальное освобождение и освобождение человека. С другой стороны, гуманистическая мысль Хо Ши Мина демонстрирует глубокую любовь к человечеству и утверждает, что человек является одновременно целью и движущей силой развития. В частности, особенности гуманизма Хо Ши Мина имеют свои уникальные черты: гуманистическая идеология Хо Ши Мина представляет собой новый этап в процессе развития традиционного гуманизма вьетнамского народа, является духовным наследием человечества, завершающимся духовным наследием человечества, включающим в себя марксизм-ленинизм. Гуманистическая идеология Хо Ши Мина имеет научное, революционное и практическое значение. Она носит классовый характер и сочетает в себе классовые, национальные и интернациональные особенности. Гуманистическая идеология Хо Ши Мина представляет собой гуманистическое, социалистическое и коммунистическое мышление. Гуманистическая мысль Хо Ши Мина является научно-теоретической основой для Коммунистической партии Вьетнама и вьетнамского государства в построении и развитии в современном во Вьетнаме.

Литература

1. Буй Динь Фонг. Хо Ши Мин: Национальное освобождение, национальное развитие. / Bui Dinh Phong // Журнал политической теории. http://lyluanchinhtri.vn. [электронная версия]: Ханой. 2013. 7с. — URL-http://lyluanchinhtri.vn/home/index.php/nguyen-cuu-ly-luan/item/ 292-ho-chi-minh-giai-phong-dan-toc-phat-trien-dat-nuoc.html. (дата обращения: 01.04.2024). Режим доступа: открытый доступ.
2. Хо Ши Мин. Декларация независимости. Департамент государственных отчетов и архивов. 1945 г..
3. Хо Ши Мин. Собрание сочинений: в 15 т. // Ханой: Издательство Национальное политическое,, 2011. Том 5. 762 с.
4. Хо Ши Мин. Собрание сочинений: в 15 т.// Ханой: Издательство Национальное политическое, 2011. Том 12. 785 с.
5. Хо Ши Мин. Собрание сочинений: в 15 т.// Ханой: Издательство Национальное политическое, 2002. Том 9. 633 с.
6. Хо Ши Мин. Собрание сочинений: в 15 т.//Ханой: Издательство Национальное политическое. 2000. Том 1. 576 с.
7. Центральный теоретический совет. Учебник мысли Хо Ши Мина. Национальное политическое издательство, Ханой, 2005 г., 412 с.
8. Чан, Т. Н. Философская Мысль Хо Ши Мина: от патриотизмом к коммунизму / Т. Н. Чан // образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации : сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 05 июля 2021 года. — Пенза: Общество с ограниченной ответственностью «Наука и Просвещение», 2021. — С. 19–22.

Thi Ngoc Tran[1*]
*tranthingoc.herzen@gmail.com
Research supervisor: Anton Ya. Kozhurin[1],
Doctor of Sciences (Philosophy)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Humanistic views of Ho Chi Minh

Abstract. The article focuses on the content and main characteristics of Ho Chi Minh's humanistic views. Ho Chi Minh's ideas constitute a profound set of beliefs on the main issues of the Vietnamese revolution. Their key content includes national independence, socialism, class liberation, social liberation and human liberation. Humanistic ideas are a crucial component of Ho Chi Minh's ideological system.

Keywords: Ho Chi Minh's views, humanism, Vietnam, social liberation, human liberation.

ФИЛОСОФСКИЕ ПРОБЛЕМЫ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

УДК 141

Артени Никита Андреевич[1]*
*decteni@yandex.ru
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Переосмысление формы существования Я в экзистенциальной философии Жан-Поля Сартра

Аннотация: Статья посвящена прояснению основных понятий, посредством которых Ж.-П. Сартр в ранней работе «Трансценденция эго» раскрывает своеобразие формы существования Я. Обращение к данной проблеме обусловлено тем, что Сартр провел продуктивное осмысление реальности Я и связанных с ней рефлексии и сознания. Основываясь на

концептах Сартра, в статье раскрывается, что самостоятельное действие является необходимым параметром существования Я, а также предлагается авторский взгляд на данную проблему, касающийся и опыта субъективности, генезиса Я, непрозрачности и интимности Я, телесной окрестности субъективности.

Ключевые слова: Я, Эго, сознание, мышление, формирование Я, существование.

Введение

Стоит отметить в начале, что Я, которое отвечает за наше самосознание имеет неопределенную природу и не совсем ясно какое место оно занимает в сознании, безусловно в философской традиции существуют различные попытки разрешить эту проблему и на наш взгляд Сартр даёт не менее яркую позицию обоснования существования Я. При том, что его позицию следует доработать и скорректировать ввиду некоторых изменений в генезисе нашего Я, с доработкой концепции, за которую мы и беремся в нашей работе, показывая различные стороны существования Я, его целостности и присущей ему социальной направленности. Конечно с точки зрения феноменологии субъективность прозрачна для нашего сознания, но Сартр замечает, что это не совсем так, он в своей работе еще не говорит о бессознательном, но тенденция уже имеется к направлению к современному пониманию структуры сознания и бессознательного, поскольку эти вопросы также поднимаются, проблема сознания включена в ситуацию в которой находится Я ибо сам субъект в философии выделялся своей познавательной способности, а значит наше Я это совокупность познавательного опыта, однако же в дальнейшем, эта позиция стала меняться и Я на данном этапе мысли и позиция которую и мы развиваем в работе, говорит о том, что Я присутствует в сознании, но не является центром опыта и знания, как считали Декарт, Кант и Гуссерль.

Методы исследования

историко-философская оценка, экзистенциально-феноменологический анализ.

Результаты и обсуждение

Стоит начать с небольшой исторической справки в понимании субъективности в философской традиции. Рене Декарт сформулировал проблему дуальности души и тела, поставил проблему субъективности и возвел Я до познавательного центра. В своейм трактате “Размышление о первой философии” он поставил проблему мыслящего субъекта, он сформулировал эту максимум в одной фразой на латыни: “Cogito ergo sum”. В работе Декарт говорит о возможном сомнении человека во всем, кроме своей мысли [Декарт, 1994]. Так же пишет о проблеме дуализма души и тела, поскольку они между собой не соприкасаются из-за того что по своей сути не связана с материальным миром, а воспринимает уже заложенные идеи, но он также пишет о том, что душа и тело соединяются в шишковидной железе [Декарт, 1994]. Таким образом, сознание и мышление начинают выступать основой в субъективности, а сам субъект становится трансцендентным по отношению к внешнему миру.

Эдмунд Гуссерль продолжил развивать идеи Декарта в вопросах познания и трансцендентного Я. В его философии центром сознания являлось именно Я, выступая трансцендентальным абсолютом, к которому сводилось всё познание [Гуссерль, 1999]. Но поскольку его методология была направлена на познание сознания и его структуры, Гуссерль ставит вопрос о другом и о том, как представлено его сознание и бытие по отношению к нам, как мы переживаем опыт себя и что в него входит. Появляется возможность говорить о существовании человека и его экзистенциальных переживаниях. Вдохновившись методологией немецкого философа, Сартр начинает свои изыскания.

Сам же французский философ разрабатывает концепты Эго, Я и самости на основе гуссерлевской феноменологии, начиная с того, что неотрефлексированное сознание само объединяет себя посредством поперечных интенциональностей. Таким образом, сознание отсылает к самому себе, сохраняя единство актов сознания. По Сартру, существование сознания является абсолютом, поскольку сознание сознаёт само себя. Бытие сознания — это сознавать себя. Объект

же всегда является чем-то внешним по отношению к сознанию, поэтому оно в одном акте полагает его и схватывает. Cogito же производится сознанием, направленным на сознание, то есть тем сознанием, что берёт сознание в качестве объекта. Это значит, что посредством cogito сознание становится рефлексирующим и направлено на рефлексируемое сознание. Рефлексирующее сознание является сознанием самого себя, оно является не-полагающим сознанием. Но когда оно направлено на рефлексируемое сознание, оно становится полагающим. Таким образом, сознание, которое говорит. Таким образом, сознание, которое говорит: «Я мыслю», не является тем, которое мыслит, так как акт мысли совершается в другом сознании.

Вслед за Сартром мы обратимся к феноменологическому анализу Я. Так, Сартр утверждает, что Эго постигается в рефлексивном сознании, тогда как до рефлексии есть только сознание самого себя, направленное на феномен. «Когда я бегу за трамваем, когда я смотрю на часы или погружаюсь в созерцание портрета, Я не существует. Существует сознание трамвая-на-который-нужно-успеть» [Сартр, 2011, с. 31]. Таким образом, Сартр заключает, что сознание есть сознание самого себя и в нём нет никакого центрального Я, к которому бы сводились все акты сознания, но что это Я обнаруживается в рефлексии: «что это Я видел тот пейзаж, Я встречался с Пьером и т. д.»

Важно отметить, что данное положение Сартра позволяет нам полагать: Я не имеет определённой сущности, моя субъектность не доступна и не прозрачна моему собственному сознанию, и что Я возможно как проект, как незавершённость в сравнении с миром — как внутренним, так и внешним.

Для нашего исследования важна следующая идея Сартра: «Оно (Эго) является бесконечной целостностью состояний и действий, которое никогда не может быть сведено к какому-то одному действию или состоянию» [Сартр, 2011, с. 57]. Поскольку наше Эго является целостностью, и всё, что нами переживается, составляет опыт нашей субъективности, мы творим себя. Наше Я открывается нам при взаимодействии с миром, в каждый момент времени формируя новые горизонты себя.

Для Сартра Эго является целостностью состояний и действий. Я, таким образом, является единством действий, а самость — единством состояний и качеств. Качество — это возможность и потенциальность любого переживания, когда же потенция реализуется, то она становится состоянием. Творит же Эго эти состояния спонтанно и ex nihilo. Но Я не возникло из ниоткуда, поскольку то Эго, которое я обнаруживаю в рефлексии, уже постигается мной из ситуации, которую я переживаю или переживал, с тем набором состояний и качеств, которые у меня формировались на протяжении моего становления и взросления. Так Я возникает из взаимодействия с другим. Другой раскрывает горизонты моего Я, показывая через призму собственного взгляда, какой Я, но при этом интериоризированный взгляд другого не определяет нас, а помогает понять себя.

Следуя мыслителю, «Эго — это объект, обнаруживающийся лишь в рефлексии, объект, который тем самым радикально отдален от мира. Оно живёт на другом уровне» [Сартр, 2011, с. 65]. В этом моменте мы не можем согласиться с Сартром: Эго обнаруживается в рефлексии, но оно связано с миром и только посредством взаимодействия с миром может существовать, определять и познавать себя. Здесь, как уже отмечалось ранее, важно, что Эго может себя обнаруживать в деятельности с другим и во взаимодействии с ним. Кроме этого, посредством тела мы взаимодействуем с миром, наша телесность с ним и соприкасается; без нашей телесности не будет существовать и наше Я. Жан-Люк Нанси пишет, что тело является ключом к существованию [Нанси, 1999, с. 60]: оно является чем-то внешним и одновременно нашим способом взаимодействия с миром. В своей пятой медитации Гуссерль обращается к проблематике телесности-плоти, что, как мы приходим к пониманию своего участия и влияния на мир посредством своего тела, также по аналогии относится и к другому [Гуссерль, 2010, с. 143]. Это, конечно, остаётся спорным вопросом в его философии, но тем не менее для нашей работы важно показать, что нашему Я для своего существования необходима телесность как точка опоры, с которой оно берёт начало как действующее и существующее в мире. И именно постольку осуществляется открытость миру, взаимное влияние и взаимодействие с ним, что, в свою очередь, позволяет нам пережить опыт себя как субъективности.

Выводы

Подводя итоги, можно заключить: мы постоянно ошибаемся насчёт себя, поскольку обнаруживаем себя в действии и во взаимодействии с другим. Мы не можем постигнуть суть себя, определить свою самость, поскольку каждый момент времени мы творим себя. Мы снова и снова сталкиваемся с собой, со своими эмоциями, переживаниями, потребностями, которые исходят из опыта взаимодействия с миром. Наша психика сталкивается с реальностью и вынуждена к ней адаптироваться и в этой же реальности развивать свои потенции, опредмечивая свои потребности, снова и снова постигая себя. Так мы себе не тождественны, мы всё время переживаем опыт себя, рефлексируем его и, уже исходя из этого, составляем образ себя и усматриваем своё существование в непосредственном переживании своего Я.

Литература

1. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии Т. 1. М., 1999.
2. Гуссерль Э. Картезианские медитации. / Пер. с нем В. И. Молчанова. М., 2010
3. Декарт Р. Размышления о первой философии. Соч. в 2-х тт. Т. 2. М., 1994..
4. Нанси Ж.-Л. Corpus / пер. с фр. Е. П. Петровской и Е. Гальцевой. М. : Ad Marginem, 1999. — 255 с.
5. Сартр Ж-П. Трансценденция Эго. Набросок феноменологического описания. — Москва: Модерн, 2011. — 160 с.

Nikita A. Arteni1*

*decteni@yandex.ru

[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Rethinking the form of existence of the Self in the existential philosophy of Jean-Paul Sartre

Abstract. The article is devoted to clarifying the basic concepts through which J. P. Sartre in his early work *The Transcendence of the Ego* reveals the uniqueness of the Ego's form of existence. Sartre conducted a productive analysis of the reality of the Self and the associated reflection and consciousness — this analysis is relevant for working with the problem of subjectivity and its current crisis. The author relies on Sartre's concepts to describe an independent action as a necessary parameter of the Self's existence and puts forward his own view on this problem. The author touches upon such aspects of subjectivity as its experience, the genesis of the Self, the opacity and intimacy of the Self, and the bodily neighborhood of subjectivity.

Keywords: self, ego, consciousness, thinking, formation of self, existence

УДК 82.09+165.6

Дудин Валерий Витальевич[1]*

*jcrane0000000@gmail.com

[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

(Воз)рождение герменевтики из духа платоновской диалектики: к постановке проблемы

Аннотация: в статье сопоставляются традиции классической герменевтики (представленной в трудах Ф.Шлейермахера) и античной диалектики (Гераклита и Платона). Основным материалом для исследования служат «Герменевтика» и «Академические речи 1829 года» Шлейермахера и диалого Платона «Филеб», «Ион» и «Теэтет». Между ними обнаруживаются как формальные, так и содержательные сходства, выдвигается гипотеза о происхождении герменевтического круга из платоновского «дара богов». Те аспекты герменевтики, которые роднят ее с философией Платона, сближают ее со структурализмом и семиотикой. В синтезе этих направлений предлагается искать выход из кризиса гуманитарных наук эпохи постмодерна.

Ключевые слова: Гераклит, Платон, Шлейермахер, герменевтический круг, «дар богов», античная диалектика, метод интерпретации

Введение

Почему необходимо говорить о «возрождении» герменевтики в эпоху, когда это слово так часто встречается в работах философов и представителей прочих гуманитарных дисциплин? Основная проблема заключается в том, что термин «герменевтика» стал употребляться в смысле настолько же неопределенном, насколько и далеком от своего изначального понимания. Эта «подмена» отразилась в том числе и на языковом уровне. В эпоху классической герменевтики, «искусство понимания» [Шлейермахер, 2004, с. 41] или же учения о «взаимосвязи правил понимания» [цит. по Малахов, НФЭ], ее частные разделы обозначались при помощи добавления к существительному «герменевтика» определений, указывающих на материал для интерпретации («юридическая», «библейская», «филологическая» и т. д.), но с середины XX века более распространенными стали «герменевтики родительного падежа», обычно исследователями объединяемые под общим наименованием «философская герменевтика» (характерный «сдвиг»: более прилагательное не указывает на предмет интерпретации, но на ее характер), как то: «герменевтика фактичности» (одно из основных понятий философии М. Хайдеггера), «Герменевтика субъекта» (название знаменитой работы М. Фуко), герменевтика истории, герменевтика сознания, герменевтика бытия и т. п. Такого рода системы и концепции почти никогда не имеют отношения к поиску корректной методологии толкования текстов, в большинстве своем такие конструкции используются скорее в качестве «маркеров» принадлежности к определенной интеллектуальной традиции.

Почему такая трансформация оказалась возможна? Основная ответственность за нее лежит на вышеупомянутом Мартине Хайдеггере, чья «герменевтика фактичности» задала моду на такого рода философские построения. Исследование самой этой концепции не входит в круг интересующих нас в рамках данной статьи проблем, в большей степени важно в контексте поднятой проблемы то, чем она не является: «герменевтика фактичности» не является герменевтикой в том смысле, в каковом о ней говорилось с эпохи античности и до первой четверти XX века. Еще примечательнее тот факт, что сам мыслитель не утруждал себя объяснениями того, зачем и почему в его трудах «общая методология наук о духе» (так герменевтику характеризовал итальянский юрист и философ Эмилио Бетти в названии самой известной своей работы: «Die Hermeneutik als allgemeine Methodik der Geisteswissenschaften», «Герменевтика как общая методология наук о духе») превратилась в онтологическую категорию? Этот вопрос стал активно обсуждаться уже его исследователями и последователями, причем предлагались и предлагаются достаточно разноликие интерпретации.

Ханс Георг Гадамер, ученик Хайдеггера, выделяет два подхода к толкованию («две экстремальные возможности ответа» на вопрос о задаче герменевтики в отношении искусства [Гадамер, 1988, с. 217]), связывая их с фигурами Фридриха Шлейермахера и ГеорГ. Гегеля. Для шлейермахеровой герменевтики характерен «реконструирующий» тип историзма, в то время как Гегель предлагает не пытаться восстанавливать контекст, в котором создавалось произведение, но интегрировать его в современное интерпретирующему смысловое поле [Там же, с. 218–220]. Основание, на котором стоят гадамеровский и хайдеггеровский подходы, при этом очевидно оказывается соотносенным именно с гегелевским вариантом понимания историчности интерпретации («…Гегель высказывает решающую истину…»; «Гегель прав…»; «…он значительно превзошел идею герменевтики Шлейермахера» [Там же, с. 220]). Как объяснить следующую цитату из все той же «Истины и метода…»: «объединить масштабы философской герменевтики с платоновской диалектикой, а не с гегелевской» [Там же с. 623]? Речь здесь идет о дальнейшем векторе развития, который Гадамер считает оптимальным, а не об общем целевом фундаменте «философской герменевтики».

Стоит при этом отметить, что данная версия объяснения хайдеггеровской смены герменевтической парадигмы, как жеста «возвращения» к Гегелю (при этом спорным остается вопрос, насколько действительно описанный подход был ему свойственен: фрагмент, на который дается

ссылка в работе, с его «поэтизированной», метафорической стилистикой нельзя назвать типичным для Гегеля и отдельного исследования заслуживает то, как он сочетается с его эстетической системой в целом), применима почти только к поздним работам Мартина, в которых он действительно часто занимался интерпретацией текстов (в широком смысле слова) сквозь призму своей мировоззренческой системы и тех философских проблем, которые кажутся ему актуальными, но нисколько не проясняет введение той самой «герменевтики фактичности» в ранних текстах.

Перед тем, как коснуться следующей версии об основании для смены герменевтической парадигмы, зададимся вопросом: чем доказывается адекватность этой версии и к чему ведет такая теоретическая база? Основной аргумент Гадамера переформулировать следующим образом: «восстановление традиции», возвращение «изначального» смысла — «абсурдно», поскольку «восстановленная, возвращенная из отчуждения жизнь не тождественна жизни изначальной» [Там же, с. 218]. Этот тезис является спорным, как минимум, по двум причинам. Во-первых, о «тождественности» исследовательского понимания изначальному смыслу произведения как о полагающемся результате интерпретации Шлейермахер нигде и никогда не пишет, более того, именно в его версии герменевтического круга движение по нему принципиально бесконечно, только стремление к адекватности читательского понимания историческому смыслу имеет место в классической герменевтике, но никак не представление, что она достижим в абсолютной мере [Шлейермахер, 2007]. Во-вторых, само по себе утверждение, приводимое в качестве обоснования «абсурдности» традиционной герменевтики, должно было бы быть хоть как-то доказано или должна была быть дана ссылка на чужое доказательство, но вместо этого далее по тексту Гадамер лишь проводит аналогию с перемещением произведений искусства «из музеев на первоначально предназначенные им места» и тенденцией к «восстановлению первоначального облика памятников архитектуры». При том, что сама по себе аналогия очевидно несовершенна как метод доказательства, в этом случае еще и в качестве предмета сопоставления избраны сомнительные ситуации, поскольку никакого универсального консенсуса среди искусствоведов по этому поводу не существует и, вероятно, никогда не будет (например, директор галереи Уффици высказывает желание передать многие полотна обратно в церкви [Точка ART, 2020]). Допустимость или недопустимость перемещения памятников, равно как и восстановления формы, которую памятник имел в определенный исторический период (об «изначальности» едва ли кто-то вообще говорит, поскольку неочевидно, какое состояние произведения имеет смысл так характеризовать), зависит от множества факторов, среди которых, правда, нет личных симпатий Ханса ГеорГ. Гадамера по поводу понимания «историчности».

Е.В.Фалев, один из ведущих отечественных экспертов по герменевтике Хайдеггера, в качестве предпосылки для появления в истории философии «герменевтики фактичности» видит эпизод из платоновского диалога «Кратил» (400с, в переводе Т. В.Васильевой): «Многие считают, что тело подобно могильной плите (σήμα), скрывающей погребенную под ней в этой жизни душу. В то же время эта плита представляет собою также и знак (σήμα), ибо с ее помощью душа обозначает то, что ей нужно выразить, и потому тело правильно носит также название «сома» (σώμα)» [Фалев, 2008, с. 40]. Нетрудно заключить, если тела — знаки, подобные языковым (что косвенно подчеркивается заключительной фразой из той же сократовской реплики: «и тут уж ни прибавить, ни убавить ни буквы»), то и весь космос представляет собой знаковую систему, которую действительно можно интерпретировать. Более того, не только в философии Платона это, как будет показано далее, именно так, но уже у Гераклита. Почему же, в таком случае, стоит говорить о неком принципиальном перевороте, совершенном Хайдеггером? Проблема заключается в том, как соотносятся между собой текстуальное и онтологическое понимания герменевтики и могут ли быть «взаимовыгодными» отношения между гуманитарными науками и философией?

Методы исследования

Методология исследования во многом изоморфна его объекту, европейской критической традиции в ее наиболее актуальных формах (структурализм и семиотика, герменевтика). Со структурализмом и семиотикой наш подход сближает общее для этих течений и генетиче-

ски восходящее к лингвистике Соссюра и антропологии Леви-Стросса стремление показать, что за частными культурными формами (античная диалектика, новоевропейская герменевтика) стоит общая интеллектуальная структура («abstract structure»), изменяющаяся в своих конкретных проявлениях («surface phenomena») на протяжении эпох количественно («local variations»), но не качественно («there are constant laws») [Blackburn, 2008, p. 353]. Герменевтический же аспект исследования заключается в активном применении принципа интерпретативного круга: отдельные фрагменты из произведений исследуемых авторов понимаются через целое их творчества, а само это целое реконструируется с помощью конкретных мест из их текстов. Также учитываются «каноны» интерпретации, подробно рассмотренные Бетти в его вышеупомянутой работе и в иных формулировках, но также раскрываемых, например, В. Дильтеем и многими другими представителями классической герменевтической традиции.

Результаты

Зачастую в историографии в качестве первого герменевта выступает Платон [Шлейермахер, 2004, с. 6] (хотя Густав Шпет указывает все-таки на софистов [Шпет, 1989, с. 232]), однако это принципиально неверно. Первым, кто эксплицитно проблематизировал понимание и предложил свою методологию интерпретации в античном мире, был Гераклит, о чем с достаточной ясностью свидетельствует фрагмент 93 DK, он же 27 L («ὁ ἄναξ, ου το μαντεΐόν έστι το έν Δελφοΐς, οὔτε λέγει οὔτε κρύπτει άλλα σημαίνει»): из этого «οὔτε λέγει οὔτε κρύπτει άλλα σημαίνει» фактически произошли все знаменитые споры о соотношении аллегорического и буквального способов толкования текстов, начавшиеся в древней политеистической Элладе, не закончившиеся во многом и поныне, в постсекулярную эпоху, причем за все это время фактически никогда не прекращавшиеся. Менялся предмет толкования (Гомер, Библия, Отцы, светская литература, философские тексты и т. п.), но прежней оставалась тайна Гераклита.

Достаточно подробно и точно герменевтика эфесского мыслителя описана в монографии А. В. Лебедева, одного из ведущих специалистов по философии ранних греков не только в отечественной, но и в мировой науке, «Логос Гераклита. Реконструкция мысли и слова», для нас важны только два тезиса из этой работы. Во-первых, вся философия Гераклита носит герменевтический характер благодаря «грамматической аналогии», засвидетельствованной фрагментом 106 L: если космос представляет собой текст, то его познание — это интерпретация [Лебедев, 2014, с. 64]. Во-вторых, Гераклитом описан достаточно конкретный метод толкования этого космоса-текста, основывающийся на его правильном членении мира на «слоги» (противоположности) и «буквы» (элементы противоположностей), причем, что характерно, в качестве примера применения метода во фрагменте засвидетельствовано не абстрактное рассуждение, но три образца (неправильное «чувственное», неправильное «непонимающих» и правильное «по природе») разделения текста из четырех слов (день, ночь, зима, лето): «ДЕНЬНОЧЬЗИМАЛЕТО» (чувственное, сплошной текст), «ДЕНЬ НОЧЬ ЗИМА ЛЕТО» (непонимающих, «атомарное»), «ДЕНЬНОЧЬ ЗИМАЛЕТО» («по природе», философское) [Там же, с. 65].

Таким образом, еще до Платона и софистов существовала развитая герменевтическая система со своей теоретической базой (тотальность семиотического поля, космос-текст), правилом толкования (открытие не-буквального измерения текстов) и методом (искусство правильного разделения текстов). Стоит отметить также, что уже здесь достаточно ясно проступает прообраз структурализма (в изводе Леви-Стросса и Якобсона) с его редукцией смыслового потока до минимальных бинарных оппозиций.

Герменевтика Платона во многом развивает именно гераклитовскую систему, на что указывал, опять же, еще А. В.Лебедев во все той же работе применительно к наследованию в Теэтете (201d) гераклитовского тезиса о космосе-тексте, на что указывает мотив сна [Там же, с. 66]. Не исключено также, что Платон, разворачивая приведенный нами в предыдущем разделе исследования тезис из Кратила (400c), ядро которого (гнома «soma — sema») заимствовано из орфико-пифагорейской традиции, о том, что тело представляет собой не только тюрьму, но и знак души (следовательно, опять же, весь телесный мир есть совокупность означающих), помнит и о Гераклите, у которого присутствует как очевидно родственный образ тела как па-

утины, в которой увязла душа, так и учение о космосе-тексте [Там же, с. 389–390]. К тому же этот платоновский пассаж носит достаточно монистический характер — тело в нем раскрывается не столько, как наказание и преграда для души, сколько как инструмент, помогающий ей эту осужденность пережить («душа терпит наказание — за что бы там она его ни терпела, — а плоть служит ей оплотом, чтобы она смогла уцелеть»). При формальном «реверансе» в сторону орфизма и цитировании одной из их основных гном раскрывается учение достаточно оппозиционное по отношению к доктрине данной радикальной дуалистической секты.

Обратимся к знаменитому эпизоду из диалога «Филеб», где описывается «дар богов» (16c-17a), то есть «излюбленный путь» Сократа, которым «боги (…) завещали нам исследовать все вещи, изучать их и поучать друг друга», он же — диалектический «способ рассуждения» (в пер. Н. В.Самсонова). Если космос — это текст, то его познание представляет собой интерпретацию, адекватный же метод этого познания — «искусство понимания», герменевтику. Платоном описана одна из самых структурно сложных форм герменевтического метода, а сам этот фрагмент диалога исследователями нередко характеризуется как «темный» [Ощепков, Ощепкова, 2017]. Выделим основные категории, используемые при описании «дара»: «одно», «многое»/«множество»/«число» и «все», «беспредельное». Стоит отметить, что в мифе, предваряющем изложение техники познания, используются знакомые нам по гераклитовской диалектике бинарные оппозиции («единство»/«множество», «предел»/«беспредельное»), в то время как сам метод подразумевает три рабочих понятия. Происходит усложнение количественное, но традиция не только узнаваема — она как бы специально подчеркивается. В чем же качественное отличие? В платоновской диалектике diairesis — только одна из процедур. Из «всего» выделяется «одна идея» и полагается относительно этого «всего», чтобы найти «эту идею», то есть аналогичные элементы, группируемые в «многое» («множество», «число»). Эта операция повторяется несколько раз, пока «единство не предстанет взору как единое, многое и беспредельное». Следующее интеллектуальное движение — соотнесение групп элементов, множеств, с «беспредельным», в котором они «растворяются», то есть достигается понимание способа соотнесенности элементов относительно подобных им, а групп подобных элементов с целым.

Здесь следует сопоставить «дар богов» как метод познания с «герменевтическим кругом», приведем два его описания, данных Шлейермахером: «…внутри отдельного текста единичное понимается только, исходя из целого, и поэтому более скрупулезному толкованию должно предшествовать обзорное чтение для того, чтобы получить общее представление о целом. 1. Это напоминает круг, однако для предварительного понимания достаточно такого знания о единичном, какое берется из общего знания языка. (…) Найти ведущие идеи, которые выступали бы мерилом для остальных, а с технической стороны отыскать основной путь, который привел бы к обнаружению единичного. Это неизбежно как с технической, так и с грамматической стороны, что легко подтверждается разнообразием непониманий» [Шлейермахер, 2004, с. 67–68]; «…основное герменевтическое положение, что как целое понимается из отдельного, но и отдельное может быть понято только из целого, имеет такую важность для данного искусства и столь неоспоримо, что уже первые же операции невозможно проделать без применения его, да и огромное число герменевтических правил в большей или в меньшей степени основывается на нем (…)» [Шлейермахер, 2007].

В чем различия методов? Прежде всего, герменевтический круг работает скорее с оппозицией «часть»/«целое» («переводя» на язык «дара», это «одно»/«все»), однако об этом стоит говорить с осторожностью, поскольку, как это подробно описывает Шлейермахер в «Академических речах 1829 года» и упоминает в «Герменевтике», «круг» работает на разных масштабах: слово относительно предложения, предложение относительно абзаца и т. д., результаты использования такой двучастной операции соположения применительно к эквивалентным по масштабам фрагментам относительно последующих операций, когда за «целое» будет принят фрагмент, охватывающий все предыдущие «целые», могут описываться как средний член (многое, число). Также очевидно, что, в отличие от «дара богов», герменевтический круг применим в традиции, идущей от Шлейермахера и Аста, только к культурным текстам, в то время как «дар…» благодаря отождествлению космоса с текстом должен быть теоретически применим

и к литературе, и к предсказаниям Пифии, и к законам, и к космосу, хотя, конечно, самим Платоном не даются примеры филологического использования диалектики.

В чем сходства? Оба метода работают на основе соположения элементов (и групп элементов в случае «дара…») некой текстуальной структуры с целым, смысл (истина) понимается как правильная их соотнесенность. При этом «текст» в обоих системах достаточно абстрактен, под ним понимается очень широкий спектр явлений: герменевтика Шлейермахера применима и к литературе, и к религиозным текстам, и к историческим документам, и к юридическим, и в ограниченной и несовершенной форме, но к устным (можно также себе представить «переложение» его методологии и на визуальные искусства), причем эта универсальность была достижением именно этого мыслителя в рамках истории развития новоевропейской герменевтики; герменевтика Платона, как и Гераклита, носит уже в совершенном виде тотальный характер и применима ко всему, что может быть познано.

Отметим также, что обе методологии в полной мере подходят под определение структурализма: «The belief that phenomena of human life are not intelligible except through their interrelations. These relations constitute a structure, and behind local variations in the surface phenomena there are constant laws of abstract structure» [Blackburn, 2008, p. 353]. Учитывая тот факт, что и Шлейермахер (который еще и прямо ссылался на Платона в «Академических речах 1829 года», описывая метод «вживания» как часть дивинаторного подхода [Шлейермахер, 2007]), и Фридрих Аст (первым сформулировавший прообраз герменевтического круга) были платоноведами, а первый еще и одним из главных переводчиков Платона на немецкий язык в истории, велика вероятность, что основы классической герменевтики восходят к диалектике «Филеба».

Сам же «дар богов» вполне возможно был создан под существенным влиянием Гераклита, учитывая, что примеры его употребления даются «мусический» (17d-17e) и лингвистический (миф о Тевте, Phil. 18c), а музыка и грамматика служили одними из важнейших источников для метафор в текстах Гераклита [Лебедев, 2014, с. 144].

Также стоит отметить, что у Платона есть диалог посвященный в том числе и вопросу понимания литературных текстов — «Ион», тема интерпретации задается уже фрагментом 1c (как раз на него, как было упомянуто выше, прямо ссылался Шлейермахер). Если в «Филебе» дан метод толкования, то «Ион» посвящен уже герменевтическим «канонам», правилам, среди которых можно особенно выделить вслед за основателем классической герменевтики принцип когерентности интерпретатора интерпретируемому (5c), который у некоторых последующих представителей герменевтики сливается с методом «вживания» (Дильтей, Шлейермахер), у других же фигурирует отдельно (Бетти), иногда преобразуется, как у Августина в знаменитый принцип «Crede ut intelleges» (Sermo 43, 7.9), но никогда не исчезает из истории герменевтики.

Выводы

1. Использование Хайдеггером, Гадамером и их единомышленниками термина «герменевтика» нелегитимно, поскольку происходит в несвойственном для него смысле и без достаточных для смены традиционной семантики оснований.

2. Первая развитая герменевтическая система принадлежит Гераклиту, то есть относится к более раннему периоду, чем традиционно обозначаемый в историографии.

3. Платоновская герменевтика является герменевтикой в строгом смысле слова: с теоретическим обоснованием, канонами и методом интерпретации.

4. Платон заимствует у Гераклита теоретический фундамент своей герменевтики, выдвигается гипотеза, что в своей диалектике он усовершенствует именно гераклитовский герменевтический метод.

5. «Дар богов» из диалога «Филеб» в значительной степени схож как метод познания с понятием о герменевтическом круге, представленном в традиции классической герменевтики. Выдвигается предположение о возможном влиянии Платона на формулирование учения о герменевтическом круге Шлейермахером и Астом.

6. Оба примера античных герменевтических систем обнаруживают значительную степень сходства с основными положениями и чертами структуралистского подхода и представляют

собой более продуктивные формы взаимодействия между философией (онтологией и эпистемологией), нежели рассмотренные варианты «философской герменевтики».

Литература

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
2. Директор галереи Уффици хочет вернуть религиозное искусство в церкви. // Точка ART. URL: https://magazineart.art/exhibition/direktor-galerei-uffici-hochet-vernut-religioznoe-iskusstvo-v-cerkvi/ (дата обращения 05.05.2024)
3. Лебедев А. В. Логос Гераклита. Реконструкция мысли и слова. СПб.: Наука, 2014. 533 с.
4. Малахов В. С. Герменевтика. Новая философская энциклопедия. // Понятия и категории: вспомогательный проект портала ХРОНОС. URL: https://ponjatija.ru/node/ 8175 (дата обращения 05.05.2024)
5. Ощепков И. В., Ощепкова Е. С. «Дар богов» в диалого Платона «Филеб». «Грамматика» Тевта. // CyberLeninka, 2017. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dar-bogov-v-dialoge-platona-fileb-grammatika-tevta (дата обращения 05.05.2024)
6. Фалев Е. В. Герменевтика Мартина Хайдеггера. СПб.: Алетейя, 2008. 224 с.
7. Шлейермахер Ф. Д. Э. Академические речи 1829 года. // Anthropology. Web-кафедра философской антропологии, 2007. URL: http://anthropology.ru/ru/text/shleyermaher-fde/akademicheskie-rechi-1829-goda (дата обращения 05.05.2024)
8. Шлейермахер Ф. Герменевтика. СПб.: Европейский Дом, 2004. 242 с.
9. Шпет Г. Г. Герменевтика и ее проблемы. // Контекст-1989. М.: Наука, 1989. 231–267 с.
10. Blackburn S. Structuralism. In Oxford Dictionary of Philosophy (2nd rev. ed.). Oxford: Oxford University Press, 2008. 415 p.

Valeriy V. Dudin[1*]

*jcrane0000000@gmail.com

[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

(Re)birth of hermeneutics out of the spirit of platonic dialectics: The problem statement

Abstract. The article compares the traditions of classical hermeneutics (F. Schleiermacher) and ancient dialectics (Heraclitus and Plato). The main material for the study includes *Hermeneutics* and *Academic Speeches of 1829* by Schleiermacher and the dialogues *Philebus*, *Ion* and *Theaetetus* by Plato. The author identifies both formal and substantive similarities in these works and puts forward a hypothesis that the hermeneutic circle originated from Plato's 'gift of the gods'. Those aspects of hermeneutics that make it similar to Plato's philosophy also bring it closer to structuralism and semiotics. The author argues that it is the synthesis of these areas of study that may offer a solution to the postmodern era's crisis of humanities.

Keywords: Heraclitus, Plato, Schleiermacher, hermeneutic circle, gift of the gods, ancient dialectics, method of interpretation

УДК 001, 130.2

Костина Анастасия Алексеевна[1*]

*Baloshina13@gmail.com

Научный руководитель: Азаров Константин Валерьевич[1],
кандидат философских наук

[1]*Санкт-Петербургский университет ветеринарной медицины, Санкт-Петербург, Россия*

Взаимосвязь языческого и христианского мировоззрения на начальном этапе становления христианства в России в свете русской философии конца XIX – начала XX вв. (на примере Вл. С. Соловьева, Н. А. Бердяева, Г. П. Федотова)

Аннотация: статья посвящена становлению взглядов на появления в российской истории раннехристианского мировоззрения и его взаимосвязи с языческим мировоззрением на при-

мере творчества Н. А. Бердяева, Г. П. Федотова и В. С. Соловьева. Статья носит историософский характер и показывает философское осмысление серьезной исторической и богословской проблемы — появления и развития в России новой главной религии — православного христианства.
Ключевые слова: двоеверие, православие, христианство, русская философия эпохи «Серебряного века».

Древнерусское общество IX–XIV вв., к которым относится период становления христианства в России, находилось на стадии развития позднеродового общинного строя с феодальными элементами и элементами патриархального рабства одновременно. Это обусловило, с одной стороны, определенные социально-экономические отношения, а с другой — значительное проникновение в экономическую и идеологическую сферы религиозно-философских языческих представлений.

Общефилософский смысл построения целостной модели мира и Вселенной в сознании древних славян ограничивался взглядами на природу в целом, ее частные проявления и взаимоотношения человека и природы. В этой связи огромное влияние на формирование философски-естественнонаучного сознания древних славян оказали религиозные верования той эпохи — язычество и византийское христианство, причем язычество в гораздо большей степени, ибо оно имело более глубокие традиции развития в древнерусском обществе и по своей структуре в основном связано с пониманием природы и природных явлений.

Философская картина представления о мире у древних славян подразделяется на две составные части — повседневная практическая деятельность человека и связанные с нею представления, и формирования понятий о причинах и силах, определяющих жизнь природы. Повседневная практическая деятельность повлекла за собой наблюдения, опыты и извлечение реальной пользы из того или иного производимого действия. Что же касается причин, определяющих жизнь природы, то их осознание человеку той эпохи было недоступно, поэтому мир представлялся язычнику как единый живой космос, охватывающий все составные части реально наблюдаемой природы. И космологическая модель мира той эпохи, включающая в себя трехъярусное построение — небо, землю и подземную стихию — из-за недостатка человеческих знаний облекалась в мифологические формы, разнообразные культы и идолопоклонство. Стремление к реальному познанию мира и природы с точки зрения идеи рациональности неизбежно шло через его мифологизацию, обожествление и наделение природы высшим разумом.

С официальным принятием византийского христианства на Руси рассуждения о причинах, определяющих жизнь природы, практически полностью отошли от идеи рациональности, которая в прошлом развивалась в античной философии и в античном естествознании, сведя все к рассуждениям о высшем божественном разуме. Идея рациональности и поиска в таком случае была просто не нужна, вместо нее появилась идея богоискательства, перешедшая на Русь из Византии, которая, концентрируясь на построчном прочтении священного писания, только в нем находила объяснения природе и окружающему миру. Языческая религия после принятия христианства официально считалась вне закона, поэтому на государственном уровне развитие идеи рациональности в познании было практически прекращено вплоть до конца XVII века. Но языческая религия и языческое мировоззрение имело очень глубокие корни в народном сознании, что породило в России на долгие годы ситуацию двоеверия.

Становление в древнерусском обществе мировоззрения и познания законов развития природы и общества было тесно связано с развитием религиозных верований. Именно поэтому русских философов всегда волновал вопрос о том, как произошел на Руси переход от язычества к христианству, как оценить значение этого события, как оно отразилось на становлении мировоззрения древнерусского общества и какую почву имело византийское христианство для распространения в России. Эти вопросы кратко мы и затронем в данной работе.

В данной работе, к глубокому огорчению, мы не имеем возможности рассмотреть всех русских философов той эпохи, так или иначе затронувших в своих работах поднятую проблему, так как сказывается и относительная малодоступность работ многих из них, и слишком большой объем охватываемого материала. Поэтому мы ограничимся только русской богословской

философией конца XIX — начала XX вв., а еще точнее — ее наиболее крупными представителями — Вл. С. Соловьевым, Н. А. Бердяевым, Г. П. Федотовым.

Владимир Сергеевич Соловьев в своих работах уделял христианству и православию самое большое внимание, ибо они являлись стержнем его философской системы. Будучи сторонником истинного христианства и православия как единственных средств очищения человечества, он писал: «Сущность истинного христианства есть перерождение человечества и мира в духе Христовом, превращение мирного царства в Царство Божие…. …Но разумеется, христианское перерождение человечества не может быть только естественным процессом, не может совершиться само собою, путем бессознательных движений и перемен. Это перерождение есть процесс духовный; в нем должно непременно участвовать человечество своими собственными силами и своим сознанием» [Соловьев, 1990, т. 2, с. 339]. Но Соловьев не считал существующую сложившуюся систему государственного христианства той, которая была нужна людям, поэтому строил свою, идеальную модель мира и общества, основанную на христианских принципах Софии (Мудрости) и Соборности. Но в этой системе нужно было дать оценку и язычеству как религии, предшествующей христианству не только у нас в России, но и во всем мире [Галактионов, Никандров, 1989, с. 189]. Соловьев оценивает состояние язычества в целом у человечества таким образом, что язычники истинно и чисто переходили в христианство только тогда, когда за христианство могли подвергнуть гонениям, т. е. еще во времена распада римской империи [Акулинин, 1990]. Когда же запрет на эту религию был отменен (как это было и на Руси!), то от истинного христианства не осталось и следа: «Прежнее действительно христианское общество распалось и растворилось в христианской по имени, а на деле — языческой громаде. Преобладающее большинство поверхностных, равнодушных и притворных христиан не только фактически сохранило языческие начала жизни под христианским именем, но всячески старалось — частию инстинктивно, а частию и сознательно — утвердить рядом с христианством, узаконить и увековечить старый языческий порядок, принципиально исключая задачу его внутреннего обновления в духе Христовом. Тут-то и положена была первая основа того христианско-языческого компромисса, который определил собою средневековое миросозерцание и жизнь.»[Акулинин, 1990] А далее в рассуждениях Соловьева идет мысль, которую на современном этапе развивают историки киевской Руси ленинградской школы, только они это произносят как нечто само собой разумеющееся, вытекающее из хода исторического развития России, а Соловьев с позиции чистого христианства — с большим осуждением: «Но когда языческий мир принял христианство, дело шло не о фактическом компромиссе, который был и без того, а о принципиальном. Большинство новообращенных хотело, чтобы все оставалось по-старому. Они признали истину христианства как внешнего факта и вошли с ним в некоторые внешние формальные отношения, но лишь с тем, чтобы их жизнь попрежнему оставалась языческою, чтобы мирское царство оставалось мирским, а Царство Божие, будучи не от мира сего, оставалось бы и вне мира, без всякого жизненного влияния на него, т. е. оставалось бы как бесполезное украшение, как простой придаток к мирскому царству» [Акулинин, 1990, с. 345].

Таким образом, идеи Соловьева, построенные на принципах чистого, всемирного христианства, вообще не подразумевают под собой вопроса — а могла ли Русь не принять христианство или принять какую-либо другую религию. То, что единственно возможный вариант развития — христианизация, из его рассуждений вытекает достаточно ясно. Вопрос же о значении язычества тоже построен с позиции чистого христианства, а поэтому ничего, кроме осуждения сложившаяся в России после официального крещения Руси система так называемого «двоеверия» у Соловьева не вызывает, наличие этой системы он объективно признает.

Другой философ и мыслитель, идей которого по данному вопросу мы коснемся — Николай Александрович Бердяев.

Вопрос о соотношении христианства и язычества в российской истории Бердяев рассматривает не через чисто богословскую сферу, как это делал Соловьев, а через тему противоположностей русской души [Барабанов, ВФ, 1990, № 2]. Также признавая наличие в русской истории одновременно язычества и христианства, «двоеверия», Бердяев не осуждает это, а объясняет

особенности русской души, русского характера: «То, что называли у нас двоеверием, т. е. соединение православной веры с языческой мифологией и народной поэзией, объясняет многие противоречия в русском народе. В русской стихии всегда сохранялся и сохраняется и доныне дионисический, экстатический элемент» [Бердяев, 1990, с. 46–47]. Недаром Бердяев, деля историю России на пять периодов, одним из лучших считает первый период — Киевский — когда на Руси утверждалось христианство [Бердяев, 1990, с. 45]. В то же время для Бердяева наличие в нашей истории и христианства, и язычества одновременно — это нормальное явление, которое не нуждается в одобрении или осуждении, это просто нормальный ход развития, но не русской истории, а опять-таки русской души, каждого человека и общества в целом, Именно этой сложной национально-психологической особенностью характера Бердяев и объясняет такие противоречивые явления как раскол и самосожжения, анархизм и юродство, и т. д.. Эти рассуждения значительно отличаются от рассуждений Соловьева на эту же тему, так как Бердяеву в его философской системе был свойственен дуализм в противовес монизму, что сказалось на его религиоведческих рассуждениях [Барабанов, ВФ, 1990, № 2].

Последний философ, которого мы обсудим в связи с вопросом о становлении христианства в России – Г. П. Федотов.

Из троих философов, которых мы рассматривали, Федотов наиболее полно рассматривает историческую канву, на фоне которой происходит в России становление новой религии. Он справедливо замечает, что тот путь, которым Россия приняла новую религию, не уникален — почти таким же путем, через заимствование и призвание иноземцев на княжение, прошли практически все европейские государства [Федотов, 1990, с. 441]. Естественно, что Федотов тоже отмечает наличие двоеверия в России, более того, даже замечает, что греческая религия русскому народу чужда (в чем он видит корни будущей трагедии раскола в России). Но он полагает, что, несмотря на чуждость, греческая религия с народными обрядами не враждовала, более того, у каждой сферы было свое поле деятельности, у христианства — аристократический Киев, у язычества — все народные массы [Федотов, 1990, с. 410–413].

Таким образом, Федотов приходит к выводу, что язычество и христианство в период становления христианства в России не только мирно уживались (что он объясняет большой близостью монахов-книжников в России к народу, в отличии от Европы), но и вполне гармонично дополняли друг друга.

Подводя итог этому весьма краткому обзору философской богословской мысли России конца XIX — начала XX вв., можно сделать вывод о большой разнице в подходе к вопросу о начальном этапе становления христианства в России. Но даже при такой разнице у них есть очень важная общая мысль — все рассмотренные философы отмечают наличие в России этого времени ситуация «двоеверия» и очень серьезно подходят к изучению этой ситуации, в отличии от историков этого же периода.

Выводы

Подход русских философов конца XIX — начала XX в. к вышеуказанной проблеме отличается гораздо большей сложностью и многообразием. В первую очередь это отражено в том, что все они без исключения признают наличие в России ситуации двоеверия. Также признают они взаимовлияние этих двух религиозных систем на протяжении всей истории российского государства, хотя оценивают его по-разному. Кроме того, все российские философы сходятся на мысли об огромном влиянии религиозных систем в России на формирование мировоззрения, и на существование в связи с этим двух систем мировоззрения — языческой и христианской (православной). Русская философская мысль конца XIX — начала XX в. и подходила к оценке взаимосвязи языческого и христианского мировоззрения (и вообще, и на начальном этапе становления в России христианства) с точки зрения этих двух систем мировоззрения — языческой и христианской, что достаточно четко прослеживается в некоторых исследованиях последних лет.

Изначально в оценке взаимосвязи языческого и христианского мировоззрения больше преобладал языческий подход, что видно из описания трудов Н. Ф. Федорова, которого В. С. Со-

ловьев считал своим учителем: «Важнейшим звеном в системе регуляции природы является, согласно Федорову, радикальное усовершенствование, гармонизация человека, человеческой природы, и прежде всего — преодоление смерти. Действительным антиподом смерти он считал жизневоссоздание, воскрешение умерших. Истоки этой цели восходят к глубокой древности — первобытной магии, к языческой и затем христианской вере в воскрешение мертвых.» [Азаров, 2023, с. 83–101]. (К сожалению, труды этого философа в работе не рассматриваются, а данное мнение приведено только для доказательства наличия языческих тенденций в рассуждениях русских философов, а не только православно-христианских; кроме того, из его теории много заимствовал В. С. Соловьев).

В дальнейшем, в работах самого Соловьева языческих тенденций в рассуждениях уже практически не просматривается, зато Соловьевым разработана т.н. «теория всеединства», где он, «изучив акты вселенских соборов и развитие догматов христианского вероучения, пришел … к выводу, что среди положений веры, которые разделяют в настоящее время православие и католичество, нет таких, которые были бы подлинными догматами…» Утвердившись в этой мысли, Соловьев становится сторонником воссоединения православной и католической церквей, как изначально единого целого.» [Асмус, ВФ, 1988, № 6]. Но если посмотреть на эту теорию и эту проблему более широко, то любое воссоединение, выполняемое по такому сценарию, восходит к традициям язычества, для которого основой объединения в данном случае служила бы суть разделенных религий, а не более частные факторы, позже их разделившие. Соловьев этой сутью считает идею Христа, но основа подхода от этого не меняется: «Христианство в своем общем воззрении исходит из платонизма, но гармония идеального космоса, внутреннее единство всего, силою богочеловеческой личности показывается здесь (в христианстве) как живая действительность, здесь истинно-сущее не созерцается только умом, но само действует, и не просвещает только природного человека, но рождается в нем как новый духовный человек» [Асмус, ВФ, 1988, № 6; Азаров, 2023].

Н. А. Бердяев в своих исследованиях исходил из ситуации в России двоеверия, объясняя его особенностью русской души, “русской идеей”, а значит, тоже рассматривал взаимосвязь языческого и христианского мировоззрения с двух точек зрения — языческой и христианской, причем этой двойственностью он объяснял не только религиоведческие вопросы, но и многие события в истории России на всем протяжении ее существования и развития.

Завершить данную небольшую работу автору хотелось бы рассуждением, которое в целом отражает и наличие рассматриваемой проблемы, и интерес к ней:

«Имеются по меньшей мере две причины, которые объясняют пристальный интерес философии к религии. Во-первых, невозможно понять специфику религии, ее социальные функции и механизм их осуществления, не исследовав предельные, «конечные» (то есть социально-онтологические) основания религиозного культа, поведения, веры. А это исключительно прерогатива философского знания, и не случайно религия неизменно привлекала внимание его крупнейших создателей. Во-вторых, в религиозных представлениях и обобщивших их теологических концепциях запечатлен многовековой нравственно-психологический опыт, представляющий особую ценность для философских размышлений, прежде всего о проблеме человека.» [Митрохин, ВФ, 1989, № 9].

Литература

1. Соловьев В. С. Об упадке средневекового миросозерцания. // Соловьев В. С. Сочинения в 2-х томах. Т. 2. М., «Мысль», 1990. 449 с.
2. Галактионов А. А., Никандров П. Ф. Русская философия IX — XIX вв. Л.: Издательство ЛГУ, 1989. 675 с.
3. Акулинин В. Н. Философия всеединства (от В. С.Соловьева к П. А.Флоренскому). Новосибирск: издательство Новосибирского университета, 1990. 218 с.
4. Барабанов Е. В. «Русская идея» в эсхатологической перспективе» // ВФ. 1990. № 2. С. 66–68, 70, 73.
5. Бердяев Н. А. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX в. и начала XX века. //О России и русской философской культуре. М., «Мысль», 1990. 426 с.

6. Федотов Г. П. Трагедия интеллигенции. // О России и русской философской культуре. М., «Мысль», 1990. 426 с.
7. Коган Л. А. Философия Н. Ф.Федорова. // ВФ. 1990. № 11. С. 79.
8. Азаров К. В. Буддийский инклюзивизм в толстовской рецепции. // Конфликтология. 18(3). 2023: Конфликтология духовной сферы. С. 83–101.
9. Асмус В. Ф. В.С.Соловьев: опыт философской биографии. //ВФ. 1988. № 6. С. 75.
10. Митрохин Л. Н. Философы и религия//ВФ. 1989. № 9. С. 25.

Anastasiya A. Kostina[1*]
*baloshina13@gmail.com
Research supervisor: Konstantin V. Azarov[1],
Candidate of Sciences (Philosophy)
[1]*University of Veterinary Medicine, Saint Petersburg, Russia*

The relationship between pagan and Christian worldviews at the initial stage of Christianity in Russia in the light of Russian philosophy of the late 19th – early 20th centuries: The case of V. S. Solovyov, N. A. Berdyaev and G. P. Fedotov

Abstract. The article is devoted to the development of the views on the emergence of the early Christian worldview in Russian history and its relationship with the pagan worldview. The author explores the topic relying on the works by N. A. Berdyaev, G. P. Fedotov and V. S. Solovyov. The article is a historiosophical work that shows a philosophical understanding of a serious historical and theological problem — i.e., the emergence and development of Orthodox Christianity as a new main religion in Russia.

Keywords: double faith, Orthodoxy, Christianity, Russian philosophy of Silver Age.

УДК 17.02

Мартыненко Кира Андреевна[1*]
*martynenko.gudovskaya@gmail.com
Научный руководитель: Куксо Ксения Александровна[1],
кандидат философских наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Переоткрытие Другого в этической феноменологии Э. Левинаса

Аннотация: Другой — онтологическая структура социокультурного мира. Культурные явления, как и поступки, подразумевают существование других людей. В связи с этим актуализируется вопрос онтологических основ взаимодействия с другим. Данная проблема осмысляется в рамках статьи посредством обращения к сквозному интересу мысли Эммануэля Левинаса, связанному с раскрытием специфики отношения с Другим и определением границ обращенности к его опыту. Сформулированные Левинасом в данной предметной области идеи представляются теоретически значимыми в связи с актуализацией осмысления в современном гуманитарном поле исторических и социальных катастроф прошлого столетия.

Ключевые слова: Другой, этическая феноменология, субъективность и идентичность, Левинас.

Введение

Проблема Другого, будучи одной из центральных проблем философии XX века, не утрачивает и на сегодня собственной значимости. Одной из причин ее устойчивости в современном философском мышлении выступают тяжелейшие социально-политические события прошлого столетия — мировые войны, геноциды. В попытках отрефлексировать их генезис непреложным становится вопрос об основаниях взаимодействия людей и причинах их разрушения.

Особая актуальность исследования роли Другого в человеческой экзистенции обусловлена и современными формами социального конструирования: в настоящее время активно создаются коллективные миры, в основе которых — практики взаимопомощи и общности людей по видам деятельности, интересам, психологическим особенностям, политическим предпочтениям. Поиск таких сообществ упростился с появлением интернета и, в частности, социальных сетей, которые открывают доступ к их постоянно возрастающему числу. Их многообразие и доступная возможность для наблюдения за жизнью других людей зачастую создают возможность причастности и совместности, но одновременно способны фрустрировать и обострять чувство одиночества. Так, учреждение новых коммуникативных практик еще не свидетельствует об отношении с Другим, которое раскрывает субъективность обоих. За такими социальными практиками может скрываться модель отношений, а не возможность инаковости Другого.

Кроме этого, распространяемые сегодня в популярной психологии модели «менеджмента» отношений призывают людей подходить к выбору партнера как к выбору товара, способному или не способному удовлетворить набор их потребностей. Также на характер взаимодействия людей влияет обособленность и замкнутость жителей больших городов, которые акцентировал уже Г. Зиммель [Зиммель, 2002, с. 23]. В связи с данными моментами актуальными становятся вопросы о специфике присутствия Другого в структуре человеческой экзистенции и сущностных способах взаимодействия с ним.

Методы исследования

Посредством герменевтической и экзистенциально-феноменологической методологии в статье раскрываются некоторые аспекты выделенных Э. Левинасом важнейших измерений субъективности — пассивности в отношении с Другим, опыта его абсолютной инаковости.

Результаты и обсуждение

Прежде чем приступить к анализу основ интерсубъективности, стоит обратиться к проблеме субъективности и ее генетически первичных слоев. Так особый параметр пассивности определяет коммуникацию человека с миром: являясь реагирующим существом, человек всегда находится в состоянии ответа воздействующему на него миру. Так, например, ребенок начинает улыбаться в ответ на улыбку матери. Также формирование образа себя во многом зависит от реакции на человека других людей: если человека каждый день убеждать в том, что он малосведущий, то независимо от его интеллектуального состояния, для него будет устойчиво чувство собственного невежества.

Однако помимо присутствия во взаимодействиях важной составляющей существования человека является опыт одиночества, что может быть как богатым и наполняющим, так и невыносимо тягостным. Так в своей работе «Тотальность и бесконечное» Э. Левинас ярко описывает время наслаждения собственной жизнью, а точнее содержанием этой жизни: «Жизнь — это *любовь к жизни*, отношение к содержаниям, не являющимся моим бытием, но они мне дороже, чем мое бытие: мыслить, есть, спать, читать, работать, греться под солнцем. Отличные от моей субстанции и вместе с тем образующие ее, эти содержания определяют цену моей жизни. <...> Счастье — это не акциденция бытия, поскольку мы рискуем бытием ради счастья» [Левинас, 2024, с. 135]. Однако любое наслаждение непредставимо без страдания, вечное чередование которых и составляет динамику жизни. Страдание начинается там, где человек чувствует недостаточность, лакуну, которую он не в силах самостоятельно заполнить. Обнаруживающей здесь является корнями уходящая в Античность мысль о вечной недостаточности чувственных удовольствий и пустоте, которая стоит за ними.

Вместе с тем человек в беспрерывном процессе самоотождествления привязан к властованию над актом своего существования, в котором утомляется заботой о себе, ответственностью за себя и, в конечном счете, собой [Кузин, 2006, с. 115]. Переполненный своим бытием существующий, обремененный связью с собой и бесконечным потоком рефлексии, замыкается в раздвоенности: акте-существования и попытке удержать его. В своей работе «От существования к Существующему» Левинас сравнивает ощущение прикованности к собственному

бытию с состоянием бессонницы: человек находится в состоянии между бодрствованием и сном, где опыт времени редуцируется и превращается в бесконечную длительность [Левинас, 2024, с. 39–41]. Выход из этого мучительного состояния, разумеется, во сне; выход из прикованности к собственному бытию — во встрече с Другим: «Закрытие глаз поэтому освобождает от неизбежной тирании самости: от Я, подсматривающего за собой и обнаруживающего в себе все новую неправду» [Скоробогатов, 2014].

Рудольф Бернет в своей статье «Травмированный субъект» анализирует концепции формирования субъективности Э. Левинаса и Ж. Лакана. С точки зрения Бернета, оба мыслителя трактуют опыт становления субъективности в терминах травмы и аффицированности: «Действительно, травма в психоаналитическом смысле — это событие встречи субъекта с тем, что совершенно ему чуждо, но что тем не менее непоправимо затрагивает его вплоть до самой сути его идентичности» [Бернет, 2014, с. 125]. Данная формулировка перекликается с дескрипцией Левинаса встречи с Другим, которая становится событием обретения истинной субъективности. Левинас описывает субъективность не как замкнутую на себе, а как раскрытую вовне, существующую для Другого. Нововременное представление о человеке как о невозмутимом и самодостаточном познающем субъекте рушится, и на этом месте Левинас обнаруживает глубокое беспокойство субъективности, затронутой муками Другого. «Если встреча с Другим — это дарение субъективности, то субъект всегда должен иметь, что дарить и ощущать ценность того, что дарит, т. к. отдавать то, что тебе не нужно, не является дарением» [Сокулер, 2012, с 203]. Строго говоря, субъективность — не изначальная очевидная данность, а то, чему только предстоит сформироваться.

Согласно Левинасу, Другой — фигура трансцендентная, настолько непостижимая, что я изначально не выхожу к нему с требованием о взаимности — моего отношения к нему уже достаточно: в этом состоит асимметричность левинасовской этики. В данной перспективе практики познания выступают насилием, т. к. любой акт понимания предполагает присвоение и объективацию. Постольку понимание недостижимо именно потому, что оно всегда строится на наших проекциях. Кроме того, позиция исследователя предполагает дистанцированность от предмета своего изучения, сама возможность близости с ним, к которой, как правило, стремятся или пытаются стремиться люди, исключается.

Следуя Левинасу, Другой являет себя в лице (le visage), которое нельзя свести к феномену, «присутствуя, лицо отказывается быть содержанием» [Левинас, 2024, с. 199] — это слишком узкая для него рамка. Строго говоря, рамка вообще невозможна, т. к. любая дефиниция относительно лица (а через него и Другого) мгновенно опровергается им самим: «Другой не поддается феноменологической дескрипции, требуя в отношении себя не описания, а поступка, — веры, любви, вражды, ответственности» [Орлов, 2006, с. 89]. Несмотря на то, что лицо не раскрывает тайну Другого, оно некоторым образом что-то говорит о нас. Это существенная идея имеет античное происхождение: человек осознает себя через другого совершенно конкретно, видя свое отражение в его зрачках. Не видя своего отражения, человек лишается гарантии своего существования.

Другой же открывает возможность иного взгляда, осознающего собственную конечность: «Для обнаружения границ своего существования я нуждаюсь во взгляде другого. В его глазах я читаю собственную смерть. <...> Только профанный взгляд другого дает мне понять, что я не только мыслю и чувствую, но также родился, живу и умру» [Гройс, 2023, с. 26], — пишет Борис Гройс в своей работе «Политика поэтики». Вместе с этим и Другой открывается в своей незащищенности и уязвимости, как существо, раненное своей конечностью. Обнаружение этого формирует истинную субъективность, которая не может не быть затронутой муками Другого и «ужасом гибели невинных людей, уничтожаемых при полном равнодушии остального мира» [Сокулер, 2012, с. 205]. Левинас отмечает исключительную пассивность субъективности перед Другим, т. к. ощущая его боль как собственную, субъект, тем не менее, не может ее в полном смысле слова пережить. Таким образом, Я обретает ответственность перед лицом Другого и становится незаменимой самостью. Такова моя затронутость не только муками, но и смертью Другого, которую я несу как вину пережившего.

Для Левинаса ответственность за смерть Другого выражается в запрете покинуть его в одиночестве перед лицом смерти. В этом состоит значение смерти — в невозможности его покинуть. Ответственность перед уязвимым ликом Другого пробуждает во мне «неуспокоенность-в-связи-со-смертью-другого-человека» [Левинас, 2014, с. 29], которая подрывает естественный порядок вещей, разбивает мое упорство утверждения в собственном бытии, мое стремление к самотождественному. Эта неуспокоенность пробуждает к ответственности за Другого, «отрезвляет мое собственное существование» [Левинас, 2014, с. 29]. Она и есть принятие последнего дара — дара умереть за другого человека. «Мое же дело — отвечать за смерть других, и *это дело стоит прежде дела* — быть» [Левинас, 2014, с. 37].

Выводы

Позицию Левинаса часто считают невротической или, во всяком случае, гиперболизированной, справедливо ссылаясь на то, что люди легко закрываются от чужих страданий и далеко не всегда испытывают чувство вины и ответственности перед другими. Действительно, юридической и общепринятой нормой считается ответственность человека только за то, что он совершил или на что мог повлиять. Для Левинаса же такая норма — это суверенный контроль над собой, который пытается заглушить нечто внутри себя: «”бесчувственная”, “растолстевшая” на египетских кормах идентичность, которая “брыкается” при встрече с тем, что ее задевает и трансцендирует» [Ямпольская, 2019, с. 42]. Ранимость же, чувственная причастность образуют подлинную человеческую жизнь. В дневниках отечественного писателя Всеволода Петрова можно найти строки художественно точно иллюстрирующие мысль Левинаса: «Я подумал о том, как пусто мое существование, и о том, что сама по себе жизнь — ничто, ровная прямая линия, убегающая в пространство, колея на снежном поле, исчезающее ничто. “Нечто” начинается там, где линия пересекается другими линиями, где жизнь входит в чужую жизнь. Всякое существование ничтожно, если оно ни в ком и ни в чем не отражается» [Петров, 2022, с. 143–144].

Ж.-Л. Марион отмечал, что Левинас «никогда не пытался написать этику, но описать то, что делает этику возможной … следовательно, мы никогда не встречаем и малейшей попытки разработать детали прикладной морали» [Сокулер, 2012, с. 210]. Несмотря на явную «неутилитарность» мысли Левинаса, она, на наш взгляд, представляется важной для осмысления. В современную эпоху самопоглощенности и концентрации на себе данная мысль открывает нам то, что в самой природе субъективности отклик на присутствие другого человека, на его переживания, поиск, потерянность, является учреждающим действием. Для подступов к самому себе чуткое, небезразличное отношение к другим необходимо.

Литература

1. Гройс Б. Политика поэтики / М.: Ад Маргинем Пресс, 2023. 496 с.
2. Зиммель Г. Большие города и духовная жизнь // Логос. 2002. № 3(34). С. 23
3. Левинас Э. Избранное: Тотальность и Бесконечное / пер. с франц. И. С. Вдовина, Б. В. Дубинин, Н. Б. Маньковская. — М.: Центр гуманитарных инициатив, 2024. — 372 с.
4. Петров В. Н. Турдейская Манон Леско. Дневник 1942–1945. СПб.: Издательство Ивана Лимбаха; М.: Галеев-Галерея, 2022. 264 с.
5. (Пост)феноменология: новая феноменология во Франции и за ее пределами / Сост. С. А. Шолохова, А. В. Ямпольская. М.: Академический проект, 2014. 288 с.
6. Скоробогатов А. Обживая отсутствие // Colta. URL: https://www.colta.ru/articles/literature/3071-obzhivaya-otsutstvie (дата обращения: 23.03.2024)
7. Субъективность и идентичность / Отв. ред.: А. В. Михайловский. М.: Издательский Дом ВШЭ, 2012. 366 с.
8. Эмманюэль Левинас: Путь к Другому. Сборник статей и переводов, посвященный 100-летию со дня рождения Э. Левинаса / Под ред. Н. В. Голик, И. Н. Зайцева, О. К. Кошмило, А. Н. Крюкова, И. В. Кузина, Е. А. Маковецкого, Ю. С. Медведева, К. С. Пигрова, Л. Ю. Соколовой. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2006. 239 с.
9. Ямпольская А. В. Гетерогенность самости: проблематизация идентичности у позднего Левинаса // ESSE: Философские и теологические исследования. Т. 4, № 2. 2019. С. 34–47

Kira A. Martynenko[1*]
*martynenko.gudovskaya@gmail.com
Research supervisor: Kseniya A. Kukso[1*],
Candidate of Sciences (Philosophy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Rediscovering the other in the ethical phenomenology of E. Levinas

Abstract. The other is the ontological structure of the sociocultural world. Cultural phenomena and actions imply the existence of other people. This makes it important to study the ontological foundations of the interaction with the other. The article focuses on such foundations by addressing the cross-cutting theme of Emmanuel Levinas's works — i.e., the analysis of the specificity of one's relation with the other and the determination of the boundaries of the relation to the other's experience. Levinas' ideas on the topic are theoretically relevant in the context of the modern humanities research on the historical and social catastrophes of the 20th century.

Keywords: the other, ethical phenomenology, subjectivity, identity, Levinas

УДК 1. (091)

Серянова Вера Алексеевна[1*]
*veraseranova7652@gmail.com
Научный руководитель: Азаров Константин Валерьевич[2],
кандидат философских наук
[1]Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины
[2]Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Тень Ницше и общество

Аннотация: Фридрих Ницше всё ещё актуален. Он предложил способ расширения границ человеческой воли и свободы разума. Благодаря Ф. Ницше человек может переоценивать уже устоявшиеся в обществе системы, в том числе сложившиеся уже после смерти философа. Мартин Хайдеггер полагает, что Ф. Ницше позволяет нам заместить исчезнувшего Бога чем-то иным. Габриэль Марсель, напротив, считает, что «Смерть Бога» является «проекцией некоторого износа человека». Однако сам факт «смерти Бога» Ф. Ницше даёт возможность людям мыслить индивидуально и творчески. Для нашего нынешнего общества мысль Ф. Ницше всё ещё может стать мотивацией личностного развития, улучшения аспектов понимания этого мира, самопознания и самой воли к жизни.

Ключевые слова: Смерть Бога, Ницше, сверхчеловек, переоценка всех ценностей.

Введение

Считается, что философия Фридриха Ницше определила весь 20 век. Она явилась переходом из стройной системы немецкого идеализма 19 века в мощную по силе эмоционального воздействия образную мысль. Философия Ф. Ницше — это не пессимизм или умеренный оптимизм, она лишь олицетворение настроения. От такого своего характера, его философия не могла получить постоянной формы, у неё отсутствовало развитие в логической последовательности. Вместо этого, напротив, данная философия характеризуется своей изменчивостью образа, является выражением настроения мыслителя и поэта. Вся мысль Ф. Ницше создаёт бесконечную возможность для интерпретации его высказываний. С таким же мнением анализируют и личность Ф. Ницше — это гениальный, многогранный деятель, чью биографию зачастую оценивают также с психологической точки зрения, для понимания его морального состояния. Считается, что данный философ в длительные периоды своей жизни переживал нравственные кризисы и его безумство позволило ему расширить горизонты для человеческих понятий. Возможность хаотично рассмотреть устройство мира и положения человека в нём позволила разрушить построенные в прошлом концепции, в которые люди себя заточили.

«Человек промах Бога? Или Бог промах человека?» — мыслит Ф. Ницше. Не существует никакого внешнего смысла и порядка. Человек остаётся один в хаотичном мире и его несовершенство — исходная данность. Человек сам «изобрел» Бога, а затем стал его заложником, ограничивая свою свободу догмами и запретами.

Следует задуматься о том, как концепции, выведенные данным философом, могут влиять на современное общество, какую пользу могут принести, какие раскрыть новые горизонты для размышлений при анализе деятельности Ф. Ницше под новым углом, а также — каких ошибок стоит избежать при использовании его философии в современности. Стоит ещё раз отметить, что в данной статье мысль Ф. Ницше рассматривается с точки зрения актуальности для современного реального общества и настоящего человека: без перехода к практике ницшеанства и без ограничения личности индивидуума образом сверхчеловека, ведь этот философ все же очень радикален, хотя и коренным образом повлиял на XX век.

Методы исследования

В статье используется систематический подход и основные приемы герменевтического и компаративного методов истории философии. Текст Ф. Ницше подвергнут анализу и в то же время проводятся сравнения с современностью. Статья задумана как анализ восприятия философии Ф. Ницше касательно его представлений о человеке и обществе в ракурсе наиболее известных философских трактовок идей Ф. Ницше. В фокусе работы анализ концепции сверхчеловека, в частности раскрыты понятия «Смерть Бога» и «Воля к власти», которые преподнесены в сравнительном анализе разных подходов.

Мартин Хайдеггер и Габриэль Марсель пытаются понять его философию «изнутри», исходя из собственного экзистенциального опыта, в то же время Анри де Любак предлагает более «внешний» и аналитический подход к Ф. Ницше. М. Хайдеггер ближе к Ф. Ницше в своем утверждении воли к власти как основной характеристики бытия. Г. Марсель критикует Ф. Ницше с позиций христианского гуманизма, защищая ценности любви, солидарности и веры. Ф. Ницше изучают в сравнении с Платоном, как это делает M. Branco, в противопоставлении с Платоном, как это делал Ж. Делез или в сравнении с Лаоцзы и в противопоставлении Платону [Азаров, 2023, С. 54–63].

Результаты и обсуждение

Фраза «Бог умер» полагает начало свободы воли человека. После эпохи Нового времени приобретается полноценное признание мысли о том, что все процессы в этом мире можно объяснить физическими законами, а не божественным проведением. Бог — это некая власть над человеческими действиями. Т. Гоббс, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо уже успели доказать, что правила и уклады государства сформированы общественным договором, при котором именно человечество самостоятельно отказывается от некоторых прав в поддержку государства, а таким образом выходит, что границы власти ставятся именно обществом.

Люди сами могут устанавливать власть в мире, но при этом Ф. Ницше не ставит их на один уровень с Богом. Необходимо открывать свой собственный путь, проявлять свою личную волю, не используя уже существующую и придуманную ранее основу представления мира. Ф. Ницше вводит термин «сверхчеловек». «Человек — это канат, натянутый между животным и сверхчеловеком, — канат над пропастью», — пишет он.

«Человек — это то, что должно быть преодолено. Ни у кого, как у Ницше, не выражено столько презрения и отвращения к человеку. Современные люди, по Ницше, поистине безобразны (характерно, что убийца Бога совершает свое ужасное деяние потому, что не вынес в лице Бога свидетеля своего безобразия). Никакой любви к нему, никакого сочувствия к его немощи, никакого оправдания ошибок» [Кузьмина, С. 1], — пишет Тамара Андреевна Кузьмина.

Людям необходимо превзойти самих себя, а не Бога. Стать лучше по своим меркам, а не стремиться походить на выдуманный ими ранее идеал. Требуется искоренить из своего собственного сознания отголоски нравственной морали, поставленной от лица образа Бога, чтобы создать свою собственную мораль. Нельзя давать обществу и отдельно каждому человеку при-

крывать свои поступки и мысли чьим-то ранее придуманным замыслом. Ф. Ницше положил конец понятию детерминизма: у событий больше нет причины, которая его предопределила, больше никто не руководствует смыслом событий и человечеству больше не нужно искать понимание этого скрытого смысла у каждой происходящей вещи. Следовательно, человек может сконцентрироваться на своем личном понимании и создании причин, на своей воле для совершения каждого действия. [Галанина, 2014, С. 210–212]

А. де Любак считает, что: «Такой “исторический отказ” станет “единственно определяющим и решительным”. Без него все возражения бесполезны, ведь и без такого отказа сомнение существовало всегда, но всегда будут требовать, несмотря ни на что, ещё лучшего доказательства, чем то, которое побуждает к отказу. Так вера, не вырванная с корнем, не упустит случая при первой же возможности пустить вновь ростки» [Любак, 1997, С. 22]. И действительно, какой бы иррациональной и подчиняющей себе ни была вера, полностью уничтожить всякую мысль своих взглядов, в которые преданно верит один человек, а также на которые его зачастую склоняет всё общество в целом, приводит к попаданию в переходный период, когда отсутствует всякое направление, рушится любая мысль и приходится всякий раз наталкиваться на чистую реальность, не подпитанную никакой устоявшейся ранее позицией. Никакой человек не может быть готов к такому ощущению открытого пространства в сознании, особенно когда окружающие сплошь и рядом находятся в уже привычном мире — тут нужно хотя бы сплочение всех людей к одной цели освобождения.

«Человек веры, “верующий” — во что бы он ни веровал, — это непременно зависимый человек, он не полагает себя как цель, вообще не полагает себе цели так, чтобы опираться на самого себя. “Верующий” не принадлежит сам себе, он может быть лишь средством, его пускают в дело, ему самому нужен кто-то, кто пожрет его» [СБ, 1990, С. 78], — обозначает свою позицию Ф. Ницше.

Мартин Хайдеггер анализирует связь Бога со сверхчувственным миром, что смерть Бога может считаться крушением всего сверхчувственного и метафизики в целом. «Свою же собственную философию Ницше понимает как движение против метафизики — для него это значит против платонизма». Платонизм утверждает существование мира идей, независимого от материального мира и превосходящего его по значимости, но данная дуалистическая картина мира тормозит деятельность в земной жизни и в человеческой воле. «Бегство от мира в сферу сверхчувственного заменяется историческим прогрессом». «Истолкование сверхчувственного мира, истолкование Бога как высших ценностей мыслится не на основе самого бытия. Последний же удар по Богу и по сверхчувственному миру наносится тем, что Бог, сущее из сущего, унижается до высшей ценности». Превращение Бога в «высшую ценность» — это окончательное унижение его бытия. Бог перестает быть источником бытия и превращается в один из объектов человеческой оценки. «Если Бог — христианский Бог — исчез со своего места в сверхчувственном мире, то само это место все же остается — пусть даже и опустевшее. И вот эту опустевшую область сверхчувственного, область идеального мира все еще можно удерживать. И опустевшее место даже взывает к тому, чтобы его заняли, заместив исчезнувшего Бога чем-то иным» [Хайдеггер, 1993, С. 182]. Бога нужно чем-то заменить, но не ограничиваться при этом так называемым «пустым местом», а мыслить шире. В этот образ тени Бога для новых перспектив нечто большего, с точки зрения современного общества, вносит свои коррективы движение в сторону прогресса. Причём идея для замещения образа Бога должна быть принята из реальности, найдена в этом мире, а не выделена из крайне неосязаемого и недостижимого мира идей. Идея не существует абсолютно независимо, она зависит от каждого человека и от возможности сопоставить и сплотить идеи в единое целое.

Габриэль Марсель, напротив, считает, что «Смерть Бога» является «проекцией некоторого износа человека», его внутреннего «старения», соотносящегося с его внешними успехами в области научно-технического прогресса [Визгин, 2007, С. 35–55].

И М. Хайдеггер, и Г. Марсель имеют противоположные позиции в отношении роли религии в жизни, но все они взяли курс на «прозрение не через осведомленность», а через опыт. Они рассматривают момент отличия человеческого бытия от всякого имеющего место в мире вещественного бытия. При этом Г. Марсель видит, что вера даёт точку отсчёта для существо-

вания, что только так жизнь может получать серьёзную оценку, а Ф. Ницше отрёкся от этой однозначности в столь важной теме. Г. Марсель отмечает, что в действительности Ф. Ницше отрекается от веры в живого Бога, а не от категориальной схемы. А М. Хайдеггер, деятельности которого свойственно большее внедрение фантазии в свои аналитические мысли, замечает именно, что подмена бытия сущим ведет неминуемо к метафизике и нигилизму, ибо бытие остается по ту сторону помысленного, Бог навсегда остаётся для людей чем-то неизвестным, отчего и не может считаться понятной людям точкой отсчёта. [Наумов-Хотеев, 2017, С. 69–76]

Ф. Ницше открыл людям доступ к свободе, позволил прочувствовать волю к власти. Но не все использовали понятие «сверхчеловек» во благо. У такого мощного по своей окраске и трактовкам понятия с легкостью может возникнуть теневое искажённое отражение. Христианство — это именно удобно, это возможность управлять всем обществом в целом. Это возможность добавить Богу качества, выгодные в той или иной позиции и ситуации: «Один и тот же инстинкт заставляет побежденных низводить своего бога до «благого в себе» и отнимать у бога победителей все его добрые качества» [СБ, 1990, С. 31], — пишет Ф. Ницше. И за счёт того, что религия, с точки зрения социального института, управляет именно обществом в целом, когда Ф. Ницше предложил альтернативу религии, этим сразу воспользовались в политических целях, также выделив только «удобные» для политики мысли. Но сам Ф. Ницше принимает не только злость и власть, не просто отрицает возможность равенства, он ещё и говорит, что нужно чувствовать удовольствие от жизни, не усложнять устройство мира, управляя другими, он только побуждает приходить к своему личному счастью в настоящей реальности. Соответственно, когда дело касается «сверхчеловека» — это сугубо борьба с самим собой, борьба с внутренним миром лично каждого человека, чтобы искоренить свои пороки, выбрав свой личный путь. Это не искажённое общее групповое направление, относящееся к системе государства, политики и общих социальных положений, ведь при таком раскладе личная воля и свобода искажаются, внутреннее понимание теряется во мнении других, и люди, как раз наоборот, теряют свою индивидуальность, разрушая вдобавок любую мораль.

Таким образом, у Ф. Ницше нет равноправия, потому что есть люди, которые ищут себя и тянутся к своим личным целям, а есть люди, которые хотят кем-то управлять, но в таком случае им попросту не хватает себя, и они стараются за счёт кого-то «улучшиться», поэтому не развиваются и, наоборот, являются более низшим звеном. «Один идет к ближнему, потому что он ищет себя, другой — потому что он потерял себя. Ваша дурная любовь к самим себе делает для вас из одиночества тюрьму» [Ницше, 2022, С. 28], — считает Ф. Ницше.

«[Человек] поступает добродетельно не под воздействием ситуации, внешних обстоятельств, сиюминутных соображений выгоды, удовольствия или страха перед наказанием, а исключительно в силу самодостаточности собственного существования. Он действует как автономный субъект, который не нуждается ни в чем внешнем в своем действовании» [Перов, 2002, С. 180].

Чтобы достичь сверхчеловеческих качеств, необходимо изменить свое мировоззрение и осознать недостатки окружающего мира. Сосредоточившись на самом себе и своих мыслях, сверхчеловек проходит три этапа развития:

1. «Верблюд» — человек, который привязан к традициям и установкам предыдущих поколений.
2. «Лев» — отрывается от прошлого и отказывается от всего, что его обуздывает.
3. «Ребенок» — открыт для нового, создает свои собственные правила и управляет своей жизнью.

Основной чертой сверхчеловека является воля к власти. Он стремится быть лучшим, подниматься за счет своих талантов и доминировать над другими. Ф. Ницше разделяет людей на хозяев и рабов, утверждая, что свобода должна принадлежать сильным, а равенство — это иллюзия.

Воля к власти проявляется через утверждение и отрицание, где отрицание направлено на разрушение, а утверждение на самореализацию. Ф. Ницше считал, что человек остановился на реактивном уровне воли, в то время как необходима способность управлять этой волей и довести ее до активного состояния.

Ф. Ницше считал, что нет абсолютной реальности. При этом, в отношении земного и неземного, мир находится в единственном экземпляре. Сверхчеловек материализует свои желания, сам создаёт свой экземпляр реальности. Это может говорить о искусственности реальности,

таким образом позволяя понадеяться на возможность самых неожиданных открытий в этом мире по собственному пути определённого человека. Это возможность ощутить исключительность каждой личности.

Цель мысли «Бог умер» — не оспорить религию, а позволить людям открыть для себя новые возможности. «Мир ещё раз стал для нас бесконечным, поскольку мы не в силах отмести возможности того, что он заключает в себе бесконечные интерпретации» [Ницше, 2022, С. 701], — описывает Ф. Ницше.

Как можно заметить, отдельные деятели могут оценивать идею Ф. Ницше с разных сторон: как с положительных для человечества, так и с отрицательных. Но с уверенностью можно сказать, что сам Ф. Ницше подошёл к выдвижению этой идеи осознанно, с пониманием всех вероятных последствий. И сам факт выдвижения данной идеи даёт возможность людям мыслить индивидуально, подходить к различным отраслям более разносторонне и творчески. Для нашего нынешнего общества мысль Ф. Ницше всё ещё может стать мотивацией продолжать двигаться в направлении личностного развития, улучшения аспектов понимания этого мира, самопознания и своей воли к жизни, развитию, жажде к стараниям. Каждому человеку необходимо держать баланс между внутренним духовным равновесием и общим прогрессом мира, самосовершенствоваться как во внешнем мире, так и в пределах своего собственного самосознания.

Литература

1. Азаров К. В. Лао-цзы и миф прогресса в Китае // Технологии в инфосфере, 2023. 4 (2). С. 54–63.
2. Визгин В. П. Ницше и Марсель: «Смерть Бога» и кризис культуры // Философские науки. № 4. 2007. С. 35–55.
3. Галанина Н. В. Критика принципа детерминизма в гуманитарном знании представителями «Философии жизни» // Вестник Московского университета МВД России. 2014. № 9. С. 210–212.
4. Кузьмина Т. А. Бог Умер: личные судьбы и соблазны секулярной культуры // http:// nietzsche.ru/look/xxc/etika/god-died (дата обращения 01.05.2024).
5. Любак А. де. Драма атеистического гуманизма. М.: «Христианская Россия», 1997.
6. Наумов-Хотеев В. Е. Историко-философский контекст философии Г. Марселя // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2017. № 18 (1). С. 69–76.
7. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. Ecce homo. Антихрист. Сумерки идолов. Веселая наука. — Санкт-Петербург, Издательство СЗКЭО, 2022.
8. Перов В. Ю. Кант и Ницше: свет и тень? // Серия «Мыслители», Homo philosophans. Выпуск 12 / Сборник к 60-летию профессора К. А. Сергеева. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 175–184.
9. Сумерки богов / Сост. и общ. ред. А. А. Яковлева: Перевод. — Москва: Политиздат, 1990. — С. 17–93.
10. Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. М., 1993. С. 168–217.

Vera A. Seryanova[1*]

*veraseranova7652@gmail.com

Research supervisor: Konstantin V. Azarov[2],

Candidate of Sciences (Philosophy)

[1]*State University of Veterinary Medicine, Saint Petersburg, Russia*

[2] *Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russia*

Nietzsche's shadow and the society

Abstract. Nietzsche is still important. He proposed a way of expanding the boundaries of human will and the freedom of mind. Thanks to Nietzsche, one can reevaluate established social systems, including those that developed after the philosopher's death. Heidegger thinks that Nietzsche allows us to replace the disappeared God with something else. In contrast, Marcel believes that the 'death of God' is 'a projection of human "wear and tear"'. However, the fact of Nietzsche's 'death of God' makes it possible for people to think individually and creatively. In today's society, Nietzsche's ideas can still encourage personal development, improved understanding of the world, self-knowledge and the will to live.

Keywords: death of God, Nietzsche, overman, revaluation of all values.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ХИМИИ

УДК 547

Балашова Ксения Андреевна[1]*, Чупахин Евгений Геннадьевич[1]
*ksebal08@gmail.com
Научный руководитель: Чупахин Евгений Геннадьевич[1],
кандидат химических наук
[1]Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград

Синтез дибензо[c,h]хроменов реакцией Перкина/Михаэля

Аннотация: в статье описан протокол проведения реакции получения дибензо[c,h]хроменов реакцией Перкина/Михаэля. Реакция проводилась с коммерчески доступной гомофталевой кислотой и ароматическими альдегидами с различными заместителями. Описанный протокол синтеза экономичен, прост, эффективен. Структуры полученных соединений были подтверждены методом ЯМР 1Н спектроскопии.

Ключевые слова: дибензохромены, реакция Перкина/Михаэля, гомофталевая кислота, орагнический синтез.

Введение

Хромены обладают широким спектром биологических свойств: противоопухолевая, противосудорожная, противодиабетическая и противотуберкулезная активности, применяются в косметических средствах и биоразлагаемых агрохимикатах. Каркас дибензо[c,h]-хроменов встроен во многие натуральные соединения: гилвокарцин V, арноттин и другие. Их синтез позволяет получить производные, актуальные в современных медицинских исследованиях [1,2].

Есть множество способов синтеза хроменовых структур: с реактивом Гриньяра, по реакции Дикмана, по реакции Перкина, по реакции Виттига и др., в нашем исследовании был апробирован синтез реакцией Перкина/Михаэля [3].

Целью данной работы является синтез различных дибензохроменов с помощью реакции гомофталевой кислоты и различных альдегидов, а также изучение возможности восстановления полученных каркасов дибензо[c,h]-хроменов боргидридом натрия. Были выдвинуты следующие задачи:

1. Провести синтез дибензохроменов;
2. Определить практический выход реакций синтеза;
3. Изучить структуры полученных соединений методом ЯМР ^{1}H спектроскопии.

Методы исследования

Общая методика синтеза дибензо[c,h]хроменонов: к смеси гомофталевой кислоты (соединение 1, рисунок 1) (1 экв.) в 30 мл толуола добавили соответствующий альдегид (1 экв.) смесь перемешивали в течение суток при нагревании 100°. Структуры подтвердили методом ЯМР ^{1}H спектроскопии. Условия реакции были подобраны в соответствии с литературными данными и не варьировались [4]. На рисунке 1 представлена общая схема реакции.

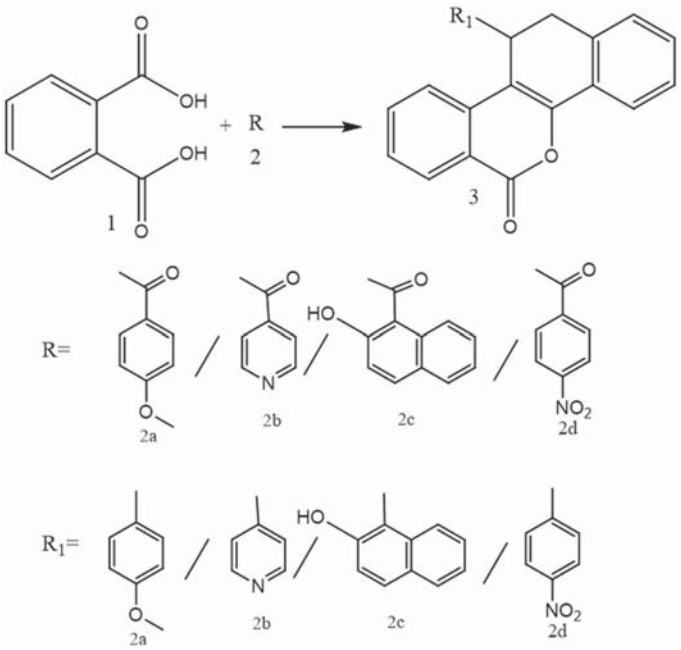


Рис. 1. Общая схема реакции синтеза

На рисунке 2 представлены схемы реакций 1–4.

Реакция 1: гомофталевая кислота (соединение 1) и 4-метоксибензальдегид (соединение 2), полученное соединение дибензохромен 3a.

Реакция 2: гомофталевая кислота (соединение 1) и 3-пиридинкарбоксальдегид (соединение 4), полученное соединение дибензохромен 3b.

Реакция 3: гомофталевая кислота (соединение 1) и 2-гидрокси-1-нафтальдегид (соединение 5), полученное соединение дибензохромен 3c.

Реакция 4: гомофталевая кислота (соединение 1) и 4-нитробензальдегид (соединение 6), полученное соединение дибензохромен 3d.

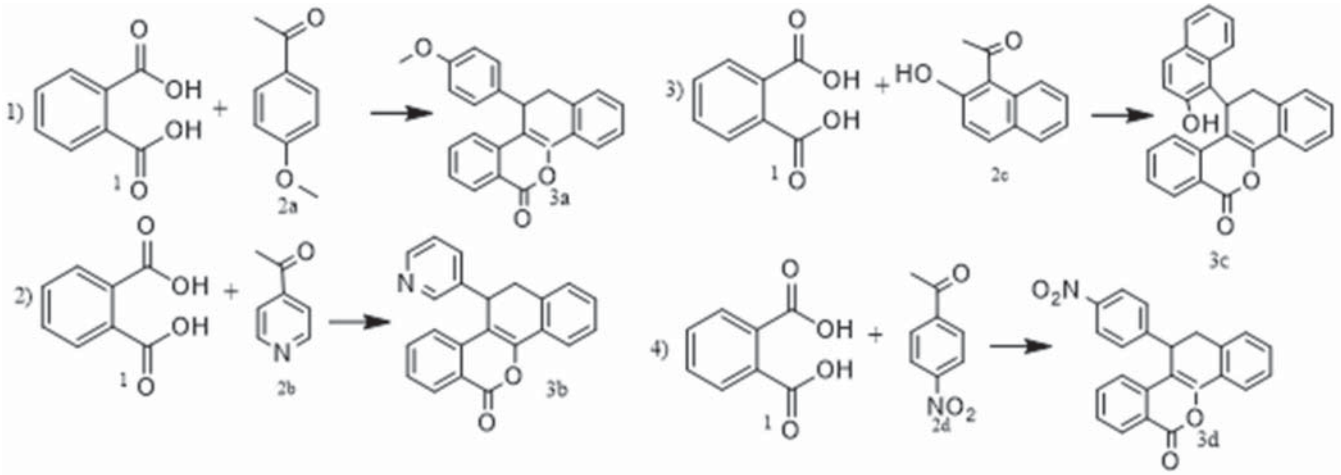


Рис. 2. Схема реакций синтеза

На втором этапе были проведены реакции восстановления. В каждом случае полученный продукт реакции (3a/ 3b/ 3c/ 3d) (1 экв) осушили при пониженном давлении, восстановили в ТГФ с боргидридом натрия (1,5 экв.) при комнатной температуре в течение суток. Смесь экстрагировали хлороформом (40 мл). Экстракты осушили сульфатом натрия, отфильтровали. Реакцию контролировали с помощью ТСХ. Структуры целевых продуктов подтвердили методом ЯМР ^{1}H спектроскопии. Схема реакций восстановления представлена на рисунке 3.

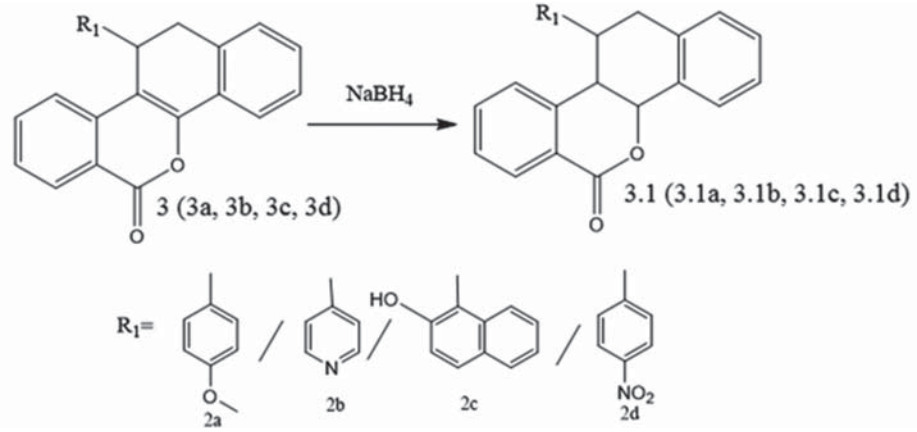


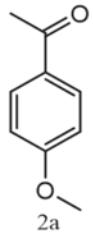
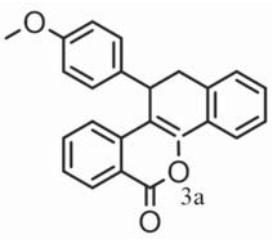
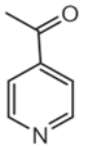
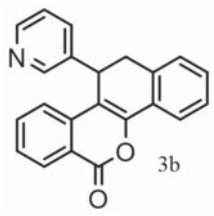
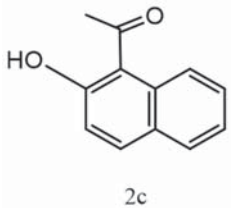
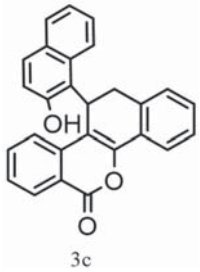
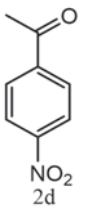
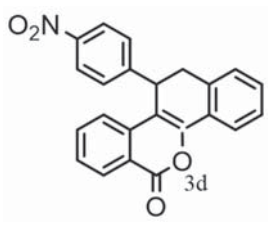
Рис. 3. Реакция восстановления

Результаты и обсуждение

На первом этапе гомофталевая кислота вступала в реакции с альдегидами при температуре 100°, остаточный растворитель был отделен методом вакуумной перегонки. Выходы составили 56–71%, для продуктов реакции также были определены температуры плавления (табл. 1).

Таблица 1

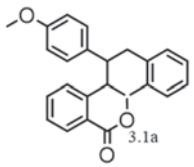
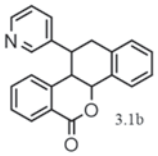
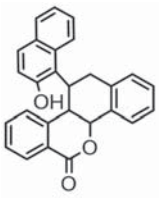
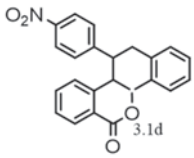
Выходы продуктов реакции гомофталевой кислоты с альдегидами

Альдегид	Продукт	Выход	Температура плавления
 4-метоксибензальдегид		65,8%	168.5–169.7 °C
 3-пиридинкарбоксальдегид		56%	198.3–199.8 °C
 2-гидрокси-1-нафтальдегид		71%	202.2–204.6
 п-нитробензальдегид		63,5%	173.1–173.8 °C с разложением

На втором этапе восстановление соединений прошло с выходами 19,7–48,8%, также были определены температуры плавления соединений (табл. 2).

Таблица 2

Выходы продуктов реакции восстановления дибензо[c,h]хроменов

Продукт восстановления	Выход	Температура плавления
 3.1a	30,6%	132.3–133.5 °C
 3.1b	48,8%	145.7–146.4 °C
 3.1c	25,3%	184.2–185.6 °C
 3.1d	19,7%	173.2–175.4 °C с разложением

Данные ^{1}H ЯМР спектроскопии подтвердили структуры синтезированных и восстановленных соединений.

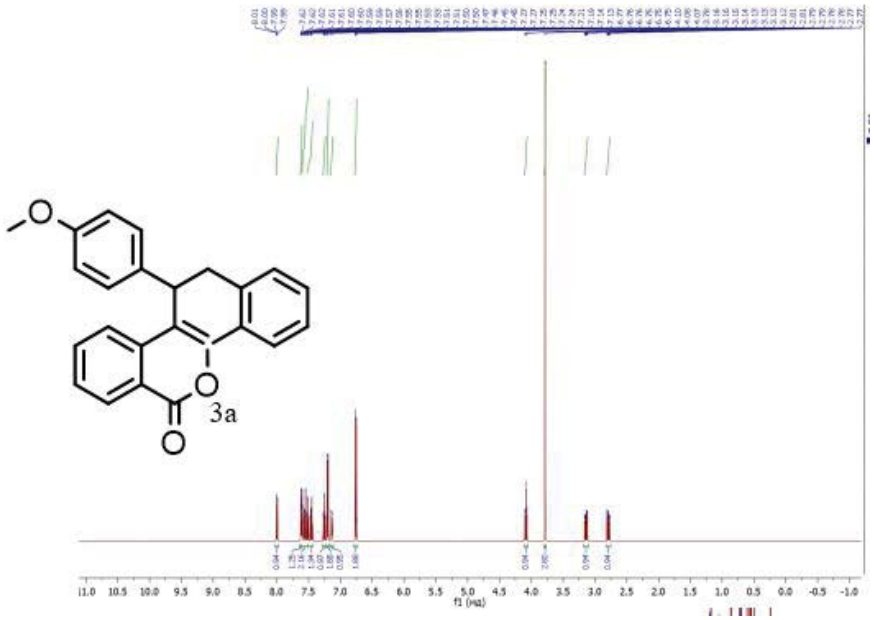


Рис. 4. ^{1}H ЯМР спектр соединения 3a

^{1}H NMR (400 MHz, Chloroform-d) δ 8.18–8.12 (m, 2H), 8.03 (dd, J = 7.3, 1.6 Hz, 1H), 7.64–7.57 (m, 2H), 7.56 (dd, J = 7.3, 1.8 Hz, 1H), 7.50 (td, J = 7.4, 1.6 Hz, 1H), 7.47–7.42 (m, 3H), 7.26 (td, J = 7.6, 1.6 Hz, 1H), 7.13 (dq, J = 7.7, 1.2 Hz, 1H), 4.08 (t, J = 7.0 Hz, 1H), 3.14 (ddd, J = 12.2, 7.0, 1.0 Hz, 1H), 2.79 (ddd, J = 12.4, 7.0, 1.0 Hz, 1H).

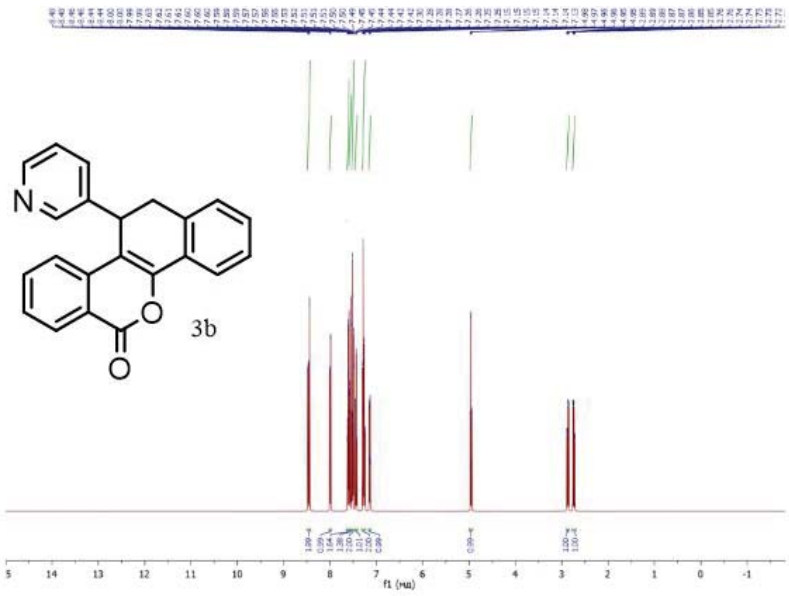


Рис. 5. [1]H ЯМР спектр соединения 3b

[1]H NMR (500 MHz, Chloroform-d) **δ** *8.50–8.42 (m, 2H), 8.00 (dd, J = 7.5, 1.6 Hz, 1H), 7.64–7.59 (m, 2H), 7.59–7.54 (m, 1H), 7.54–7.48 (m, 2H), 7.44 (td, J = 7.3, 1.6 Hz, 1H), 7.32–7.23 (m, 2H), 7.14 (dq, J = 7.3, 1.3 Hz, 1H), 4.96 (td, J = 7.0, 1.0 Hz, 1H), 2.87 (ddd, J = 12.5, 7.0, 0.9 Hz, 1H), 2.74 (ddd, J = 12.4, 7.0, 1.0 Hz, 1H).*

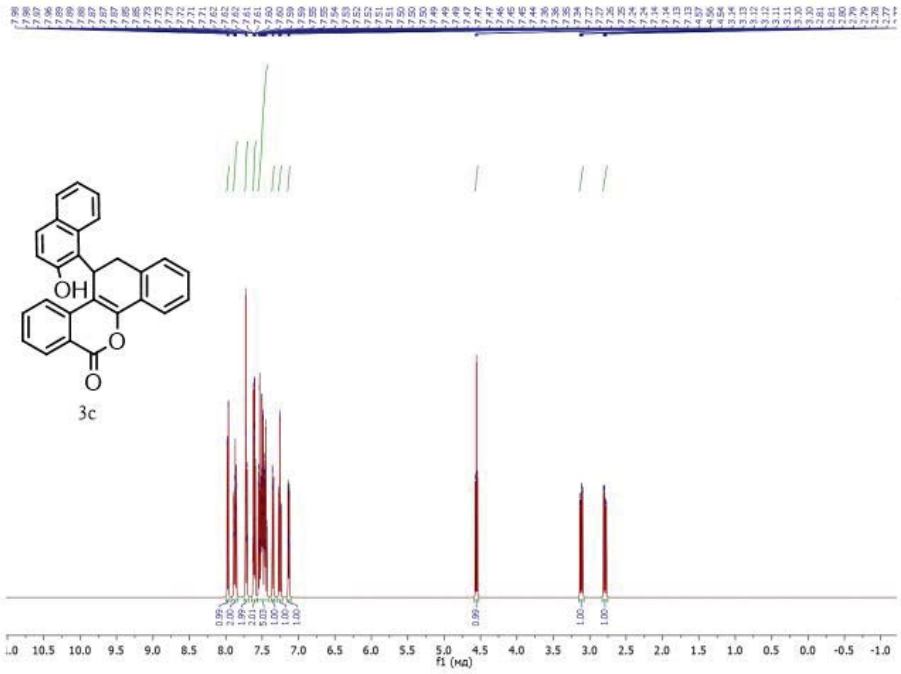


Рис. 6. [1]H ЯМР спектр соединения 3c

[1]H NMR (400 MHz, Chloroform-d) δ *7.97 (dd, J = 7.4, 1.5 Hz, 1H), 7.90–7.83 (m, 3H), 7.72 (d, J = 8.7 Hz, 2H), 7.65–7.59 (m, 2H), 7.56–7.41 (m, 5H), 7.39–7.31 (m, 1H), 7.26 (td, J = 7.5, 1.5 Hz, 1H), 7.14 (dt, J = 7.9, 1.1 Hz, 1H), 4.56 (t, J = 6.9 Hz, 1H), 3.12 (ddd, J = 12.5, 7.2, 1.1 Hz, 1H), 2.79 (ddd, J = 12.5, 7.0, 0.9 Hz, 1H).*

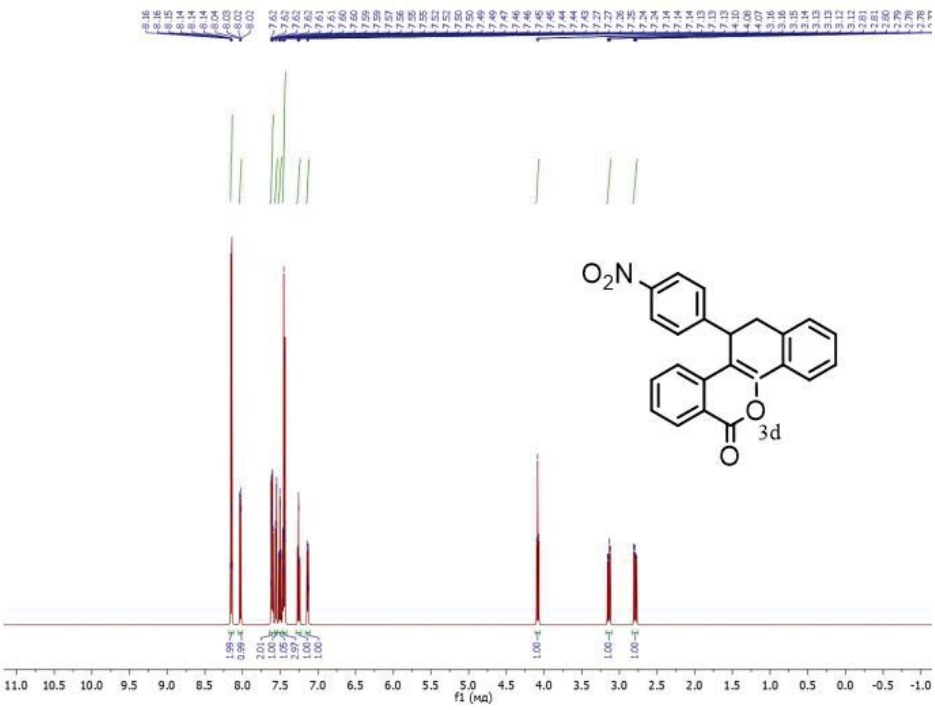


Рис. 7. ^{1}H ЯМР спектр соединения 3d

^{1}H NMR (500 MHz, Chloroform-d) δ 8.18–8.12 (m, 2H), 8.03 (dd, J = 7.4, 1.6 Hz, 1H), 7.64–7.58 (m, 2H), 7.56 (dd, J = 7.4, 1.7 Hz, 1H), 7.50 (td, J = 7.5, 1.7 Hz, 1H), 7.48–7.42 (m, 3H), 7.26 (td, J = 7.5, 1.5 Hz, 1H), 7.13 (dq, J = 7.8, 1.1 Hz, 1H), 4.08 (dd, J = 7.6, 6.7 Hz, 1H), 3.14 (ddd, J = 12.3, 7.0, 0.9 Hz, 1H), 2.79 (ddd, J = 12.4, 7.0, 1.1 Hz, 1H).

Выводы

По результатам выполненной работы были сделаны следующие выводы:

1. Синтез с использованием гомофталевой кислоты и ароматических альдегидов экономичен, эффективен, проходит с выходами 56,0–71,0%;
2. Восстановление с помощью $NaBH_4$ эффективно, дает возможность получать более гибкие каркасы структур, что перспективно в дальнейших разработках лекарственных препаратов на основе каркаса дибензо[c,h]хроменов (выходы 19,7–48,8%).
3. Структуры полученных соединений были подтверждены методом ЯМР ^{1}H спектроскопии.

В отличии от предыдущих работ [5] синтез проведен без присутствия пиридина, с использованием гомофталевой кислоты вместо ангидрида. В литературе раннее не упоминалась возможность восстановления каркасов дибензохроменов с помощью боргидрида натрия, полученные соединения важны с точки зрения дальнейшего изучения их биологической активности на липоксигеназах, которое будет проведено в рамках продолжения данного исследования. Также, планируется ввод аминов в дальнейшем синтезе гомофталевой кислоты и альдегидов для проведения реакции Кастаньоли-Кушмана.

Благодарности и финансирование

Благодарим научный парк Санкт-Петербургского государственного университета за проведение ЯМР ^{1}H спектроскопии.

Литература

1. Pratap R., Ram V. J. Natural and synthetic chromenes, fused chromenes, and versatility of dihydrobenzo[h] chromenes in organic synthesis //Chemical reviews. — 2014. — Т. 114. — № . 20. — С. 10476–10526
2. Hussain M. K. Chromenes: phytomolecules with immense therapeutic potential //Plant-derived Bioactives: Chemistry and Mode of Action. — 2020. — С. 185–204.

3. Altemöller, M., Gehring, T., Cudaj J., Podlech J., Goesmann H., Feldmann C. , Rothenberger A. Total Synthesis of Graphislactones A, C, D, and H, of Ulocladol, and of the Originally Proposed and Revised Structures of Graphislactones E and F//European Journal of organic chemistry. — 2009. — № 13. — С. 2130–2140.
4. Чупахин Е. Г. Использование дикарбоновых кислот в реакции Кастаньоли-Кушмана: диссертации на соискание ученой степени кандидата химических наук. Санкт-Петербург, 2018. 112 с.
5. Bogdanov G., Mitrev Y., Tiritiris I. New Highly Diastereoselective Perkin/Michael Addition Domino Reaction between Homophthalic Anhydride and Aromatic Aldehydes: A Facile Approach to Blue-Fluorescent Dibenzo [c, h] chromenones. — 2011.

Ksenia A. Balashova[1]*, Evgeny G. Chupakhin[1]
*ksebal08@gmail.com
Research supervisor: Evgeny G. Chupakhin[1], Candidate of Sciences (Chemistry)
[1]*Kant Baltic Federal University, Kaliningrad*

Synthesis of dibenzo[c,h]chromenes by the Perkin/Michael reaction

Abstract. The article describes a protocol for the production of dibenzo[c,h]chromenes by the Perkin/Michael reaction. The reaction was carried out with a commercially available homophthalic acid and aromatic aldehydes with various substituents. The described synthesis protocol is economical, simple and effective. The structures of the obtained compounds were confirmed using p-NMR.

Keywords: dibenzochromens, Perkin/Michael reaction, homophthalic acid, organic synthesis.

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.147

Прасолова Маргарита Николаевна[1]*
*abrosimovamargo@yandex.ru
[1]Самарский университет им. Королева, Самара, Россия

Создание Telegram-бота для подготовки старшеклассников к первой части ЕГЭ по математике профильного уровня

Аннотация: в данной статье описывается создание telegram-бота предназначенного для подготовки старшеклассников к первой части ЕГЭ по математике профильного уровня. Современный мир является миром цифровых технологий. Техника и интернет ресурсы являются не только частью жизни современных школьников, но и средством обучения. Поэтому очень важным является использование данного аспекта при подготовке к ЕГЭ. Таким образом, предлагается использовать для подготовки старшеклассников к первой части ЕГЭ по математике профильного уровня созданный telegram-бот «ТыСдашь». Telegram-бот «ТыСдашь» создан по выделенным нами критериям эффективности цифрового средства подготовки к ЕГЭ и предлагает старшеклассникам возможность бесплатной тренировки заданий первой части ЕГЭ по математике профильного уровня, а также получения полноценного решения для каждой задачи.

Ключевые слова: ЕГЭ, ЕГЭ по математике профильного уровня, подготовка к ЕГЭ, цифровые средства подготовки к ЕГЭ, telegram-бот.

Введение

Современная система образования ориентирована на подготовку конкурентоспособных выпускников с определенным набором компетенций, соответствующих социально-экономическому положению страны [Кравцов С. С., 2018, с. 10–16]. Оценка сформированных компетенций в настоящее время осуществляется через Единый государственный экзамен (далее — ЕГЭ). Для поступления в технические или естественно-научные направления бакалавриата или специалитета ученики должны сдать ЕГЭ по математике на профильном уровне. Для достижения высоких результатов школы и, в частности, учащиеся старших классов применяют различные методы подготовки к экзамену, элективные курсы, проводимые школой, репетиторы, онлайн-школы, онлайн курсы, самостоятельное решение доступных в интернете тестов. Чтобы улучшить процесс подготовки, мы предлагаем создать telegram-бот, предоставляющий возможность бесплатно тренировать навыки решения первой части ЕГЭ по математике на профильном уровне.

Методы исследования

С момента существования ЕГЭ по математике профильного уровня, а именно с 2015 года, когда ЕГЭ по математике был разделен на 2 экзамена, базовый и профильный, данное разделение было призвано уменьшить психологическую нагрузку на выпускников, результаты школьников не являются высокими, а сам экзамен считается одним из самых сложных среди ЕГЭ [Елисеев Б. П., 2011, с. 98–101]. По собранным нами официальным данным, опубликованными Рособрнадзором в период 2015–2023 гг. и содержащими информацию о результатах

сдачи ЕГЭ по математике профильного уровня в указанный период, нами была составлена сравнительная таблица, включающая такую информацию как средние первичные и вторичные результаты ЕГЭ по математике профильного уровня по России, общее кол-во человек сдающих ЕГЭ, процентное кол-во человек сдающих ЕГЭ по математике профильного уровня, а также кол-во не прошедших минимальный порог сдачи экзамена (табл. 1).

Таблица 1

Результаты ЕГЭ по математике профильного уровня 2015–2023 гг.

Год	Кол-во сдающих ЕГЭ по математике профильного уровня	Процент выпускников, сдающих ЕГЭ по математике профильного уровня от общего кол-во выпускников	Проходной первичный бал	Средний первичный бал	Средний вторичный бал	Максимальный первичный бал	Кол-во не сдавших
2015	521151	71,88%	6	10	45,6	34	–
2016	439229	66,65%	6	9	46,2	32	15,33%
2017	391981	55,76%	6	10	47,1	32	14,34%
2018	421000	57,59%	6	10	49,8	32	7%
2019	362000	48,27%	6	12	56,5	32	6,7%
2020	362000	50,77%	6	10	54,2	32	8,9%
2021	366000	53,67%	5	10	55,1	31	7,6%
2022	302000	43,77%	6	11	56,9	32	20,5%
2023	282000	44,76%	5	10	55,62	31	<20,5%

По таблице видно, что при увеличении вторичного балла выполнение заданий КИМ остается на примерно 10 заданий, а это даже не вся первая часть, выполнений которой традиционно считается базовым уровнем подготовленности старшеклассника к ЕГЭ по математике профильного уровня.

Огромный потенциал в подготовке к ЕГЭ имеют цифровые средства подготовки к ЕГЭ [Творогов М. А., 2022, с. 403–405]. В рамках данной статьи нами было принято решение о создании telegram -бота для подготовки к первой части ЕГЭ по математике профильного уровня. Среди причин данного выбора числятся:

1. На данный момент не существует чат-бота для подготовки к ЕГЭ по математике профильного уровня, что дает нам возможность разработать принципиально новое средство подготовки.

2. Сегодня существует несколько действующих чат-ботов для подготовки к ЕГЭ по русскому языку и повышению успеваемости по другим общеобразовательным предметам, что позволит нам опираться на уже функционирующие telegram-боты.

3. Благодаря популярности в последние десятилетия направления IT, в сети Интернет, в свободном доступе, находится множество обучающих курсов, видео разборов по алгоритму написания telegram-ботов.

4. Telegram-бот является бесплатным средством подготовки к первой части ЕГЭ по математике профильного уровня, следовательно, будет доступен любому старшекласснику, сдающему ЕГЭ.

На основе выделенных основе существующих критериев качества электронных образовательных ресурсов [Топчий Я. В., 2019, с. 193–195]. Нами были составлены критерии эффективности telegram-бота (ри. 1). Где традиционная группа представляет собой ряд критерии, которые должны быть применены ко всем учебным материалам, а не только цифровым. Инновационная группа включает в себя критерии, характеризующие цифровой образовательный ресурс выделяя его особенности и возможности.



Рис. 1. Критерии эффективности цифровых средств подготовки к ЕГЭ

По результатам аналитической работы была разработана структура telegram-бота для подготовки к первой части ЕГЭ по математике профильного уровня [Валинурова А. А., 2023, с. 60–66]. После начала работы telegram-бота пользователю необходимо выбрать одно из 12 заданий первой части профильного ЕГЭ по математике. Пользователь подучает задание, ответным сообщением отправляет ответ в виде целого числа или десятичной дроби. В случае верного ответа, пользователь получает поздравления, в случае неверного предложение попробовать дать ответ снова. В случае затруднений пользователь может получить расписанной решение задания с краткой теорией по теме (рис. 2).



Рис. 2. Алгоритм работы telegram -бота

Для успешной подготовки решение одного задания недостаточно, поэтому было принято решение о создании блока задач похожих, на доставшуюся пользователю задачу. Таким образом, введем обозначения для категории задач. Основная задача — задача, которая может быть предложена пользователю, после выбора номера задания ЕГЭ. Подобная задача — задача, которая может быть предложена пользователю, после решения основной задачи, вне зависимости от исхода, предназначена для закрепления или тренировки.

Для telegram-бота, которому было дано мотивирующее название «ТыСдашь», был создан банк заданий и решений. Часть основных задач была взята из Демоверсии ЕГЭ по математике профильного уровня, другая часть — в открытом банке заданий ФИПИ. «Подобные» задачи для основных были разработаны нами самостоятельно. Графики для номеров 8 и 11 были

построены с помощью сервиса umath.ru. Для каждой задачи нами было разработано подробное решение, содержащее теоретическую базу, ход решение, расписанные преобразования и вычисления (рис. 3).

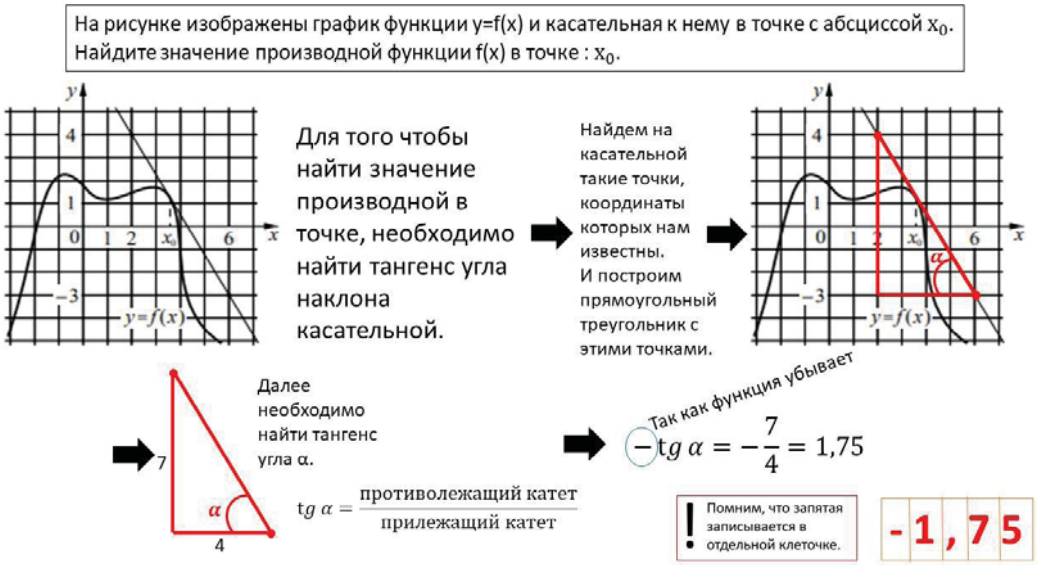


Рис. 3. Пример решения основной задачи № 8 ЕГЭ по математике профильного уровня

На начальной стадии работы telegram-бота для каждого номера необходимо сформулировать минимум по одной задаче для каждой темы, представленной в этом номере, и минимум 3 подобные задачи для каждой основной. Общее кол-во составленных задач 284.

Результаты и обсуждение

Telegram-бот на данный момент уже функционирует. Ниже представлены основное меню telegram-бота «ТыСдашь» (рис. 4), пример ввода верного и неверного ответа (рис. 5) и вывод решения задачи.



Рис. 4. Основное меню telegram-бота «ТыСдашь»

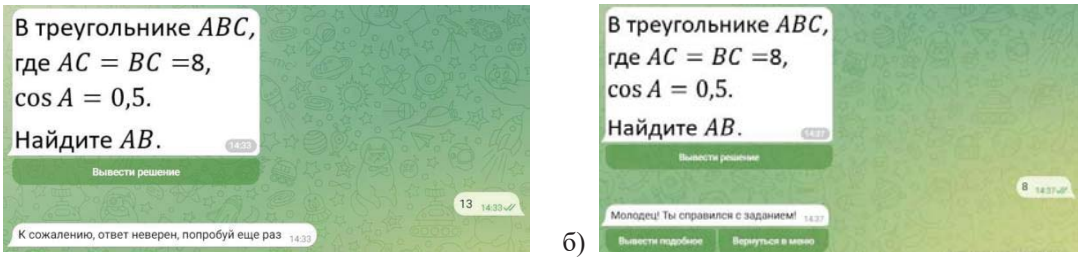


Рис. 5. Ввод а) верного б) неверного ответа

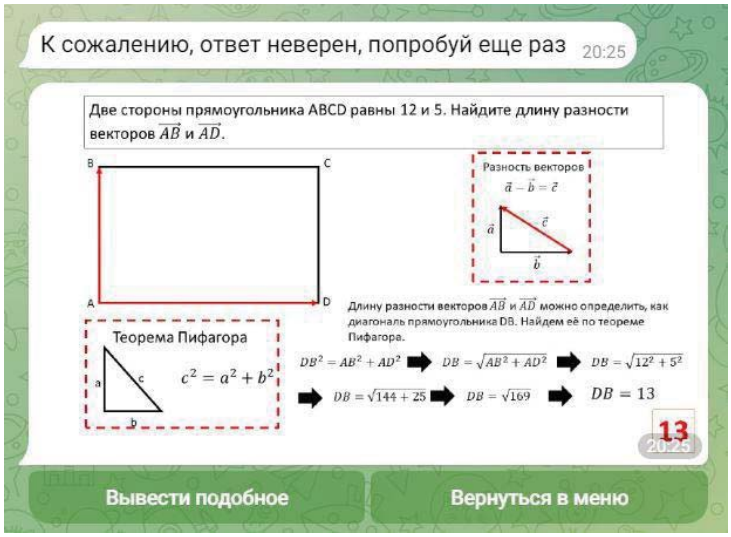


Рис. 6. Пример вывода решения задачи

Для оценки работы telegram-бота и его эффективности в подготовке к ЕГЭ был проведен опрос с помощью ресурса Google-формы (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительные результаты оценки работы telegram-бота и его эффективности в подготовке к ЕГЭ по 10-ти балльной шкале

№	Вопросы анкеты	Учащиеся 10–11-х классов	Учителя	Репетиторы
1	Насколько легко или сложно было понять принцип работы бота? Где 1-сложно, а 10- легко.	9,53	10	10
2	Как бы вы оценили решения задач? Где 1-плохо, а 10-отлично.	9,41	9	9,3
3	Как бы вы оценили по 10-бальной шкале вклад бота в подготовку к ЕГЭ по математике профильного уровня?	9,65	8,3	9

В данном опросе интересно не только мнение старшеклассников, но и мнение учителей и репетиторов. Общее кол-во полученных ответов составило 72. Респонденты: 70,8% — учащиеся 10–11х классов, 8,3% — учителя, 12,5% — репетиторы. По общему мнению, telegram-бот способен внести значительный вклад в подготовку к первой части ЕГЭ по математике профильного уровня. Выше всего вклад telegram-бота оценили учащиеся 10–11-х классов. Учителя и репетиторы оценили вклад в 8,3 и 9 баллов. Вклад telegram-бота в подготовку к ЕГЭ заключается в возможности дополнительной самостоятельной подготовки старшеклассников к первой части ЕГЭ по математике профильного уровня и получении доступного объяснения решения задач, которое было высоко оценено школьными учителями и репетиторам. Однако telegram-бот не может быть единственным средством подготовки старшеклассников к ЕГЭ, так как является средством самоподготовки старшеклассников к первой части ЕГЭ по математике профильного уровня, значительный вклад в подготовку к ЕГЭ вносят уроки в школе, консультации и т. д.

Выводы

С каждым днем количество пользователей телеграм-бота «ТыСдашь» увеличивается. В перспективе развития телеграм-бота значатся такие пункты, как увеличение количества задач; добавление полных вариантов первой части ЕГЭ по математике профильного уровня; создание видео разборов задач и запуск функционирования бота на базе удаленного сервера.

Литература

1. Валинурова А. А., Балабанова Н. В., Маценков И. А. Алгоритм разработки telegram-бота — продуктивного помощника современного бизнеса // Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение. — 2023. — № 2(74). — С. 60–66.
2. Елисеев, Б. П. К оценке ЕГЭ как одной из форм системы отбора абитуриентов // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. — 2011. — № 166. — С. 98–101.
3. Кравцов С. С., Музаев А. А., Каверина А. А. Единый государственный экзамен в контексте объективности оценки качества образования // Педагогические измерения. — 2018. — № 2. — С. 10–16.
4. Творогов М. А., Валинурова А. А. Преимущества и недостатки использования дистанционных технологий в образовательной сфере. В сборнике: Информационный и инновационные технологии в науке и образовании. Сборник научных трудов VI всероссийской научно практической конференции с международным участием. Ростов-на-Дону. — 2022. — С. 403–405.
5. Топчий Я. П., Беляева И. Н. Критерии качества электронных образовательных ресурсов // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт. Сборник трудов Девятнадцатой международной научно-практической конференции. — Белгород: ООО ГиК, 2019. — С. 193–195.

Margarita N. Prasolova[1*]
*abrosimovamargo@yandex.ru
[1]*Samara University, Samara, Russia*

Creating a Telegram bot to prepare high school students for the first part of the Unified State Exam (advanced version) in mathematics

Abstract. The article describes a Telegram bot designed by the author to prepare high school students for the first part of the Unified State Exam (advanced version) in mathematics. The modern world is a world of digital technologies: technology and Internet are not only part of the life of modern school students, but also a means of education, which makes it important to use them when preparing for the Unified State Exam. The author identified the criteria for the effectiveness of a digital training tool used to prepare for the Unified State Exam. The author then relied on these criteria to create the Telegram bot TySdash ('You will pass it') and proposes to use the bot to prepare high school students for the first part of the Unified State Exam (advanced version) in mathematics. The bot is available free of charge, offers high-quality tasks and has a high-quality solution for each problem.

Keywords: Unified State Exam, Unified State Exam in mathematics (advanced version), preparation for Unified State Exam, digital means of preparation for Unified State Exam, Telegram bot.

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 821.161.1:[81'32+81'33]:004.8+372.882

Губский Мирослав Юрьевич[1*]
*moiacaunt129@gmail.com
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Применимость электронных ресурсов для изучения литературы

Аннотация: в статье затрагивается проблема освоения сложных программных произведений в курсе литературы. Приводится выборка вариантов адаптации «Войны и мира» Л. Н. Толстого к возрасту, уровню подготовки. На примере проекта «Весь Толстой в один клик» рассмотрены возможности и перспективы цифровых ресурсов: электронное представление текста упрощает ориентирование в гигантском корпусе литературы; гипертекст позволяет

подключать различный контекст; можно разбивать произведение на структурные компоненты и находить внутренние связи; генерировать с помощью ИИ игру «по мотивам». Средства мультимедиа, включенные в учебный процесс, помогают повысить эффективность освоения материала, индивидуализировать обучение. Подобные проекты могут быть базой для разработки вариативных курсов и заданий в программе литературы в школах и вузах.

Ключевые слова: мультимедийные средства обучения, Лев Николаевич Толстой, проект «Весь Толстой в один клик», корпус текстов, компьютерное литературоведение, сетевой анализ, пристальное и дальнее чтение, масштабируемое чтение, электронная библиотека.

Всем знакома проблема обязательного школьного чтения: объемные тексты не вызывают энтузиазма, особенно у негуманитариев. Самый, пожалуй, наглядный образец для иллюстрации проблемы исследования — роман-эпопея Льва Николаевича Толстого «Война и мир».

Основных трудностей две:

1. Объем чтения. Произведение в школьной программе не одно, а еще есть биографии писателей, которые тоже необходимо знать. Чем больше текст, тем, как правило, он воспринимается более скучным, особенно с учетом ускоряющегося темпа жизни. Объемы информации постепенно начинают превышать способность ее освоения, приближая информационный апокалипсис.

2. Литература «на вырост». «Слишком умное», с важными подтекстами, произведение может быть непонятно: в разном возрасте один и тот же текст воспринимается на разном уровне. А главные произведения классиков ориентированы в основном на взрослую аудиторию. Конечно, специалисты рекомендуют, что в каком классе читать, но в силу необходимости «освоить» тексты, признанные классикой, приходится искать компромисс с возрастным цензом.

«Война и мир» — сочинение объемом более двух тысяч страниц. Как осилить «слона»?

Чтобы возник интерес к такой масштабной литературе, на этапе знакомства с ней очень важна доступность, понятность содержания. Тот же «Гарри Поттер» или «Властелин колец» по объему больше, но читать их легче. «Война и мир» — произведение наиболее, можно сказать, контекстное, и дистанция автор — читатель со временем растет, опровергая расхожее утверждение, что это «книга на все времена». Дело не только в возрасте читателя, но начнем с рассмотрения именно этого вопроса. В эпоху печатных книг задача решалась адаптированными изданиями: «для детей», «для школьников». Тексты произведений упрощались, сложные фрагменты и термины убирали, что делало знакомство с творчеством автора доступнее.

До какой степени можно сжать эпопею «Война и мир»?

Самый впечатляющий вариант — книжка на 12 разворотов и 12 слов [Wang J., Wang H., 2016]. Издание для ясельного возраста можно отнести к категории тактильных книг (в книжке задействованы войлочные куклы). Сохранит ли «Война и мир» теплую притягательность для выросшего читателя — вопрос не очевидный, но шансы есть. Для тех, кто читать еще не умеет или только начинает учиться, — комикс (для более взрослых названный графическим романом) [Чухрай, Полторак, 2024]. Объем порядка 200 страниц. Вероятно, читатель поймет немногое сверх фабулы, но иллюстрации пробуждают воображение, увлекая в процесс чтения-смотрения.

Для «читающего» возраста в учебных программах используются хрестоматии с фрагментами произведений. Но для школьников наиболее актуальны краткие пересказы. Краткий пересказ «Войны и мира», с примерами сочинений, — около 200 страниц [Л. Н. Толстой в изложении для школьников, 2006]. Содержание расписано как сценарий: где, кто, что, вывод. Это очень сжатый объем информации, но именно он необходим для схематичного представления о книге. Разные ресурсы предлагают изучить ключевые сцены всего за 30 минут [Мельников, 2020], а прослушать пересказ — за 13 [«Война и мир». Краткий пересказ, 2022].

С распространением электронных книг решение проблемы школьного чтения значительно упрощается. С ресурсами мультимедиа легче индивидуализировать обучение — по возрасту, уровню подготовки; с помощью ИИ можно активнее включать обучающегося в чтение-действие, вплоть до возможности сгенерировать игру «по мотивам», почувствовать себя «соавтором» классика. Процесс чтения становится более динамичным.

В электронном виде объем материала практически неограничен, гипертекст позволяет свободно подключать исторический, бытовой, культурный, биографический контекст. Можно дифференцировать материал по этапам, с каждой новой ступенью «приближая», дополняя текст, расширяя примечания, т. е. масштабируя произведение. «Приближение» лучше задавать не чтением фрагментов, а выбирая «реперные точки», которые вызовут интерес к контексту и, следовательно, подведут в итоге к полному прочтению.

Все это помогает структурировать информацию, позволяется изменить «приевшийся» подход к обучению, более детализировать изучаемый текст и взглянуть на него с новых ракурсов.

Используя текст в электронном виде, не обойти взаимосвязь «пристального» и «дальнего» чтения, т. е. компьютерное литературоведение. Идея разделения на мелкие части, структурные элементы — и обобщение, сеть связей; переход от деталей к обобщению, выделение события или персонажа — и общей линии (по сути, приемы быстрого чтения докомпьютерной эпохи: просмотр произведения «парашютными прыжками» — или «по диагонали»). Отсюда два противонаправленных хода, расслоение и наращивание, в литературоведении: «Модель Ю. М. Лотмана … ориентирована на представление персонажа не через действия, но через взаимодействия и соотношения с другими персонажами — эта идея также оказалась плодотворна для компьютерного анализа системы персонажей» [Скоринкин, 2018, с. 19]. «Литературный персонаж, по наблюдению Л. Я. Гинзбург, обладает „нарастающим бытием“: когда книга только начата, в сознании читателя в момент экспозиции персонажа возникает первый неполный образ; затем каждое новое появление персонажа дополняет или модифицирует этот образ» [Скоринкин, 2018, с. 20]. В итоге, «в компьютерных исследованиях сегодня отчетливо выделяются два подхода: 1) моделирование и анализ персонажей на основе лингвистических параметров их прямой речи; 2) сетевой анализ, т. е. представление персонажей в виде графа взаимодействий/взаимоотношений» [Скоринкин, 2018, с. 24]. Узлами сети могут быть персонажи, географические объекты, даты, события и т. п.; то, что раньше выстраивал литературовед в уме, теперь делает компьютер.

Рассмотрим возможности мультимедиа в освоении программных произведений в курсе литературы на примере сайта «Лев Толстой» [Лев Толстой, 2013–2024]. Основа ресурса — 90-томное собрание сочинений Л. Н. Толстого. Корпус текстов дополнен комментариями, фото-, аудио-, видеоматериалами. Есть и событийная лента — в нее добавляются новости, связанные с работой сайта и его организаторов, основной из которых, разумеется, Музей-усадьба Л. Н. Толстого «Ясная Поляна».

Виртуальное пространство само собой (и само себя) не создается. Появление корпуса текстов в электронном виде, семантического издания, предваряла немалая ручная работа (завершенная к 2015 году в рамках проекта «Весь Толстой в один клик» [Весь Толстой … , 2013]). Конечно же, столь масштабный ресурс подразумевает создание на его основе других проектов. Это игры, географическая карта событий произведений и подключенный исторический контекст, разборы ключевых событий, определение символов, героев и даже кулинарная книга [Студенты … , 2017; Мультимедийные проекты … , 2021]. То есть задействованы разнообразные междисциплинарные связи. Идея-предшественник — мультипредметные уроки, которые проводят многие преподаватели, обычно совмещая литературу с историей или МХК (а в сетевой обработке несложно, например, связать и с географией, как показывает проект). Дополнительных проектов пока немного, поэтому они сгруппированы только по категориям авторов: студенты, школьники. В перспективе эти работы могут получить более развернутую каталогизацию: по произведениям, по темам.

Поскольку в базовом проекте «Лев Толстой» материал используется в некоммерческих, учебных целях, не затрагиваются вопросы авторских прав. Также отметим, что значительная часть изучаемой в школьной программе литературы перешла в общественное достояние, а сам Толстой был в пионерах «открытого доступа».

Теперь о перспективах сайта «Лев Толстой».

Конечно же, проект предполагает дальнейшее развитие, причем четкой определенности этого развития нет и, скорее всего, пока не будет: процесс зависим от элемента случайности

(прежде всего это появление и применение новых технологических решений, не только ориентированных конкретно на этот ресурс) и имеет множество индивидуальных вариаций.

У цифровых литературоведов сформировалась идея: нужно перестать читать книги и начать их анализировать (существует даже книга про то, как говорить о произведении, которое не читал). Помощник на этом направлении — сетевой анализ.

В привязке к сайту «Лев Толстой» создано мобильное приложение «Живые страницы» (проект Samsung Electronics, лингвистов группы Tolstoy Digital и школы лингвистики НИУ ВШЭ) [Живые страницы, 2015]. Выбор фокуса: персонаж, круг общения, событие — поможет и более пристально рассмотреть детали произведения, и обнаружить неявные связи, которые дадут взглянуть на произведение по-новому [DSkorinkin, 2015]. Приведем пример работы приложения (рис. 1).

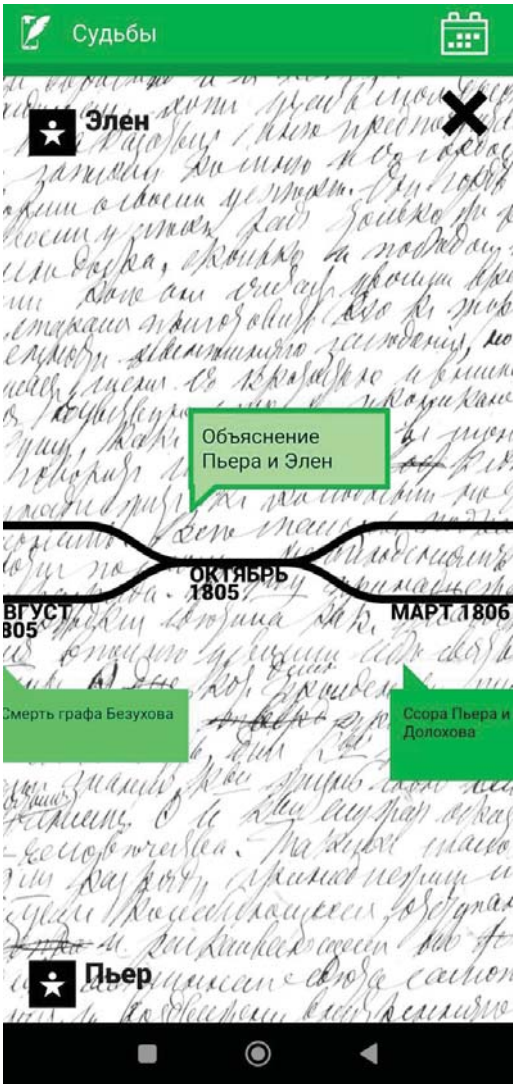


Рис. 1. Линия судьбы героя (Элен) и ее пересечения с судьбой другого героя (Пьер). Мобильное приложение «Живые страницы», раздел «Судьбы», Л. Н. Толстой «Война и мир»

В произведении «Война и мир» внушительное количество персонажей, по ходу действия формирующих достаточно плотную и сложно прослеживаемую сеть контактов, собирающиеся и распадающиеся группы. Изображение персонажей в виде сети по группам дает наглядность этих связей и помогает разбору всего произведения, при этом есть возможность выявить новые, ранее не замеченные, смыслы. Данный метод может помочь, например, в написании сочинений на темы типа: «Образ Андрея Болконского», «Светское общество Петербурга». Также сетевой анализ применим и к другим дисциплинам.

Различные варианты оформления изданий фактически также играют роль помощника в исследовании произведений (возможно, в чем-то будучи предшественником сетевого анализа). Иллюстрированное издание легче воспринимается для глаза читателя и помогает направить ход осмысления событий, описываемых в тексте, или создать атмосферу для восприятия; иллюстрация становится неким предшественником семантического издания, своеобразным примечанием, комментарием, дополнением, при этом соединяя в себе прикладное и самостоятельное значения.

Навигацию проекта в будущем могут дополнить синхронистическими таблицами и множеством других полезностей, подобных, например, словарю языка Пушкина (работа над словарем языка Толстого сейчас идет). В «доцифровое время» их составляли вручную.

Синхронистические таблицы — один из инструментов «дальнего» чтения. Рядовому читателю не всегда понятно, да и чаще всего не нужно знать, что происходило в этот момент в других сферах человеческой жизни — экономической, социальной, духовной и т. д. Но увидеть такую связь — это увидеть в отрывке или даже фразе новый смысл, из-за чего общая картина выглядит более объемно. Расширять исторический и культурный контекст помогут также отсылки к фильмам, к произведениям на темы Толстого, к справочным изданиям, к сравнению описаний тех же событий в других произведениях (конечно, подключая подобные ресурсы, команда сайта должна будет регулировать вопросы с авторскими правами).

В настоящее время появился «цифровой путеводитель» по тексту сайта «Слово Толстого» [см.: Состоялся запуск … «Слово Толстого», 2022], в котором «материал будет принципиально расширен критическим аппаратом с комментариями редакторов, примечаниями. Благодаря этому у пользователя возникает возможность увидеть текст в динамике (разные вариации) и контексте литературоведения. Критический аппарат, помимо предисловия и послесловия, содержит сноски. Из-за их расположения — параллельно тексту — возникает задача привязывания сносок к тому месту, к которому они относятся в собрании сочинений» [О проекте «Слово Толстого», 2021]. Мы же помним, что учителя нередко для проверки, действительно ли читал ученик произведение, задают вопросы о каких-то мелких деталях. Но не обязательно то, что зацепилось в памяти одного, обратило на себя внимание другого. В семантическом издании можно перейти к комментариям, объясняющим, почему именно та или иная деталь — значимая. К примеру, при обычном прочтении поезд в «Анне Карениной» кажется более существенной смысловой деталью, чем кличка кобылы Вронского. Просто потому, что поезд ярко задействован в развитии сюжета, а кличка лошади — подробность, требующая понимания через контекст, атмосферная (в просто сюжетной линии, конечно, понятно, что Вронский погубил лошадь, а значение клички — «второй смысловой слой», неоднозначный, позволяющий разнообразие трактовок).

Конечно же, в перспективе не обойтись и без «новой обыденности» — использования искусственного интеллекта. Возможность создавать нейроиллюстрации научит выделять главное в описании, составляя задание нейросети. На подходе — генерация видео по тексту. Учитель или ученик могут стать режиссерами книги. Нейросеть фактически создает новую профессию — «оператор техзаданий». В 2018 году этой перспективы не было: «Нет программного средства, которое позволило бы разметить в тексте сюжетные мотивы» [Скоринкин, 2018, с. 7]. Но уже в 2023 году голливудские сценаристы протестовали против ИИ в кино, вероятно, понимая, что «появление работ, специально направленных на моделирование персонажа и системы персонажей» [Скоринкин, 2018, с. 9], может оставить их лишними.

С увеличением национальных корпусов текстов растут цифровые возможности. Например, «программируемый корпус» «DraCor — сокращение от drama corpora — это собрание размеченных по стандарту TEI драматических текстов на 11-ти языках», «с помощью которого можно прочитать пьесу, наглядно рассмотреть отношения между персонажами и даже поиграть в карточную игру» [Кошелева, 2021]. С помощью сетевого анализа можно наглядно представить разницу связей в целом произведении и его части (рис. 2, 3).

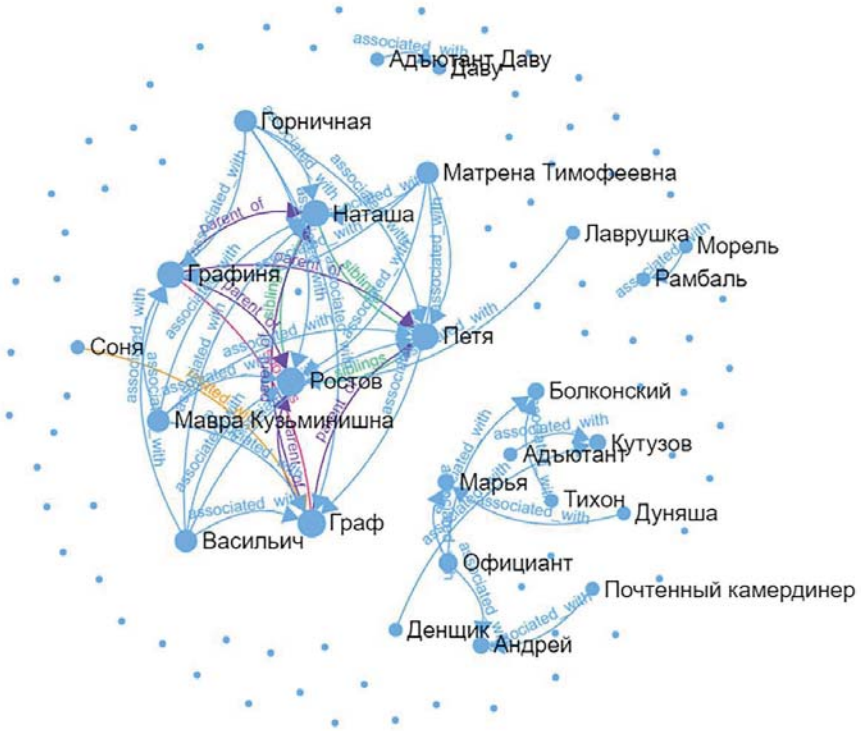


Рис. 2. Визуализация связей (сеть) в инсценировке М. А. Булгакова «Война и мир» романа Л. Н. Толстого. Четыре действия, тридцать сцен

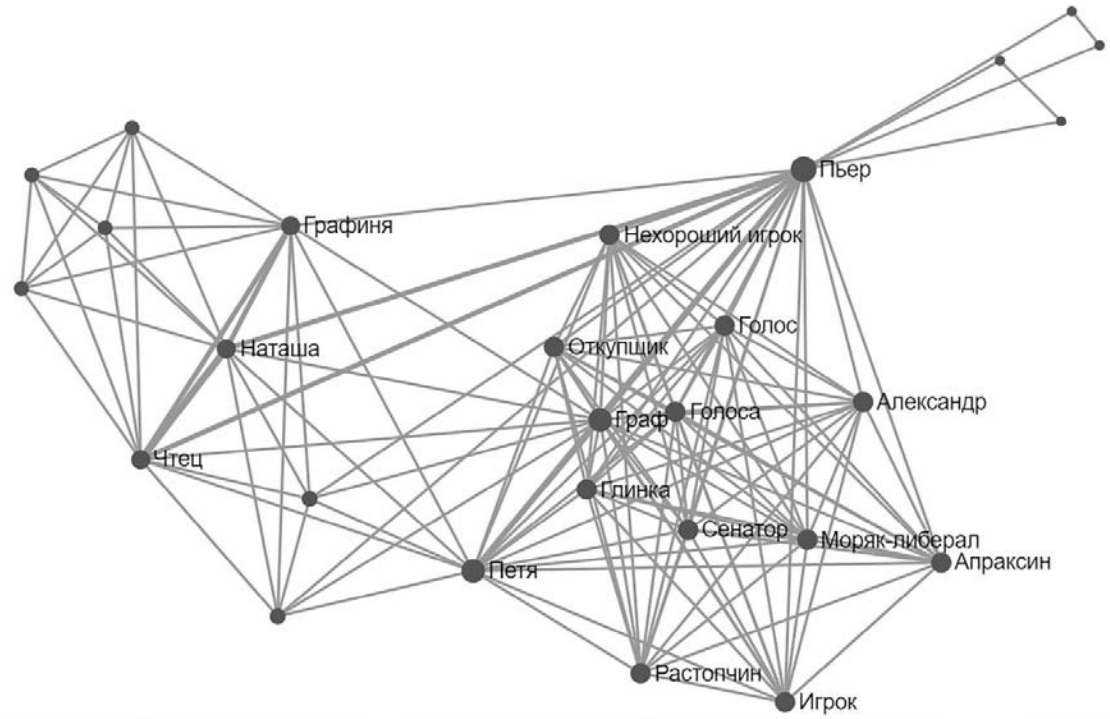


Рис. 3. Визуализация связей (сеть) в инсценировке М. А. Булгакова «Война и мир» романа Л. Н. Толстого. Первое действие

Компьютерная обработка, по сути, сама является «игрой в кубики», игрой смыслов, даже игрой демиурга. Собственно текстовые корпуса начинают отделяться от «связующего посредника» с формирующимся корпусом инструментов (инструменты собираются на отдельном ресурсе). Появляются книги в соавторстве с нейросетью, книги-игры, сценарии. Идет игра с текстом, а не просто чтение. (Мы живем в эпоху постмодерна — эпоху использования готовых форм, дописывания от себя классических произведений. Любопытно, что художник Михаил

Шемякин в своих исследованиях/трансформациях делает фактически то же, что ИИ, т. е. художественная мысль уже шла к этому технопрорыву.) Создавая «вместе с Толстым», можно слепить «Франкенштейна», а можно — что-то новое, жизнеспособное. И, возвращаясь к учебным задачам, — не просто освоить текст, но и понять, что с ним можно работать, взаимодействовать, в том числе не бояться прочитать и понять в некоторой степени иначе, чем в то время, когда произведение создавалось, и так встроить продукт прошлого в настоящее. На базе подобных сервисов преподаватель может формировать свои задания. Текст можно «разбирать» на части, схемы, дополнять примечаниями… Мультимедийное средство обучения становится средством общения не только непосредственно с текстом.

На основе изученного материала можно сделать вывод, что активно развивающееся направление в издательской деятельности последних десятилетий — электронные издания, печатные издания, переведенные в виртуальный формат, — помогают как упростить освоение материала, так и подключить дополнительную информацию в учебный процесс. Представленный в электронном виде текст позволяет задействовать больше дополнительных функций за счет технологий: аудио — возможность «читать» фоном; гиперссылки — быстрый доступ к контексту, комментариям, объемное восприятие материала; видео — подключение эмоционального момента.

Появление новых технологий, уровень их развития, возрастающая роль мультимедиа ведут к принципиальному изменению освоению курса литературы. В частности, упрощают структурирование текста.

Конечно, подключение компьютерных средств не гарантирует полного освоения «программных» текстов, но способствует росту интереса к ним. Намечается путь: от упрощения структуры и сокращения объема, через усложнение применимых функций, дополнительную информацию, расширение пространства книги — к полноценному чтению. В какой-то степени электронная база подводит к традиционной книге, которую принято не просто осваивать, но и возвращаться к ней.

Тема исследования не является завершенной, т. к. идет постоянное развитие технологий, потенциал которых сейчас сложно прогнозировать. Цифровизация, виртуальная среда, «распредмечивание» дают больше возможностей и в обучении литературе, ограничиваясь только уровнем развития компьютерных технологий.

Литература

1. Весь Толстой в один клик : сайт проекта. [2013]. URL: https://readingtolstoy.ru/about (дата обращения: 04.05.2024).
2. «Война и мир». Краткий пересказ // MyBook by Litres : YouTube-канал. 19 дек. 2022. URL: https://www.youtube.com/watch?v=4NaF3tnigow&ab_channel=MyBookbyLitres (дата обращения: 04.05.2024).
3. Живые страницы // Лев Толстой : информ. портал. [2015]. URL: https://www.tolstoy.ru/projects/Живые%20страницы/ (дата обращения: 04.05.2024).
4. Кошелева Д. DraCor и Programmable Corpora: корпуса для цифровых гуманитариев // Системный Блокъ : онлайн-журнал. 2021. 03 авг. URL: https://sysblok.ru/philology/dracor-i-programmable-corpora-korpusa-dlja-cifrovyh-gumanitariev/ (дата обращения: 06.04.2024).
5. Л. Н. Толстой в изложении для школьников : «Война и мир» с приложением лучших сочинений. М. : АСТ [и др.], 2006. 207 с.
6. Лев Толстой : информ. портал. 2013–2024. URL: https://www.tolstoy.ru/ (дата обращения 04.05.2024).
7. Мельников И. В. Толстой за 30 минут // ВикиЧтение : сайт. 2020. 30 сент. URL: https://lit.wikireading.ru/h85ZhLHQD9 (дата обращения: 04.05.2024).
8. Мультимедийные проекты стажеров Образовательного центра «Сириус» // Лев Толстой : информ. портал. 2021. URL: https://www.tolstoy.ru/projects/sirius/ (дата обращения: 04.05.2024).
9. О проекте «Слово Толстого» // НИУ ВШЭ : сайт. 2021. 12 дек. URL: https://www.hse.ru/ma/dh/news/540784777.html (дата обращения: 04.05.2024).
10. Скоринкин Д. А. Семантическая разметка художественных текстов для количественных исследований в филологии (на примере романа «Война и мир» Л. Н. Толстого) : дис. … канд. филол. наук / НИУ ВШЭ. М., 2018. 164 с.

11. Состоялся запуск масштабного цифрового проекта «Слово Толстого» // Грамота.ру : справ.-информ. портал. 2022. 23 нояб. URL: https://gramota.ru/journal/novosti-i-sobytiya/slovo-tolstogo-230 (дата обращения: 02.05.2024).
12. Студенты — Толстому // Лев Толстой : информ. портал. [2017]. URL: https://www.tolstoy.ru/projects/students/ (дата обращения: 04.05.2024).
13. Чухрай Д., Полторак А. Война и мир : граф. роман: основано на эпопее Льва Толстого «Война и мир». Ростов н/Д. : Феникс, 2024. 222, [1] с.: цв. ил. (Классическая литература в графических романах).
14. DSkorinkin. Война, мир и ABBYY Compreno: продолжение нашего романа с Толстым // Хабр : сайт. 2015. 21 дек. URL: https://habr.com/ru/companies/contentai/articles/273301/ (дата обращения: 04.05.2024).
15. Wang J., Wang H. Leo Tolstoy's War and Peace. San Francisco : Chronicle Books, 2016. 24 p. (Cozy Classics).

Miroslav Yu. Gubsky[1*]
*moiacaunt129@gmail.com
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The applicability of electronic resources for the study of literature

Abstract. The article focuses on the problem of studying must-read works in a literature course. The article provides a selection of adaptations of Leo Tolstoy's *War and Peace* to various ages and levels of training. The author uses the All Tolstoy in One Click project to consider the functionality and prospects of digital resources: digital representation of texts makes it easier to navigate the gigantic corpus of literature; hypertext makes it possible to connect different contexts; the user can divide a work into structural components and find internal connections; and one can use AI to generate a game based on a literature work. Multimedia tools included in the educational process increase the efficiency of mastering the material and help to individualize learning. Such projects can become the basis for the development of variable literature courses and assignments at schools and universities.

Keywords: multimedia learning tools, Leo Tolstoy, All of Tolstoy in One Click project, text corpus, computational literary studies (CLS), network analysis (NA), close reading, distant reading, scalable reading, digital library.

УДК 37.06, 374, 004.5

Дубовик Анастасия Вячеславовна[1]*, Киселева Олеся Николаевна[1]
*nastiadubovik@bk.ru
Научный руководитель: Носкова Татьяна Николаевна[1], доктор педагогических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Вызовы информационной безопасности школьников на основе анализа цифровых следов в социальных сетях

Аннотация: статья посвящена проблеме защиты персональных данных в виртуальном пространстве социальных взаимодействий. На основе анализа понятия цифрового следа и цифровой тени выявляются угрозы информационной безопасности школьников при взаимодействии в социальных сетях. В рамках исследовательской деятельности обоснованы подходы обучения школьников средних классов основам безопасного поведения в социальных сетях.

Ключевые слова: цифровой след, информационная безопасность, обучение основам информационной безопасности в Сети, цифровая гигиена.

Введение

В современном мире огромное значение уделяется цифровизации информации и процессов, протекающих в обществе. Каждый из участников и компонентов виртуальной среды в различной мере уязвим. Образование — одна из сфер жизни, наиболее подверженных преобразова-

ниям и изменениям под влиянием трендов глобализации. Его цифровая трансформация нацелена на стремление персонализировать образовательный процесс, используя созданные цифровые технологии [Чуркина, 2022, с. 1] с целью получить более качественные результаты при подготовке учеников по реализуемой программе. Именно поэтому необходимо обеспечивать защиту конфиденциальных данных, фигурирующих в образовательной системе. Для того, чтобы проанализировать основные угрозы и вызовы в области информационной безопасности школьников — наиболее незащищённых субъектов взаимодействия в условиях постидустриальных преобразований и информационных войн. В данной статье на практических примерах рассмотрены понятия цифрового следа и цифровой тени, их взаимосвязь, на примерах разобраны наиболее частые ошибки пользователей в сети. Кроме того, в качестве практической составляющей был создан план обучающего хакатона для школьников, реализуемого в качестве дополнительного мероприятия в курсе информатики.

Актуальность данной темы обусловлена, во-первых, ростом использования цифровых технологий в образовании. Информатизация имеет множество преимуществ, однако также формирует новые вызовы в области защиты конфиденциальной информации от различных онлайн-угроз. Помимо этого, школьники часто безответственно относятся к предоставлению личных данных при коммуникации в социальных сетях, работе на различных онлайн-платформах, не учитывая, что в большинстве случаев обезличенную информацию можно деанонимизировать. Утечка персональных данных может привести к серьёзным последствиям, включая оказание негативного влияния на формирование личности школьника или финансовое мошенничество.

Цифровой след и его анализ пользователями

Одним из основных понятий, которыми необходимо оперировать при рассмотрении данного вопроса, является термин «цифровой след» — перспективное средство модификации всего образовательного процесса [Чуркина, 2022, с. 1]. Цифровой след представляет собой неструктурированный массив данных, возникающий как побочный продукт повседневного взаимодействия людей с мобильными технологиями [Вайндорф-Сысоева, 2021, с. 1]. Он формируется, когда пользователь намеренно делится какой-либо личной информацией [Kaspersky, 2024]. В результате такого взаимодействия генерируется беспрецедентный по своим масштабам набор данных [Bidargatti, 2016, с. 165]. Содержимое цифрового следа пользователя определяет уровень его конфиденциальности и безопасности. Важно заметить, что в некоторых публикациях данный термин носит название «активный цифровой след». Основной интерес для сферы образования представляют не все данные цифрового следа, а те, что характеризуют результаты работы с учебным материалом [Нестеров, Смолина, 2023, с. 310]

Исследователями выделяются три характерные составляющие цифрового следа: технологическая (массив данных), социальная (оцифровка потенциально полезной информации о пользователях, полученной активно либо пассивно), результативная (обработка и создание статистики) [Стрекалова, 2022, с. 29]. Так доказывается метапредметность изучаемого вопроса: к данным пользователей нельзя относиться как к обычной статистике; они требуют дополнительного объективного анализа и редактирования. В данной статье речь идет непосредственно о социальном аспекте.

В свою очередь, пассивный цифровой след, или цифровая тень, подразумевает под собой дополнительный объем информации, формируемый на основании опубликованных данных или при анализе активного цифрового следа и, как следствие, неподконтрольный бесследному удалению. Он включает в себя данные, собранные без оповещения их владельца, потому пользователь не может претендовать на них после утечки в Сеть. [Вайндорф-Сысоева, 2021, с. 1] Кроме того, цифровая тень может неоднократно использоваться при формировании частично обезличенной статистики, которую, однако, можно отфильтровать по множеству признаков, включая территориальный, языковой, гендерный, хронологический [Вайндорф-Сысоева, 2021, с. 1].

Согласно стандарту, разработанному Университетом 20.35, «бесцельный сбор цифрового следа повышает риски недостоверных выводов. В связи с этим до начала проектирования

алгоритма сбора цифрового следа необходимо определиться с конкретными целями сбора цифрового следа», а также «интерпретация цифрового следа должна исключать многократный учёт одних и тех же данных, учёт не уникальных, недостоверных, в том числе подложных данных». [Университет 20.35, 2024]

Глобальный цифровой университет также представил показатели, необходимые для анализа «достижения образовательных результатов» (этому посвящён пункт 4.2.2 Стандарта). К их числу были отнесены:

1. Данные о диагностике человека;
2. Данные о намерениях;
3. Данные образовательного содержания;
4. Данные образовательного процесса;
5. Данные образовательного опыта;
6. Данные оценки образовательного результата;
7. Данные участия в деятельности. [Университет 20.35, 2024]

Современные технологии и социальные сети открывают новые возможности для учителей в области создания персонализированных и эффективных учебных планов. Использование информации, предоставленной учениками на их страницах в социальных сетях, может стать ценным инструментом для учителей в процессе адаптации учебного материала под интересы и потребности каждого ученика.

Дополнительный анализ внеучебной деятельности (внеурочные занятия, хобби, позиционирование учеником себя в социальных сетях) учеников через популярные мессенджеры позволяет учителю лучше понять динамику взаимодействия между учениками. Эта информация может быть использована для организации коммуникации в группах на уроке, позволяя учителю эффективно разделить учеников и создать среду, основанную на знаниях о личностных взаимодействиях между ними.

Например, если ученик публикует о своем увлечении музыкой на своей странице в социальной сети, это может послужить отправной точкой для интеграции музыкальных элементов в учебный процесс. Учитель может использовать эту информацию для создания уроков, которые будут более релевантными для конкретного ученика.

Цифровой след школьника включает в себя множество персональных данных. Одной из платформ непосредственного взаимодействия школьника с виртуальным миром является чат-рулетка — платформа, предоставляющая возможность анонимного общения с незнакомыми людьми по видеосвязи или в чате и не предполагающая последующих встреч вживую. Выбор собеседника связан с элементом случайности: пользователь попадёт на случайно выбранного собеседника. Интересно, что востребованность чат-рулетки возрастает в течение новогодних праздников и общей самоизоляции [Соборнов, Зуева, 2021, с. 3]. Как правило, такие площадки используются для практики иностранного языка и общения с представителями других стран.

Так выходит, что анализ цифрового следа доступен не только субъектам образовательной структуры, но и другим заинтересованным лицам, намерения которых не всегда ясны. Злоумышленник, имея доступ к профилю школьника в социальной сети, может получить широкий спектр личной информации, включая имя, возраст, место учебы, место жительства и другие данные, представленные в профиле. Кроме того, любой пользователь может просмотреть фотографии школьника, его друзей и семьи, что может использоваться для создания фейковых аккаунтов и определения распорядка дня ребенка, его местоположения и расписания. Полученная информация может быть использована для манипуляции, введения в заблуждение или даже физической угрозы ребенку. Злоумышленник может также узнать, с кем общается школьник, что открывает путь к манипуляциям и угрозам.

Минимум оставляемого при регистрации цифрового следа включает в себя имя пользователя и его номер телефона — это основная информация, первостепенно подвергаемая утечке. Помимо этого, школьники могут, не задумываясь, делиться более конфиденциальной информацией. В ходе неформальных разговоров злоумышленники могут получить информацию об

интересах ученика, его круге общения, семье, а также личной жизни, подробности которой могут впоследствии использоваться для шантажа. В качестве примера можно привести анонимный ответ одного из опрошенных в рамках социологического исследования, проведённого в течение научной работы. На предложение рассказать какую-нибудь историю о том, что происходило в Сети, автор поделился, что во время игры в компьютерный шутер Overwatch однажды вёл сражение против игрока из Польши. Противник после небольшой словесной дискуссии о качестве ведения боя вслух назвал адрес проживания респондента.

Предоставление личной информации во время общения в чат-рулетке может привести к опасным последствиям: возможность определения местоположения школьника, попытки установить контакт в реальной жизни. Это создает серьёзную угрозу для физической и психологической безопасности ребенка. Кроме того, личные данные могут быть использованы для кражи информации о банковских счетах и дебетовых картах.

Экономическая безопасность в контексте образовательной среды может быть раскрыта через недобросовестное выполнение школьником домашних заданий и его попытки приобрести готовые работы на сторонних небезопасных ресурсах и в фейковых профилях в социальных сетях, с популярностью развития которых возникает все больше угроз в области кибербезопасности, особенно для детей и подростков. Мошенники могут получить доступ к профилям школьников и использовать различные методы для извлечения личной информации и угрозы их безопасности.

Этическая сторона вопроса об анализе социальных сетей учеников включает в себя необходимость учитывать приватность, конфиденциальность и личные границы каждого ученика. Учитель должен строго соблюдать эти принципы, чтобы не нарушать доверие и уважение к личности ученика, и не должен иметь доступ к личным сообщениям учащихся, так как это является нарушением их конфиденциальности. Также нарушением личных границ школьника является использование его личных фотографий и видеозаписей без разрешения самого субъекта персональных данных или его законного представителя. Из социальных сетей также можно сделать выводы о психологическом состоянии ребёнка и его личных проблемах. Однако стоит выделить тезис, что не допускаются манипуляции этими сведениями для управления поведением школьника на уроках или при оценке знаний.

Результаты и обсуждение

Для защиты школьников от подобных угроз необходимо обучать их основам кибербезопасности, контролировать их активность в социальных сетях, а также обращать внимание на конфиденциальность личной информации и фотографий. Родители и педагоги должны принимать активное участие в обучении детей безопасному поведению в онлайн-среде.

В рамках научного исследования был проведён социологический опрос для определения уровня цифровой культуры обучающихся основной и средней школы. В нём приняли участие 70 респондентов 14—16 лет. Результаты оказались следующими (рис. 1, 2):

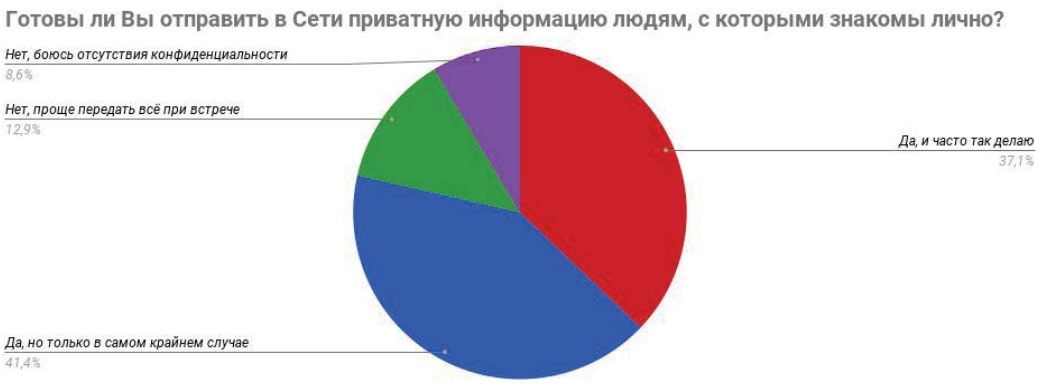


Рис. 1. Готовность респондентов делиться приватной информацией

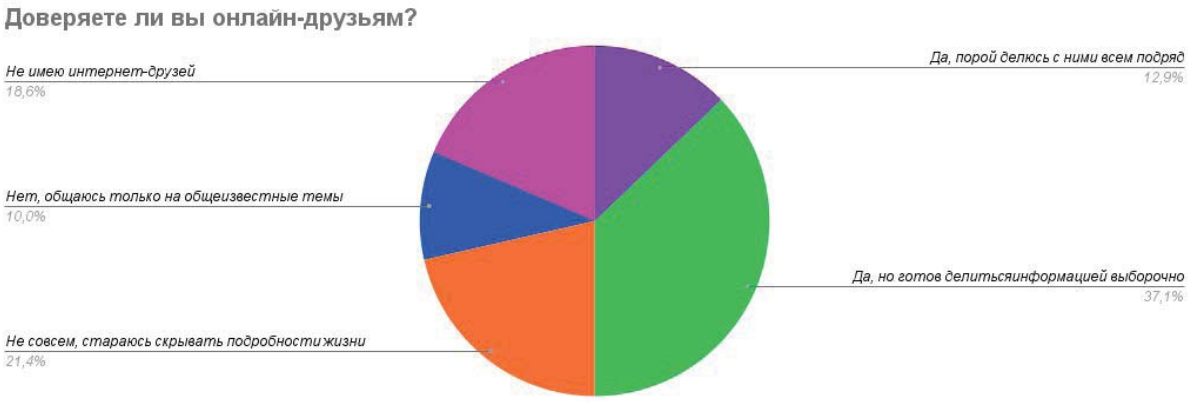


Рис. 2. Уровень доверия опрошенных к интернет-друзьям

В качестве обстоятельств знакомства с онлайн-друзьями респонденты чаще всего отмечали участие в одних мероприятиях, конкурсах, курсах (34,3%), онлайн-игры (21,4%), общие обсуждения и диалоги в комментариях сообществ (17,1%), приложения для знакомств (11,4%), а также текстовые ролевые игры, косвенные знакомства через друзей и родственников.

Проанализировав данные, удалось прийти к выводу, что большинство школьников не до конца осознаёт сетевые угрозы и охотно делится персональными данными онлайн, не задумываясь о том, что любой аккаунт может быть взломан, а информация — перенаправлена в другие сегменты цифрового пространства.

Для того, чтобы объяснить подросткам азы цифровой гигиены, следует прибегнуть к практическим способам подачи материала. Обучающее мероприятие по информационной безопасности личности можно провести в формате хакатона. Его основным проблемным вопросом будет исследование школьниками данных, которые можно получить из среднестатистического учебного фейкового профиля, созданного непосредственно для организации игры в качестве предмета исследования в социальных сетях.

Команды школьников разбирают фейковый профиль, сгенерированный разработчиками и нейросетями на тестовой платформе либо непосредственно в социальной сети.

Сценарий хакатона может иметь следующий общий вид:

1. Теоретико-методический модуль; ознакомление с наиболее частыми ошибками пользователей в сети. Основные ошибки пользователей социальных сетей, на которые стоит обратить внимание при анализе аккаунта, включают в себя:

Выкладывание фотографий вида из окна, подъезда, публикация на странице альбомов с подобными изображениями — их можно проанализировать через поисковые системы и найти на карте;

Использование геометок при публикации фотографий, бесконтрольная трансляция геопозиции, поскольку могут привести к деанонимизации настоящего местоположения;

Видеоматериалы и неотредактированные прямые эфиры — исходя из детализации заднего фона, можно сделать определённые выводы о локации;

Выкладывание личных переживаний, постоянное ведение онлайн-«дневника» приводит к формированию доверительных связей с аудиторией, в числе которой может находиться злоумышленник, анализирующий уязвимые места подростковой психики;

Заполнение данных в предлагаемых полях (например, «Родственники», «Адрес») также приводит к деанонимизации;

Наличие и активное использование рекламных ссылок на игры, хостинги, а также приглашений (в особенности сокращённых URL) может снизить бдительность при постоянном фигурировании таких ссылок, порой неотличимых от вирусных;

Регистрация на подозрительных сайтах, в особенности, через уже имеющиеся аккаунты (например, голосование в сомнительных и неизвестных конкурсах через вход на страницу ВКонтакте).

2. Работа по командам;

3. Обсуждение: капитан команды озвучивает список зафиксированных ошибок, обнаруженных в рамках исследовательской работы на уроке, а также предлагает рекомендации по их устранению и обеспечению цифровой безопасности профиля;

4. Рефлексия.

Итогом хакатона становится полноценное решение кейса, развитие навыков работы в команде и донесения своей точки зрения до аудитории, а также расширение аналитических и коммуникативных способностей.

Тестовая версия игрового симулятора может быть воссоздана в качестве обыкновенного профиля в социальной сети. Для заполнения аккаунта использовались нейронные сети: (рис 3, 4, 5, 6):

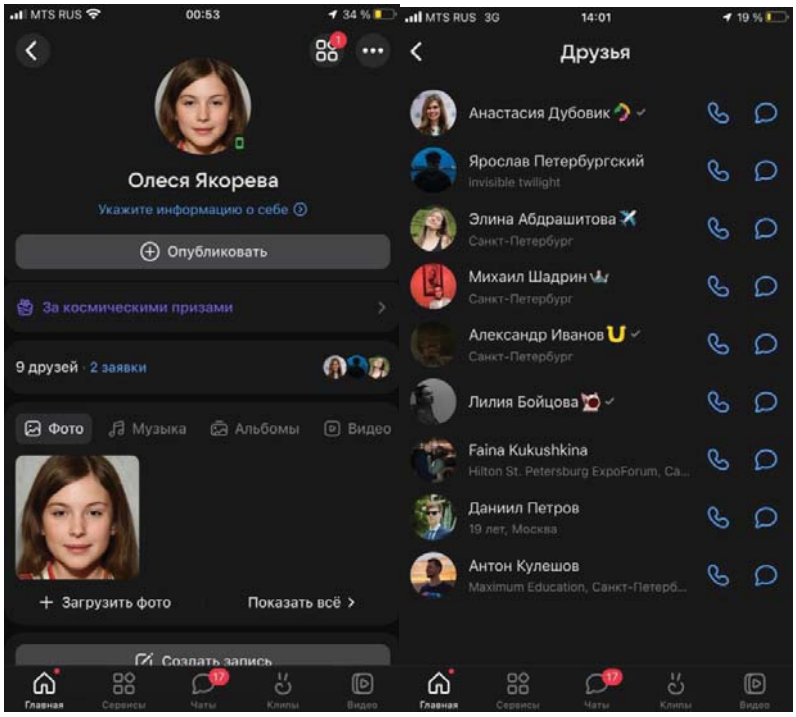


Рис. 3–4. Тестовый профиль для обучающего мероприятия (3) и Вид аккаунта (4)

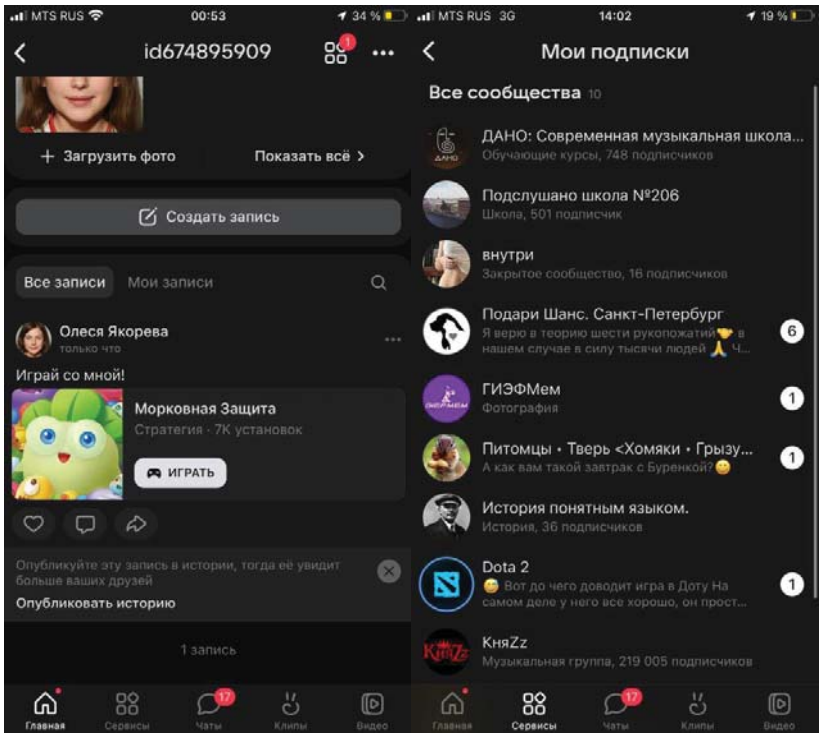


Рис. 5–6. Наполнение страницы (5) и Подписки профиля (6)

Кроме того, полный комплекс мероприятий может включать в себя:

1. Обучающий хакатон с анализом тестового профиля среднестатистического пользователя;
2. Интеллектуальную игру в формате спортивного «Что? Где? Когда?»;
3. Викторину;
4. Круглый стол по обсуждению вызовов информационной безопасности личности;
5. Встречи с экспертами в области информационной безопасности, аналитиков молодёжной безопасности.

Таким образом, исследование показало, что современные школьники сталкиваются с целым рядом онлайн-угроз, включая кражу личных данных и демонстрацию нежелательного контента. Несмотря на то, что эти угрозы представляют собой значительный риск, необходимо признать положительное влияние использования информации из профилей учащихся в социальных сетях. Персонализация учебного процесса на основе таких данных представляет собой перспективное направление развития образования, позволяющее педагогам адаптировать уроки к индивидуальным потребностям учащихся и способствовать их личностному и социальному развитию.

Чтобы предотвратить неправомерное использование информации учащихся злоумышленниками и защитить их от вреда, необходимо обучать детей ответственному и безопасному поведению в Интернете. Мониторинг их активности в социальных сетях также поможет снизить риски. Понимание потенциальных угроз и применение соответствующих мер безопасности — важнейшие составляющие защиты детей в цифровой среде.

Предоставление школьникам комплексных образовательных программ по информационной безопасности необходимо для того, чтобы «вооружить» их знаниями и навыками, необходимыми для безопасной навигации в сетевом мире. Сотрудничество между родителями, учителями и экспертами по информационной безопасности имеет решающее значение для создания сети поддержки, уделяющей приоритетное внимание цифровой безопасности детей.

В дальнейшем развитии исследования планируется разработка детализированного плана хакатона и заданий, а также включение школьников в игровую факультативную деятельность через симулятор пользователя, которому необходимо выполнить базовые задания и при этом избежать ловушек мошенников в сети, включая фишинговые сайты, спам-рассылки и бесконтрольные загрузки.

Литература

1. Вайндорф-Сысоева М. Е., Пчелякова В. В. Перспективы использования цифрового следа в образовательном и научном процессах // Вестник Мининского университета. 2021. Том 9 (№ 3). С. 1.
2. Нестеров С. А., Смолина Е. М. Понятие цифрового следа и анализ цифрового следа в образовании // SAEC. 2023. № 3. С. 309—314.
3. Соборнов Т. И., Зуева Е. А. Социально-психологические аспекты интернет-общения молодежи // Политехнический молодежный журнал. 2021. № 7(60). С. 1—7.
4. Стандарт цифрового следа: Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Цифровой след. Общие положения. // Университет 20.35. URL: https://standard.2035.university (дата обращения 02.04.2024).
5. Стрекалова Н. Б. Цифровой след деятельности обучающегося // Образование в современном мире: ключевые тренды трансформации: сборник научных трудов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Самара, 25 февраля 2022 года. / Под редакцией Т. И. Рудневой. Самара: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, 2022. С. 27—31.
6. Что такое цифровой след? // Kaspersky. URL: https://www.kaspersky.ru/resource-center/definitions/what-is-a-digital-footprint?ysclid=lui 221b8zb793658477 (дата обращения 02.04.2024).
7. Чуркина Н. А. «Цифровой след» в аспекте электронного обучения // МНИЖ. 2022. № 11 (125). С. 1—6.
8. Bidargaddi, N., Musiat, P., Makinen, V.-P., Ermes, M., Schrader, G., Licinio, J. Digital footprints: facilitating large-scale environmental psychiatric research in naturalistic settings through data from everyday technologies // Molecular Psychiatry. 2016. № 22(2). С. 164—169.

Anastasiia V. Dubovik[1*], Olesia N. Kiseleva[1]
*nastiadubovik@bk.ru
Research supervisor: Tatyana N. Noskova[1],
Doctor of Sciences (Pedagogy)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Challenges to school students' information security: An analysis of digital footprints in social networks

Abstract. The article is devoted to personal data protection in virtual social interactions. The author carries out an analysis of the concept of digital footprint (digital shadow) in order to identify threats to the information security of school students in social networks. The author substantiates the approaches to teaching the basics of safe behavior in social networks to middle school students.

Keywords: digital footprint, information security, teaching the basics of information security in internet, digital hygiene.

УДК 004.8

Клинова Мария Владимировна[1]*
*klinova9@yandex.ru
Научный руководитель: Коган Евгения Александровна[1],
кандидат социологических наук
[1]МГТУ им. Н. Э. Баумана, Москва, Россия

Искусственный интеллект в учебных практиках в представлениях студентов инженерных вузов

Аннотация: в статье представлен анализ использования искусственного интеллекта в учебном процессе, исходя из представлений студентов инженерных вузов. Использование технологий искусственного интеллекта может привести к существенным изменениям в сфере образования, предоставляя студентам и преподавателям новые возможности. В 2023 году было проведено исследование среди студентов 2-х инженерных вузов (МГТУ им. Баумана и МАИ) методом анкетного опроса. В выборку вошли 315 студентов. Представлены результаты исследования об осведомленности студентов об искусственном интеллекте, преимуществах и ограничениях его применения в учебном процессе. Выявлено, что частота и цели использования технологий искусственного интеллекта зависят от курса и направления подготовки.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образование, инженерные вузы.

Введение

Искусственный интеллект (ИИ) становится ключевым компонентом в современной системе образования, внедряясь в учебные практики [5]. Они представляют собой новую онлайн-среду образования, которая формирует как преимущественные, так и негативные последствия в учебном процессе [2].

Актуальность темы заключается в том, что инженерные вузы играют важную роль в подготовке специалистов, которые будут заниматься разработкой, программированием и применением искусственного интеллекта.

В перспективе технологии искусственного интеллекта не способны полностью заменить роль педагога, однако они могут частично облегчить его обязанности, сократив время, необходимое для автоматизируемых действий. И в этом смысле технологии искусственного интеллекта являются вспомогательным, но ценным инструментом, который позволит автоматизировать большое количество различных функций, выполняемых педагогом в его работе, помочь эффективно удовлетворить разнообразные потребности обучающихся.

Основная цель использования искусственного интеллекта в образовании заключается в формализации образовательных, психологических и социальных знаний, которые часто представлены неявным образом. Это предполагает преобразование таких знаний в вычислительно точные и явные формы, которые могут быть подвергнуты анализу с использованием компьютерных программ. Такой подход позволяет провести исследование и разработать соответствующую модель обучения [4]. Учитывая современные научные и технологические прорывы в области информационных и коммуникационных технологий и интенсивные исследования в области искусственного интеллекта, необходимо следить за качеством внедрения и принятия его в жизни общества.

Искусственный интеллект оказывает значительное воздействие на образование, научные исследования и наше будущее развитие в цифровом мире. Успешное внедрение и использование ИИ требует квалифицированных специалистов, способных не только разрабатывать и внедрять ИИ-системы, но и понимать их принципы работы, потенциальные риски и этические вопросы.

Именно поэтому использование и понимание искусственного интеллекта в учебных практиках становится важной задачей. Мы можем построить концептуальную модель социологического исследования искусственного интеллекта в учебных практиках в представлениях студентов технических вузов. (рис. 1)



Рис. 1. Концептуальная модель исследования

Таким образом, искусственный интеллект — это направление в информатике, которое нацелено на создание компьютерных систем, способных выполнять функции, традиционно ассоциируемые с интеллектом человека. Для системы образования, внедряя искусственный интеллект, необходимо определить, как студенты инженерных вузов предоставляют возможности и риски использования программ ИИ в учебных практиках.

Ограничения использование ИИ в высшем образовании не запрещают внедрение, но подчеркивают важность внимательного планирования и управления, чтобы максимизировать преимущества ИИ и минимизировать его недостатки. Он представляет собой важный инструмент, способный выполнять и усовершенствовать множество операций, выполняемых в учебных заведениях, и помогать в организации эффективного учебного процесса и установлении необходимых коммуникаций.

Выделили структуру преимуществ и рисков внедрения искусственного интеллекта в образование.

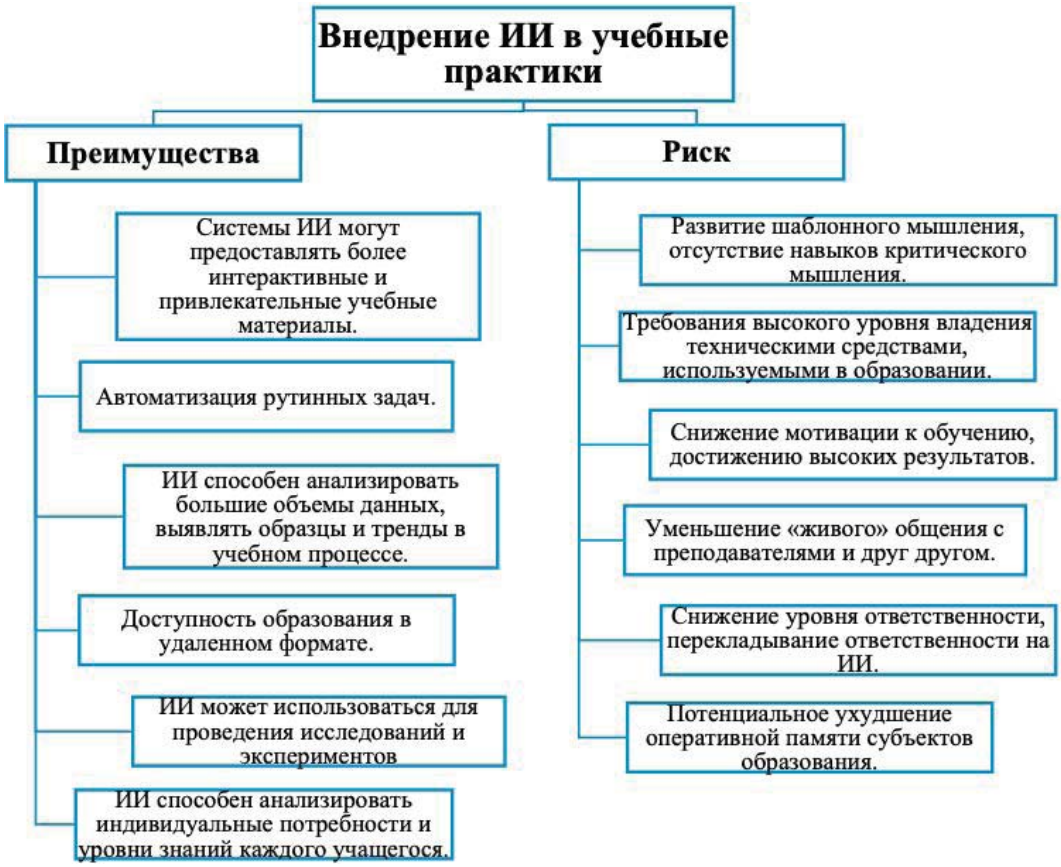


Рис. 2. Преимущества и риски внедрения ИИ в учебные практики

Методы исследования

Искусственный интеллект улучшит качество образования, сделав процесс более доступным, адаптивным и эффективным. Это повысит доступность образования, будет способствовать персонализации обучения и повышению эффективности учебных процессов.

В работе используется анализ данных анкетного опроса, проведенного автором в ноябре-декабре 2023 года.

При исследовании использовалась квотная неслучайная выборка. Объем выборки составил 315 студентов 1–6 курсов 2-х вузов: МГТУ им. Н. Э. Баумана (164 респондента) и МАИ (138 респондентов).

При анализе социологических данных мы используем следующие методы: частотный анализ, построение таблиц сопряженности и графическое представление (визуализация).

Цель исследования — выявить преимущества и социальные риски использования искусственного интеллекта в учебных практиках в представлениях студентов инженерных вузов.

Результаты и обсуждение

В качестве определения искусственного интеллекта большинство студентов выбрали следующие: нейронная сеть (59%) или компьютерные системы, способные выполнять функции, аналогичные с интеллектом человека (52%). Нейронная сеть — это более поверхностное понимание, что такое искусственный интеллект, чем определение, которое отметили чуть меньше респондентов.

Опрос показал, что многие студенты интересуются развитием ИИ, но следят за его развитием и считают себя хорошо информированными только 30% опрошенных. Их заинтересованность появилась совсем недавно, на данный момент 73% респондентов пользуется ИИ в учебных практиках и из них почти половина (46%) пользуется ИИ менее года, от года до двух — 25%, более двух лет — 6%. И 27% не пользуются ИИ в учебных практиках на данный момент.

В качестве целей использования ИИ в учебных практиках студенты отмечают — ускорение процесса выполнения работ (63%) и использование ИИ для поиска новых знаний (40%).

Частота зависит от предмета, на которых используется ИИ в учебных практиках. Студенты отмечают, что на социально-гуманитарных предметах (64%) используют чаще, чем на технических (36%). Наиболее распространённые нейронные сети — Чат GPT и MathGPT. Но применение математической нейросети сейчас еще не внедрена в учебный процесс, как чатGPT. Сейчас самой востребованной среди студентов является нейронная сеть Чат GPT (67%). Это свидетельствует о том, что данная технология наиболее распространена и признана эффективной для решения рутинных задач. Её использование в качестве поисковой строки подтверждает её универсальность и адаптивность к различным потребностям пользователей.

В качестве преимуществ студенты инженерных вузов отметили автоматизацию рутинных задач и анализ больших объемов данных, также высоко оценена интерактивность и привлекательность учебных материалов. (Рис. 3)

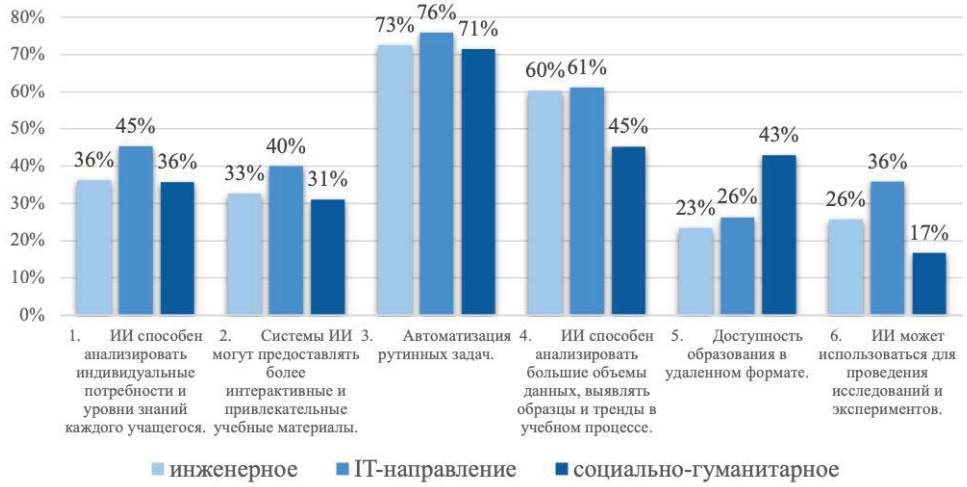


Рис. 3. Распределение респондентов по оценке потенциальным преимуществам ИИ в образовании (% отпрошенных)

Студентами были выделены следующие негативные последствия, такие как уменьшение «живого общения», снижения уровня ответственности за обучение и перекладывание на искусственный интеллект и развитие шаблонного мышления и отсутствие критического мышления. (Рис. 4)

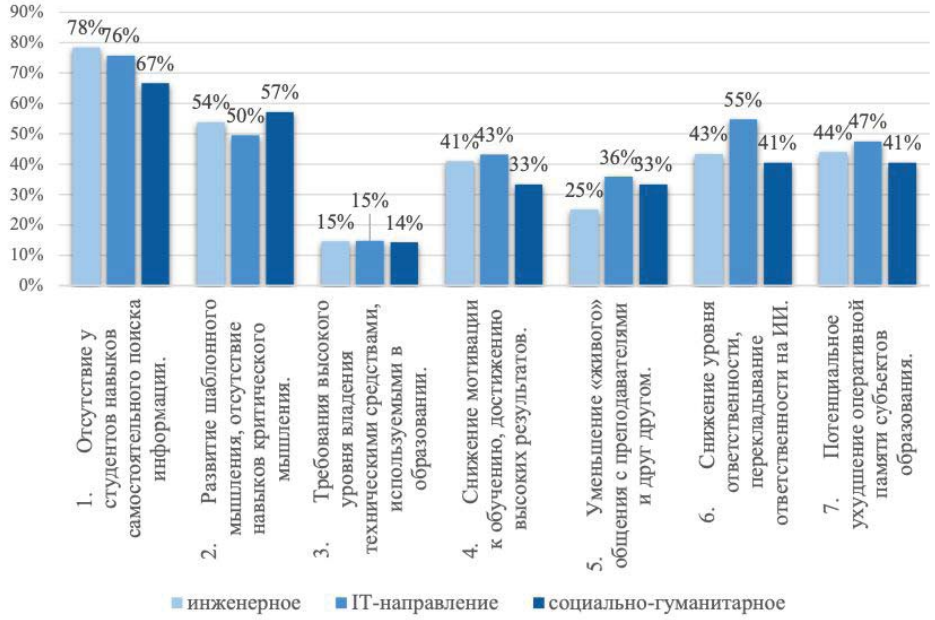


Рис. 4. Распределение респондентов по оценке сложностей и негативных последствий ИИ в образовании (% отпрошенных)

Выводы

В проведенном исследовании раскрыта осведомленность и использование ИИ в учебных практиках, а также преимущества и негативные последствия внедрения программ, связанных с искусственным интеллектом в представлениях студентов инженерных вузов.

Искусственный интеллект — это направление в информатике, которое нацелено на создание компьютерных систем, способных выполнять функции, традиционно ассоциируемые с интеллектом человека. Искусственный интеллект существенно меняет подходы к образованию и методики преподавания.

В рамках анализа данных исследования были подтверждены гипотезы о том, что «чем младше курс, тем чаще студенты прибегают к использованию ИИ в учебных практиках» и «цели использования ИИ в учебном процессе различается у студентов IT-направления и инженерных специальностей». Гипотеза о том, что «студенты, обучающиеся на IT-специальности, больше осознают негативные последствия, чем студенты других направлений обучения», была опровергнута.

Студенты первых курсов также более открыты к новым технологиям и быстро адаптируются к инновациям в учебном процессе, проявляют большой интерес и активность в использовании искусственного интеллекта. В то время как старшие курсы, возможно, имеют более устоявшиеся методы обучения и реже экспериментируют с новыми технологиями.

IT-специалисты тесно связаны с современными технологическими достижениями. Студенты данной специализации более активно исследуют и внедряют новейшие инновации, включая искусственный интеллект, с целью оптимизации рабочих процессов в разных отраслях. Они стремятся увеличить эффективность своего труда и выполнить задачи с наименьшими затратами усилий.

Резюмируя, внедрение искусственного интеллекта требует информированности и осознанности от студентов для обеспечения качественного и эффективного процесса образования.

Литература

1. Гаврилова Ю. В., Моторина И. Е. Социальные ожидания внедрения технологий искусственного интеллекта в образовании // Materials Science Forum. 2022. № 1. С. 20–25.
2. Измайлова М. А. Возможности и угрозы искусственного интеллекта в образовании // Психология обучения. 2020. № 3. С. 84–94.
3. Интинсон К. С. К вопросу о влиянии искусственного интеллекта на сферу современного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10, № 1 (34). С. 299–301.
4. Карпухин С. В. Актуальные проблемы использования искусственного интеллекта в образовании // Вестник Национальной академии туризма. 2019. № 2 (50). С. 40–41.
5. Коган Е. А. К вопросу о перспективах внедрения онлайн-образования в техническом вузе// Инновации в образовании. 2019. № 10. С. 72–78.
6. Коровникова Н. А. Искусственный интеллект в образовательном пространстве: проблемы и перспективы // Социальные новации и социальные науки. — Москва: ИНИОН РАН. 2021. № 2. С. 98–113.

Maria V. Klinova[1*]

*klinova9@yandex.ru

Research supervisor: Evgeniya A. Kogan[1],

Candidate of Sciences (Sociology)

[1]*Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia*

Artificial intelligence in educational practices: A survey of students at engineering universities

Abstract. The article analyzes the use of artificial intelligence (AI) in the educational process based on a survey of engineering university students. AI can lead to significant changes in education, providing students and teachers with new opportunities. The study was conducted in 2023 and involved

a questionnaire survey. The sample included 315 students of two engineering universities: Bauman Moscow State Technical University and Moscow Aviation Institute. The study focused on the students' awareness of AI and the advantages and limitations of its use in the educational process. It was found that the frequency and purposes of AI use depend on the students' year of study and field of study.
Keywords: artificial intelligence, education, engineering universities.

УДК 373.3

Самойлова Мария Антоновна[1*]
*masha-samo@mail.ru
Научный руководитель: Орлова Анна Валерьевна[1],
кандидат психологических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Оценка сформированности коммуникативных универсальных учебных действий детей младшего школьного возраста в процессе интерактивного игрового взаимодействия

Аннотация: в работе описана система параметров наблюдения, выявлены прогностичные критерии оценки уровня развития коммуникативных учебных действий младших школьников (9–11 лет) в процессе совместного выполнения игровых заданий на интерактивном оборудовании с применением технологий дополненной реальности — «Интерактивный пол Magium». Для диагностики учебные задания интерактивного комплекса были доработаны специальными инструкциями. Исследовались взаимосвязи результатов, полученных с помощью разработанной карты наблюдения, с результатами бланковых методик для диагностики коммуникативных УУД («Кто прав?» Г. А. Цукерман и др., «Ковер» Р. Овчарова, задание «Дорога к дому»). Полученные данные могут быть использованы при оценке развивающих эффектов программы, реализуемой с применением цифровых технологий.
Ключевые слова: младший школьный возраст, коммуникативные учебные действия, цифровые интерактивные игры, диагностика.

Введение

В условиях глобальной информатизации общества и цифровизации образования все больше образовательных учреждений оснащают свои классы различным интерактивным оборудованием. Одним из современных интерактивных комплексов является интерактивный пол, использующий технологию дополненной реальности. Его особенность заключается в том, что он представляет собой компьютерную программу, превращающую поверхность пола в сенсорный экран. С помощью датчика глубины она может распознавать человека и геометрические фигуры, которые можно положить на пол. Программа содержит набор игр, имеющих развивающую и развлекательную составляющие, позволяет проводить командные игры для детей в группах до 20 человек. Интерактивный пол используют в своей работе различные специалисты (воспитатели, педагоги, психологи и др.), он помогает организовывать индивидуальную и групповую деятельность детей в игровой форме, позволяет разнообразить образовательный процесс и сделать его более интересным и эффективным.

Исходя из практического опыта педагогов, психологов и воспитателей, интересующее нас интерактивное оборудование способствует развитию внимания, памяти, речи, двигательной активности, командного взаимодействия, моторики, коммуникации и др. Это отмечают и такие исследователи, как А. С. Мальцева и Н. Н. Шерешик. [А. С. Мальцева, 2022, с. 873; Н. Н. Шерешик, 2022, с. 136–137]. Как показывает педагогическая практика игры с использованием цифрового интерактивного оборудования также учат детей договариваться, распределять роли и работать в команде. В связи с этим, для нашего исследования интерес представляла возможность оценки сформированности коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) детей младшего школьного возраста в процессе игрового взаимодействия с интерактивным полом Magium.

Одной из важнейших целей начального образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования является формирование навыков учебной деятельности. [ФГОС НОО, 2009] В данном исследовании целью изучения были коммуникативные универсальные учебные действия. А именно то, какие из них проявляются в процессе совместной игры детей с интерактивным оборудованием. То есть решалась задача разработки диагностического инструментария и выделение поведенческих паттернов, позволяющих определить уровень развития коммуникативных УУД детей в процессе интерактивного игрового взаимодействия.

Цель исследования: разработка диагностического инструментария и определение значимых диагностических критериев проявления коммуникативных УУД у детей младшего школьного возраста в процессе совместной игры с цифровым интерактивным оборудованием.

В исследовании принимали участие 20 младших школьников в возрасте 9–11 лет.

А. Г. Асмолов дает определение универсальным учебным действиям в более широком смысле как «умение учиться». В более узком смысле — это «совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса». [А. Г. Асмолов, 2008, с. 27]

Концепция развития универсальных учебных действий, разработанная на основе системно-деятельностного подхода группой авторов: А. Г. Асмоловым, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской, О. А. Карабановой, Н. Г. Салминой и С. В. Молчановым под руководством А. Г. Асмолова, рассматривает коммуникацию как «смысловой аспект общения и социального взаимодействия». Авторы делят ее на три категории в соответствии с аспектами коммуникативной деятельности.

Первая группа — коммуникация как взаимодействие, которое подразумевает учет позиции собеседника, преодоление эгоцентрической позиции в межличностных и пространственных отношениях, понимание возможности существования различных позиций и точек зрения, учет разных мнений и уважение чужой точки зрения.

Вторая группа — коммуникация как кооперация или сотрудничество. Она включает в себя следующие компоненты: способность приходить к общему решению задачи, достигать соглашения, аргументировать свое предложение, убеждать и уступать, сохранять доброжелательное отношение при возникновении конфликтов, осуществлять взаимоконтроль и взаимопомощь в процессе выполнения задания.

Третья группа — коммуникация как условие интериоризации. Она подразумевает умение формулировать понятные для партнера высказывания, планировать и регулировать свою речь, осуществлять рефлексию своих действий. [А. Г. Асмолов, 2008, с. 119–127]

В младшем школьном возрасте происходит смена социальной ситуации развития. Ребенок входит в «строго нормированный мир отношений», который требует от него проявления таких качеств, как организованность и ответственность за дисциплину, за развитие исполнительских действий, связанных с обретением навыков учебной деятельности. [Р. В. Овчарова, 2003, с. 226]

Основными показателями нормативно-возрастного развития коммуникативного компонента универсальных учебных действий в начальной школе являются способность приходить к согласию, к общему решению задачи (компромиссу) и поддерживать доброжелательность друг к другу даже в ситуации конфликта интересов, выражать и аргументировать свои предложения, убеждать и уступать, узнавать нужную информацию посредством задавания вопросов, брать инициативу на себя при осуществлении совместного действия, совершать взаимоконтроль и взаимопомощь по мере решения задачи. [А. Г. Асмолов, 2008, с. 122–123]

Методы исследования

Исследование проводилось путем естественного эксперимента и структурированного наблюдения за проявлениями коммуникативных УУД у детей во время совместной игры с применением заданий интерактивного пола Magium.

Для данного исследования на основе теоретических концепций была разработана карта наблюдения за действиями детей на интерактивном полу (табл. 1). Поведенческие маркеры, свидетельствующие о проявлении ребенком коммуникативных учебных действий, были распределены в несколько категорий на основе концепции развития универсальных учебных действий А. Г. Асмолова и показателей бланковых методик. А также были выделены параметры, которые, на наш взгляд, могут быть обнаружены в наблюдении в процессе интерактивного игрового взаимодействия с интерактивным полом.

Таблица 1

Карта наблюдения с описанием параметров наблюдения за коммуникативными учебными действиями младших школьников

Коммуникация как взаимодействие	Параметр
	Учитывает позицию собеседника
	Легко идет на контакт с педагогом
	Активно взаимодействует со сверстниками
	Участвует в диалоге
	Умеет слышать, слушать партнера
	Слышит и понимает задания и инструкции педагога
Коммуникация как кооперация	Способен работать в команде, быть активным в достижении командных целей
	Взаимоконтроль по ходу выполнения задания
	Поддерживает членов своей команды или других ребят (умеет оказывать поддержку)
	Предлагает помощь/помогает ребятам по команде или другим участникам
	Проявляет эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества
	Ребенок выступает инициатором какого-то действия, распределения ролей или функций в игре
Коммуникация как условие интериоризации	Способен строить понятные для партнера высказывания
	Задает уточняющие вопросы

Для проведения эксперимента из всего набора образовательных игр интерактивного комплекса Magium были выбраны и доработаны специальными инструкциями 3 игры:

1. «Символы на песке». Работая в мини-группах, детям необходимо было закрыть фигурами больше игровых полей в игре интерактивного пола, чем команда соперников. Или сделать как можно больше полей за отведенное время (5 минут).

2. «Построй башню». Задание выполнялось в паре, где один был в роли инструктора, а другой — строителя. У последнего закрыты глаза, его задача внимательно слушать и выполнять указания инструктора. Тот, кто дает указания, имеет на руках образец башни из кубиков (пример на рис. 1). Он не может дотрагиваться до кубика и до «строителя», его задача с помощью инструкций сделать так, чтобы напарник построил башню по образцу и в том месте, которое обозначено в игре интерактивного пола.

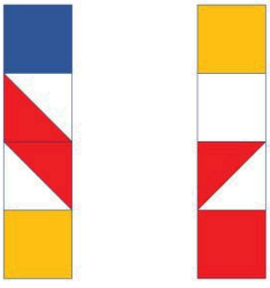


Рис. 1. Пример игровой башни из кубиков

3. «Лесные домики». Группе ребят необходимо совместно выполнить задание, данное на карточке. От того, какая фигура кладется на интерактивный пол, зависит результат, какого цвета или формы основание и крыша дома и какие цветы появляются в саду. Задание звучало следующим образом:

«Постройте 3 домика и сад так, чтобы все дома были разные. Вы можете использовать: 6 больших фигур и 10 маленьких фигур»

Кроме того, проводилась диагностика коммуникативных УУД детей по следующим методикам: «Кто прав?» (Г. А. Цукерман и др.) для оценки сформированности действий, направленных на учет позиции партнера; «Ковер» (Р. Овчарова) для оценки уровня сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи; «Дорога к дому» для оценки уровня сформированности действий по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности.

Таким образом, наблюдая за игрой детей на интерактивном полу, мы выявили диагностические критерии их поведенческих проявлений коммуникативных универсальных учебных действий с последующим соотношением с результатами бланковой диагностики для проверки валидности наблюдаемых критериев.

Результаты и обсуждение

В процессе выполнения детьми заданий образовательных игр интерактивного комплекса Magium фиксировались поведенческие проявления коммуникативных УУД, обозначенные в карте наблюдения. Каждый параметр оценивался по шкале от 0 до 2: не проявляет — 0, иногда — 1, проявляет часто — 2.

В результате исследования корреляции суммарного показателя коммуникативных универсальных учебных действий по 14 параметрам наблюдения с результатами, полученными по бланковым методикам, мы получили следующие результаты (табл. 2): значение коэффициента корреляции с результатами методики «Кто прав?» — $r = 0,71$ ($p< 0,05$); «Дорога к дому» — $r = 0,59$ ($p< 0,05$); «Ковер» — $r = 0,66$ ($p< 0,05$); суммарно по всем трем методикам — $r = 0,88$ ($p< 0,05$).

Таблица 2

Взаимосвязь уровня коммуникативных УУД у младших школьников по результатам наблюдения с данными диагностики

Результаты, полученные по методикам	Уровень коммуникативных УУД по итогам наблюдения
«Кто прав»	r = 0,71 p< 0,05
«Дорога к дому»	r = 0,59 p< 0,05
«Ковер»	r = 0,66 p< 0,05
Сумма по трем методикам	r = 0,88 p< 0,05

Также был проведен корреляционный анализ бланковых методик с группами выделенных параметров (табл. 3). Обнаружены значимые корреляционные связи с бланковыми методиками.

Таблица 3

Взаимосвязь бланковых методик с группами параметров
*** — p< 0,05**

Группа параметров карты наблюдения/диагностическая методика	«Кто прав»	«Ковер»	«Дорога к дому»
Коммуникация как взаимодействие	0,54*	0,68*	0,51*
Коммуникация как кооперация	0,55*	0,62*	0,49*
Коммуникация как условие интериоризации	0,76*	0,15	0,47*

Были обнаружены значимые корреляционные связи всех методик с группами наблюдаемых параметров, кроме методики «Ковер» с категорией «коммуникация как условие интериоризации» (0,15), а по остальным же результат оказался достаточно высоким (0,68 и 0,62). Это объясняется тем, что содержание методики «Ковер» направлено на диагностику сотрудничества и группового взаимодействия и не предполагает данный компонент коммуникативных действий. Корреляционные связи по методике «Дорога к дому» оказались значимыми и не показали большого различия по разным категориям параметров. По методике «Кто прав» был выявлена парадоксально высокая связь с третьим разделом, так как ее содержание не соотносится с выявляемыми критериями наблюдения. Это может быть вызвано погрешностями в наблюдении, малочисленностью выборки или недостаточным количеством параметров в данной категории. Остальные корреляционные связи оказались средне значимыми (0,54 и 0,55).

Выводы

К выявленным прогностичным критериям уровня сформированности коммуникативных УУД у детей младшего школьного возраста в процессе игры с цифровым интерактивным оборудованием с элементами дополненной реальности относятся:

1. Учитывает позицию собеседника.
2. Легко идет на контакт с педагогом.
3. Активно взаимодействует со сверстниками.
4. Участвует в диалоге.
5. Умеет слышать, слушать партнера.
6. Слышит и понимает задания и инструкции педагога.
7. Способен работать в команде, быть активным в достижении командных целей.
8. Взаимоконтроль по ходу выполнения задания.
9. Поддерживает членов своей команды или других ребят (умеет оказывать поддержку).
10. Предлагает помощь/помогает ребятам по команде или другим участникам.
11. Проявляет эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества.
12. Ребенок выступает инициатором какого-то действия, распределения ролей или функций в игре.
13. Способен строить понятные для партнера высказывания.
14. Задает уточняющие вопросы.

Таким образом, мы разработали карту наблюдения, которая может использоваться психологами в качестве диагностики вместо стандартизированных бланковых методик в процессе организации представленных в работе игр с детьми. Это позволяет значительно облегчить процесс диагностики для психолога и снизить затраты по времени. А интерактивный пол, использующий технологию дополненной реальности, дает возможность проводить диагностическое занятие в интересной для детей форме.

Необходимы дальнейшие исследования и апробация разработанной карты наблюдения на более крупных выборках. Также в дальнейших исследованиях возможна разработка дополнительных заданий, позволяющих детям, например, включаться в обсуждение различных точек зрения или регулировать возникшие конфликтные ситуации, так как выявленных и описанных параметров наблюдения может быть недостаточно.

Полученные данные могут быть использованы при оценке развивающего эффекта программ, реализуемых с применением технологии интерактивного пола.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 11.12.2020) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2009 № 15785)
2. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008.

3. Мальцева А. С. Преимущества применения технологий дополненной реальности для развития детей дошкольного возраста // Сборник трудов XI Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых Актуальные проблемы современной науки: взгляд молодых. 2022. — С. 867–876.
4. Овчарова Р. В. Практическая психология образования / Р. В. Овчарова. — М. : Академия, 2003. — 448 с.
5. Шерешик Н. Н. К вопросу об использовании интерактивного оборудования в развитии саморегуляции поведения дошкольников // Заметки ученого. — 2022. — № 12. — С. 135–137.

Maria A. Samoylova[1*]
*masha-samo@mail.ru
Research supervisor: Anna V. Orlova[1],
Candidate of Sciences (Psychology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Assessing the development of universal communicative learning actions of primary school children in the process of interactive playing

Abstract. The article describes the system of observation parameters and identifies the predictive criteria for assessing the development of universal communicative learning actions of primary school children (9–11 years old) in the process of their joint performance of game assignments in *The Magium Interactive Floor*, an augmented reality complex. For the purpose of the study, the assignments were supplemented with special instructions. The author investigated the relationships of the results obtained using the observation map for *The Magium Interactive Floor* with the results of test methods measuring the development of universal communicative learning actions (*Kto prav?* by G. A. Tsukerman et al., *Kovyor* by R. Ovcharova, and *Doroga k domu*). The data obtained can be used to assess the developmental effects of a program implemented using digital technologies.

***Keywords**:* primary school age, universal communicative learning actions, digital interactive games, diagnostic testing.

УДК 004.94

Тетерина Елизавета Витальевна[1*]
*liza.04. teterina@mail.ru
Научный руководитель: Смирнова Татьяна Сергеевна[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Обзор применения компьютерных игр в процессе обучения специальностям с технической направленностью

Аннотация: в статье рассматривается геймификация образовательного процесса как современная форма подачи учебного материала для стимулирования мотивации и вовлечения обучающихся. Рассматривается развитие видеоигровой индустрии и технологий, позволяющих создавать интерактивные и кооперативные образовательные игры для персональных компьютеров. Исследование обращает внимание на потенциал современных технологий для улучшения обучения и продуктивности обучающихся специальностям с технической направленностью, подчеркивая значимость игр как средств для усвоения знаний и навыков.

Ключевые слова: геймификация, игра, видеоигра, компьютерная игра, образование, компьютерные игры в образовании.

Введение

В современное образование активно внедряются новые методы обучения, включая геймификацию образовательного процесса. Геймификация использует игровые механики для повы-

шения мотивации и вовлеченности студентов. Компьютерные игры становятся популярным инструментом обучения, позволяя перенести элементы реального мира в виртуальное пространство. Использование видеоигр в образовании имеет как позитивные (развитие мышления, логики), так и негативные (потеря времени, снижение физической активности) аспекты. Видеоигры обладают большим потенциалом для обучения и позволяют студентам изучать различные дисциплины. Дальнейшее развитие компьютерных игр и технологий создает новые возможности для образования, расширяя спектр обучающих материалов и форматов взаимодействия.

Современный образовательный процесс требует внедрения новых форм подачи учебного материала для обучающихся с целью их вовлечения и мотивирования к изучению технических дисциплин. Одной из таких форм является геймификация образовательного процесса. Геймификация — это концепция, которая использует конкретные механизмы и методы для повышения вовлеченности и изменения поведения и привычек людей. Широко используется в области маркетинга, продаж, управления персоналом, а теперь все чаще и чаще в сфере образования [Татаринов А. С., 2019, с. 281].

Организуется игровая деятельность, как совместная — взаимодействие между педагогом и обучающимися, так и индивидуальная — например, компьютерные игры. «Игра — это возможность с неослабевающим оптимизмом сосредотачиваться на том, что мы умеем или чему учимся, и получать удовольствие от этого занятия» [Макгонигал Джейн, 2018, с. 36]. С появлением нового компьютерного оборудования в учебных классах популярными для изучения различных дисциплин становятся видеоигры. Особенностью такой игры является то, что элементы игрового процесса из реальной жизни перемещаются в виртуальный мир, который не ограничен физикой или восприятием одного человека.

В настоящее время видеоигры имеют огромное значение для человека. По данным, портала DFC в 2023 году: «На Земле с населением более 8 млрд. человек 3,7 млрд из них так или иначе играют в видеоигры на разных платформах» [Games Industries, 2023]. В статье Прохорова М. С. [Прохоров М. С., 2023] наблюдается, что большинство студентов отмечают, что положительной стороной в компьютерных играх является развитие мышления и логики (71,4%), а также улучшение реакции и внимания (59,7%). Среди отрицательных сторон опрошенные выделили: потерю времени (60,5%) и снижение физической активности (68,1%). 70% респондентов считают, что игры никак не влияют на их здоровье, а 28% считают, что влияние отрицательное и способствует ухудшению здоровья.

При этом анкетирование проходило на электронной площадке Google-формы, и всего в нём принимало участие 119 студентов, 65% — женщины, 35% — мужчины, из учебных заведений разного уровня (вузы, ССУЗы). Данные показывают, что существуют и преимущества использования игр, а также и недостатки, которые могут негативно влиять на здоровье или времяпрепровождение.

Видеоигровая индустрия довольно быстро развивается, а с ней и компьютерно-игровая [Universal University, 2023]. Видеоигра — это общее понятие, охватывающее широкий спектр игр, которые могут быть запущены на различных устройствах, таких как компьютеры, игровые приставки, мобильные устройства и т. д., а компьютерная игра — это игра, запускаемая и работающая на персональном компьютере (игра управляется с помощью клавиатуры, мыши или других внешних устройств). Другими словами, компьютерные игры — это одна из ветвей видеоигр. Сейчас технологии достигли таких возможностей, что создают не просто сюжетные образовательные компьютерные игры, а кооперативные, когда можно взаимодействовать с друзьями, коллегами, педагогом и однокурсниками. Можно отметить и заинтересованность в проведении логических кооперативных игр, которые без использования смекалки и определенных логических операций не дадут, например, выбраться из комнаты, в которой заперт другой игрок.

Большинство исследователей определяют влияние компьютерных технологий так, что они «позволяют выйти на новый уровень обучения, открывают ранее недоступные возможности, как

для преподавателя, так и для студента. Предполагают, что игры помогают добиться куда большей продуктивности, чем привычное обучение, ведь во время игры человек готов усваивать новую для него информацию, а какой она будет, зависит от контента игр. Человек, заинтересованный в прохождении игры, может выучить помимо правил игры еще и историю игрового мира, его географию, физику, механику, философию, литературу [Ковтонюк П. И., 2022, с. 1].

Методы исследования

Основными методами исследования являлись анализ примеров использования компьютерных игр в образовательном процессе, а также сравнение различных компьютерных инструментов для создания таких игр и обучения этому студентов с технической направленностью обучения.

В некоторых странах, например, США, Финляндия, Польша, и др., компьютерные игры используются в образовательном процессе. По данным статьи одного онлайн-университета [Skillbox Media, 2022], это следующие игры: Cities: Skylines, Portal, Kerbal Space Program, Minecraft и др.

Рассмотрим каждую игру более подробно со стороны применения в образовательном процессе при обучении дисциплинам с технической направленностью:

• Cities: Skylines. Симулятор настоящего города. Учёные из университета Аалто отметили, что в игре заложено глубокое понимание тонкостей городского устройства. Игра учит, что индустриальные и жилые зоны должны быть разделены для удобства и комфортной жизни горожан. Выстраивание транспортных путей, эффективность работы городских служб, избавление от пробок — всё это и многое другое нужно контролировать;

• Portal. Данная игра — сплошные головоломки, которые основаны на законах физики. Portal и Portal 2 часто берут за основу в программах по типу Teach with Portals для изучения гравитации, математических формул и геометрии, создают «уровни», в которых студенты должны правильно разместить порталы для перемещения, решая проблемы планировки комнат;

• Kerbal Space Program. Это симулятор строительства разных космических объектов. Далеко не каждый с первой попытки запустит свою ракету или какой-либо объект в космос, не говоря уже об успешном выполнении миссии. Модификация KerbalEdu снабжает игру разными полезными особенностями и функциями, которые помогают создавать новые образовательные инструменты (как в Minecraft). Игра способствует изучению инженерии, физики и математики;

• Minecraft. Самая популярная современная игра-песочница, в которой можно построить всё что угодно из кубов размером 1:1. Есть примеры использования Minecraft для изучения химии, литературы, биологии, истории. Важным является то, что помимо самого процесса стройки можно взаимодействовать с построенным. Игра не ограничивается дисциплинами, так как в ней можно создавать отдельные друг от друга серверы с квестами, где группа может взаимодействовать и решать логические задачи, отправляться на экскурсию в любой город мира или переноситься в другую эпоху;

• и многие другие.

Для студента, обучающегося на специальности технической направленности, будут интересны такие игры [Skillfactory Media, 2024]:

• Turing Complete (симулятор сборки компьютера с использованием логических элементов, таких как AND, OR и NOT. Компьютер в игре способен реализовывать те же алгоритмы, что и машина Тьюринга. Также здесь можно разработать уникальный язык ассемблера);

• Robo Instructus (симулятор управления роботом с помощью простых консольных команд. Сложность команд повышается по мере прохождения. Для решения задач нужно будет использовать псевдокод — упрощенное описание алгоритмов, имитирующее язык программирования);

• CodeChef (на платформе есть материалы для изучения популярных языков программирования и алгоритмов в формате выполнения заданий с оценками. Раз в три месяца проходят соревнования по программированию);

• и прочие.

Игры для внедрения в образовательный процесс можно создавать самостоятельно, для этого существует ряд простейших конструкторов, не требующих специальных навыков для создания компьютерной игры [DTF, 2023], например:

• Levelhead: Platformer Maker. Платформа, которая позволяет редактировать уровни одной конкретной компьютерной игры, консольной или мобильной операционной системы. Часто разработчики оригинальной игры награждают энтузиастов, которые меняют и тестируют уровни;

• Java Universal Role Playing Engine (J.U.R.P.E.). Конструктор для создания ролевых игр с открытым кодом, в частности в стиле RPG и Quest. Пользовательский интерфейс довольно примитивный, функционал прост, поэтому разработчики, использующие данный конструктор, делают акцент на сюжет, полноту истории и развитые отношения персонажей. Подойдёт для любителей текстовых жанров и владельцев слабых персональных компьютеров;

• Mosi. Примитивный конструктор для создания 2D-игр. Лицензия бесплатная, работает прямо в браузере. Если хотите попробовать себя в роли разработчика игр, можно использовать данный конструктор для разработки игр на уровне старых Nokia 2000-ых годов;

• и другие.

В том числе для специалистов в области компьютерных игр существуют специальные программные средства (движки) для создания игр [Skillbox Media, 2021], например:

• Unity. Движок позволяет создавать как 2D, так и 3D игры. Является условно-бесплатным и поддерживает более 20 платформ, поэтому практически каждый может скачать клиент движка и опробовать. Применяется не только для создания игр, но ещё в сферах архитектуры, машиностроения, производства и анимации. Однако требуется знание языка программирования C#;

• Unreal Engine. Этот движок был создан Epic Games. До сих пор актуальная 4-ая версия движка и самая поздняя 5-ая известны достижениями в области фотореалистичной графики, динамического разрушения и частиц создания спецэффектов. Технология широко применяется в промышленности, архитектуре, управлении транспортом, телевидении и киноиндустрии. Не очень удобно создавать 2D проекты на данном движке и требуется знание C++;

• CryEngine. Бесплатно скачивается на официальном сайте. Из преимуществ: кроссплатформенность и создание игр от первого лица. Возможности данного движка улучшаются с 2004 года. Разработчики движка открыли доступ к его исходному коду, и этим воспользовались многие разработчики игр. По возможностям и областью применений данный движок не уступает двум предыдущим, однако он не является столь популярным;

• и другие.

В дальнейшем развитии исследования планируется провести опрос студентов, чтобы выяснить, способны ли они отдавать себе отчёт, проводя время в компьютерных играх, что могут увлечься или отвлечься от образовательного процесса. Поставлена цель в качестве эксперимента провести несколько пробных занятий в «игровом» формате. На таких занятиях могут изучаться языки программирования, виды и способы тестирования или процесс создания разного рода компьютерных игр.

Результаты и обсуждение

В России геймификация и по сей день развивается и внедряет новые методы обучения, так 14 апреля 2024 года Минпросвещения включило модуль «Компьютерный спорт» в программу по физкультуре в школах для изучения в рамках основного общего образования [Петрова Ю., 2024]. Обучение этому модулю школьников поможет познакомиться с различными направлениями в данной индустрии, определиться с будущей профессией и разнообразить учебный процесс в школе, тем самым мотивируя к участию в киберсоревнованиях.

Все чаще компьютерные игры внедряются в учебный процесс и являются неотъемлемой частью игровой деятельности, в том числе совместной. Игры помогают получить необходимые знания об изучаемом предмете, получить практические навыки, где можно применить полу-

ченные знания, а также умения работы с видеоиграми (настройка требований системы, основ создания видеоигр, и др.).

Литература

1. Балбери Леон, Лучшие движки для создания игр. 4 условно-бесплатных варианта — от Unity 3D до UE 4 / Skillbox Media / Балбери Леон [Электронный ресурс] // Skillbox Media: [сайт]. — URL: https://skillbox.ru/media/gamedev/luchshie_dvizhki_dlya_sozdaniya_igr_4_uslovno_besplatnykh_varianta_ot_unity_3d_do_ue4/ (дата обращения: 08.04.2024).
2. Землянкин Дмитрий, Геймификация образования: как игры используют в образовательных программах / Skillbox Media / Землянкин Дмитрий, [Электронный ресурс] // Skillbox: [сайт]. — URL: https://skillbox.ru/media/gamedev/kak-videoigry-ispolzuyut-v-obrazovanii-primery-assassins-creed-read-dead-i-drugikh/ (дата обращения: 08.04.2024).
3. Игровая индустрия: история, развитие, статистика / [Электронный ресурс] // Universal University: [сайт]. — URL: https://scream.school/blog/gameindustry (дата обращения: 08.04.2024).
4. Ковтонюк П. И., Использование цифровых образовательных игр в учебном процессе школьников / П. И. Ковтонюк, А. А. Столбов, М. Ю. Новиков // Международный научно-исследовательский журнал. — 2022. — № 8(122). — DOI 10.23670/IRJ. 2022.122.93. — EDN LAPWGL.
5. Макгонигал Джейн, Реальность под вопросом. Почему игры делают нас лучше и как они могут изменить мир / Перевод с англ. Н. Яцюк; [науч. ред. В. Шульпин]. — Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2018. — 384 с.
6. Петрова Ю., В российских школах начнут преподавать азы киберспорта / Петрова Ю., [Электронный ресурс] // Время Пресс: [сайт]. — URL: https://vremya.press/v-rossijskih-shkolah/ (дата обращения: 19.04.2024).
7. Прохоров М. С., Компьютерные игры и их значение в студенческой среде / М. С. Прохоров // Научный аспект. — 2023. — Т. 8, № 4. — С. 1001–1006. — EDN XIJPXJ.
8. Саврова Анастасия, 30 игр, которые сделают из вас программиста / Саврова Анастасия, [Электронный ресурс] // Skillfactory Media: [сайт]. — URL: https://blog.skillfactory.ru/igry-dlya-izucheniya-programmirovaniya/ (дата обращения: 08.04.2024).
9. Татаринов К. А., Геймификация в обучении студентов / К. А. Татаринов // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8, № 1(26). — С. 281–284. — DOI 10.26140/bgz 3-2019-0801-0074. — EDN ZAHZJB.
10. ТОП-12 конструкторов для создания игр без специальных навыков — trafficcardinal на DTF / [Электронный ресурс] // DTF: [сайт]. — URL: https://dtf.ru/u/942674-trafficcardinal/1840137-top-12-konstruktorov-dlya-sozdaniya-igr-bez-specialnyh-navykov (дата обращения: 08.04.2024).
11. Brendan Sinclair, DFC: Global game audience reaches 3.7 billion / Brendan Sinclair, [Электронный ресурс] // Games Industries: [сайт]. — URL: https://www.gamesindustry.biz/dfc-global-game-audience-reaches-37-billion (дата обращения: 08.04.2024).

Elizaveta V. Teterina[1*]

*liza.04. teterina@mail.ru

Research supervisor: Tatyana S. Smirnova[1],

Candidate of Sciences (Pedagogy)

[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

An overview of the use of computer games in professional technical training

Abstract. The article focuses on the gamification of the educational process, which is understood as a modern form of presentation of educational material aimed at enhancing motivation and involvement of university students. The article specifically considers the development of the video game industry and technologies that make it possible to create interactive and cooperative educational games for personal computers. The study draws attention to the potential of modern technologies for improving the learning process and the productivity of students on technical programs, emphasizing the importance of games as a means to acquire knowledge and skills.

Keywords: gamification, game, video game, computer game, education, computer games in education.

УДК 372.851

Шовгеня Евгения Александровна[1]*
*shovgenya@sfedu.ru
Научный руководитель: Жмурова Ирина Юньевна[1],
кандидат педагогических наук
[1]Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия

Сравнительная характеристика программного обеспечения и сервисов для визуализации математических объектов

Аннотация: в данной статье рассмотрены цифровые инструменты, которые могут использовать учителя математики при планировании уроков или внеурочной деятельности. На примере решения задачи с параметром рассмотрен функционал каждого программного обеспечения, а также определены характеристики, по которым сравнивались выбранные ПО.

Ключевые слова: математические объекты, цифровые инструменты, визуализация, GeoGebra, Desmos, Manim, Matlab, Живая Геометрия.

Введение

В настоящее время роль информационно-коммуникационных технологий возросла из-за осуществления перехода от информационного общества к цифровому. Цифровизация охватила многие сферы деятельности человека, в том числе и образование. Педагогам нужно подстраиваться под нужды государства, которое требует специалистов, умеющих работать с информацией с помощью различного ПО, и имеющих сформированные ИКТ-компетенции. [Мокрушин, 2019, с. 92–93]

Так в профессиональном стандарте педагога в модуле «Предметное обучение. Математика» указаны необходимые умения и трудовые действия учителя математики, в том числе связанные с применением ИКТ, а именно: «Совместно с обучающимися создавать и использовать наглядные представления математических объектов и процессов, рисуя наброски от руки на бумаге и классной доске, с помощью компьютерных инструментов на экране, строя объемные модели вручную и на компьютере (с помощью 3D-принтера)» и другие. [Профессиональный стандарт педагога].

На основании выше написанного нами была определена цель исследования — изучение цифровых инструментов для визуализации математических объектов и возможности их использования в обучении математике.

Цель исследования определила следующие его задачи:

1. Изучить современные цифровые инструменты для визуализации математических объектов.
2. Провести сравнительный анализ различных цифровых инструментов и их возможностей для визуализации математических объектов.
3. Оценить эффективность использования цифровых инструментов для обучения математике.
4. Исследовать применение цифровых инструментов для визуализации математических объектов на примере обучения решению задач с параметрами.

Цифровых инструментов на данный момент достаточно много, но мы решили остановиться на следующих: GeoGebra, Desmos, библиотека Manim, Matlab, Живая Геометрия.

Методы исследования

Нами были выбраны следующие методы исследования: теоретический анализ литературы, сравнение, построение математической модели.

Результаты и обсуждение

Для сравнения функционала цифровых инструментов — GeoGebra, Desmos, библиотека Manim, Matlab, Живая Геометрия — мы решили визуализировать графическое решение задачи с параметром из второй части ЕГЭ по математике профильного уровня.

Условие: при каких действительных значениях параметра a уравнение

$$(a - 2{,}5)x + 1 = 4|x - 3|$$

имеет два 2 различных корня? [Высоцкий, 2011, с. 153]

Первый инструмент, которым мы воспользовались — свободно распространяемая платформа *GeoGebra*. Интерфейс данного сервиса и график функции представлены ниже (рис. 1).

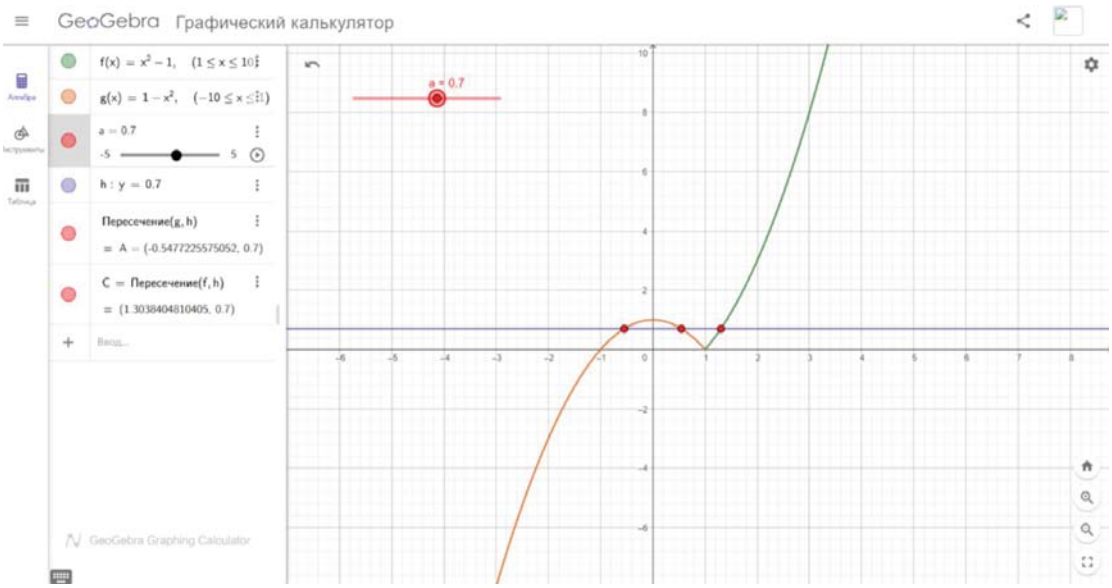


Рис. 1. График функции в среде GeoGebra

Все математические объекты расположены в левой панели «Алгебра», основную часть занимает рабочая область. Возможна простейшая анимация — движение прямой вверх/вниз. Также можно создать слайдер для просмотра значения, которое принимает прямая при движении. Настройки у сервиса гибкие — возможна настройка типа линии, цвета, толщины и т. д. Существует онлайн и офлайн версии данного сервиса. [Ларин, 2024, с. 12]

Работа в *Desmos* немного отличается от GeoGebra, интерфейс и график функции представлены ниже (рис. 2).

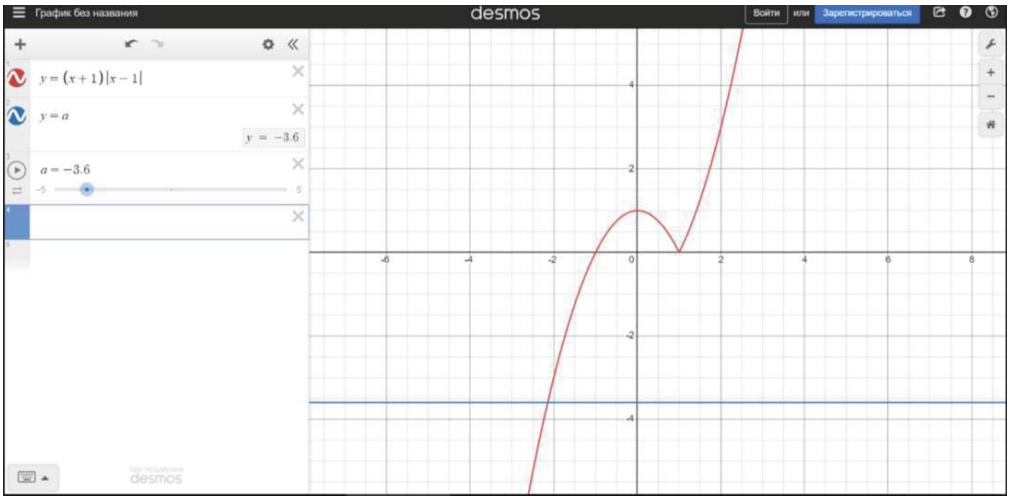


Рис. 2. График функции в среде Desmos

Интерфейс практически идентичен с предыдущей программой. Особенность этой программы в том, что здесь возможно «считывание» параметра при записи функции в аналитическом виде. Автоматически программа предлагает создание слайдера для просмотра значений параметра при видоизменении графика. Также существуют онлайн и офлайн версии, программа свободно распространяема.

Для использования библиотеки Manim для языка программирования Python необходима подготовка — изучение некоторых основ ЯП Python, а также установка всех необходим компонент. В связи с тем, что у многих учителей большая учебная нагрузка, не каждый сможет выделить время для освоения этого инструмента. При использовании этой библиотеки и запуска программы, результатом ее является видео в формате .mp 4. Результат представлен ниже (рис. 3).

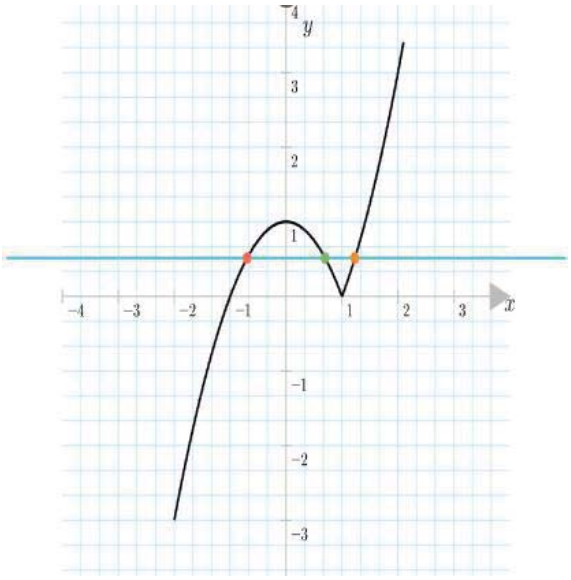


Рис. 3. График функции с использованием Manim

Таким образом, учитель может записать собственный курс или урок с решением задачи для учеников, или же создать материал для использования его на уроке. В библиотеке имеются все необходимые свойства отображения и расположения прямых, фигур, плоскостей и т. д. и математические функции для упрощения работы. Помимо математических объектов имеется возможность написания текста — математических формул на основе издательской системы LaTex, и обычного текста. Также в библиотеке встроены несколько видов анимаций — появления, исчезновения и выделения, у каждого из этих видов есть подвиды. Нужно отметить, что при внесении изменений в код нужно заново рендерить видео, что занимает немалое количество времени. Программа также является бесплатной [сайт Manim Community].

Кроме того, был рассмотрен процесс построения данного графика функции в ПО Matlab. Это пакет прикладных программ предназначен для решения задач технических вычислений и представляет собой язык программирования. Построение самого графика затруднений не вызывает, код для построения графика и сам график представлены ниже (рис. 4).

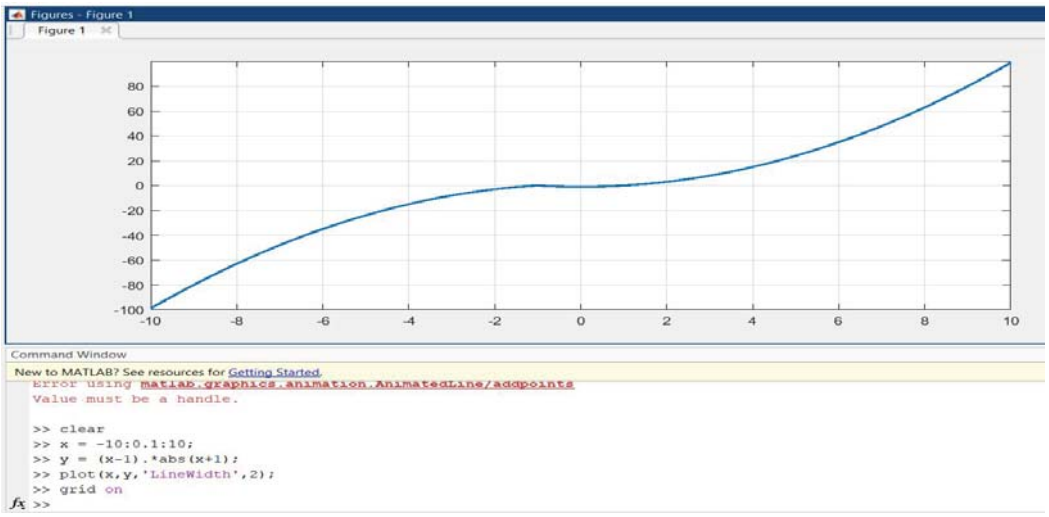


Рис. 4. График функции в ПО Matlab

Использование анимации вызывает значительные затруднения. Кроме того, для использования данного ПО необходимо приобрести лицензию.

Последняя среда, в которой было реализовано графическое решение задачи с параметром — Живая Геометрия. Настройки также гибкие, как у GeoGebra. Построение графика не вызвало затруднений, создать анимацию также возможно, но она отличается от GeoGebra, есть некоторые нюансы. Интерфейс программы и график функции представлены ниже (рис. 5). Для использования этого ПО нужно приобрести лицензию.

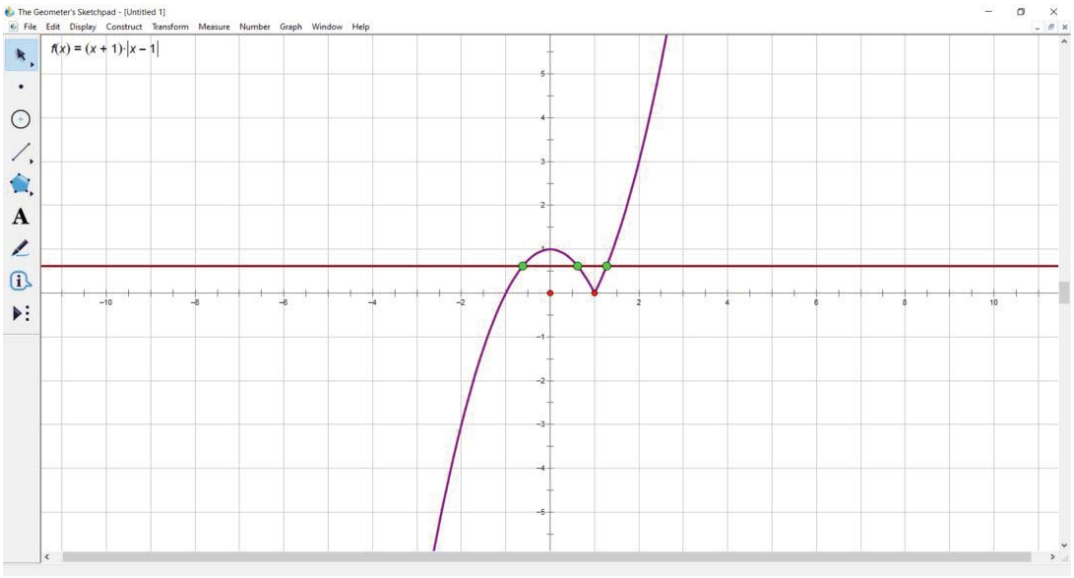


Рис. 5. График функции в ПО Живая Геометрия

Сравнительные характеристики инструментов представлены в (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная характеристика цифровых инструментов

Компьютерная программа	Бесплатная	Удобный интерфейс	Авторизация	Онлайн-режим	Знание языка программирования	Возможность сохранения работ	Анимация
GeoGebra	+	+	+	+	±	+	+
Desmos	+	+	–	+	–	+	+
Manim	+	–	–	–	+	+	+
Matlab	–	–	+	–	+	+	–
Живая Геометрия	–	+	–	–	–	+	+

Выводы

Таким образом, наиболее удобной по всем параметрам является среда GeoGebra. Знание языка программирования необязательно, но если имеются навыки, то возможно написать код на языке Java свои функции. Desmos обладает такими же параметрами, как и GeoGebra, но все-таки имеет незначительный недостаток — нет отображения точек при анимации. Manim содержит большое количество различных функций и свойств, но его интерфейс нельзя назвать простым, поскольку для его использования обязательно знание языка программирования Python. Кроме того, для использования Manim необходимы и другие пользовательские навыки, которыми владеет не всякий учитель.

Достоинством Manim, кроме того, является его бесплатное распространение, в отличии от ПО Matlab, для использования которого необходимо приобрести лицензию. Существует бесплатный аналог Matlab — Octave с идентичным синтаксисом и интерфейсом, но их реализация

тоже требует знание программирования, хотя и в меньшей степени, чем для Manim, поэтому их нельзя назвать абсолютно доступными цифровыми инструментами педагога.

Живая Геометрия — популярный инструмент среди учителей математики, минусы, которые были нами отмечены — нельзя работать в онлайн-режиме, как это возможно в GeoGebra или Desmos. Эту программу можно назвать условно бесплатной, поскольку ключи активации уже много лет находятся в открытом доступе. К сожалению, программа развивается лишь усилиями отдельных энтузиастов и не имеет общей поддержки.

Таким образом, цифровой инструментарий учителя достаточно обширен и может быть использован как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Литература

1. Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): профессиональный стандарт Российской Федерации: утвержден и введен в действие Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. # 544н (с изм. от 25.12.2014).
2. Высоцкий, В. С. Задачи с параметрами при подготовке к ЕГЭ. Москва: Научный мир, 2011. 316 с.
3. Ларин, С. В. Методика обучения математике: компьютерная анимация в среде Geogebra : учебное пособие для вузов / С. В. Ларин. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 233 с. — (Высшее образование). — ISBN 978–5-534–08929–5. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/540009 (дата обращения: 01.05.2024).
4. Мокрушин, А. Н. О состоянии проблемы использования ИКТ в математическом образовании // Математическое образование в цифровом обществе: Материалы XXXVIII Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов, Самара, 26–28 сентября 2019 года: Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2019. С. 92–93.
5. Manim (электронный ресурс): сайт. — URL: https://docs.manim.community/en/stable/tutorials/building_blocks.html (дата обращения: 17.01.2024)

Evgenia A. Shovgenya[1*]

*shovgenya@sfedu.ru

Research supervisor: Irina Yu. Zhmurova[1],

Candidate of Sciences (Pedagogy)

[1]*Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia*

Software and services for visualization of mathematical objects: A comparative analysis

Abstract. The article explores digital tools that mathematics teachers can use when planning lessons or extracurricular activities. The author selected a number of such digital tools, analyzed each of the tools in terms of its functionality, and determined the characteristics for their comparison. A mathematical problem with a parameter was used as an example.

Keywords: mathematical objects, digital tools, visualization, GeoGebra, Desmos, Manim, Matlab, Living Geometry.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

УДК 377.4

Брусова Мария Максимовна[1*],
Краюхина Елизавета Сергеевна[1]
*brusowa.mar@yandex.ru
Научный руководитель: Зуева Анна Сергеевна[1],
кандидат экономических наук
[1]*Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия*

Проблемы повышения квалификации для аудиторов в Российской Федерации

Аннотация: В данной статье представлен вопрос о повышении квалификации и компетенций аудитора, который начинается с прохождения экзамена на квалификационный аттестат аудитора. Современные требования включают не только подтверждение существующих навыков, но и приобретение новых, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности. В последнее время начал активно развиваться новый подход в аудиторской деятельности — непрерывный аудит. Этот подход основывается на постоянном мониторинге и анализе процессов в организации, а не на выборочных проверках, поэтому освоение нового подхода является важным при повышении и получении квалификационного аттестата аудитора. Также статье рассматривается этапы прохождения экзамена для получения аккредитации, но, важно отметить, что существующая система повышения квалификации аудиторов имеет свои недостатки из-за быстрого темпа изменений в современном мире, а требования к профессиональным знаниям и навыкам постоянно эволюционируют.

Ключевые слова: повышение квалификации, аудиторская деятельность, СРО.

Введение

Аудит — один из важнейших элементов инфраструктуры рыночной экономики. На текущем этапе в Российской Федерации сложилась система государственного регулирования, которая представляет собой переход от государственного регулирования к саморегулированию. Это касается, в частности, вопроса стандартизации аудиторской деятельности. Прежде чем рассматривать вопрос повышения квалификации аудиторов Российской Федерации, рассмотрим этапы развития аудита.

Первый этап (1987–1993 гг.) — это начальный период аудиторской деятельности. Активному формированию спроса на аудиторские услуги предшествовали:

- Процессы приватизации и акционирования крупных отечественных предприятий.
- Активное развитие кооперативов и малых предприятий.
- Либерализация внешнеэкономической политики.
- Приток иностранных инвесторов и организация совместных предприятий.

Эти процессы послужили причиной издания первого постановления Совета Министров СССР от 08.09.1987 «О создании советской аудиторской организации». Акционерное общество было создано на базе Главного управления денежно-кредитного управления Министерства финансов СССР. Специалисты ОАО оказывали широкий спектр услуг совместным предприятиям, работающим в СССР и за рубежом. В 1992 году АО «Инаудит» было разделено на несколько независимых организаций.

Второй этап (1993–2001 гг.) — период становления аудита в России. Временные правила надзорной деятельности, утвержденные Указом Президента Российской Федерации, [Торопова, 2017, с. 1–2] следующие: от 22.12.93 № 2263 «Об аудиторской деятельности в Российской Федерации», и ряд других документов.

Этим нормативным актом определено понятие аудита, права и обязанности аудиторов, аудиторских компаний и хозяйствующих субъектов, а также основы государственного регулирования такой деятельности.

В те же года стали открываться общественные аудиторские организации, а именно:

- Аудиторская палата России.
- Коллегия аудиторов.
- Союз профессиональных аудиторских объединений.
- Ассоциация Бухгалтеров и аудиторов «Содружество».
- Московская аудиторская палата.

Методы исследования

Для анализа проблем повышения квалификации аудиторов в Российской Федерации использовался комплекс методов. Проведен анализ литературы, включающий научные публикации и статьи, что помогло выявить основные проблемы и подходы к их решению. Контент-анализ нормативных документов позволил детально рассмотреть законодательные акты, регулирующие аудиторскую деятельность, и определить ключевые барьеры.

Сравнительный анализ систем повышения квалификации аудиторов в России и за рубежом дал возможность выявить лучшие практики для адаптации в российском контексте. Интервью и опросы среди аудиторов и представителей образовательных организаций предоставили практические инсайты и реальные проблемы.

Анализ конкретных случаев из практики аудиторских компаний и образовательных учреждений помог понять проявление проблем на практике. Экспертная оценка позволила верифицировать данные и уточнить выводы исследования.

Результаты и обсуждение

Потребность в подготовке высококвалифицированных специалистов послужила стимулом для формирования сети учебно-методических центров. Они не только проводили подготовку кадров, но и решали проблему обязательного повышения квалификации специалистов данной сферы.

Третий этап (2001–2008 гг.) — законодательный орган надзора в России. Вступил в силу Федеральный закон от 07.08.2011 № 119-ФЗ «Об аудиторской деятельности». В соответствии с настоящим законом государственное регулирование аудиторской деятельности осуществлялось Министерством финансов Российской Федерации, уполномоченным федеральным органом исполнительной власти. В 2002 году при уполномоченном федеральном агентстве был создан наблюдательный совет.

Четвертый этап (2009–2014 гг.) — это период саморегулирования аудиторской деятельности. В конце 2008 года был принят новый федеральный закон от 30.08.12 № 307-ФЗ «Об аудиторской деятельности». Основная идея этого нормативного акта заключалась в постепенной либерализации регулирования аудиторской деятельности. В 2009 вступил в силу федеральный закон «Об аудиторской деятельности», основное положение которого направлено на освобождение государства от выполнения многих функций по регулированию аудиторской деятельности. Функции государственного регулирования аудиторской деятельности по-прежнему выполняет Министерство финансов Российской Федерации, являющееся уполномоченным федеральным органом.

В соответствии с указанным выше федеральным законом Министерство финансов Российской Федерации осуществило переход от лицензированной аудиторской деятельности к саморегулированию аудиторской профессии. За это время аудиторская компания создала и в настоящее время управляет федеральными органами саморегулирования: Аудиторским бюро НП

России, Институтом профессиональных аудиторов НП, Аудиторским бюро НП Москвы, Аудиторским комитетом НП России и Аудиторской ассоциацией НП.

Саморегулируемая организация аудитора (СРО) — это некоммерческая организация, созданная на Условиях членства для обеспечения условий проведения аудиторской деятельности. Предусмотрено обязательное членство в одном из надзорных органов СРО и отдельных аудиторов, и несоблюдение этого условия с 1 января 2010 года может привести к невозможности осуществления аудиторской деятельности.

Уникальность этой профессии заключается в ее двойственной сущности, с одной стороны, она выполняет функции государственного контроля, гарантируя прозрачность и легитимность экономических процессов. С другой стороны, она представляет собой предпринимательскую деятельность, где качество предоставляемых услуг напрямую влияет на конкурентоспособность аудитора на рынке. В связи с этим, повышение квалификации аудиторов выходит за рамки простого удовлетворения требований законодательства.

Необходимость непрерывного аудита обуславливается:

• Постоянным обновлением законодательной базы, регулирующей вопросы аудита.

• Развитием новых технологий, влияющих на методы проведения аудиторских проверок.

• Изменением ожиданий пользователей финансовой отчетности, которым требуется все более глубокий анализ и информативная интерпретация данных.

Для достижения целей непрерывного совершенствования аудиторам рекомендуется:

Проходить курсы повышения квалификации и участвовать в семинарах, разработанных ведущими экспертами в области аудита [Чернышев, 2019, с. 2].

• Изучать специализированную литературу и научные публикации, освещающие актуальные вопросы аудиторской практики.

• Принимать участие в работе профессиональных сообществ, где происходит обмен опытом и лучшими практиками.

• Осуществлять самообразование, используя современные образовательные платформы и онлайн-ресурсы.

По результатам непрерывного аудита формируется заключение с выявленными недостатками, которое оперативно направляется руководителям.

В условиях санкций на ИТ-продукты и, как следствие, отсутствия возможности использовать автоматизированные информационные системы для мониторинга процесса и выявления аномальных отклонений, не исключается возможность временного перехода и на традиционные методы аудита.

Следуя этим рекомендациям, аудиторы смогут не только соответствовать высоким стандартам профессии, но и вносить значительный вклад в развитие аудиторской деятельности, повышая ее качество и эффективность.

Внедрение в практику непрерывного образования позволит аудиторскому сообществу играть ключевую роль в обеспечении прозрачности и надежности экономической системы, а также защищать интересы всех пользователей финансовой отчетности.

Система аттестации, действующая в Российской Федерации, призвана стать гарантом профессионализма и квалификации специалистов этой сферы. Центральным элементом системы является саморегулируемая организация аудиторов (СРОА), созданная на некоммерческой основе для регулирования и контроля аудиторской деятельности.

Получение аттестата аудитора — это обязательное условие для осуществления аудиторской деятельности. Претендент должен пройти квалификационный экзамен, разработанный единой аттестационной комиссией. Экзамен оценивает не только теоретические знания, но и практические навыки, необходимые для эффективного проведения аудита.

Требования к кандидатам на получение аттестата включают несколько ключевых аспектов. Во-первых, претендент должен иметь высшее образование. Во-вторых, кандидат должен быть без судимостей за преступления, связанные с экономической деятельностью. Третьим условием является наличие стажа работы в области аудита или бухгалтерского учета не менее

трех лет, из которых два года должны приходиться на работу в аудиторской организации. И, наконец, успешное прохождение квалификационного экзамена завершает перечень требований.

В России аудиторская деятельность протекает в уникальной среде, отличающейся от развитых стран более динамичным характером изменений. Частое обновление законодательства и требований к составлению финансовой отчетности ставит перед аудиторами особые вызовы, требуя от них постоянного совершенствования своих навыков и знаний. Кроме этого, происходит активное развитие непрерывного аудита, который значительно отличается от традиционного подхода. Вместо оценок он ориентирован на прогнозирование и предупреждение возможных отклонений в реальном времени. Это создает контрольную среду, в которой используются как стандартные учетные данные, так и прогнозы и аналитика. Такой подход требует от аудиторов большей компетентности в области моделирования и аналитики, а не только в обработке отдельных данных.

В России действует система обязательного повышения квалификации аудиторов, призванная гарантировать, что специалисты этой сферы всегда в курсе актуальных изменений законодательства, новых стандартов и лучших практик. Согласно действующим требованиям, после получения аттестата аудитор обязан в течение каждого года проходить обучение по программам повышения квалификации, утверждаемым саморегулируемой организацией аудиторов (СРО). Минимальная продолжительность такого обучения составляет 120 часов в течение трех последовательных календарных лет. При этом не менее 20 часов обучения должны быть пройдены каждый год.

Успешно завершив обучение по программе повышения квалификации в образовательной организации, включенной в Реестр УМЦ СРО ААС, аудитор получает сертификат, подтверждающий его компетентность. Сертификат выдается установленного СРО ААС образца и служит доказательством того, что аудитор успешно освоил материал программы, прошел итоговый контроль и соответствует требованиям к профессиональной подготовке. Получение сертификата осуществляется в электронном или бумажном виде, по выбору аудитора и усмотрению образовательной организации. Сведения о выданных сертификатах размещаются в Личном кабинете аудитора на сайте СРО ААС.

Система аккредитации аудиторов, несомненно, играет ключевую роль в обеспечении профессионализма и компетентности специалистов этой сферы. Она позволяет гарантировать качество аудиторских услуг, защищать интересы пользователей финансовой отчетности и способствует развитию аудиторской профессии в целом. Однако, как и любая система, аккредитация не лишена недостатков, требующих внимания и решения. Система аккредитации нуждается в постоянном совершенствовании. Это включает в себя инвестиции в развитие, обновление содержания экзаменов и методов обучения, а также адаптацию к новым требованиям законодательства и рынка. Процедуры получения и подтверждения аккредитации не должны быть излишне забюрократизированными, чтобы не отпугивать потенциальных аудиторов.

Экзамен фиксирует знания аудитора на определенный момент времени, не всегда отражая его готовность к проведению аудита в конкретной области. Тестирование охватывает лишь часть необходимых знаний, ограничивая возможность комплексной оценки компетенции.

Существует также риск, что аудиторы будут формально проходить курсы повышения квалификации, мотивируясь лишь получением сертификата. Недобросовестные организаторы курсов могут выдавать сертификаты без реального обучения, что подрывает доверие к системе в целом.

Для решения этих проблем необходимо регулярно пересматривать содержание экзаменов и методы обучения, включая в них практические задания, ситуационные кейсы и другие интерактивные элементы. Важно внедрить систему непрерывной оценки знаний и навыков аудиторов, используя тестирование, практические задания и экспертную оценку. Следует ужесточить требования к образовательным организациям, проводящим курсы повышения квалификации, включая внезапные проверки и независимый контроль качества обучения. Повышение про-

зрачности системы аккредитации также играет важную роль; необходимо обеспечить открытый доступ к информации о требованиях, процедурах экзаменов и критериях оценки.

Совершенствование системы аккредитации — это задача, требующая совместных усилий государственных органов, профессиональных сообществ и образовательных организаций. Только при комплексном подходе можно создать эффективную систему, гарантирующую, что аудиторская профессия будет развиваться, а аудиторские услуги будут оказываться на высоком профессиональном уровне.

Таким образом, для того чтобы аудиторы оставались компетентными и квалифицированными специалистами, им необходимо регулярно обновлять свои знания и развиваться в своей области. Системные проблемы непрерывного повышения квалификации аудиторов часто остаются незамеченными, но их влияние на качество аудиторских услуг и общее восприятие профессии значительно. Подход к непрерывному повышению квалификации аудиторов часто оказывается формальным и неэффективным. В данном контексте, система аккредитации и аттестации аудиторов требует пересмотра и ужесточения, чтобы обеспечить их соответствие современным стандартам и требованиям.

Литература

1. Федеральный закон «Об аудиторской деятельности» от 30.12.2008 г. № 307-ФЗ
2. Глухов, В. В., Лебедев, В. Г. «Основы аудита». М.: Финансы и статистика, 2018.
3. Каморджанова, Н. А. «Аудит: Учебное пособие». М.: Юрайт, 2020.
4. Ковалев, В. В. «Методология аудита: современное состояние и перспективы развития». СПб.: Питер, 2019.
5. Савина, Т. Н. «Проблемы и перспективы развития аудита в России». М.: Дашков и К, 2017.
6. Седова, И. В. «Практические аспекты повышения квалификации аудиторов». СПб.: Весь мир, 2021.
7. Тищенко, Л. А. «Актуальные проблемы аудиторской деятельности в условиях рыночной экономики». М.: Экономист, 2018.
8. Торопова И. С. «АудитвРоссийскойФедерации: история развития исовременноесостояние» М.: Научный вестник: Финансы, банки, инвестиции, 2017.
9. Филиппов, В. А. «Международные стандарты аудита и их адаптация в России». М.: Финансы и кредит, 2020.
10. Чернышев, А. А., Лаптева, И. В. «Инновационные подходы в аудиторской деятельности». СПб.: Бизнес-пресс, 2019.

Maria M. Brusowa[1*], Elizaveta S. Kraiukhina[1]

*brusowa.mar@yandex.ru

Research supervisor: Anna S. Zueva[1],

Candidate of Sciences (Economics)

[1]Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Problems of professional development of auditors in Russia

Abstract. This article focuses on professional development of auditors, which becomes relevant as soon as an auditor passes his or her qualification exam. Modern requirements include not only the confirmation of existing skills, but also the acquisition of new skills that are necessary for successful work. Continuous auditing has recently been actively developing, which is a new approach to auditing. This approach is based on constant monitoring and analysis of the processes in an organization, and not on random checks, and mastering this new approach is important for obtaining an auditor qualification certificate or upgrading its level. The article also discusses the stages of passing the exam to obtain accreditation — it is important to note that the existing system of professional development for auditors has its drawbacks due to the rapid pace of change in the modern world, and that the requirements for professional knowledge and skills are constantly evolving.

Keywords: professional development, auditing activity, self-regulatory organization (SRO).

УДК 374

Язухина Елизавета Вячеславовна[1*]
*elizabeth.yazyhina.01@mail.ru
Научный руководитель: Пашоликов Михаил Сергеевич[1],
кандидат педагогических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Глобальные компетенции в структуре функциональной грамотности педагога дополнительного образования

Аннотация: в статье рассмотрена проблема важности освоения и обучения глобальным компетенциям в структуре функциональной грамотности. Многие люди не только не обладают данными компетенциями, но и не знают об их существовании и необходимости. В статье рассмотрены компоненты функциональной грамотности и как они реализуются в учреждениях дополнительного образования. Анализ документации показывает, что многие из компонентов развиты недостаточно, что обостряет проблему всестороннего развития учащихся.

Ключевые слова: глобальные компетенции, функциональная грамотность, дополнительное образование.

Введение

Актуальность данной темы заключается в том, что в современном мире все больше становится важным не только обладание знаниями и навыками в предметной области, но и развитие глобальных компетенций. Освоение таких навыков как управление здоровьем, безопасность, социальные и поведенческие навыки, способность принимать нестандартные решения и планировать работу являются ключевыми для успешного функционирования в современном обществе. Чтобы эффективно работать с учащимися и подготовить их к жизни вне учебного заведения педагогам дополнительного образования также необходимо обладать этими компетенциями. Поэтому актуально помогать личности развивать внутренний стержень для успешной адаптации к окружающему миру.

Для того чтобы более подробно разобраться в структуре функциональной грамотности необходимо дать определение данному понятию.

Функциональная грамотность — это способность применять приобретённые знания, умения и навыки для решения жизненных задач в различных сферах. Её смысл — в метапредметности, в осознанном выходе за границы конкретного предмета, а точнее — синтезировании всех предметных знаний для решения конкретной задачи [Щербакова В. В., 2023 год, с. 57–60].

Функциональная грамотность — способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. В отличие от элементарной грамотности как способности личности читать, понимать, составлять короткие тексты и осуществлять простейшие арифметические действия, уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде [Азимов Э. г., 2009 год, с. 112–123].

Глобальные компетенции в структуре функциональной грамотности — это специфический обособленный ценностно-интегративный компонент функциональной грамотности, имеющий собственное предметное содержание, ценностную основу и нацеленный на формирование универсальных навыков [Коваль Т. В., 2019 год, с. 120].

Состав глобальных компетенций: «Экологическая культура», «Медиаграмотность и финансовая грамотность», «Этика и этикет», «Гражданственность и патриотизм», «Безопасность жизнедеятельности». Каждому педагогу дополнительного образования необходимо знать, уметь трактовать данные понятия, обладать навыками в этой области и применять их практике, а также мотивировать к деятельности учащихся по данным направлениям.

Для начала необходимо раскрыть данные понятия:

1. Экологическая культура — это совокупность знаний, умений, навыков и ценностных ориентаций, направленных на сохранение и улучшение состояния окружающей природной среды. Она включает в себя правила взаимодействия человека с природой, ответственное потребление ресурсов, заботу об экосистемах и животных [Салов Е. И., 2004 год, с. 63–74].

На своем примере педагог дополнительного образования может показывать разумное потребление ресурсов говоря о важности придерживания данных тенденций. Устраивать конкурсы и выставки, посвящённые различным экологическим тематикам с последующей рефлексией.

2. Медиаграмотность и финансовая грамотность — это способность человека разбираться в медийных и финансовых информационных потоках, а также анализировать и критически воспринимать представленную информацию. Эти навыки позволяют принимать обоснованные решения и избегать манипуляций со стороны СМИ или финансовых институтов.

Педагог, обладающий этими компетенциями, никогда не будет вводить в заблуждения учащихся. На сегодняшний момент поколение альфа не выпускают из рук телефона и обитают зачастую только в информационном поле натыкаясь на противоречивые высказывания и информацию в целом. Педагог сможет ответить на острые вопросы, разобраться в интересующем вопросе или поделиться мнением со стороны.

3. Этика и этикет — этикой называют науку о морали и нравственности, а этикет — это нормы и правила поведения, признанные в обществе как нравственно допустимые и соответствующие культурным традициям. Они включают в себя поведение в соответствии с моральными установками, уважение к другим людям, этические принципы поведения в обществе [Некрасова Н. А., 2015 год, с. 99–104].

Необходимо учить подрастающее поколение этике и этикету, ведь это искусство общения между людьми, эффективный инструмент для достижения личных и профессиональных целей. Обладая этими компетенциями у учащихся, не будет возникать вопросов, «а в чем мне пойти в театр?» или «почему я должен приветствовать первый?».

4. Гражданственность и патриотизм — это чувство принадлежности к своей стране, уважение к законам, ценностям и истории своего народа. Гражданственность включает в себя активное участие в жизни общества, соблюдение прав и обязанностей гражданина, патриотизм — любовь и преданность Родине.

Развитие данных компетенций необходимо для того, чтобы привить любовь к родным местам, к родному языку у подрастающего поколения, а также решить такие проблемы как: недостаток знаний об особенностях культур, множество стереотипов, низкий уровень толерантности ведь Российская Федерация — многонациональная страна. Необходимо знать и уважать свою историю и передавать культурные ценности посредством различных методов и приёмов (мастер-классы, лекции, круглые столы, проекты, игры).

5. Безопасность жизнедеятельности — это комплекс мер и правил, направленных на предотвращение чрезвычайных ситуаций, обеспечение безопасности человека и окружающих его людей. Понятие включает в себя знание правил поведения в экстремальных ситуациях, основы первой помощи, меры по предотвращению аварий и профилактике заболеваний.

Безопасность жизнедеятельности — это неотъемлемая часть жизни каждого человека поэтому необходимо быть подкованным и знать больше, чем подразумевает школьная программа. Необходимо готовить учащихся к взрослой жизни заранее, а не стихийно. Это направление можно представлено различными способами, например: некоторая бытовая химия, например стиральный порошок может вызывать аллергические реакции даже во взрослом возрасте, если выбирать более щадящие и экологичные средства можно не только сохранить здоровье, но и вещи, которые вы стираете, а также косвенно уменьшить пагубное воздействие на природу.

Рассмотрим, как представление глобальные компетенции развиваются в существующих организациях дополнительного образования. Было проведено исследование локальных актов образовательных организаций — центров дополнительного образования Выборгского района Санкт-Петербурга за 2022–2023 учебный год. Всего в Выборгском районе пять организаций

дополнительного образования. Из них только четыре предоставляют корректную отчетность о деятельности учреждения. Далее проведен анализ дополнительных общеобразовательных программ, реализуемых данными учреждениями по следующим направленностям: художественная направленность, спортивная направленность, естественно-научная направленность, социально-гуманитарная направленность, техническая направленность, туристко-краеведческая направленность. На рисунке 1 приведена диаграмма распределения количества реализованных программ по направленностям за 2022–2023 учебный год.

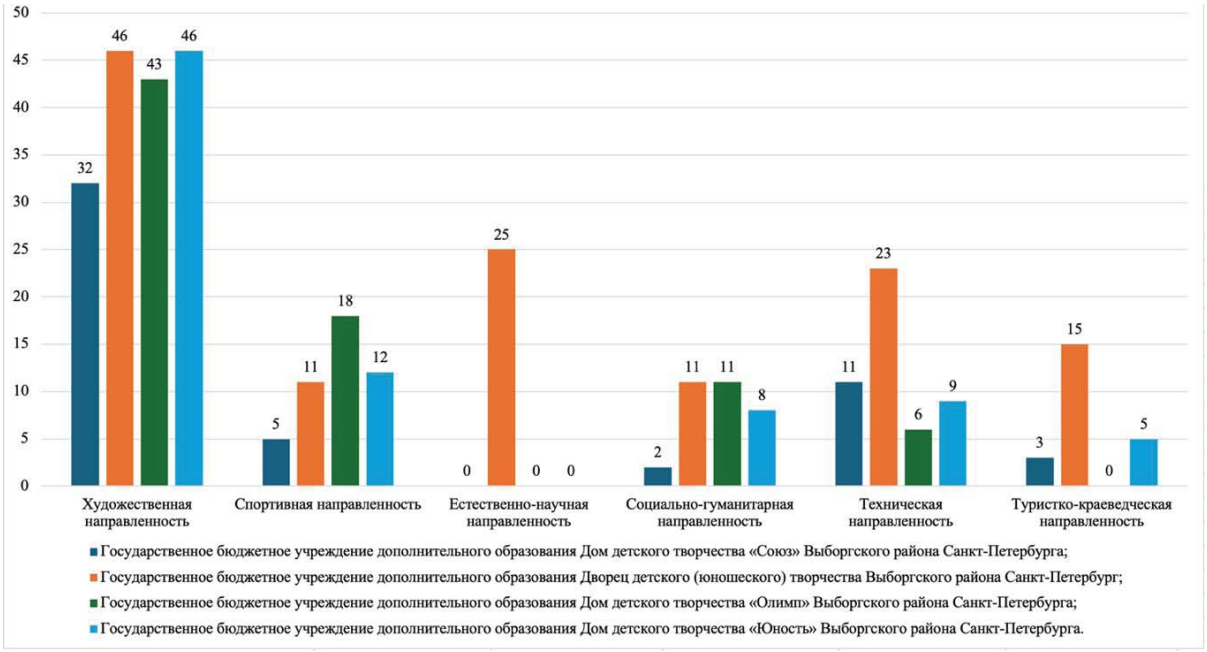


Рис. 1. Диаграмма распределения количества реализованных программ по направленностям за 2022–2023 учебный год

Количество реализованных программ по направленностям и удельный вес количества реализованных программ по конкретной направленности в каждой организации приведены в таблицах 1 и 2 соответственно.

Таблица 1

Анализ публичных отчетов организаций дополнительного образования за 2022–2023 гг.

Название УДОД	Количество программ по направленностям, (шт)						
	Художественная	Спортивная	Естественно-научная	Социально-гуманитарная	Техническая	Туристко-краеведческая	Итого
ГБУ ДО ДДТ «Союз»	32	5	0	2	11	3	53
ГБУ ДО ДДЮТ	46	11	25	11	23	15	131
ГБУ ДО ДДТ «Олимп»	43	18	0	11	6	0	78
ГБУ ДО ДДТ «Юность»	46	12	0	8	9	5	80
Итого	167	46	25	32	49	23	342
Удельный вес (%)	48,83	13,45	7,31	9,36	14,33	6,73	100

Таблица 2

Анализ соотношения реализаций направленностей по организациям дополнительного образования в Выборгском районе за 2022–2023 гг.

В процентах (%)	ГБУ ДО ДДТ «Союз»	ГБУ ДО ДДЮТ	ГБУ ДО ДДТ «Олимп»	ГБУ ДО ДДТ «Юность»
Художественная направленность	60,38	35,11	55,13	57,50
Спортивная направленность	9,43	8,40	23,08	15,00
Естественно-научная направленность	0,00	19,08	0,00	0,00
Социально-гуманитарная направленность	3,77	8,40	14,10	10,00
Техническая направленность	20,75	17,56	7,69	11,25
Туристко-краеведческая направленность	5,66	11,45	0,00	6,25

Из анализа данных таблиц видно, что в 2022–2023 году в Выборгском районе наименьший удельный вес реализуемых программ был у естественно-научной и туристко-краеведческой направленности по ним были минимальные показатели на четыре учреждения дополнительного образования Выборгского района. В 2023 году было реализовано 25 программ по естественно-научной и 23 по туриско-краеведческой направленностям. При этом естественно-научная направленность реализуется только в одной из четырех организации дополнительного образования.

На основе анализа учебных планов и программ в каждой направленности можно сделать вывод о том, что направленности, имеющие больший удельный вес такие как: художественная (48,83%), спортивная (13,45%), техническая (14,33%) нацелены на развитие профессиональных компетенций (hard skills). Социально-гуманитарная имеет удельный вес 9,36% и нацелена на развитие гибких навыков (soft skills) и медиаграмотности. Естественно-научная и туристко-краеведческая направленности входят в состав глобальных компетенций и наименее развиты (удельный вес составляет 7,31% и 6,73% соответственно).

На основе проведенного анализа информации можно сделать вывод о том, что наиболее развиты «hard skills». Надпрофессиональные навыки (soft skills), которые помогают специалистам в любой отрасли быть востребованными находятся не на последнем месте. Глобальные компетенции, которые так же, как и «soft skills» являются составляющей частью функциональной грамотности развиты и реализуются меньше всего. Естественно-научная направленность, в составе которой развиваются безопасность жизнедеятельности и экологическая культура представлены только в одном из четырех учреждений и составляет 7,31% от общего числа реализованных программ. Туриско-краеведческая направленность, реализуется в трех из четырех учреждениях дополнительного образования и имеет удельный вес 6,73% от общего числа реализуемых программ. В свою очередь такие глобальные компетенции как Этика и этикет не реализуются вовсе в рассмотренных организациях ДО что является большим упущением так как социальная значимость этих компетенций велика. Они позволяют людям ориентироваться в повторяющихся социокультурных ситуациях, отражают общий культурный уровень, предупреждают конфликтные ситуации в межличностном общении, помогают людям найти общий язык и достойно вести себя в сложных ситуациях.

В дополнительном образовании есть огромные возможности для реализации творческого потенциала не только по хореографии, рисованию, танцам и робототехники, существуют и направленности, которые подразумевают развитие глобальных компетенций. В быстроменяющемся мире необходимо развивать данные направления и внедрять инновационные программы для целостного всестороннего развития личности подрастающего поколения, чтобы отвечать современным вызовам. Хочется закончить цитатой руководителя Директората по образованию и навыкам, советник по образовательной политике Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) А. Шляйхера: «Глобальная компетентность — это любознательность открытого ума, сострадание открытого сердца и смелость, направляющая наш интеллектуальный, социальный и эмоциональный потенциал на создание нового гуманного мира. И это лучшее

оружие против величайших угроз нашего времени — невежества закрытого ума, ненависти закрытого сердца и страха, врага свободной воли».

Литература

1. Щербакова В. В. Развитие функциональной грамотности на уроках естественнонаучного цикла «Разработка комплексных заданий» (9 класс) // Интерактивная наука. 2023. № 10 (86). С. 57–60.
2. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. Глобальные компетенции — новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 4 (61). С. 112–123.
3. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва.: ИКАР, 2009. 448 с.
4. Салов Е. И., Салова Е. И. Экологическая культура — основание целостного подхода к теории и практике экологического менеджмента (информационно-управленческий и синергийно-философские аспекты) // ВИНИТИ. Сер. Проблемы окружающей среды и природ. ресурсов. 2004. № 3. С. 63–74.
5. Некрасова Н. А., Тригубенко Ф. А. Этика и этикет // Научный вестник МГТУ ГА. 2015. № 215 (5). С. 99–104.

Elizaveta V. Yazukhina[1*]
*elizabeth.yazyhina.01@mail.ru
Research supervisor: Mikhail S. Pasholikov[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)
[1] *Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Global competencies in the structure of functional literacy of an additional education teacher

Abstract. The article considers the importance of mastering and teaching global competencies in the structure of functional literacy. Many people not only lack these competencies, but also do not know about their existence and necessity. The article examines the components of functional literacy and how they are implemented in institutions of additional education. The author's analysis of documentation shows that many of the components are insufficiently developed, which exacerbates the problem of all-round student education.

Keywords: global competencies, functional literacy, additional education.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ ОРГАНИЗАЦИИ

УДК 338.23

Климанова Татьяна Викторовна[1*]
*Tatiana.klim@mail.ru
Научный руководитель: Трофимовская Алла Викторовна[1],
кандидат экономических наук
[1]*Государственный университет просвещения, г. Мытищи, Россия*

Роль системы управления знаниями при использовании компетентностного подхода управления уполномоченным учреждением в сфере закупок

Аннотация: принцип профессионализма в российской контрактной системе основополагающий. Компетентность специалистов в сфере закупок напрямую влияет на результаты определения контрагента и исполнение обязательств по оформленным сделкам. В условиях

постоянно изменяющегося законодательства важно создать в организациях, задействованных в проведении закупок за счет средств бюджета, эффективную систему управления знаниями. Настоящее исследование представляет собой анализ элементов одной из такой систем, сформированной в уполномоченном в сфере закупок учреждении, и о роли упомянутой функции HR-менеджмента в достижении показателей эффективности в сфере закупок.

Ключевые слова: контрактная система, управление знаниями, компетентностный подход в управлении, уполномоченное в сфере закупок учреждение, эффективность закупочной деятельности.

Введение

В рамках научной подсистемы менеджмента выделяют 14 научных подходов к системе управления организацией, в их числе системный, комплексный, интеграционный и т. д.

На текущем этапе научного развития системы управления активно развиваются иные менеджмент-парадигмы, в числе которых функциональная. Она помогает структурировать подходы к управлению организацией, основываясь на целеполагании ведения хозяйственной деятельности экономического агента. Одним из важных направлений функционального подхода к развитию сферы управления следует считать человеческий ресурсный менеджмент, неотъемлемой частью которого является компетентностный подход.

Реализация его на практике неразрывно связана с построением системы управления знаниями, благодаря которой в структуре хозяйствующего субъекта курсируют информационные потоки, позволяющие персоналу в нужный момент получить исчерпывающие и релевантные сведения по требующему изучения вопросу. Оперативность доставки информации имеет особенно важное значение для участников контрактной системы, правовая база которой подвержена постоянным изменениям, а незнание новаций грозит дисциплинарным, административным взысканием и даже уголовным наказанием [Федеральный закон № 44-ФЗ, ст. 107].

Отмечая значимость достижения высокого уровня профессионализма специалистов по закупкам и поддержания его на достаточном для качественного выполнения задач приобретения товаров, работ, услуг уровне, целью данной работы стало изучение подходов к развитию компетенций персонала в уполномоченном в сфере государственных закупок учреждении (согласно нормам законодательства такой статус имеют органы власти либо созданные ими казенные учреждения, выполняющие за заказчиков из числа резидентов контрактной системы отдельные функции при приобретении продукции [Федеральный закон № 44-ФЗ, ст. 26]).

Методы исследования

При проведении исследования использовались методы эмпирического уровня (наблюдение, описание) и общелогические методы (анализ, обобщение).

Результаты и обсуждение

Принцип профессионализма в законодательстве о регламентированных закупках [Федеральный закон № 44-ФЗ, ст. 9] — тот скелет, на котором держится эффективное функционирование контрактной системы. От грамотности должностных лиц заказчиков из числа резидентов контрактной системы, а также созданных в рамках централизации закупочной деятельности уполномоченных в прокьюремент-сфере органов или учреждений напрямую зависит результат проведенной закупки и исполненных договорных обязательств.

В условиях динамично меняющегося профильного законодательства важной задачей становится реализация парадигмы управления знаниями в организациях участников закупок (непосредственно у заказчиков, уполномоченных в сфере закупок учреждений, специализированных организаций, электронных площадок и прочих вовлеченных в рынок госзаказа субъектов). Уровень профессионального мастерства оказывает непосредственное влияние на достижение индикаторов эффективности закупочной деятельности.

Отметим: законодательно такие показатели не установлены. Организации и/или их учредители из числа органов власти самостоятельно формируют подходы к определению реперных точек, характеризующих эффективность закупок за счет бюджетных средств. Анализ

таковых представлялся в одном из ранее обнародованных материалов [Климанова, 2023, с. 4371–4382].

В настоящем исследовании представлен практический опыт реализованной программы менеджмента знаний в одном из уполномоченных в сфере закупок учреждении Московской области и то, какую положительную роль данная функция системы управления персоналом сыграла в достижении показателей эффективности в сфере закупок.

За основу данного направления деятельности со стороны административно-управленческого аппарата в организации, являвшейся объектом исследования, был взят компетентностный подход, во главу угла применения которого поставлено проявление отдельно взятым работником компетенций (теоретических, практических, социальных) и синергия знаний, умений и навыков как комплекса профессионально важных качеств [Кашпурова, Манакова, с. 388]. Содержание компетентностного подхода в объекте исследования представлено на рис. 1 и позволило сформировать проактивную позицию членов трудового коллектива в расширении профессионального кругозора, развитии навыков тимбилдинговой работы, укреплении командного духа, создании устойчивых предпосылок для совершенствования деятельности как отдельно взятого работника исследуемого юридического лица, так и организации в целом.



Рис. 1. Составляющие компетентностного подхода к управлению персоналом в уполномоченном учреждении

На текущий момент неотъемлемая часть трудового законодательства и ориентир компетентностного подхода для любого хозяйствующего субъекта — профессиональные стандарты. В сфере госзакупок их два: специалист в сфере закупок [приказ Минтруда, 2015, № 625н] и эксперт в этом секторе экономики [приказ Минтруда, 2015, № 626н]. Юридические лица, которые реализуют нормы контрактного законодательства (заказчики, уполномоченные органы/учреждения, специализированные организации и т. д.), должны набор компетенций персонала формировать с учетом содержания названных стандартов профессионального мастерства. Это создаст предпосылки соблюдения принципа профессионализма, заявленного в законодательстве о контрактной системе [Федеральный закон № 44-ФЗ, ст. 9], пусть внедрение компетентностной модели и считается трудоемкой задачей, сложность решения которой связана с несколькими причинами. Схематично они представлены на рис. 2 с учетом результатов проводившихся ранее исследований [Бавыкина, 2017, с. 240].



Рис. 2. Перечень причин, которые являются препятствием внедрения компетентностного подхода в управлении

Несмотря на очевидные сложности, в случае, если руководство организации заинтересовано в развитии профессиональных навыков подчиненных сотрудников, блок-факторы реально преодолеть. Инструментом может стать система управления знаниями. Рассмотрим, каким образом происходила трансформация менеджмент-подходов в объекте исследования.

В основе организационной структуры изучаемого хозяйствующего субъекта — процессный подход. Каждое подразделение отвечает за определенный участок работы. Специалисты одного отдела рассматривают планы-графики закупок, которые заказчики составляют во исполнение требований контрактного законодательства [Федеральный закон № 44-ФЗ, ст. 16]; другое структурное подразделение проводит содержательный анализ проектов документов, которые следует подготовить на этапе, предшествующем объявлению конкурентной процедуры. Третье подразделение размещает извещения о торгах в единой информационной системе в сфере закупок [Федеральный закон № 44-ФЗ, ст. 4], в четвертом — реализуются бизнес-процессы определения победителя закупки посредством рассмотрения заявок участников торгов, формирования протокола подведения итогов [Федеральный закон № 44-ФЗ, § 2].

В определенный момент стало понятно, что такое узкоспециализированное разделение труда эффективно в обычном рабочем режиме. Когда же возникают сверхзадачи, которые надо решить на-гора, компетентностная изолированность специалистов делает невозможным оперативную реализацию проекта.

Насущной потребностью стало формирование «универсального солдата», владеющего одновременно всеми навыками, знакомого с разным функционалом цифровых сред, которые подлежат использованию при организации и осуществлении регламентируемой на государственном уровне закупочной деятельности.

Были идентифицированы проблемы. Основная — надежда на то, что Интернет-среда, включая инструменты искусственного интеллекта, и/или справочно-информационные системы быстро дадут исчерпывающие пояснения по любому вопросу. В итоге массивы информационных материалов в знания не преобразуются. А неявные знания не передаются от специалиста к специалисту из-за коммуникационного барьера. Как следствие, не ретранслируются в бизнес-процессы, которые делегированы к осуществлению в анализируемой уполномоченной в сфере закупок организации.

Очевидно, раз требуемыми в отдельный момент времени знаниями владеет один из сотрудников, оптимальным и лучшим способом получения ответа в режиме фаст-трек будет разговор с ним. Однако не все работники учреждения осведомлены о «местонахождении» компетенций, о том, какое лицо может предоставить консультацию (в исследовательской литературе такого рода каналы информации называют системами «желтых страниц»).

Встал вопрос, как преодолевать барьеры.

Шаг 1.

Определили, какими явными знаниями обладает учреждение, какие неявные знания следует зафиксировать на материальных носителях.

Стали создавать репозитарий на базе платформы «Справочной системы Консультант. Внутренние документы».

Шаг 2.

Решение организационных вопросов.

Во-первых, все сотрудники исследуемой организации прошли курс обучения тайм-менеджменту. По его результатам было сформировано типовое расписание рабочего дня. И в этом графике определен временной отрезок для самообразования каждого работника на постоянной основе. Тем более что новации, разъяснения регулятора контрактной системы, органов контроля появляются в информационном поле ежедневно и в значительном количестве.

Во-вторых, стали внедрять, в том числе средствами геймификации, инфообмен. В числе кейсов этого промоушн-направления компетентностного подхода в управлении организацией стали еженедельные рабочие встречи всех сотрудников, на которых каждый присутствующий, включая директора, в экспресс-режиме должен ответить на вопрос: «Что нового я узнал за

неделю в профессиональной сфере?». Данные встречи неофициально именуются «голодными играми», так как проводятся перед обеденным перерывом, что становится стимулом для выступающих подготовить краткий, но емкий доклад, не сокращая время обеда себе и коллегам.

Это нацеленное в том числе на укрепление корпоративной культуры тимбилдинговое мероприятие мотивирует персонал к изучению документов, касающихся сферы закупок, информационных материалов, что были им предложены к ознакомлению за трудовую пятидневку, чтобы не выглядеть в глазах коллег несведущей «белой вороной».

Этот формат нивелирует потенциально возможную леность сознания и атрофию к изучению документов базы данных, пассивному отношению к дискуссиям по злободневным вопросам закупочной деятельности.

По итогам мероприятия проводится онлайн-голосование, в котором участвуют все присутствовавшие на мероприятии, им необходимо отдать голос за наиболее познавательный и практикоориентированный, по их мнению, разбор ситуации в сфере регламентированных закупок. Сотрудник, по итогам месяца получивший наибольшее число баллов, премируется.

Также на постоянной основе сотрудники направляются на один день в другой отдел, чтобы погрузиться в проблематику закупочного этапа, за который отвечает такое подразделение. Такие кросс-функциональные переходы позволяют узнать специфику, получить иные навыки и знания, посмотреть на результат своего труда и труда всего учреждения с иной стороны. Мотивацией для сотрудников в этом формате становится возможность карьерного роста в рамках программы ротации кадров.

Третьим реализуемым на постоянной основе мероприятием является ежемесячная встреча под девизом «Выше. Сильнее. Быстрее». По сути это общее собрание работников, на котором подводятся итоги работы в завершившемся календарном месяце с точки зрения показателей эффективности закупочной деятельности. (Перечень индикаторов определен государственной программой Московской области [Постановление, 2022, № 1074/35, ч. 6.1].)

Система управления знаниями распространена и на непрофильные мероприятия. Так, в рамках плановых занятий по гражданской обороне и предупреждению чрезвычайных ситуаций темы лекториев объединяются с обсуждением вопросов по закупкам. К примеру, очередная лекция по ГОиЧС называется «Средства пожаротушения».

Ее содержание доводится до сотрудников через корпоративный чат, а также размещается в «Справочной системе Консультант. Внутренние документы».

Параллельно формируются проектные группы, которые будут готовить закупки этих средств:

— у единственного поставщика;
— посредством конкурентной закупки;
— посредством объявления совместного конкурса или аукциона.

Также определяется, кто выступит в роли хозяйствующего субъекта, который обжалует гипотетически объявляемую закупку в органах антимонопольной службы, кто будет разбирать эту жалобу, выносить мотивированное решение от имени антимонопольного ведомства.

Таким образом, происходит овладение знаниями по ГОиЧС, а вместе с этим укрепляются знания в закупочной сфере. Сотрудники, которые осуществляют горизонтальный переход в непрофильную для них группу, приобретают новые компетенции и знания. Это способствует также становлению системы наставничества.

Другим вариантам синергетизма условий внедрения системы управления знаниями является формат проведения игры «Мафия». Правила этой командной психологической игры интерпретируются в разные связанные с контрактной системой темы. К примеру, в вопросы преодоления конфликта интересов (законодательство о контрактной системе предостерегает должностных лиц от их возникновения на разных этапах осуществления закупки).

Подводя итог исследования, ответим на ключевой вопрос: «Какие положительные последствия имел для организации опыт по внедрению компетентностного подхода управления персоналом через построение механизма управления знаниями?».

1) Цифровые сведения упорядочены. Репозитарий пополняется в перманентном режиме. Информация о документарных новинках доводится до сведения сотрудников в день обновления.

2) Удалось на практике реализовать постулат чем больше информации, тем выше мотивация. Интенсивный обмен данными внутри учреждения выступил побуждающей силой для саморазвития и самообразования.

3) Микроконференции в формате ответа на вопрос: «Что нового я узнал за неделю?» создали продуктивный информационный фон, стимулирующий к повышению собственной компетенции, расширению кругозора и личной копилки знаний.

4) У сотрудников появилось осознание выгоды от взаимного обмена знаниями, это ведет к тому, что каждый готов помогать другим.

5) При прохождении стажировки в другом отделе в рамках кросс-функционального обмена вновь окунувшиеся в новую проблематику сотрудники, имея «незамыленный глаз», дают обратную связь, могут внести рацпредложение по оптимизации каких-то процессов, по улучшению работы как иного подразделения, так и уполномоченного учреждения в целом.

6) Посредством объединения междисциплинарных вопросов и создания кросс-функциональных команд достигается синергетический эффект овладения знаниями по двум предметам, кроме того, коллектив становится более сплоченным и создаются предпосылки для развития лидинститута (делегирования отдельным сотрудникам полномочий наставника).

7) Демонстрация полученных знаний, возможность их применения на практике, пусть сначала путем участия в ролевой игре, а далее — путем непосредственного внедрения в организацию закупочного процесса, отвечает за который объект исследования. Это снимает тезис о том, что неиспользуемое знание — мертвое знание.

8) Отдельные сотрудники могут без труда быть переориентированы на выполнение функций, которые они в каждодневном режиме не выполняют. Это дает возможность ротации кадров, снижает риск того, что в случае временного отсутствия кого-то из сотрудников отдельно взятый бизнес-процесс останется оголен.

Одновременно с этим реализация компетентностного подхода позволила улучшить достигнутые значения при расчете показателей эффективности (в частности, практически свести к нулю долю жалоб на проводимые конкурентные закупки, аргументы которых региональное управление ФАС признает обоснованными или частично обоснованными). Тем самым на практике подтверждены результаты ранее проводившегося исследования, указывавшего, что компетентностная модель в системе управления «значительно повышает эффективность и результативность деятельности персонала» [Бавыкина, 2017, с. 242].

Литература

1. Федеральный закон от 05.04.2013 № 44-ФЗ «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд» // СПС Консультант.Плюс.
2. Постановление Правительства Московской области от 04.10.2022 № 1074/35 «О досрочном прекращении реализации государственной программы Московской области «Предпринимательство Подмосковья» на 2017–2024 годы и утверждении государственной программы Московской области «Предпринимательство Подмосковья» на 2023–2027 годы» // СПС КонсультантПлюс.
3. Приказ Минтруда России от 10.09.2015 № 625н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в сфере закупок» // СПС Консультант.Плюс.
4. Приказ Минтруда России от 10.09.2015 № 626н «Об утверждении профессионального стандарта «Эксперт в сфере закупок» // СПС Консультант.Плюс.
5. Бавыкина Е. Н. Система развития персонала: основные элементы и принципы построения // Развитие методологии современной экономической науки и менеджмента: Материалы I Междисциплинарной Всероссийской научно-практической конференции, Г. Севастополь, 4–5 мая 2017 г. — Севастополь: СевГУ, 2017 г.– 765 с. — С. 238–242.
6. Кашпурова О. В., Манакова Е. И. Компетентностный подход к оценке персонала // Молодая наука Сибири. — № 4 (10). — 2020. — С. 388–392.
7. Климанова Т. В. Научно-практические подходы к оценке эффективности системы управления государственными закупками на федеральном уровне // Экономика, предпринимательство и право. — 2023. — Том 13. — № 10. — С. 4371–4382.

Tatiana V. Klimanova[1*]
*tatiana.klim@mail.ru
Research supervisor: Alla V. Trofimovskaya[1],
Candidate of Sciences (Economics)
[1] *State University of Education, Mytishhi, Russia*

The role of knowledge management system in the use of competency-based approach to the management of an authorized procurement organization

Abstract. The principle of professionalism in the Russian contract system is fundamental. The competence of procurement specialists directly affects contractor selection and fulfillment of contractual obligations. As there are constant changes in legislation, it is important to establish an effective knowledge management system in organizations involved in budget-funded procurement. This study analyzes the elements of one such system, which was established in an authorized procurement organization. The author also analyzes the role of knowledge management in achieving efficiency in procurement.

Keywords: contract system, knowledge management, competency-based approach in management, authorized procurement organization, procurement efficiency.

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

ЭТНОКУЛЬТУРОЛОГИЯ НАРОДОВ СЕВЕРА, СИБИРИ И ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА

УДК 930

Белан Ольга Владимировна[1*]
*040678olga@bk.ru
Научный руководитель: Лапина Ирина Александровна[1],
кандидат исторических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Журнал «Северная Азия» как исторический источник

Аннотация: в статье рассмотрен журнал «Северная Азия», выходивший в Москве в 1925–1930 годах, как ценный исторический источник, отражающий культурные, социальные и экономические процессы жизни Севера, Сибири и Дальнего Востока. Анализируется структура и содержание журнала, возможности его влияния на общественную и научную жизнь. Уникальные сведения, представленные в «Северной Азии» делают его актуальным и важным для исследования истории освоения и развития региона.

Ключевые слова: журнал «Северная Азия», Комитет Севера, Общество изучения Урала, Сибири и Дальнего Востока, исторический источник.

«Северная Азия» — общественно-научный журнал, издаваемый в СССР с 1925 по 1930 год. Журнал ставил своей задачей выявление наиболее актуальных общественных и научных проблем Северной Азии. Наряду с этим, на его страницах был освещен и приполярный Север, его природа и население европейской части СССР. Журнал ставил своею целью изучение природы, естественных богатств населения и экономики региона.

Исследователи политики Советского государства в отношении регионов Севера и Дальнего Востока в 1920–1930-е годы не обошли вниманием этот исторический источник, но в основном это касалось изучения процессов районирования и советского строительства. На одной из краеведческих конференций был сделан доклад, в котором журнал «Северная Азия» рассматривался как источник по изучению шаманизма народов Сибири и Дальнего Востока [Беспокойный, 2009]. Для нас особый интерес представляют материалы, связанные с организацией системы просвещения и образования в северных регионах.

В предпринятом исследовании использовался метод контент-анализа, который позволил выделить приоритетные направления и особенности журнала «Северная Азия» как исторического источника.

Для начала рассмотрим историю создания журнала. Журнал был совместным проектом Комитета Содействия Народностям Северных Окраин, созданного при Президиуме ВЦИК (Комитет Севера) на базе Полярного подотдела управления туземными народностями Севера Народного комиссариата по делам национальностей РСФСР 20 июня 1924 г. (Положение о создании Комитета было утверждено совместным Декретов ВЦИК и Совнаркома 25 февраля 1925 г.) и Общества Изучения Урала, Сибири и Дальнего Востока [Декрет ВЦИК и СНК, 1925; Тан-Богораз, 1925; Чурсина, 2020].

Основной двигательной силой журнала был Комитет Севера, руководителем которого был назначен старый большевик, заместитель председателя Президиума ВЦИК Петр Гермогенович

Смидович. В состав Президиума КС входило несколько высокопоставленных партийных деятелей, функции которых были связаны с осуществлением этнонациональной политики нового государства: С. М. Диманштейн, А. С. Енукидзе, Е. М. Ярославский, П. А. Красиков, Л. Б. Красин, Ф. Я. Кон, А. В. Луначарский, С. И. Мицкевич и И. А. Семашко. В состав Президиума входили также исследователи Севера В. Г. Богораз, Л. Я. Штернберг, С. А. Бутурлин, Б. М. Житков. Реальную работу предстояло вести инициаторам создания Комитета Севера, — в первую очередь заместителю председателя КС А. Е. Скачко (бывшему командарму 2-й Украинской советской армии, а в 1922–1923 годах — заведующему Отделом национальных меньшинств Наркомнаца, а затем ректору Института востоковедения Наркомнаца) и группе ученых во главе с Владимиром Германовичем. Богоразом. Комитет Севера ставил своей задачей «содействие планомерному устроению малых народностей севера в хозяйственно-экономическом, административно-судебном и культурно-санитарном отношении» [Тан-Богораз, 1925]. Создание Комитета Севера главным образом было связано с решением проблем малочисленных народов Сибири, но это одновременно открывало путь к экономическому освоению природных ресурсов сибирского края.

Еще одной организацией, участвовавшей в издании журнала, было Общество изучения Урала, Сибири и Дальнего Востока. Общество образовалось весной 1924 года по инициативе ряда общественных и научных работников, уральцев, сибиряков и дальневосточников, живущих в Москве. Председателем Общества был участвовавший в установлении Советской власти в Якутии историк-сибиревед и международник по проблемам Дальнего Востока, член Коминтерна Владимир Дмитриевич Виленский-Сибиряков. Устав Общества был утвержден 26 ноября 1924 года [Уст. Общ. изучения Урала, Сибири и ДВ, 1927]. В составе общества имелось несколько секций: антрополого-этнографическая, экономическая, культурно-просветительная и библиографическая. Основным направлением работы являлась научно-исследовательская деятельность. Это общество имело мощный краеведческий филиал в Новониколаевске (с 1926 г. — Новосибирске), где академическая наука тогда еще не оформилась. Деятельность сибирского филиала поддерживалась местными властями. Там издавался информационный бюллетень «Сибиреведение» [Данилейко, 2013; Красильников, 2000, с. 7].

Имея в основе своей общие интересы и задачи и понимая важность издательского дела, Комитет Севера и Общество изучения Урала, Сибири и Дальнего Востока, приняли решение о создании совместного журнала, в котором освещались важные проблемы, задачи и достижения в плане изучения и освоения северных окраин.

Редакционная коллегия журнала состояла из специалистов разных областей знания: этнографов, историков, экономистов, географов, библиографов и других. Среди основных членов редколлегии можно выделить профессора В. Г. Тан-Богораза, С. А. Бутурлина, Н. В. Здобнова, А. В. Обручева и профессора П. П. Маслова. Редакторами были председатель Общества изучения Урала, Сибири и Дальнего Востока В. Д. Виленский-Сибиряков (до обвинения его в троцкизме), затем ученый-геолог и популяризатор науки, председатель комиссии по изучению вечной мерзлоты (с 1930 г.) Владимир Афанасьевич Обручев, и организатор советского энциклопедического дела Федор Николаевич Петров.

В редакционном заявлении, размещенном в первом номере журнала, говорилось, что особое внимание редакция намерена «уделять вопросам устроения жизни малых народностей, расселенных как на Европейском Севере, так и по необъятным пространствам Азиатских тундр и таежных дебрей Сибири и Дальнего Востока». В связи с задачами социалистической реконструкции страны пристальное внимание предполагалось обратить на экономические проблемы региона [Северная Азия, Кн. 3, 1925, с. 5–6].

Журнал имел определенную структуру, основанную на нескольких постоянных рубриках. Главными разделами были: «Наша трибуна», «Советское строительство», «Хроника» и «Библиография». Помимо этого, выходили статьи на актуальные темы, не привязанные к каким-либо разделам.

Одной из рубрик журнала являлась «Наша трибуна», где публиковались тезисы и рефераты докладов, сделанных в Обществе Изучения Урала, Сибири и Дальнего Востока. Изучение

этого раздела позволяет понять спектр обсуждавшихся вопросов — экономических, географических и этнографических.

Раздел «Советское строительство» освещал всё то, что было сделано Комитетом Севера в деле освоения северных окраин, оказания им экономической помощи, создания органов административного и судебного управления, организации культбаз и т. п. Этот раздел дает представление о проводимых Комитетом Севера мерах государственного значения, направленных на освоения северного региона.

Третий раздел журнала назывался «Хроника». Он являлся самым обширным по тематике материала. Из названия раздела понятно, что там говорилось обо всех событиях, происходивших в регионах. В этом разделе размещались также отчеты Комитета Севера и Общества по изучению изучения Урала, Сибири и Дальнего Востока за определенные сроки.

Журнал также содержал раздел «Библиография», в котором редакция отводила должное внимание новостям урало-сибирской и дальневосточной библиографии.

Таким образом, структура журнала и содержание публикуемого в нем материала, дает возможность понять направленность «Северной Азии», как исторического источника, освещающего первые шаГ. Советского государства по освоению северных регионов, и отражающего деятельность научно-просветительского Общества изучения Урала, Сибири и Дальнего Востока, официально закрытого в 1931 году из-за недоверия властей к его руководству, состоявшему из т. н. «буржуазной интеллигенции». С 1930 года журнал Комитета Севера будет выходить под новым названием — «Советский Север», его ответственным редактором станет сам П. Г. Смидович. Эти изменения отразят изменения политической обстановки и смену поколений в научном североведении.

Проанализировать особенности содержания журнала «Северная Азия» за 1925–1930 гг. помог количественный и качественный контент-анализ. Количественный контент-анализ был проведен с целью выявления представленности тех или иных тем. По результатам основными темами журнала были: административное районирование, экономика промышленности и сельского хозяйства, краеведение, транспорт. В меньшей степени представлены темы народного образования, статистические данные, отчеты об экспедициях, данные о колонизации. Каждая тема, однако представлена достаточным количеством статей для того, чтобы служить историческим источником.

Качественный контент-анализ, дает представление о наиболее интересующих издательство журнала проблемах. Так на страницах журнала часто встречаются такие словосочетания: «Северный морской путь», «пути сообщения», «морской порт», «железнодорожный путь», «транзитный путь», «Северный путь» и т. п. Это говорит о понимании ключевой роли исследований и поисков выгодных во всех пониманиях транспортных путей в данный исторический период.

Приведем некоторые примеры. Большое внимание уделялось советскому строительству в специфических северных условиях. Так, в статье Н. Амыльского «Когда зацветают жаркие цветы», посвященной работе туземных советов и состоянию судопроизводства в Туруханском крае, приводятся интересные примеры судебных дел, показывающие важность учета особенностей жизни малых народностей. В статье рассказывается как об удачно решенных с точки зрения коренного населения делах, так и о тех, что являлись в их понимании совершенно «неправильными». Так один самоед увез чужую жену, отдав ее первому мужу только половину первоначального калыма (одного оленя вместо двух). Потерпевший предъявил иск обидчику официально, через суд. Русский суд постановил, что уплата калыма вообще является незаконной, и велел мужу вернуть единственного оленя, который ему достался. Выйдя из здания суда, похититель и потерпевший решили проблему по-своему, в соответствии с нормами обычного права: похититель жены сказал, что считает нужным одного оленя отдать обиженному, и забирать его не будет. Мужчины согласились, что решение суда было неправильным и что зря они туда обратились [Амыльский, 1928, с. 59–60].

В другом деле женщина подала в суд жалобу на шамана, к которому пришла за помощью в отношении четырех болеющих братьев-промышленников и сестры, за что уплатила шаману двух оленей. Но шаманство не помогло, и женщина сумела отнять у шамана одного из оленей. Другого оленя отнять не удалось, поэтому женщина просила суд заставить шамана вернуть ей

второго оленя. Ответчик-шаман сообщил, что женщина отдала ему оленей добровольно. В результате суд постановил, что «ввиду существующих родовых обычаев и ввиду того, что оленей Нумырик добровольно отдала Павлу-шаману, считать оба оленя принадлежащими шаману Павлу и объявить Нумырик, что она не имела никакого права отбирать оленя без ведома Павла. Но, принимая во внимание, что Нумырик осталась сиротой и очень бедна, гуманный советский суд постановил просить Павла добровольно оставить Нумырик взятого ею одного оленя» [Амыльский, 1928, с. 61–62].

На основании этих материалов можно было заключить, что деятельность новых, советских судов не всегда была эффективной, она имела как позитивные, так и негативные. результаты. Эти примеры демонстрировали, насколько важным является понимание властями особенностей бытования малочисленных народов.

Интересующая нас тема организации просвещения и образования в северных регионах освещалась в первую очередь в связи с деятельностью культбаз, первые из которых были созданы в 1927 году, и той помощи, которая оказывалась врачами, учителями, ветеринарами местному населению, крайне в ней нуждавшемуся. За период 1927–1930 гг. в журнале были опубликованы 2 статьи, посвященные культбазам. Статья «К открытию культбазы на Турухановском Севере» врача Д. А. Кытманова (1928 г.), а также «Культурный очаг далекого Севера» Н. Г. Прокофьева (1927 г.). В журнале встречаются выражения, не имевшие ранее хождения в регионе, такие как «пролетарская культура», «культбаза», «кочевая школа», «туземная интеллигенция», «школы-интернаты», «письменность», которые говорят об активной культурной и образовательной политике, проводимой правительством в регионах Севера, Сибири и Дальнего Востока.

В связи с политикой «коренизации» большое внимание начало уделяться подготовке специалистов из состава «туземного населения». В «Северной Азии» публиковались интересные факты из жизни и работы т.н. Северного рабфака, основанного в 1925 г. В журнале есть целая статья, посвященная этому заведению — «Северный рабфак» В. Г. Богораза [Тан-Богораз, 1927], а также запись протокола заседания Комитета Севера, состоявшегося с 20 по 31 марта 1929 года, которая содержала пункт — «В отношении Севфака Ленинградского Восточного института».

В статье Владимира Германовича Богораза «Северный рабфак» рассказывалось о Северном отделении рабфака Ленинградского института живых восточных языков. В этой статье указывалось количество учащихся и их национальный состав, говорилось об успехах и достижениях студентов. Упоминалось и о трудностях, с которыми приходилось сталкиваться при работе рабфака. Среди них — ошибки местных комитетов, которые из-за недопонимания или необходимости быстро организовать набор вместо представителей малочисленных северных народов направляли на рабфак русских, якутов, зырян. Не могли считаться удовлетворительными и условия содержания студентов: крайне маленькая ежемесячная стипендия не позволяла обеспечить их едой на весь месяц. Помимо трудностей с финансированием с прибывшими туземными студентами постоянно случались ситуации потери или кражи их вещей. Ещё одной проблемой были условия проживания студентов: непривычный климат, плохо отапливаемые студенческие комнаты — все это отражалось на здоровье прибывших, в результате чего многие из них не смогли продолжить обучение. Многие северяне были вынуждены вернуться обратно, или же теряли много учебного времени, вследствие чего оставались на подготовительном курсе на второй год [Тан-Богораз, 1927, с. 52–54].

Проблемой являлось и то, что все студенты приезжали с разным начальным уровнем знаний и владения русским языком. Так среди всех студентов рабфака 1926 года 14 были совершенно неграмотными. Один из них, анадырский чукча Тэвлянто по прибытии в Ленинград совершенно не знал русского языка. Об этом студенте В. Г. Богораз рассказал подробно. Тэвлянто был сиротой, поэтому жил с дедом. Дед его был шаманом и не хотел отпускать Тэвлянто учиться, — рассказывает автор. — На чукотском языке трудно даже выразить понятия «учиться» и «читать». «Учиться» понимается как «узнавать», «читать» в буквальном переводе значит «смотреть испещренное». Однако, несмотря на запрет деда, и не боясь его шаманской силы Тэвлянто уехал, воспользовавшись его отсутствием [Тан-Богораз, 1927, с. 57–58]. При отправке Тэвлянто Анадырский райревком выдал ему сопроводительное письмо, в котором описывались труд-

ности жизни юноши в суровой тундре и особенности его душевного склада. Райревком просил оказать ему возможное содействие, поскольку он является «одним из наиболее одаренных по своему умственному развитию и любознательности молодых чукчей». К счастью, опасения ревкома не оправдались, так как у Тэвлянто сразу нашелся попутчик юкагиро-русского происхождения, умеющий говорить по-чукотски, и через полтора месяца после своего приезда парень уже мог довольно свободно объясняться по-русски [Тан-Богораз, 1927, с. 58].

Помимо учебы студенты-рабфаковцы занимались кружковой и клубной работой. Совместными усилиями студенты выпускали стенгазету под названием «Енукидзовец» (имя секретаря ЦИК СССР А. С. Енукидзе носил Восточный институт, куда перевели Северный рабфак). Некоторые студенты писали на туземных наречиях. О настроениях корреспондентов этой газеты можно судить по выдержкам из статей. Например, один студент писал: «Ребята, учитесь и поднимайте каждый культуру среди своих сородичей... А мы теперь дорожим своим родным Комитетом Севера, давшим нам эту возможность пуще, чем иностранцы своей Лигой Наций» [Тан-Богораз, 1927, с. 60].

В заключении скажем, что журнал «Северная Азия» обладает обширным потенциалом в качестве исторического источника, так как материалы, опубликованные в нем, отражают реалии освоения регионов Севера, Сибири и Дальнего Востока. Содержание статей журнала объемно и затрагивает практически все сферы жизни, что делает журнал полноценным, если не единственным «зеркалом» тогдашней действительности северных окраин.

Литература

1. Амыльский, Н. Когда зацветают жаркие цветы // Северная Азия. 1928. Кн. 3. С. 54– 62.
2. Беспокойный, А. В. Журнал «Северная Азия» как источник по изучению шаманизма народов Сибири и Дальнего Востока// IV Емельяновские чтения Курган, 24–25 апреля 2009 г. Курган: Курганский государственный университет, 2009. С. 151–153.
3. Данилейко, В. А. Научные организации 1920–1930-х гг. и их роль в изучении Севера Сибири // Вестник Томского государственного университета. История. 2013. № 2 (22). С. 166–169.
4. Декрет Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета и Совета Народных Комиссаров. Об утверждении Положения о Комитете содействия народностям северных окраин при Президиуме Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета. 2 февраля 1925 г.// Собрание узаконений и распоряжений Рабочего и Крестьянского правительства РСФСР за 1925 г. № 1–44. Отдел первый. — М., Б. г. (332).
5. Красильников, С. Общество изучения Сибири: от расцвета до заката // Наука в Сибири. 2000. № 19. С. 7.
6. Северная Азия. 1925. Кн. 1–2.
7. Тан-Богораз, В. Г. Подготовительные меры к организации малых народностей (Доклад, читанный на пленуме Комитета Севера при ВЦИК'е 10 февраля 1925 г.) // Северная Азия. 1925. Кн. 3. С. 40 –50.
8. Тан-Богораз, В. Г. Северный рабфак //Северная Азия. 1927. Кн. 2. С. 52– 63.
9. Устав Общества изучения Урала, Сибири и Дальнего Востока Утв. 26/X 1924 г. — М.: О-во политкаторжан, 1927. — 12 с.
10. Чурсина, А. С. Деятельность Комитета содействия народностям северных окраин как один из этапов становления взаимоотношений между Советским государством и коренным населением Севера //Право и государство: теория и практика. 2020. № 12 (192). С. 9–12.

Olga V. Belan[1*]
*040678olga@bk.ru
Research supervisor: Irina A. Lapina[1],
Candidate of Sciences (History)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The *North Asia* journal as a historical source

Abstract. The article considers the *North Asia* journal, published in 1925–1930s, as a valuable historical source that reflects the cultural, social and economic processes of the North, Siberia and

the Far East. The author analyzes the structure and content of the journal, and its influence on public and scientific life. *North Asia* published unique information, which makes the journal relevant and important for the study of the region's history.

Keywords: North Asia journal, Committee of the North, Society for Study of the Urals, Siberia and the Far East, historical source

УДК 394

Калинина Алена Сергеевна[1]*
*Kalininaalena04@yandex.ru
Научный руководитель: Кустова Юлия Георгиевна[1],
кандидат исторических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Воспитание детей в старообрядческих семьях в период становления советской власти

Аннотация: старообрядчество — отличная от других религия, которая подвергалась гонениям с середины XVII века. Люди бежали на окраины страны, но оставались преданны своей вере и воспитывали такими своих детей. Однако, в начале XX веке происходит революция и к власти приходят большевики. В 1922 году образовывается новое государство — Союз Советских Социалистических Республик, где частью политики стала антирелигиозная кампания. В городах уничтожались храмы, а служителей церкви ссылали и расстреливали. Помимо этого, проводились мероприятия по устранению безграмотности, в рамках которых стало обязательным получение школьного образования. Все эти события, несомненно, сказались на староверах, тем не менее, люди приспосабливались к новому мироустройству и продолжали верить и служить богу, в том числе, воспитывать своих детей согласно традициям. В статье анализируется приспособление к жизни старообрядцев и воспитание ими детей в период становления СССР.

Ключевые слова: старообрядцы, советская власть, антирелигиозная политика, адаптация.

Начало XX века в истории России стало кризисным, переломным периодом, что произошло в результате столкновения укоренившихся традиций и наступившей модернизации. Реформы, проведенные в данное время, повлияли на социальную сферу жизнедеятельности, показали устарелость политической системы, необходимость дальнейших изменений. После Февральской, а затем Октябрьской революций, в стране свергается монархия и устанавливается новая власть — Советская.

Основным направлением большевиков в стратегии развития страны стал антирелигиозный курс. В рамках выбранной политики уничтожались и закрывались храмы, создавались антирелигиозные музеи, велась активная пропаганда против веры в Бога. Например, за период 1917–1935 гг. в Ленинградской области число культовых зданий сократилось с 2165 до 958, а в самом Ленинграде с 421 до 105. На Дальнем Востоке с 1929 по 1932 гг. из 193 баптистских общин осталось 44, а из 118 общин евангельских христиан — 42 и т. д. Изменения коснулись и старообрядцев, которые всегда считались врагами и раскольниками.

Отношения между советской властью и старообрядцами начались задолго до Октябрьской революции 1917 года. В начале, позиция революционеров по отношению к религии была спокойной и касалась, преимущественно, образования и земельного имущества. Еще в программе II съезда РСДРП в Лондоне 1903 года было установлено отделение церкви от государства и школы от церкви. Этой же программой воспользовались в 1918 году.

Важным документом в определении направления развития советского государства в религиозной политике стал «Декрет о земле» от 1917 года. В большей степени, документ касался земельного имущества православной церкви и эти территории должны были отойти в пользу государства. Затем, в 1918 году начались тотальные ограничения церковной деятельности. Теперь «церковные и религиозные общества не имеют права владеть собственностью» [Декреты

Советской власти, 1957, С. 374], здания и предметы, предназначенные специально для богослужебных целей, отдаются по особым постановлениям местной или центральной государственной власти в бесплатное пользование соответственных религиозных обществ [Декреты Советской власти, 1957, С. 374], а также налагаются ограничения на взыскание денег с прихожан.

Власть яростно желала подавить РПЦ, и, в связи с этим, представители меньших по численности конфессий рассматривались советской властью, как орудие борьбы против главного «врага». Таким образом, старообрядцы, по мнению правительства, могли внести разлад в церковную деятельность православных. В 1921 году создается Комиссия по передаче земель и бывших помещичьих угодий старообрядцам и сектантским общинам. Итого, часть земель, а именно относящихся к РПЦ, национализировалась, а другая, свободная часть, отдавалась старообрядцам и некоторым протестантским общинам. Член комиссии, Владимир Бонч-Бруевич, изучал старообрядчество и полагал, что старообрядческие общины имеют сельскохозяйственный потенциал, который нужно реализовать советскому правительству в виде коллективных хозяйств.

Существует версия, что поддержка меньших по численности конфессий со стороны нового государства было обусловлено желанием большевиков перетянуть силы на свою сторону. В период Гражданской войны подавляющее большинство раскольников поддерживали Белое движение. Правительство Колчака уравнивало в правах старообрядческое духовенство и духовенство Русской Православной Церкви, установило связь с общинами на Урале, в Сибири и на Дальнем Востоке. Примером антикоммунистической работы старообрядцев стал Новоархангельский скит, в котором после войны скрывались контрреволюционеры. В этом же месте печатались антибольшевистские брошюры.

К концу 1920-х годов локально усиливаются контрреволюционные настроения, источником которых является духовенство. Цели советского правительства, в том числе модернизация, стали противоречить основам старообрядческой жизни, поэтому стало труднее смириться с новыми порядками. Часть старообрядцев, зачастую сибирские, относились к большевикам в высшей степени негативно. Атеистическая пропаганда вызывала представления об Антихристе. Помимо этого, основа веры последователей Аввакума состояла в делении мира на «чистое», то есть «божие», и «нечистое» («антихристово»), что подкрепляло нежелание иметь контакты с представителями советской власти. Закономерно, что сами районные власти объясняли неудачи колхозного строительства упорством «кержаков, которых сломить очень трудно», и пик антистароверческих преследований пришёлся именно на рубеж 20–30-х гг. XX века — период ликвидации социально-экономических альтернатив колхозному советскому строю [Шигапов, 2016, С. 44] — пишет Шигапов С. Р.

Невозможность сдержать распространение религии мягкими мерами привела к решению вести жесткую политику против религиозных организаций. В начале 1929 года издается циркуляр «О мерах по усилению антирелигиозной работы» и начинается новый период в отношениях между большевиками и старообрядцами.

В течении всего последующего времени, вплоть до распада СССР, древлеправославие снова стало подвергаться гонениям. Массовые репрессии в отношении верующих начались в 1937–1938 гг. Так, например, в 1937 году арестовали епископа Кавказского Викентия — главу Старообрядческой церкви Белокриницкого согласия, а в 1938 году он умер в Бутырской тюрьме, не оставив за собой преемника. Еще два епископа находились в заключении — епископ Самарский Иринарх и епископ Ленинградский Геронтий, хотя и были живы. Следственные дела из архивов административных органов показывают, что в данный период среди репрессированных старообрядцев преобладали мужчины, родившиеся в отрезке времени с 1860-х гг. по начало XX века. Среди них были городские жители, крестьяне, кулаки и т. д. В 1939 году, после пика репрессий, многие дела, в том числе дела старообрядцев, были пересмотрены. И, например, комиссия в Челябинском НКВД выяснила, что только в 26% случаях карательные меры имели в достаточной степени обоснование. [Коровушкина-Пярт, 2001, С. 210]

В Ленинграде во второй половине 1930-х гг. после закрытия храмов Громовского кладбища, все требы поповцев-окружников Белокринницкого согласия совершались в домах и квартирах в обстановке конспирации, зачастую по ночам. К подобным мерам прибегали и в других частях

страны. Например, одна из старожилок Уржумского района Кировской области вспоминала: «Придет поп к нам, окна завесим, чтоб никакой щелки не было ничего, чтоб никто не видел и не слышал, что тут поп есть в доме, вот так и венчались, так и все шестеро детей крещены.» [Титова, 2015, С. 116–117].

В период Великой Отечественной войны староверы воевали на фронтах, вступали в ряды Красной армии, проводили сбор средств. Так, старообрядцы Белокриницкого согласия пожертвовали в Фонд обороны больше одного миллиона рублей. Но даже в такое время люди не отступали от своей религии, и, по некоторым данным, уходя в армию, брали в бумаге крест. Известен пример, когда в 1941 году церковное руководство разных конфессий, в том числе старообрядческое, было эвакуировано из Москвы в Ульяновск. Среди вывезенных членов духовенства были и архиепископ Иринарх, ответственный секретарь Белокриницкой архиепископии Абрикосов Константин, настоятель Псковского собора протоирей Королев Владимир. В то же время, богослужения продолжались в Москве. Их участница так вспоминала о службе в честь Владимирской иконы Божией Матери 8 сентября 1941 года: «Мы поем на клиросе богородичные стихиры, а нам аккомпанирует «оркестр» зениток, стоящих рядом с храмом и на стадионе... Выходим из храма. В небе яркие вспышки от выстрелов зениток. Слышно, как рядом шлепаются на землю осколки снарядов». [Мариничева, 1992, С. 9]

Невзирая на то, что в Ленинграде до войны были закрыты все храмы и молитвенные дома староверов, в период блокады все же существовало, по меньшей мере, две собиравшиеся по домам старообрядческие общины. Первая — группа старообрядцев — поповцев, которая функционировала в селе Рыбацком. Вторая — объединение беспоповцев, работавших в центральной части города. Последняя была легализована после войны в 1946 году, разрешением Советом Министров СССР на открытие молельного дома в здании на ул. Коломенская 12.

Преобразования, проводимые большевиками, касались всех сфер жизнеобеспечения, однако, народ, проживавший в старообрядческих деревнях, старался сохранять традиционный уклад жизни, особенно в вопросах воспитания молодого поколения. Как мы знаем, среди реформ, проводимых новой властью, было создание пионерии, распространение школьных учреждений, ликбез и т. д. Традиционный уклад жизни старообрядцев резко отличался от нововведений и, в этом ключе, интересно рассмотреть процесс мимикрии двух разных культур.

Семья играла важную роль в сохранении культуры, поэтому воспитанию старообрядцы уделяли много времени. В основе лежала система, выработанная не одним поколением староверов. Основу данного подхода составляли три компонента: труд, религия и фольклор.

Трудовой опыт усваивался человеком в раннем детстве и сопровождал его всю оставшуюся жизнь. Хозяйство старообрядцев основывалось на семейной работе. Дети осваивали разные виды труда под присмотром старших, прислушиваясь к их наставлениям. Распределение обязанностей происходило по возрасту. Дети от 4 до 7 лет подметали пол и ухаживали за новорожденными, дети 10–12 лет работали в поле, помогали с животными, например, караул гусей, принос воды и т. д. Важной особенностью распределения ролей является учитывание взрослыми увлечений ребенка, его способностей.

Религия — еще одна важная составляющая в воспитании детей. Все дела в жизненном цикле начинались с молитвы, будь то просыпание, работа, прием пищи. Ребенок привлекался к данному явлению с рождения и все это воспринималось естественно. Романова Н. И. в своих исследованиях указывала, что, зачастую, информанты употребляли в своих речах выражения «Бойся Бога!», «Не гневи Бога и людей!» [Романова, 2008, С. 37] и т. д. Именно наказание Бога было одним из сильных средств в воспитании, аргументом для провинившегося. Для детей, в зависимости от возраста, этот страх внушали на понятном для них языке. В этом помогали притчи, сказки, песни.

Фольклор — третий столп в формировании личности молодого представителя старообрядчества. Он способствовал эстетическому воспитанию через пословицы, песни, обряды. При изготовлении нарядов, украшений, домашней утвари, формировалось представление о прекрасном. К традиционной культуре был причастен каждый. Нельзя было не знать песни, частушки. Фольклор, как и труд усваивался с детства. В люльке детям пели колыбельные, ей на

смену приходили потешки, потом вводились прибаутки-небылицы, затем рассказывали сказки, а перед сном или в дождливую погоду любили загадывать загадки. Труд в поле был выматывающим, поэтому подобные занятия скрашивали «серые будни».

В воспитании детей также присутствовали наказания. Отличались они своей суровостью, но, при этом, имели границы. Многое зависело от степени тяжести совершенного проступка. Наказывали за невыполнение какого-нибудь дела, если что-то разбил, запустил животных в огород или обманул старших. Среди наказаний можно выделить порку ремнем или плетью, оттягивание за уши, наказывание работой, лишение обеда и д. р. Наравне с системой наказаний существовала система поощрений. Так, за старательность, послушание, детей могли наградить новым нарядом или предметом гардероба, например, платком, кепкой. Также могли приводить в пример остальным, сравнивать с известными родственниками, что особенно ценилось среди детей.

С приходом советской власти обществу пришлось приспосабливаться ко всему новому, некоторые вспоминают: «В пионеры нас не пускала мать, часто ее в школу вызывали, позорили, спасало только то, что учились на отлично» и «...Был пионером. Все посты соблюдали… когда учился, молитвы читал: «Господи, помоги сдать атеизм». [Титова, 2015, С. 114]. Продолжало действовать и домашнее обучение, которое лежало в основе воспитания старообрядцев, что помогало детям осваивать школьный материал. В школе наши быстрее учились читать, так как дома уже были научены читать более сложные тексты — по-старославянски. Где сложно в математике — за честь и радость считали мы решить такие задачи. Это ведь как в дедовых книгах [Титова, 2015, С. 116]. Показывали дети себя и во внеклассной работе: Они обязательно свое дежурство по классу отведут, и после уроков их не надо искать, чтоб пол в классе вымыть. Бывало, забудешь, что дежурным не напомнила про полы, придешь, а они сами уже все перемыли тщательно, стулья на парты аккуратно поставили. И даже окна, и доску обязательно протерли. Да и другие поручения выполняют честно, на «пять» [Титова, 2015, С. 116]. Религия продолжала оставаться стержнем духовности перманентно и явно. Люди молились дома, в тайне. Часть устоев жизни связывалась населением со стремлением воспроизвести благополучие. Начал кладут — Бог даст здоровье и судьбу хорошую. Без креста и пояса ангел не хранит. В крещенье вся вода святая с открытых водоемов, травки на этой воде заваришь, быстрее помогает. С полутора лет приучают к молитвам, с пяти лет — к «Отче наш», с семнадцати — к полным требам... Молиться, — как говорить, — научишься... За стол садишься и молишься. Я еще в школе не училась, но умела читать, читала, как старики поют (тянут) — вспоминала Загвоздкина А. Ф. из села Шурма [Титова, 2015, С. 115].

Вступление в пионеры и комсомолы было одной из проблем среди подрастающего поколения 1920-х — 1930-х гг. Вспоминая то время, уже пожилые люди говорили, что они не «были пионерами», а «носили галстуки», таким образом подчеркивая вынужденное вхождение в данные организации. Эти же люди вспоминают, что вступать в подобные учреждения приходилось быстрее, когда родителей стали раскулачивать, но, иногда, этот момент оттягивался до 1930-х — 1940-х гг.

Подводя итог, необходимо сказать о том, что старообрядцы умело приспосабливались к жизни с новой властью. Они продолжали учить своих детей, привлекать их к труду, воспитывали честными и порядочными. Однако, череда событий, таких как репрессии, снос религиозных зданий, войны и прочее, пошатнули устои, заставили вновь скрываться и уклоняться от закона. Многое, к сожалению, за весь период существования СССР было безвозвратно утрачено, молодые люди отрицали существование веры, бабушкам, дедушкам, мамам и папам было некому передавать свои знания, накопленные предыдущими поколениями. Отголоски этой политики слышны до сих пор, когда люди, вновь пришедшие к своей религии, не помнят песен, сказок. Им приходится самим это реконструировать, что представляется сложным процессом. Однако, как показывает анализ, данная тенденция наблюдается во многих культурах нашей страны и за рубежом.

Литература

1. Декреты Советской власти. Т. 1 / Сост. С. Н. Валк. М.: Гос. изд-во полит. литературы, 1957. — 650 с.

2. Коровушкина-Пярт, И. П. Старообрядчество Урала в годы сталинской «революции сверху»: репрессии, протест и выживание / И. П. Коровушкина-Пярт // Проблемы истории России. — ЕКБ.: Волот, 2001. — С. 206–217.
3. Мариничева, Г. А. В ожидании благовеста / Г. А. Мариничева // Церковь. — 1992. — № 1. — С. 8–12.
4. Романова, Н. И. Воспитание в старообрядческих семьях: прошлое и настоящее / Н. И. Романова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. — 2008. — № 7. — С. 29–44.
5. Титова, Е. И. Традиции воспитания детей у старообрядцев в XX — начале XXI века (на примере Уржумского района Кировской области) / Е. И. Титова, И. Ю. Трушкова // Историко-культурное наследие славянских народов Камско-Вятского региона. Материалы Межрегионального круглого стола. — Ижевск, 2015. — С. 111–118.
6. Шигапов, С. Р. Советская власть и староверы: развитие взаимоотношений в 1920–1930-е гг. (на материалах Томского уезда) / С. Р. Шигапов // Вестн. Том. гос. ун-та. История. — 2016. — № 3. — С. 44–50.

Alena S. Kalinina[1*]
*kalininaalena04@yandex.ru
Research supervisor: Ulia G. Kustova[1],
Candidate of Sciences (History)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Child raising in Old Believer families during the formation of Soviet power

Abstract. Old Believers practiced a religion that was different from others and was persecuted since the middle of the 17th century. Old Believers fled to the outskirts of Russia, but remained faithful to their faith and raised their children accordingly. However, in early 20th century Bolsheviks came to power in Russia as a result of a revolution. In 1922, a new state was formed — the Union of Soviet Socialist Republics (the USSR), where an anti-religious campaign became part of the government policy. Temples were destroyed in cities, and church servants were exiled and shot. In addition, measures were taken to eliminate illiteracy, and school education became mandatory. All these events undoubtedly affected Old Believers — nevertheless, they adapted to the new order and continued to believe in and serve God, including raising their children in accordance with the traditions. The article analyzes how Old Believers adapted to the new life and raised their children during the formation of the USSR.

Keywords: Old Believers, Soviet government, anti-religious policy, adaptation.

УДК 271.2

Черных Матвей Андреевич[1*]
*Mateyka1@outlook.com
Научный руководитель: Кустова Юлия Георгиевна[1],
кандидат исторических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Культура почитания в Русской православной церкви святых национальных покровителей стран западной Европы

Аннотация: Данная статься является результатом обзорного исследования статуса и элементов культуры почитания святых, являющимися национальными покровителями западноевропейских стран и городов, канонизированных до раскола XI-го века, в современных приходах Русской Православной церкви.

Ключевые слова: агиография, великая схизма, канонизация, культ святых, культура почитания, месяцеслов, национальные святые покровители, православно-католический диалог.

Введение

Глобальный межнациональный характер христианства заложен в саму структуру религии. Новозаветное предание содержит слова Апостола Павла, обращённые к колоссянам: «нет ни Эллина, ни иудея, … скифа … но все и во всём Христос» [Павел, Кол. 3:11], из чего следует, что для христианского вероисповедание различные идентичности, в том числе и этническая вторичны по отношению к религиозной. Тем не менее, данный тезис действует в условиях многочисленности христианские церквей, дифференцированных изначально по географическому признаку: коринфская, эфесская антиохийская, критская и т. п. [McKehnie, 2001], но по итогу двух тысячелетий совместного развития религии и общемировой истории, большинство действительных христианских церквей, особенно православных, на сегодняшний день дифференцированы (прим. не разделены) по национальному признаку: Элладская, Иерусалимская, Польская, Грузинская, т. д. и Русская Православная церковь, выступающая в качестве объекта исследования данной статьи. Несмотря на декларируемое единство христианской церкви в Римско-католической, Греко-католической и православных церквах, упоминаемое в Никео-Цареградском Символе веры (кафоличная — т. е. соборная церковь), единство [Архиепископ Василий, 2004] в ключевых вопросах христианского учения, излагаемых всё в том же Символе веры: вера в Единого Бога в трёх ипостасях: Бога-Отца, Бога-Сына и Бога-Святого Духа, церкви подразумевают локальные отличия, как язык богослужений (латынь, греческий и национальные языки), календарь (юлианский, новоюлианский, григорианский, коптский и эфиопский) или культуру почитания святых. Симбиоз и влияние аспектов соседствующих и смежных культур нашли своё отражение в современном состоянии христианской религии. Аспекты этнической культуры прослеживаются в христианстве в том числе и среди «святых покровителей», номинально считающихся в Церквях всеобщими святыми.

Культура почитания святых — это культурно-религиозное явление, возникшее в эпоху раннего средневековья и сохраняющееся по сегодняшний день, представляющее определённую систему практик и верований, в основе которых лежит вера в совершение святым определённого христианского подвига: пророчество, просвещение священномученичество, столпничество, благоверность, преподобие. чудотворство и/или праведность и почитание данного образа как образец жизни христианина, что обуславливается словами апостола Павла, записанным в «Послании к евреям»: «Поминайте наставников ваших, которые проповедовали вам слово Божие, и, взирая на кончину их жизни, подражайте вере их». [Евр. 13:7] Нередко святым приписывают спорный с точки зрения церкви [Мороз, 2009] характер «посредничества» в молитве между человеком и Богом, подразумевающее также заступление или «ходатайство» перед Господом за различные социальные группы, стратифицированные по признаку принадлежности святого к ним. Подобные святые (или «небесные») покровители известны среди профессий, а также городов, стран или народов, среди которых жил или проповедовал святой.

Несмотря на заявленный повсеместный и неоспоримый характер почитания святых, всеми церквями при условии признания его канонизации, факт особой значимости культа того или иного святого в местах, покровителем которых он именуется не оспорим. По этой же причине многие особо почитаемые в странах Западной Европы святые, считающиеся фактически их «местными традиционными», как святой Патрик в Ирландии, вокруг фигуры которого обосновываются фундаментальные элементы ирландской культуры, православными христианами России зачастую считаются неизвестными, либо непризнанным, в то время как все православные церкви имеют общий список святых, канонизированных до раскола на Римскую и Константинопольскую в 1054 году, из-за чего Мартин Турский, святой Валентин и некоторые Папы Римские формально почитаются в Русской Православной церкви и по сей день. Данная статья посвящена рассмотрению практической стороны культуры почитания описанных святых в современной России, а также в епархиях Русской Православной церкви за рубежом.

Методы исследования

Данная статья представляет из себя рассмотрение особенностей культа почитания в Русской Православной церкви на сегодняшний день христианских святых, канонизированных до Ве-

ликой схизмы 1054 года, особенно чтимых в западноевропейских епархиях Римско-католической церкви: национальных покровителей Патрика Ирландского, Мартина Трурского, святой Женевьевы, Евлалии Барселонской, а также Валентина Италийского, Августина Блаженного и Пап Римских. Следовательно, в представленной работе *культурологический анализ* элементов культуры почитания святых будет использован как ключевой метод исследования.

Бельгийский социолог XX века Пьер Делюз утверждает, что, будучи носителями сверхъестественных качеств в глазах христиан, все святые, являются социальным конструктом, состоящим из коллективных представлений общества о том, что такое святость — «Никто и никогда не мог стать святым самостоятельно — святого создает общество, которое верит в его особые способности» [Delooz, 1978] Александр Ильич Филюшкин, интерпретируя идею Делюза, отмечает, что культурный феномен «святости» можно рассмотреть через коллективные представления общества сверхъестественном. [Филюшкин, 2023]

Корни культа святых в Православной церкви восходят к раннему христианству. Первыми святыми стали великомученики, которые претерпели мученическую смерть в за своё христианское вероисповедание в период гонений христиан в Римской Империи в первые века нашей эры. Их память почиталась с самого начала существования Церкви. Со временем к мученикам присоединяются другие категории святых. Признаётся и структурируется культ почитания святых христианской церковью уже к началу Раннего Средневековья [Филюшкин, 2023] и появляется на Руси в X веке вместе с принятием христианства уже как сформировавшиеся культурная традиция и культурная практика. К тому времени почти тысячелетняя история церкви насчитывала более двух тысяч святых. (рис. 1) При этом церковь не имеет единого списка всех святых, его роль исполняет месяцеслов (он же — «святцы»), чья заявленная утилитарная функция иная — используется как богослужебная книга, входит в состав типикона и содержит календарь с указанием дней памяти святых, годового круга церковных праздников. Несмотря на имеющиеся в истории примеры исключения святых из святцев или исключения и дальнейшего восстановления (Анна Кашинская), процесс деканонизация не регламентирован в православной церкви и формально не существует, так как канонизация подразумевает бесспорность совершённого христианином подвига. [Яковенко, 2015] Следовательно, святые церкви западного образца, канонизированные до раскола 1054 года, не могли быть исключены из месяцеслова после его, однако на практике культура их почитания была нераспространённой, уступая в популярности местнозначимым святым в количестве имеющихся икон и в освящении их именем храмов.

Век	Общее число святых
До Христа	Святых 57, из них пророков 30
I в.	Поименованных 201, из них мучеников 89, апостолов 77; не поименованых 14000 (вифлеемские младенцы)
II в.	Святых 132, из них мучеников 125
III в.	Поименованных 474, из них 182 мученика; не поименованых 9537
IV в.	Поименованных 786, из них 677 мучеников; не поименованных 22 900
V в.	Поименованных 124, из них 74 преподобные; не поименованных 369
VI в.	Поименованных 79, из них 56 преподобные; не поименованных 4741
VII в.	Поименованных 44, из них 25 преподобные; не поименованных 5
VIII в.	Поименованных 61, из них 28 преподобных, 27 мучеников; не поименованных 126
IX в.	Поименованных 107, из них 55 преподобных; не поименованных 377
X в.	Святых 30, из них 20 преподобные
XI в.	Поименованных 46, из них 34 преподобных, не поименованных 12
XII в.	Святых 69, из них 45 преподобных

Рис. 1. Статистическая таблица святых в православной церкви
ист.: сайт azbyka.ru

В некоторых моментах невнимательность и только номинальное нахождение святого в месяцеслове способствовало допущению ошибки в официально признанным церковью Житии

или даже дате почитаний. К примеру, святой Валентин, известный в православных церквях как святой Валентин Римский или Валентин Римлянин, день почитания которого в римско-католической церкви — 14 февраля по григорианскому календарю — приобрёл широкую известность в современной мировой культурой с распространением светского характера праздника, в православной церкви почитается 6 июля (по григорианскому календарю — 19 июля). При этом, различаются и официально признанные церковью жития святого, что при условии низкого интереса к святому в православной церкви в сравнении с Римско-католической, статус в которой обсуждается и пересматривается и на данный момент память святого не обязательна к литургическому почитанию, может быть объяснено ошибками переписчиков или переводчиков. Также Валентина Римлянина, что тоже можно объяснить слабой известностью святого в Православии, часто ошибочно путается и отождествляется с Валентином Италийским, почитающимся в римской церкви аналогично 14 февраля. [Kelly, 1986] Валентину Италийскому также в Русской Православной церкви также установлен храм, находящийся в Харькове на улице Валентиновской, освящённый митрополитом УПЦ МП Онуфрием в 2005 году.

Совершенно иное отношение прослеживается к другим римским святым — епископам (главам) римской церкви, то есть Папам Римским, всех святых, живших до XI века почитают обе церкви. Значительное количество первых Пап, почитаемых в греческих церквях, отсутствуют в месяцеслове Русской Православной церкви, при этом сохраняют статус святых, например, Папа Елевферий. Особо почитаются в РПЦ Папы, связанные с Россией и восточной христианской церковью, как Папа Римский Сильвестр I, обративший, по легенде Римского императора Константина в христианство или Папа Римский Климент, считающийся небесным покровителем Севастополя. Помимо икон, данные святые в Русской Православной церкви имеют также тропари и кондаки. Святой Папа Римский Мартин I (он же — Мартин Исповедник) канонизирован за «защиту чистоты христианской веры от ереси монофелитства». При императоре Константине II был осуждён и сослан в Херсонес Таврический, где мученически погиб от голода. По видимости, факт физической смерти святого на территории Крыма обуславливала существенно иной уровень его почитания в сравнении с другими почитаемыми российскими православными Папами Римскими — в честь Мартина Исповедника освящены православные храмы в Москве, Архангельске и Инкермане в Крыму.

Примечательно почитание Августа Блаженного в православной церкви, признаваемого святым, несмотря на последовательность догмату о «филиокве» (осуждаемым в православной церкви как ересь; ключевой вопрос спора католической и православных церквей [Дополнения, 1853]) и размышления о первородном грехе, критикуемых православными «отцами церкви». Августин не только имеет своё упоминание в месяцеслове (15 июня по юлианскому календарю), но и является частым образом в иконографии. Первые известные изображения Августина Аврелия относятся к VI в. Как правило, он представлен в святительских одеждах, с благословляющей десницей и Евангелием в левой руке. Это один из редких образов святого в католическом облачении на православных иконах. Образ Августина обычно помещался среди изображений других западных святых: блаженным Иеронимом и Григорием I Великим, однако распространён и на индивидуальных иконах. Православного храма, освящённого в честь Аврелия Августина на территории России нет, однако Русская православная церковь заграницей (РПЦЗ) имеет в управлении храм Блаженного Августина в Жакмеле, в южном Гаити.

Аналогичная ситуация обстоит и со святыми покровителями западноевропейских городов: Женевьевы Парижской и Евлалии Барселонской, имеющих в Русской Православной церкви иконы, тропари, кондаки, но единственные храмы (и часовни) святых в ведении РПЦ находятся не в России, а в пригороде Парижа и в Барселоне соответственно. Более того, Женевьева до 2017 отсутствовала в месяцеслове Русской Православной церкви до заседания от 9.03.2017 в Даниловом монастыре, тем самым исправив «устоявшуюся ошибку», поскольку Женевьева всю историю РПЦ являлась святой, так как её канонизация состоялась ещё в середине Первого тысячелетия и процесса деканонизации не было предусмотрено. На том же заседании вместе с Женевьевой и рядом других святых в святцы было возвращено имя святого Патрика Ирландского, имеющий в православном почитании не только иконы, но и фрески

на стенах Воскресенского храма в Беседах, в Московской области, где тот изображается в епископском облачении с трёхлистным клевером в руке — характерным символом святого Патрика и Ирландии в дальнейшем. Кроме того, в рамках международного круглого стола «Святой Патрик, Ирландия, Россия» ещё в 2010 году поднимался вопрос о создании в России православного храма святого Патрика, об этом упомянул руководитель службы коммуникаций Отдела внешних церковных связей Московского Патриархата отец Георгий, однако на 2024 год информации о заложении в России подобного храма всё ещё не имеется. Примечательно, что разговор об открытии храма Патрика Ирландского поднялся на семь лет ранее возвращения имени святого Патрика в месяцеслов РПЦ.

В конечном итоге следует сделать вывод, что современная культура почитания святых в православной церкви тесно связана с земной славой святого, особенно его принадлежностью к городу, стране или народу пребывания или проповедования, в связи с чем на примере Русской Православной церкви можно наблюдать, как «традиционно западноевропейские» святые, чей духовный подвиг неразрывно связан с определённым географическим объектом, не имеющим отношение к России, почитаются в ней лишь номинально, зачастую забываются при переводах или переписях, однако храмы Московского патриархата за границей чаще всего освящены в честь святых, почитаемых на данных землях. В России же храмы западноевропейских святых, канонизированных до Великой схизмы находятся только в случае связи жития данного святого с Россией или территорией современной России.

Литература

1. Архиепископ Василий (Кривошеин). Кафоличность и церковный строй. Замечания к докладу С. С. Верховского // Символические тексты в Православной Церкви. — Нижний Новгород: Издательство Братства святого Александра Невского, 2004. — С. 246—257
2. Дополнения к актам историческим. — Т. 5. — СПб., 1853. — Деяния собора 1667 года. — Глава 6.
3. Мороз А. Б. «Шел мимо старичок...» почитание святых в народной культуре / А. Мороз // Россия XXI. — 2009. — № 6. — С. 136–163
4. Священное Писание в толкованиях святителя Иоанна Златоуста. Т. 6: [Деяния свв. апостолов; Послание ап. Павла колоссянам], 2006. — 800 с.
5. Филюшкин А. И. Святые и их почитание в длительной исторической перспективе: исследовательские тренды и проблемы / А. Филюшкин // Государство, религия, Церковь в России и за рубежом. — 2023. — Т. 41, № 1. — С. 7–21.
6. Якеменко Б. Г. О канонизации и деканонизации (канонизация и народное почитание святых — проблема контрапункта) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России. — 2015. — № 3. — С. 33—46.
7. Delooz P. L›Évolution des attitudes religieuses en Occident / Dossier constitué par Pierre Delooz. — Paris: La Documentation franç, 1978. — 42 c.
8. Henry Ansgar Kelly. The Valentines of February // Chaucer and the cult of Saint Valentine. — Leiden: E. J. Brill, 1986. — P. 58—63.
9. McKechnie P. The First Christian Centuries: Perspectives on the Early Church. Apollos, 2001. — 248 p.

Matvey A. Chyornykh[1*]
*mateyka1@outlook.com
Research supervisor: Yulia G. Kustova[1],
Candidate of Sciences (History)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The culture of veneration by the Russian Orthodox Church of the patron saints of Western European countries

Abstract. The article is a literature review focused on the status and elements of the culture of veneration by the contemporary Russian Orthodox Church of patron saints of Western European countries and cities who were canonized before the Great Schism of the 11th century.

Keywords: hagiography, the Great Schism, canonization, cult of saints, culture of veneration, national patron saints, Orthodox-Catholic dialogue

УДК 929

Яранцева Виктория Алексеевна[1*]
*yaranceva.vika@gmail.com
Научный руководитель: Лапина Ирина Александровна[1],
кандидат исторических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Лицеи Александровской эпохи – питомники «новой породы людей»?

Аннотация: в статье рассматривается история образования Нежинского и Ришельевского лицеев, созданных в период правления императора Александра I для воспитания «новых людей». Выявляется влияние образовательных программ и педагогов этих учебных заведений на формирование украинской элиты. В исследовании использовались элементы просопографического анализа биографических данных выпускников этих лицеев.

Ключевые слова: Нежинский лицей, Ришельевский лицей, просопография, малороссийское дворянство, украинская элита.

Проблема формирования этнических элит в составе Российской империи, в том числе, формирования украинской элиты и ее инкорпорирования в состав правящего класса России является одной из главных дискуссионных тем в современной историографии [Базиева, 2012; Журба, 2020; Уикс, 2023; Хайрутдинов, 1996]. Цель представляемого исследования заключается в выяснении роли первых в России учебных заведений лицейского типа, называвшихся «питомниками новой породы людей», в этом процессе. Объектом являются два лицея, открытых в начале XIX века — Нежинский и Ришельевский, ставшие центрами получения элитного образования малороссийским и новороссийским дворянством.

История лицеев Александровской эпохи, реализовывавших идею Екатерины II и И. И. Бецкого о создании гуманного и просвещенного общества, рассматривалась многими исследователями. Наиболее изученными учебными заведениями этого типа являются лицеи, располагавшиеся в центральной части Российской империи [Могилевский, 2022; Помелов, 2020], но вопросам происхождения лицеистов и их дальнейшей карьеры в указанных исследованиях уделялось мало внимания. В статье Н. А. Могилевского «Выпускники Царскосельского лицея во главе губерний накануне отмены крепостного права» затрагивается профессиональная карьера выпускников Царскосельского лицея, но не рассматриваются вопросы их этнической и территориальной принадлежности [Журба, 2020]. Непосредственно касаются нашей темы книга А. Д. Егорова, посвященные истории Ришельевского и Нежинского лицеев [Егоров, 1993; 1994], в которых эти учебные заведения, расположенные на национальных окраинах, описываются с точки зрения их устройства, организации образовательного процесса и содержания преподаваемых дисциплин.

Для получения наиболее полного представления о становлении украинских элит в XIX веке посредством получения образования кроме анализа историографии нами была предпринята попытка применения просопографического анализа биографий выпускников Нежинского и Ришельевского лицеев за первые десятилетия от их основания. Просопография понимается как метод изучения «коллективных биографий» с выявлением общих и различных закономерностей жизненного пути описываемых людей. Просопография неразрывно связана со статистикой, предполагающей необходимость оперирования большими объемами данных для выявления закономерностей на основе количественного соотношения сходных моментов биографий. В качестве источников биографических данных использовались исследовательские работы, основанные на архивных документах и воспоминаниях [Алексеенко, 2012; Егоров, 1993; Помелов, 2020; Хайрутдинов, 1996].

Обобщая исследования по интересующему нас вопросу, попытаемся представить краткую характеристику Нежинского и Ришельевского лицеев.

Лицей для малороссийских дворян в городе Нежин на территории Черниговской области современной Украины во многом был обязан своим основанием канцлеру Российской империи Александру Андреевичу Безбородко, имевшему малороссийское происхождение? А. А. Безбородко был сыном генерального писаря Войска Запорожского Андрея Яковлевича Безбородко. Он служил в канцелярии малороссийского генерал-губернатора П. А Румянцева, который ввел А. А. Безбородко в приближенный круг императрицы Екатерины II. С А. А. Безбородко, ставшего одним из статс-секретарей Екатерины II и ее доверенным лицом, началась активная консолидация малороссийских элит в имперский аппарат управления. А. А. Безбородко завещал крупную сумму на благотворительные цели, которые впоследствии шли на содержание Нежинской гимназии. С собрания книг его личной библиотеки началось комплектование библиотечных фондов этой гимназии [Лицей князя Безбородко, 1859].

Официальная история Нежинского лицея отсчитывается с 1805 года, с момента подачи прошения на имя Александра I о строительстве образовательного учреждения в городе Нежин младшим братом А. А. Безбородко Ильей Андреевичем Безбородко. Для этого учреждени, Илья Андреевич пожертвовал дом с садом и дополнительную сумму денег. Но процесс создания этого учебного заведения, которое первоначально было названо Гимназией высших наук, затянулся на пятнадцать лет. Высочайший рескрипт об основании гимназии был подписан императором Александром I 19 апреля (1 мая) 1820 г. Гимназия была открыта уже после смерти Ильи Андреевича, когда очередное пожертвование для этой цели было сделано его внуком, графом Александром Григорьевичем Кушелевым-Безбородко — государственным деятелем и меценатом. Александр Григорьевич учился в Царскосельском лицее, а после его окончания, продолжал образование в Европе, где познакомился с основоположником развивающего обучения И. Г. Песталоцци и посетил его школу в Ивердоне. А. Г. Кушелев-Безбородко стал первым попечителем Нежинской гимназии. Немаловажно отметить, что помощь в открытии гимназии оказал министр внутренних дел Российской империи князь Виктор Павлович Кочубей (также происходивший из казацкого рода). Главной целью основания Нежинской гимназии, как гласил устав, была «удобность при воспитании их (малороссийских дворян) детей в благочестивых правилах, приобресть сведения в языках и общих науках» [Егоров, 1994]. Особенностью Нежинского лицея было то, что его выпускники получали XIV чин по «Табели о рангах», а их аттестаты приравнивались к аттестатам об окончании университета.

Первым директором гимназии был учёный и педагог русинского происхождения Василий Григорьевич Кукольник. В 1832 г. гимназия была преобразована в физико-математический лицей, в 1840 г. — в Юридический лицей. Одним из самых известных выпускников Нежинского лицея стал Николай Васильевич Гоголь-Яновский — великий писатель, сформировавший литературную традицию «натуральной школы» в XIX веке, оказавший сильное влияние на творчество М. Булгакова, Ф. Достоевского и др. русских и украинских писателей. Вопросу происхождения Гоголя посвящено множество исследований. Согласно метрикам в родословной Гоголя есть «польский след», но более поздние представители рода это отрицали и считали себя малороссами. Как предполагают некоторые исследователи, это было связано с невозможностью получения дворянской грамоты поляками. Сам Гоголь был уверен в своем малороссийском происхождении, из-за чего и подписывался «Гоголь». Однокашник Гоголя И. Сушков вспоминал: «Никто не думал из нас, чтобы Гоголь мог быть когда-либо писателем даже посредственным, потому что он известен был в лицее за самого нерадивого и обыкновенного слушателя и отличался больше жартами, которыми часто заставлял всех товарищей хохотать до беспамятства» [Воропаев, 2014]. Известно, что Николай Яновский-Гоголь создал в гимназии театр. Он выбирал пьесы, распределял роли и расписывал декорации, и многие прочили ему театральную карьеру. 1828 год — год выпуска Гоголя из Нежинского лицея в современной историографии принято называть «Гоголевским выпуском», в честь самого знаменитого его выпускника.

Ришельевский лицей был основан по инициативе одесского градоначальника и генерал-губернатора Новороссии и Бессарабии Эммануила Осиповича Ришелье в 1818 г. на базе уже

существующего с 1805 г. дворянского Благородного института. Первым директором лицея стал директор Благородного института известный в Петербурге и Москве педагог аббат Шарль Доминик Николь, член ордена иезуитов, покинувший Россию в 1820 г. после их изгнания. Лицей был открыт при сменившем Ришелье новом градоначальнике Одессы Александре Фёдоровиче Ланжероне.

Структура лицея была сложной, в его состав входили двухклассное начальное училище (окончание которого давало возможность поступать в лицей), педагогический институт (выпускники которого оставлялись для работы в лицее на шесть лет), а также два дополнительных училища — философское, правоведения и политической экономии [Егоров, 1993]. Кроме того, при лицее существовали «внешние классы» для бедных, обучение в которых было бесплатным. Ришельевский лицей стал вторым учебным заведением такого типа в стране, после знаменитого Царскосельского лицея. Уже в 1828 г. при лицее были учреждены физико-математическое и юридическое отделения, имевшие характер университетских факультетов. В 1841 г. было создано ещё одно отделение — камеральное, которое готовило государственных служащих и юристов в области государственного и частного права. В 1865 г. лицей был преобразован в Императорский Новороссийский университет.

Для проведения просопографического анализа было собрано по 20 биографий выпускников Нежинского и Ришельевского лицеев, сведенных в систематические таблицы. Основой для сравнения выпускников послужили следующие вопросы:

— Место рождения и проживания родительской семьи
— Этническая принадлежность (что определялось чаще всего по месту рождения и именам)
— Социальное происхождение
— Круг приобретаемых знаний
— Дальнейшее образование выпускников после окончания лицея
— Профессиональное развитие и карьерный путь

В биографиях основателей лицеев имеет значение и членство в религиозных объединениях и масонских ложах.

Таблица 1

Выпускники Нежинского лицея А. А. Безбородко (фрагмент)

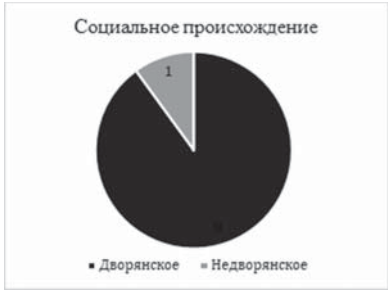
Фамилия Имя Отчество	Семья	Место рождения	Дальнейшее образование	Профессиональная карьера	Этническая принадлежность
1. Афанасьев Александр Степанович	Из дворянского рода	Лубенский уезд Полтавской губ. Российской империи	–	Поручик Белгородского уланского полка (до 1843); служащий канцелярии Воронежского губернатора (до 1849); литератор.	Малоросс
2. Билевич Николай Иванович	Из дворянского рода	Курск, Российская империя	Московский университет	Преподаватель истории и словесности; литератор-беллетрист	Русский
3...					

Продемонстрировать результаты анализавыборки из 10 биографий наиболее известных выпускников каждого лицея.

Нежинский лицей









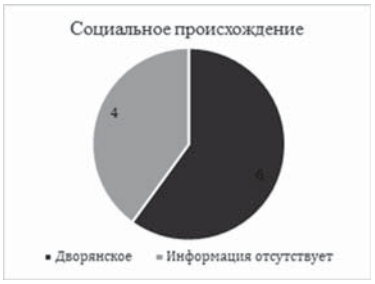




Ришельевский лицей

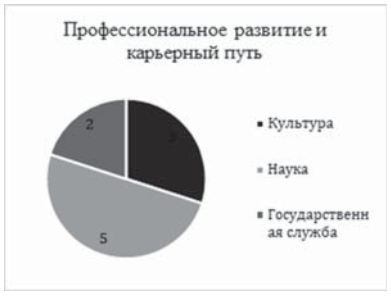












Собранные данные позволяют сделать вывод, что преобладающая часть выпускников Нежинского лицея были выходцами из Малороссии и относились к дворянским родам. Среди обучающихся встречались также русские дворяне и иностранцы, что часто было связано с ми-

грацией на религиозной и политической почве (например, в случае К. М. Базили). Важно подчеркнуть, что основателями Нежинского лицея были выходцы из запорожских казаков, что, вероятно, и обусловило большое внимание обучающихся к малороссийской словесности, способствующей поддержанию их соответствующей этнической идентичности. Нежинский лицей давал своим выпускникам первоклассное гуманитарное образование, которое позволяло в дальнейшем строить карьеру на его основе. Многие из них, не получая дополнительного образования, сразу поступали на государственную или военную службу, которую часто совмещали с написанием литературных и публицистических трудов.

Основателями Ришельевского лицея были французы, чем, на наш взгляд, объясняется частое отсутствие данных о месте рождения и проживания родительской семьи выпускников в исследуемых источниках. Тем не менее, численность малороссов среди выпускников преобладает. Сословная принадлежность некоторых выпускников также неизвестна. На базе Ришельевского лицея существовали т. н. «внешние классы» для «бедного населения», что подтверждает факт обучения в лицее представителей низших сословий. Программа обучения в Ришельевском лицее была многообразна и направлена на изучение конкретных областей знания, в первую очередь естественных и точных наук. Именно поэтому многие выпускники продолжали обучение в университетах и других учебных заведениях, связывая свою жизнь не только со сферой управления и литературой, но и с наукой — математикой, экономикой, статистикой, областью права и пр.

Таким образом, можно сделать вывод, что лицеи, открытые в XIX веке на малороссийских и новороссийских территориях, стали крупными образовательными центрами духовного, педагогического, экономического, юридического образования будущей малороссийской элиты и социальным лифтом для ее продвижения в аппарат государственного управления Российской империи. На основе гуманитарного образования, полученного в этих учебных заведениях, строили свою карьеру знаменитые художники, поэты и прозаики, вносившие свой вклад в развитие русской культуры. Многие выпускники лицеев строили военную карьеру в русской армии и прославились на полях сражений.

Литература

1. Алексеенко, М. В. Пожертвования и дары частных лиц как важные источники пополнения книжного фонда библиотеки Ришельевского лицея // Вісник Одеського національного університету. — Сер.: Бібліотекознавство, бібліографознавство, книгознавство. — 2012. — Том 17, вип. 1 (7). — С. 11–36.
2. Базиева, Г. Д. Национальные элиты Российской империи // Нева. 2012. — № 7. — С. 172–180.
3. Воропаев, В. А. Однажды Гоголь…: рассказы из жизни писателя.– Москва: Изд-во Московской Патриархии Русской православной церкви, 2014. — 109 с.
4. Егоров, А. Д. Лицеи России: Опыт исторической хронологии. Кн. 2: Лицей Князя Безбородко. — Иваново: ИИСИ, 1994. — 130 с.
5. Егоров, А. Д. Лицеи России: Ришельевский Лицей. — Иваново: ИИСИ, 1993. — 183 с.
6. Журба, О. И., Литвинова Т. Ф. Гетманщина в представлениях украинской интеллектуальной элиты второй половины XVIII — XIX в. Ч. 1 //Диалог со временем. 2020. — № 73. — С. 112–126.
7. Лицей князя Безбородко: [Сб. ист. и биогр. очерков и списки должност. лиц и воспитанников Лицея] / Изд. граф Г. А. Кушелев-Безбородко. — Санкт-Петербург: тип. Акад. наук, 1859. — 208 с.
8. Могилевский, Н. А. Выпускники Царскосельского лицея во главе губерний накануне отмены крепостного права // Вестник Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. 2022. № 3 (76). — С. 13–25.
9. Помелов, В. Б. Из истории лицейского образования в дореволюционной России // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — 2020. — № 1 (45). — С. 137–146.
10. Уикс, Т. Э. Украинцы в предреволюционной России: определения, политика, представления // OSTKRAFT. Научное обозрение. 2023.19. 05.
11. Хайрутдинов, Р. Татарская феодальная знать и российское дворянство: проблемы интеграции на рубеже XVIII–XIX вв.// Ислам в татарском мире: история и современность (материалы международного симпозиума, Казань, 29 апреля — 1 мая 1996 г. (специальный выпуск). https:// psodor 1906. narod.ru/nazH.htm

Victoria A. Yaranceva[1*]
*yaranceva.vika@gmail.com
Research supervisor: Irina A. Lapina[1],
Candidate of Sciences (History)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Lyceums of the Alexander era: Nurseries of a 'new breed of people'?

Abstract. The article considers the history of foundation of Nizhyn and Richelieu lyceums that were created in the reign of Emperor Alexander I. The lyceums were established for the education of a 'new type of people'. The article identifies the influence of the curriculum and teachers of these lyceums on the formation of Ukraine's elite. The study used elements of prosopographic analysis of the biographical information of the teachers and graduates of these lyceums.

Keywords: Nizhyn lyceum, Richelieu lyceum, prosopography, Little Russia's nobility, Ukrainian elite.

ЯЗЫКИ, ФОЛЬКЛОР И ЛИТЕРАТУРА НАРОДОВ СЕВЕРА, СИБИРИ И ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА: УРАЛЬСКИЕ ЯЗЫКИ

УДК 012, 821.511.12

Белан Ольга Владимировна[1*], **Яранцева Виктория Алексеевна**[1]
*040678olga@bk.ru
Научный руководитель: Гайдамашко Роман Валентинович[1],
кандидат филологических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Из опыта составления библиографического указателя изданий на саамских языках России

Аннотация: статья посвящена изданиям на саамских языках России. В статье представлено теоретическое обоснование темы, а также результат исследования — библиографический указатель. В рамках работы была проведена оценка современного социолингвистического положения саамских языков России; описаны источники и принципы составления библиографического указателя изданий на саамских языках России; рассмотрены вопросы саамской литературы в контексте переводческой и издательской деятельности.

Ключевые слова: библиографический указатель, саамские языки России, издания на саамских языках России.

В 2023 г. студентами профиля «Этнокультурологическое образование, историческое образование» под руководством преподавателя кафедры уральских языков, фольклора и литературы института народов Севера РГПУ им. А. И. Герцена в учебных целях было начато составление библиографического указателя изданий на саамских языках России.

Среди прочих задач настоящей работы: оценить современное социолингвистическое положение саамских языков России; кратко обозреть издания на саамских языках России; разработать их типологию по жанрам и авторам; представить источники и принципы составления библиографического указателя изданий на саамских языках России.

Давно стоит вопрос о количестве и статусе саамских идиомов — это один язык с территориальными разновидностями (диалектами и говорами) или множество отдельных языков/диалектов. См. показательные рассуждения Д. В. Бубриха: «Тут, что ни река, что ни долина, — особый диалект. Географически близкие друг к другу диалекты сходны, а географически друг от друга отдаленные — различны, и это различие вместе с расстоянием нарастает. На расстоянии уже нескольких сотен километров возможность взаимопонимания полностью иссякает, —

а тянется саамская речь больше чем на сотни километров. Об одном саамском языке никак нельзя говорить. Но, с другой стороны, невозможно и точно разграничить языки. Сами саамы своих языков не считают. Ученые спорят. Выход из создавшегося положения только один: говорить не о саамских языках, а о саамской речи» [Бубрих, 1949, с. 55]. В 1930-е гг. А. Г. Эндюковский подробно писал о «довольно заметной разнице» между говорами одного и того же диалекта [Огрызко, 2010, с. 18].

В советской и российской традиции было принято говорить об одном саамском языке со множеством диалектов. Территориальная разобщенность привела к тому, что сейчас признается наличие нескольких саамских языков на территории Норвегии, Швеции, Финляндии и России: южносаамский, уме, пите, луле, северносаамский, инари, колтта, кильдинский и йоканьгский. Это представляется оправданным, поскольку не все саамские языки взаимопонимаемы, особенно затруднено взаимопонимание между носителями языков, ареально распространенных далеко друг от друга.

Сегодня к саамским языкам России относятся кильдинский (или кильдин-саамский), колтта (иначе сколтта-саамский, скольт; он представлен только «нотозерским диалектом») и йоканьгский (или терский саамский, тер-саамский). Степени сохранности этих трех языков на территории России оцениваются крайне пессимистично. Согласно шкале витальности ЮНЕСКО по фактору межпоколенческой передачи языка, йоканьгский саамский — на пороге исчезновения, колтта-саамский — под существенной угрозой исчезновения, кильдинский саамский — под угрозой исчезновения [Агранат, 2016; Scheller, 2011].

Из представленных сейчас саамских языков России социолингвистическое положение кильдинского гораздо лучше, чем у колтта и йоканьгского. Активных носителей кильдинского, по разным оценкам, от нескольких десятков до 300 человек. Носителей же нотозерского диалекта колтта-саамского языка — не более 20, йоканьгского — два человека. Насколько активно используются эти два последние языка в повседневной жизни — большой вопрос.

Кильдинский саамский используется в повседневном общении, но его передача детям прервана. Язык обеспечен письменностью, грамматическими очерками, разнообразными словарями, кое-какой учебно-методической литературой (хоть и во многом устаревшей), цифровой инфраструктурой. На нём продолжает издаваться оригинальная и переводная художественная, религиозная, специальная литература. Он преподаётся и изучается в вузах — в РГПУ им. А. И. Герцена и с 2022 г. в МАГУ (был только один набор из 5-ти человек, которые выпускаются в 2024 году). Большинство носителей проживает в селе Ловозеро, также в Мурманске, Ревде, Оленегорске и др. Юридический статус языка — язык коренного малочисленного народа РФ.

Именно поэтому, когда мы говорим про саамский язык в современной России, то имеем в виду именно кильдинский саамский язык. Так же и в статье — если не уточняется название саамского языка, то речь именно про кильдинский саамский язык.

Все саамские языки, распространенные на территории современной России, объединяются нами под условным понятием «кольские саамские языки» (соответственно и «кольская саамская литература»), хотя нотозерский диалект колтта-саамского языка, согласно географии, распространен вне границ Кольского полуострова [Агранат, 2016; Scheller, 2011; Rießler, 2022].

В Российской империи были попытки издания саамской литературы: переводы Евангелия от Матфея (1878, 1894) и азбука (1895) в кириллической записи. Привлекать саами к созданию учебников на родном языке и обучать их родной грамоте стали с 1924 г., после образования Комитета содействия развитию малых народностей Крайнего Севера (Комитета Севера). Тогда же начались фиксация и изучение кольских саамских языков в систематических полевых экспедициях.

Планомерная подготовка и издание учебных материалов связаны с выработкой и утверждением Единого северного алфавита в начале 1930-х гг. Именно тогда в основном усилиями З. Е. Чернякова (1990–1997) и А. Г. Эндюковского (1901–1938) на саамских языках были подготовлены и в 1933–1935 гг. изданы букварь, учебник по арифметике и разные книги для чтения, в том числе общественно-политическая литература («Что дала Октябрьская революция трудящимся саамам», «Что такое индустриализация страны»), переводы детской литературы (Л. Савельев «Как люди по земле ездят», Е. И. Чарушин «Животные жарких стран»).

После отказа в 1935 г. от Единого северного алфавита разрабатывалась письменность на кириллической основе. А. Г. Эндюковским были подготовлены и в 1937 г. изданы новый букварь и краткий грамматический очерк.

Для языка изданий 1930-х гг. характерна некая искусственность, потому что перед авторами и переводчиками стояла задача создания некого усреднённого стандартного языка, более или менее понятного всем саами Кольского полуострова, вне зависимости от языковой/диалектной принадлежности. По поводу того, какой саамский идиом брать за «золотой стандарт», не было согласия даже между основными подвижниками саамской письменности того времени. З. Е. Черняков предлагал «положить в основу литературного лопарского языка нотозерский диалект, мотивируя это тем, что он будет понятен зарубежным лопарям» [Бакула, 2022, с. 20]; В. К. Алымов же считал, что наиболее подходящий идиом — кильдинский, преимущественно потому, что «этот диалект понятен и “нотозерцам”, живущим к западу от кильдинцев, и терским лопарям, живущим к востоку от них» [Бакула, 2022, с. 19]. С В. К. Алымовым был согласен и А. Г. Эндюковский, подготовивший в 1937 г. новую версию букваря «на кильдинском диалекте языка кольских саамов» [Бакула, 2022, с. 21].

Эта проблема в целом типична при разработке письменности, установлении орфографических правил и литературной нормы для диалектно раздробленных бесписьменных языков. Таким образом, при активной деятельности по подготовке и переводу изданий 1930-х гг. диалектные особенности и отличия не учитывались.

На следующие почти 40 лет процессы языкового планирования были приостановлены. Лишь г. М. Керт с середины 1950-х гг. совместно с некоторыми Петрозаводскими коллегами и студентами Факультета народов Севера ЛГПИ записывал материалы по саамским языкам в полевых экспедициях. Результатом явились публикации монографических исследований по грамматике, научных статей и двух сборников образцов речи, однако во всех этих публикациях использовалась фонетическая транскрипция латиницей.

В 1976 г. была создана авторская группа, перед которой стояла задача вести работу по воссозданию саамской письменности: началась разработка и утверждение новых вариантов алфавита, написание учебно-методической литературы и составление словарей. Тогда же началось преподавание саамского языка в начальных классах в школе-интернате в селе Ловозеро. К 1979 г. относится утверждение нового варианта алфавита на основе кириллицы за авторством А. А. Антоновой. На этом алфавите в 1982 г. опубликован Букварь (учебник для первого класса саамской национальной школы), в 1986 г. — школьный саамско-русский и русско-саамский словарь, в 1990 г. — второе, исправленное издание Букваря 1982 г., а также учебник саамского языка и книга для чтения для второго класса.

В 1982 г. появляется второй вариант алфавита 1979 г., на котором в свою очередь в 1985 г. был издан «нормативный» саамско-русский словарь, снабжённый грамматическим очерком. В 1987 г. было рекомендовано в этом варианте алфавита заменить латинские буквы h и j соответственно знаками «‘» (апостроф) и «й» (и краткая с десцендером) и рекомендовать его в качестве нормативного для использования в школьной практике и издательском деле. На этом третьем варианте в начале 1990-х гг. было выпущено несколько учебно-методических пособий, книг для чтения, новый школьный словарь, сборники детских стихов.

С тех пор сосуществуют два основных варианта кильдинской саамской письменности со своими орфографическими правилами, однако эти незначительные отличия практически не препятствуют восприятию и пониманию текста. И даже несмотря на то, что договориться о единой норме не удалось, и существуют разные графико-орфографические традиции, с этого момента началась достаточно активная книгоиздательская деятельность.

Сперва это учебно-методические пособия и словари, а затем уже и литературные произведения (включая книги для дополнительного чтения, сборники детских стихов и рассказов, переводы классиков русской и мировой литературы). В начале XXI в. на кильдинском саамском языке издаются также специальная литература (о саамских народных играх, национальной одежде и орнаментах), мемуары и исторические очерки, школьные прописи, кроссворды, комиксы и множество другой литературы.

Как и в изданиях 1930-е гг., в публикациях последних 30 лет часто не указан язык или диалект, однако установить языковую или диалектную принадлежность текста чаще всего возможно, благодаря тому, что в подавляющем большинстве случаев нам известны авторы, переводчики, редакторы текстов и соответственно их диалектная принадлежность.

Последний период характеризуется также относительным обилием изданий на саамских языках России (включая и двух- и трёхъязычные издания), однако минусом многих из этих изданий является нарушение правил норм типографии и отсутствие библиографических описаний в выходных данных. Произведения печатаются в небольшом количестве и раздаются «среди своих», из-за чего сведений и информации о том или ином произведении нет в общем доступе, а это в свою очередь затрудняет видимость и развитие саамских языков, литературы и в целом культуры. Увы, но эта тенденция продолжается и до наших дней [Огрызко, 2010; Бакула, 2022, с. 13–34].

Перейдем к рассмотрению получившегося у нас библиографического указателя. В основу нашего библиографического указателя легли два ценных справочных издания Мурманской областной научной библиотеки: «Коллекция изданий на языке кольских саамов: из фондов Мурманской государственной областной универсальной научной библиотеки» и «Саамская библиография: литература на русском и саамском языках (1776–1996)». При том, что эти справочники достаточно полно отражают сведения о вышедших изданиях на саамских языках России, они плохо годятся для наших учебных целей.

Во-первых, мы хотели сконцентрироваться исключительно на изданиях на Российских саамских языках (преимущественно даже только на кильдинском) как на вспомогательных материалах для освоения языка и языковой практики. Справочник 2012 г. этому требованию частично удовлетворяет, однако в нём учтены далеко не все известные издания, плюс за последние десять лет вышло ещё немало изданий.

Во-вторых, в этих справочниках далеко не всегда приведены переводы названий, хотя нам кажется это необходимым для изучающих язык на начальном уровне. Особенно это касается двух- и трёхъязычных изданий.

В-третьих, мы хотели добавить рубрикацию по саамским языкам.

В-четвертых, справочники, к великому сожалению, грешат ошибками в написании названий (не в последнюю очередь из-за проблем с кодировкой шрифтов), часто игнорируют надстрочные символы (хотя, напомним, их постановка крайне важна, потому что долгота в саамских языках является смыслоразличительной) и вообще содержат неполные библиографические описания.

Также мы хотели оформить все ссылки на издания в соответствии с ГОСТом. Помимо прочего добавить ссылки на цифровые издания.

Всё это побудило нас составить новый актуальный библиографический указатель, с неучтёнными изданиями и исправленными неточностями.

Источниками послужили все известные нам издания с текстами на кольских саамских языках, то есть издание может и не быть полностью на саамском языке, а лишь содержать какой-то связный отрывок на языке (см., например, отрывок перевода «Сказки о рыбаке и рыбке» в коллективной научной монографии «Прибалтийско-финские народы»). Таким образом, в наш указатель включались все известные образцы художественной и специальной литературы, учебно-методические пособия, словари и др. На первом этапе мы пока не стали включать публицистику, хотя известно о публикациях статей в газетах «Полярная правда» (мурманская областная газета) [Иванищева, 2014, с. 2] и «ИНСовец» (периодическое издание Института народов Севера) [Мат. по развитию яз. и письмен. народов Севера в Мурманском округе, 1934, с. 40] в 1930-е гг., а также в районной газете «Ловозерская правда» в 1990-е гг. Включение в указатель публицистики — отдельная большая работа, хотя не исключаем, что мы дополним указатель этими данными на следующем этапе.

Встречается информация и о единичном образце российской саамской драматургии. В начале 1930-х гг. студентом ИНС Тимофеем Дмитриевым была написана и З. Е. Черняковым была отредактирована двухактная пьеса «Председатель сельсовета» о жизни оленеводов [Бакула, 2022, с. 16–19]. До сих пор не удалось установить, была ли опубликована эта пьеса.

Приведём некоторые принципы составления нашего библиографического указателя:

— Из мурманских справочников нами были взяты уже известные публикации на кольских саамских языках, исправлены их библиографические описания в соответствии с современными требованиями ГОСТа.

— Помимо этого, были добавлены новые издания, которые вышли после публикации справочников или которые не были ими учтены.

— Все публикации разделены сперва по языкам, следом по жанрам: художественная литература, общественно-политическая литература, религиозная литература, учебно-методическая литература, исторические очерки, мемуаристика, словари, образцы речи.

— По возможности даны ссылки на цифровые версии изданий. Прежде всего это сайт Мурманской научной библиотеки kolanord.ru, финно-угорский раздел на сайте Финской национальной библиотеки fennougrica.kansalliskirjasto.fi, а также, в случае отсутствия цифровых версий на указанных сайтах, ресурс saami.su.

В целях унификации все издания снабжены кириллическим написанием автора в русской традиции (то есть «Антонова, А. А.», а не «Сāнндрэ Антонова» или «Antonova, Sandra»; «Черняков, З. Е.», а не «Saxkre» или «Saxkre Єerniakov» и т. п.), а также переводом на русский язык заглавия и (при наличии) сведений об ответственности. Именно этот вариант (в кириллическом написании и с переводом на русский) вынесен в каждом библиографическом описании вперёд и учитывается при построении списка в алфавитном порядке. Если на титуле, обороте титула или в выходных данных издания есть перевод заглавия на другой язык и/или написание автора по-саамски/в иной графике, то в целом порядок следования разноязычных частей в библиографическом описании следующий: русский > (при наличии) кильдинский саамский > (при наличии) северносаамский > (при наличии) все другие языки. Каждая следующая часть отделена знаком «=».

Сведения о месте издания и издательстве даются в оригинальном написании (например, «Kárášjohka: Davvi Girji»). Сведения о количестве страниц, наличии иллюстраций и вкладок, о языках даются на русском языке.

Книги одного автора даются в хронологическом порядке. Издания одного года даны в алфавитном порядке названий.

Приведем некоторые примеры выполненных нами библиографических описаний.

КИЛЬДИНСКИЙ СААМСКИЙ ЯЗЫК

Художественная литература

Альманах саамской литературы / [Сост.] Д. С. Балакина, Н. П. Большакова. — М. : Издательский дом «Живая классика», 2019. — 552 с., ил. — ISBN 978-5-4489-0229-1. — На кильд. саам., йок. саам., рус. яз. <URL:http://kolanord.ru/html_public/col_Kol-saamy/Aljmanah-saamskoj-litry_2019/>

Рис. 1. Библиографическая ссылка
Представлен пример библиографической ссылки, которая находится в разделе «кильдинский саамский язык» и отнесена к жанру художественной литературы

[Черняков, З. Е.] Сахкре. Что дала Октябрьская революция трудящимся саамам / Отв. ред. А. Лынкис ; [Научно-исследовательская ассоциация Института народов Севера ЦИК СССР] = Saxkre. Men antij Okţabr Revolucia roвtusdədь saamit . — Л. : Ленпартиздат, 1933. — 16 с. — На саам. яз. — Псевдоним автора на саам. яз. : Saxkre. <URL:https://fennougrica.kansalliskirjasto.fi/handle/10024/89666>

Рис. 2. Библиографическая ссылка
Представлен пример библиографической ссылки с переводом на русский язык названия и имени автора.

При работе составители указателя сталкиваются с рядом трудностей, касающихся нарушения стандартов и норм издательского дела, отсутствия системы книгораспространения и вообще скудности информации о вышедших изданиях. Сосуществование разных графико-орфографических традиций также вызывает трудности в поиске и записи библиографических ссылок.

Таким образом, составленный библиографический указатель может (и уже служит) помощью для студентов и всех, изучающих саамские языки, а также тех, кто в поиске литературы на саамских языках России.

Литература

1. Агранат, Т. Б. Саамский язык // Язык и общество. Энциклопедия / [Гл. ред. В. Ю. Михальченко]. М.: Издательский центр «Азбуковник», 2016. С. 416–418.
2. Бакула, В. Б. Литература кольских саамов. — Мурманск: МАГУ, 2022. — 230 с.
3. Бубрих, Д. В. О древней прибалтийско-финской речи // Известия Карело-Финской научно-исследовательской базы АН СССР. 1949. № 1. С. 47–56.
4. Иванищева, О. Н. Существует ли саамская этническая журналистика? // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. Статья 615.
5. Коллекция изданий на языке кольских саамов: из фондов Мурманской государственной областной универсальной научной библиотеки : библиографический указатель / Мурм. гос. обл. универс. науч. б-ка ; [сост. О. Н. Фролова; редкол. : С. А. Медникова и др.]. — Мурманск: [МГОУНБ], 2012. — 28 с.
6. Материалы по развитию языков и письменности народов Севера в Мурманском округе / Отв. ред. К. К. Луйск; тех. ред. А. А. Жилинский. — Мурманск: Издание Комитета Нового Алфавита, 1934. — 44 с.
7. Огрызко, В. Поскупилась жизнь на злато // Саамская литература: Материалы и исследования / Сост. В. Огрызко. — М.: Литературная Россия, 2010. С. 3–31.
8. Саамская библиография : литература на русском и саамском языках (1776–1996) / Мурм. гос. обл. универс. науч. б-ка ; [сост. Ю. Г. Земская, Е. Р. Михайлова ; редкол. : Е. В. Синева, С. А. Медникова, Ж. Л. Гайдай, Е. Б. Мерзлякова ; ред. В. П. Лаверова ; науч. консультант А. А. Киселёв]. — Мурманск: [МГОУНБ], 2005. — 175 с.
9. Rießler, M. Kildin Saami // The Oxford Guide to the Uralic Languages / Ed. by M. Bakró-Nagy et al. — Oxford: Oxford University Press, 2022. P. 219–239.
10. Scheller, E. The Sámi Language Situation in Russia // Ethnic and Linguistic Context of Identity: Finno-Ugric Minorities / Eds. R. Grünthal, M. Kovács. — Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura, 2011. P. 79–96. (Uralica Helsingiensia 5.)

Olga V. Belan[1*], Victoria A. Yarantseva[1]
*040678olga@bk.ru
Research supervisor: Roman V. Gaidamashko[1],
Candidate of Sciences (Philology)
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

The experience of compiling a bibliographic index of publications in the Sami languages of Russia

Abstract. The article is devoted to publications in the Sami languages of Russia. The article presents a theoretical research on the topic and a bibliographic index that was created by the author as a result of the research. The author assesses the current sociolinguistic situation of the Sami languages of Russia, describes the sources and principles of compiling the bibliographic index of publications in the Sami languages of Russia; and discusses issues of Sami literature in the context of its translation and publication.

Keywords: bibliographic index, Sami languages of Russia, publications in Sami languages of Russia.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОТРАСЛЕЙ КРИМИНАЛЬНОГО ЦИКЛА

УДК 343.3

Батаков Никита Сергеевич[1*], Яковлев Николай Владимирович[1]
*jakitkaa@gmail.com
Научный руководитель: Морозова Ирина Владимировна[1]
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Некоторые проблемы преступлений экологической направленности

Аннотация: в настоящей статье рассматриваются положения, связанные с уголовной ответственностью за экологические преступления. Выделены проблемы, ведущие к избирательному правоприменению и неэффективности борьбы с преступлениями экологической направленности. Также рассматривается вопрос о необходимости пересмотра нормативно-правовой базы в сфере экологии для более эффективного противодействия с экологическими преступлениями, учитывая их особенности и потенциальные последствия для окружающей среды и здоровья людей.

Ключевые слова: экологические преступления, экологическая безопасность, охрана окружающей среды, зарубежное законодательство, загрязнение среды.

Колоссальное количество законодательных просчётов, допущенных при конструировании 26 главы российского Уголовного кодекса, порождает значительный пласт проблем, создающих предпосылки для избирательного правоприменения: число осуждённых за экологические преступления с 2007 уменьшилось на 64,2%, при этом число лиц, подвергнутых административному наказанию, выросло на 79,5% (рис. 1) [Судебный департамент при Верховном Суде Российской Федерации].



Рис. 1. Соотношение количества лиц, подвергнутых наказанию за правонарушения, содержащиеся в главе 8 КоАП РФ, и лиц, осуждённых за преступления, содержащиеся в главе 26 УК РФ

Уголовный кодекс нуждается в устранении дефектов законодательных конструкций об ответственности за экологические преступления: отсутствие чётких признаков, позволяющих разграничить уголовную и административную ответственность, создаёт условия для подмены уголовной ответственности административной. Это подтверждается снижением количества зарегистрированных экологических преступлений, наблюдаемых на фоне роста смежных административных правонарушений [Тимошенко, 2019, с. 90–126].

Публично-правовая природа уголовного и административного права определяет характер взаимосвязи, регулируемых ими общественных отношений. Поэтому вполне закономерно существование множества точек соприкосновения, но в области экологии это зачастую приводит к «размытию граней» между нормами УК РФ и КоАП РФ.

Несоблюдение экологических требований при территориальном планировании, планировке территории и т. д. (ст. 8.1 КоАП РФ), нарушение правил охраны окружающей среды при проектировании, размещении, строительстве, вводе в эксплуатацию и эксплуатации промышленных, сельскохозяйственных, научных и иных объектов (ст. 246 УК РФ) — указанные нормы регулируют отношения, возникающие при производстве определённых работ, но совершенно поразному характеризуют составы правонарушений.

Ст. 247 УК РФ и ч. 3 ст. 8.2.2 КоАП регулируют отношения в области обращения с опасными отходами. Причинение столь тяжких последствий, предусмотренных санкцией нормы КоАП РФ свидетельствует о значительной степени опасности правонарушения, грань между уголовной и административной нормой размыта, возникает впечатление, будто административное правонарушение обладает более высокой степенью общественной опасности, чем аналогичное преступление.

Нельзя не упомянуть про высокую латентность экологических преступлений, которая обусловлена комплексом проблем, выходящих за пределы регулирования УК РФ и КоАП РФ. К снижению «зон контроля» привело введение в 2007 Лесного кодекса, в связи с которым более 70 тыс. лесников потеряли работу, хотя их роль в защите окружающей среды была крайне велика, ведь проживая на вверенной территории, они следили за определённым участком. Основной массив лиц, преступивших закон в сфере, главой 26 УК РФ, составляют осуждённые по ст. 256 УК РФ (43%), то есть большинство преступлений совершаются в «слепой зоне» [РБК].

Также широкому распространению организованной преступности в экологической сфере способствует коррупция. Ю. А. Тимошенко видит тесную связь экологических преступлений и должностных, заключающуюся в злоупотреблениях при выдаче разрешений лицензий, предоставлении прав на пользование природных ресурсов [Тимошенко, 2017, с. 151].

Сферы проявления последствий преступных посягательств на окружающую среду неоднородны. Природная среда может быть загрязнена, либо может претерпеть другие негативные изменения отдельных её компонентов, например, изъятие из естественной среды обитания, повреждение, уничтожение. Сохранение оптимальной для жизнедеятельности человека и иных живых существ природной среды, обеспечение экологической безопасности, в частности, вопрос обеспечения личной безопасности и благополучия человека вызывают особый интерес и тревогу. Кроме того, важно учитывать специфику таких преступлений — временную отдалённость от момента причинения вреда до того, как последствия будут замечены. Все это делает установление причинно-следственной связи весьма затруднительным, требующим большого количества экспертиз [Голубев, 2022, с. 122–139].

Показательным случаем стала трагедия, произошедшая с жителями деревни Муслюмово, расположенной на берегу реки Течи, загрязнённой радиоактивными отходами. Родители мальчика, родившегося с тяжелейшей патологией — без ноги и руки, подали иск о компенсации морального вреда, причинённого отрицательным воздействием радиационно-загрязнённой окружающей природной среды в результате деятельности ПО «Маяк». Чтобы доказать связь между патологией с факторами, возникшими в результате деятельности предприятия, была проведена генетическая и иммунологическая экспертиза членов семьи мальчика в Институте общей генетики РАН и Институте цитологии и генетики Сибирского отделения РАН. В резуль-

тате были выявлены первичные радиационные повреждения генетического аппарата у членов семьи первого поколения и иммунной недостаточности у их детей второго поколения, что привело к рождению ребёнка в третьем поколении с врождёнными пороками развития, а также явлениями вторичного иммунодефицита [Коммерсантъ, 1998, с. 11].

Поэтому при установлении уголовной ответственности за нарушение правил охраны окружающей среды в ходе хозяйственной или иной производственной деятельности, правил обращения с экологически опасными веществами отходами, микробиологическими, биологическими агентами и токсинами (ст. 248–252 УК РФ), учитывая высокую вероятность временной отдалённости проявления последствий совершённого деяния, выражающихся в причинении вреда здоровью человека, окружающей среде и её составляющим, мы считаем целесообразным введение такого критерия уголовной ответственности как наличие реальной угрозы наступления последствий. Она может выражаться в нарушении установленных нормативов качества окружающей среды и превышении допустимого воздействия на неё, при соблюдении которых обеспечивается устойчивое функционирование естественных экологических систем и сохраняется биологическое разнообразие. Для установления факта загрязнения окружающей среды необходимо руководствоваться следующими документами: постановлением Главного Государственного санитарного врача РФ и Главного Государственного инспектора по охране природы от 10 ноября 1997 г. № 25, 03–19/24–3483 «Об использовании методологии оценки риска для управления качеством окружающей среды и здоровья населения в Российской Федерации», положениями методических рекомендаций, рассматривающих связь здоровья населения и состояние окружающей среды, условий проживания: «Оценка воздействия объектов накопленного вреда окружающей среде на здоровье граждан и продолжительность их жизни, в том числе с возможностью проведения экспресс-оценки», «Оценке качества атмосферного воздуха и анализа риска здоровью населения в целях принятия обоснованных управленческих решений в сфере обеспечения качества атмосферного воздуха и санитарно-эпидемиологического благополучия населения» и др., утверждёнными Главным государственным санитарным врачом, Роспотребнадзором, Минздравом.

Обратимся к иностранному опыту конструирования уголовно-правовых норм об ответственности за экологические преступления. Ст. 240 Норвежского общегражданского уголовного кодекса связывает наступление уголовной ответственности за умышленное или неосторожное загрязнением воздуха, земли или воды с нанесением среде повреждений или с угрозой их наступления либо с хранением отходов таким образом, что возникает опасность нанесения вреда окружающей среде [WIPO].

Ст. 196 Уголовного кодекса Дании предлагает следующую конструкцию — любое лицо, нарушающее Закон об охране окружающей среды: загрязняющее воздух, воду, почву, причиняя значительный вред или создающее непосредственную угрозу вреда окружающей среде, подлежит уголовной ответственности; хранит или утилизирует отходы или аналогичные вещества, таким образом причиняет значительный вред или создаёт непосредственную угрозу вреда окружающей среде. Таким образом, основным криминообразующим признаком являются наступившие последствия или наличие реальной угрозы их наступления [Retsinformation].

При разрешении вопроса о криминализации деяния необходимо учитывать реальные возможности суда в установлении факта совершения преступления, установления причинной связи между деянием и наступившими последствиями, в противном случае будут плодиться очередные правовые химеры.

По мнению Тангиева Б. Б. экологические преступления обладают самой высокой латентностью. Ряд форм противоправного поведения может не осознаваться обществом, а вызванные явления могут быть неочевидны: многие изменения, произошедшие в окружающей среде по вине человека, становятся известными только специалистам [Тангиев, 2008, с. 178–189]. Последствия от причиняемого вреда могут проявиться через многие годы в ухудшении здоровья, в генетических изменениях, в зачастую необратимых последствиях. Меры уголовно-правового характера должны применяться при возникновении реальной угрозы окружающей среде. Это

должно найти отражение в нормах при описании признаков общественно опасных последствий в диспозиции [Голубев, 2020, с. 129–135].

Для административных правонарушений, граничащих с уголовными преступлениями в сфере экологии должна быть выстроена система с выдержанной «иерархией запретов», связывающая нормы КоАП РФ и УК РФ по объекту и его качествам, но чётко разделяющая их в зависимости от степени общественной опасности. Обесценивать реальную угрозу от деяний, причиняющих вред окружающей среде, жизни и здоровью людей, недопустимо. Они должны быть урегулированы уголовным законом.

Мы считаем, что нормам, регулирующим уголовную ответственность за экологические преступления необходима конструкция в виде усечённого состава, например, ч. 1 ст. 250 УК РФ (Загрязнение вод) должна быть закреплена следующим образом: «Загрязнение, засорение, истощение поверхностных или подземных вод, источников питьевого водоснабжения либо иное изменение их природных свойств, если эти деяния причинили вред или создали опасность причинения вреда окружающей среде».

Литература

1. Вера Я. Жертва радиации выиграла дело в суде // Коммерсантъ. 1998. 25 апр. С. 11.
2. Голубев. С. И. Технико-юридические проблемы отражения в законе последствий экологических преступлений // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. 2020. № 3 (96). С. 129–135.
3. Голубев С. И. Уголовно-правовое обеспечение экологической безопасности (законодательные и доктринальные основы, классификация видов экологических преступлений и характеристика составов): диссертация на соискание учёной степени доктора юридических наук. Казань, 2022. 495 с.
4. Данные судебной статистики // Судебный департамент при Верховном Суде Российской Федерации. URL: http://www.cdep.ru/?id=79 (дата обращения: 07.04.2024)
5. Лесные пожары в России предварило увольнение 500 лесников// РБК. URL: https://www.rbc.ru/society/08/09/2010/5703dde99a79470ab5024ac0 (дата обращения: 29.04.2024)
6. Тангиев Б. Б. Научный эколого-криминологический комплекс как новое направление криминологических исследований. Социально-правовые предпосылки и концепция его формирования // Криминология: вчера, сегодня, завтра. 2008. № 2 (15). С. 178–189
7. Тимошенко Ю. А. Конструирование уголовно-правовых норм об ответственности за экологические преступления: проблемы теории и практики: диссертация на соискание учёной степени доктора юридических наук. Москва, 2019. 537 с.
8. Тимошенко Ю. А. Субъекты экологических преступлений: уголовно-правовая и криминологическая характеристика: монография. — М.: Юрлитинформ, 2017. — 200 с.
9. Bekendtgørelse af straffeloven // Retsinformation.dk. URL: https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1360 (дата обращения: 07.04.2024)
10. Criminal Code (Act No. 28 of May 20, 2005) (consolidated version of 2019), Норвегия // WIPO. URL: https://www.wipo.int/wipolex/ru/legislation/details/18774 (дата обращения: 07.04.2024)

Nikita S. Batakov[1*], Nikolay V. Yakovlev[1*]
*jakitkaa@gmail.com
Research supervisor: Irina V. Morozova[1]
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Selected issues in environmental crimes

Abstract. This article focuses on statutory provisions related to criminal liability for environmental crimes. We identify the challenges leading to selective enforcement of such provisions and ineffective prevention of environmental crimes. We also explore the need to review the legislation in the field of ecology to more effectively combat environmental crimes, considering their specific features and potential impact on the environment and public health.

Keywords: environmental crimes, ecological safety, nature protection, foreign legislation, environmental pollution.

УДК 343.4

Кузьмина Анна Андреевна[1*]
*annaandreevna09@rambler.ru
[1]*Санкт-Петербургский государственный морской технический университет, Санкт-Петербург, Россия*

Основные причины и способы профилактики скулшутинга

Аннотация: в статье рассматривается одно из самых актуальных явлений современного мира, такое как вооруженное нападение учащегося или студента на учебное заведение. Автор анализирует возможные причины и условия, сформировавшие жизненную установку на единственно возможном варианте, как суицид через массовый расстрел. Также в работе предлагаются способы профилактики таких явлений, о которых необходимо информировать учеников, студентов и преподавателей.

Ключевые слова: скулшутинг, колумбайн, массовый убийца, буллинг.

Введение

Скулшутинг — вооруженные публичные нападения несовершеннолетних на учебные заведения, их работников и учащихся с целью причинения смерти максимально возможному числу людей, такие деяния совершаются демонстративно, при этом жертвы выбираются случайно [Бастрыкин А. И., 2018, С. 25].

В Советское время не было примеров, которые копились и с появлением интернета стали доступны. 1999 год — двое школьников (Э. Харрис, Д. Клиболд) открыли стрельбу в школе Колумбайн и покончили жизнь самоубийством. Широкое освещение в СМИ данного события, способствовало распространению данного явления и как итог стали появляться подражатели.

Особенность «колумбайна» убивать всех попавшихся на пути, а не конкретных обидчиков. «Колумбайнеры» — хорошисты, ничем не выделяются, их не помнят, нигде не участвуют, не создают проблем. В «колумбайне» нет требований, просто хотят убить, не берут в заложники, не вступают в переговоры, нет задачи спрятаться, человек дозрел громко заявить о себе и прославиться [Горбатый Р. Н.,2020,С. 30].

Анализ исследований и публикаций, в которых рассматривается данная проблема и на которые опирается автор

Выявление сущности массовых убийств является предметом исследований различных отраслевых наук: криминологии, криминалистики, уголовного права, психологии, психиатрии, судебной медицины. Среди ученых можно выделить труды Г. Н. Горбатого, П. А. Пескова, Д. А. Кудасова, А. В. Цыкора, П. Лагмана, И. Л. Лукашковой, А. И. Бастрыкина, Ю. В. Суходольской, О. В. Дамаскина и других исследователей.

Формулирование целей статьи

Целью данной статьи является изучить феномен скулшутинга и предложить способы профилактики.

Методы исследования. Для исследования феномена массовых убийств автор применял методы наблюдения, сравнения, опроса, беседы, анкетирования и тестирования.

Изложение основных результатов исследования

В связи с участившимися случаями нападений на учебные заведения у общества появляются разные стереотипы:

1. Агрессоры являются психически больными людьми (как правило, это глубоко дисгармоничные психопатизированные личности);

2. Стрельба — это месть за травлю (в преобладающей массе имеет место всепоглощающая ненависть).

Типичный портрет школьного стрелка составить невозможно, дети из разных слоев населения; полные и неполные семьи; богатые и бедные; имевшие проблемы психологического плана и не имевшие; от 12–19 лет; планируют преступление год, два; хорошо или нормально учились; учителя хорошо отзывались; есть друзья. Можно выделить общие черты таких стрелков:

1. Отсутствие эмпатии (либо нет, либо снижена);

2. Гнев: глобальная озлобленность на мир, людей, широкая — на все человечество;

3. Эмоциональная неустойчивость — остро реагировали на стресс, копили неудачи и бурно реагировали на события;

4. Садизм — получали удовольствие от причинения вреда и боли другим с ощущением собственной власти.

5. По внешним проявлениям такому однокласснику трудно общаться; один, никто не дружит, травят, не разговаривают, но может и сам не общаться, не получается примкнуть к разговору; все одноклассники глупые, не понимают; возвышает себя над другими; все остальные недостойные, не выделяется, на задней парте; не очень понимает, что делать со вниманием; привык быть одиночкой, накапливает неприятности внутри себя и помнит их, могут быть увлечения не связанные с общением [Дамаскин О. В., Краснинский В. В.,2020,С. 87].

Клинический психолог П. Лангман выделяет следующие типы школьных стрелков:

1. «Стрелки-психотики» — психоз, оторвался от реальности, но во многих сферах сохраняет нормальное функционирование (бред, галлюцинации), есть шизофрения или шизопитическое расстройство;

2. «Стрелки-психопаты» — патологические черты: крайний нарциссизм, эгоцентризм, проблемы с управлением гневом, отсутствие эмпатии, игнорирование моральных ценностей, общественных норм, люди без совести;

3. «Стрелки-травмированные» — эмоциональное, сексуальное насилие, ощущают неполноценными, ущербными, им трудно доверять другим людям перестают чувствовать сопричастность к обществу, мир — опасный, озлоблены на мир, неблагополучные семьи [Лангман П.,2022,С. 41].

Таблица 1

Типология школьных стрелков по П. Лангману

№	Имя	Травма	Шизофренический спектр	Категория
1	Эрик Харрис	нет	нет	психопат
2	Дрю Голден	нет	нет	психопат
3	Майкл Карнил	нет	да	психотик
4	Эндрю Вурст	нет	да	психотик
5	Кип Кинкл	нет	да	психотик
6	Дилан Клиболд	нет	да	психотик
7	Чо Сын Хи	нет	да	психотик
8	Эван Рамси	да	нет	травмированный
9	Митчелл Джонсон	да	нет	травмированный
10	Джеффри Уиз	да	нет	травмированный

Особенности поведения:

1. Трудности социализации (сложные взаимоотношения со сверстниками, склонность к уединению; внешне — подросток тихий, незаметный, безобидный «серая мышь», «не такой как все» имеет ограниченный круг товарищей, т. к. понимает свои трудности в коммуникации;

2. Радикальные взгляды (поддержка идей фашизма, нацизма, анархизма, экстремизма);

3. Депрессивное состояние в течение нескольких месяцев, которое может выражаться: подавленным настроением–печалью или грустью на протяжении большого периода бодрствования, утратой интересов и глубокой тоской, в тяжелых случаях — с суицидальными мыслями, чувством беспомощности, потери интереса или способности получать удовольствие от занятий,

которые прежде приносили удовлетворение; замедление психических процессов; замедленность движений, незначительной малозаметно вялостью, ощущением усталости или потери энергии;

4. Предупреждение со стороны подростка окружающих, одноклассников о желании совершить нападение или высказывание прямых угроз в их адрес, которым часто не придается серьезное значение;

5. Манера одеваться в подражание Э. Харрису и Д. Клиболду: длинная черная верхняя одежда (плащ), белая футболка с черной надписью большими черным буквами «NATURAL SELECTION», черные брюки военного типа со множеством карманов, черные военные ботинки с высокими берцами, черная бейсболка, черные очки круглой формы, «перчатки без пальцев»;

6. Ведение дневников, записей деструктивного содержания;

7. Съемка видеороликов с угрозами или оружием;

8. Отсутствие серьезной занятости помимо школы;

9. Свободное время подросток проводит в сети «Интернет» или в играх типа «стрелялки от первого лица» [Лукашкова И. Л., Ященко А. А.,2021,С. 338]

Можно выделить следующие стадии формирования личности будущего школьного стрелка:

1. Хроническая деформация — глубокое разочарование у ребенка, не складываются отношения с родителями, сверстниками, насилие;

2. Неконтролируемая деформация — ребенок понял, что возможность получить поддержку в семье и в школе нет, нет друзей, полный вакуум и ребенок понимает, что возможности обратиться больше нет;

3. Острое напряжение — ребенок, не испытывающий теплого контакта с родителями, нет эмоциональной поддержки + возникает яркое краткосрочное травмирующее событие, после которого испытывает бурю эмоций;

4. Планирование — появление фантазий «мужского» разрешения ситуации, чтобы восстановить чувство контроля над ситуацией и справедливости;

5. Осуществление — конец разрушающих, деформирующих изменений личности.

Результаты и обсуждение

Главные детерминанты скулшутинга — семья и школьный коллектив [Гусев С. Н.,2022,С. 83]. При буллинге в школьной среде или незаинтересованности и безразличии родителей в воспитательном процессе, такой акт насилия представляется ребенку единственно возможным выходом из ситуации.

Примерный план работы со школьниками для профилактики агрессивного поведения:

1. Помощь детям в развитии эмпатии, ответственного уважения к личности и собственности других детей;

2. Установление доверительных отношений с учениками;

3. Проведение групповых мероприятий, направленных на сплочение коллектива;

4. Вовлечение детей в жизнь класса, проведение внеучебной деятельности, совместное обсуждение и решение возникающих конфликтов в школьной среде.

Предотвращать такие происшествия очень сложно, особенно если это одиночка, отчаявшийся, обезумевший, озлобленный на весь мир подросток, который решил наказать всех. Что в наших силах на данный момент:

1. Сплошной мониторинг социальных сетей на предмет выявления подписчиков пабликов деструктивной направленности;

2. Жесткая профилактическая работа с активистами подобных сообществ;

3. Изменение вектора профилактики (основной упор на последствия деструктивных действий — практикум выхода из сложных ситуации, а не информирование о «деструктиве» и оправдание «жертв травли»;

4. Нулевая терпимость к «деструктиву»;

5. Серия обучающих семинаров по деструктивным проявлениям в социальных сетях для целевой аудитории;

6. Энергия подростков должна быть направлена в реальное, позитивное русло.

Иначе, переломить ситуацию не удастся никакой профилактической работой. А особенно, обращать внимание на подростков замкнутых и озлобленных, подписанных на паблики, начинающие смотреть «колумбайн», слушать депрессивную музыку, тренироваться в стрельбе, покупать оружие, ходить в тир, интересоваться изготовлением взрывных устройств.

Литература

1. Бастрыкин А. И. Криминалистическая характеристика преступлений, имеющих признаки скулшутинга (Лекция). Москва, 2018. 33с.
2. Гусев С. Н. Детерминанты совершения актов скулшутинга // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2022. № 3(62). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/determinanty-sovershheniya-aktov-skulshutinga (дата обращения: 25.09.2024).
3. Горбытый Г. Н. Некоторые различия между серийным и массовым убийством // Право Донецкой Народной Республики. 2020. № 2. С. 27–33.
4. Дамаскин О. В., Краснинский В. В. О предотвращении «колумбайна» (скулшутинга) в образовательных организациях // Государство и право. 2020. № 11. С. 84–96.
5. Лангман П. Почему дети убивают: что происходит в голове у школьного стрелка. Москва: Эксмо, 2022. 304с.
6. Лукашкова И. Л., Ященко А. А. Феномен скулшутинга: причины и профилактика // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. 2021. Т. 6. № 2(12). С. 337–341.

Anna A. Kuzmina[1]*

*annaandreevna09@rambler.ru

[1]St. Petersburg State Marine Technical University, Saint Petersburg, Russia

School shooting: The main causes and prevention methods

Abstract. The article examines an armed attack by a student on an education institution. The author analyzes the possible causes and conditions that make one consider suicide and mass shooting as the only possible option. The author suggests ways to prevent school shootings, of which both students and teachers should be informed.

Keywords: school shooting, Columbine, mass murderer, bullying.

УДК 343

Луговской Григорий Леонидович[1], Ращенко Роман Николаевич[1]*

*rrashenko.roman@gmail.com

Научный руководитель: Морозова Ирина Владимировна[1]

[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Буллинг в образовательных учреждениях

***Аннотация**:* буллинг выступает насущной проблемой общеобразовательных учреждений — каждый третий школьник в России сталкивается с травлей в учебном заведении. Общественная опасность данного явления проявляется в двух аспектах. Во-первых, это наносит серьёзный урон психическому здоровью как жертв буллинга, так и самих агрессоров. Во-вторых, буллинг переходит все границы и становится не только до гражданским деликтом или дисциплинарным, административным проступком, но уголовным преступлением. Поэтому противодействие буллингу в образовательных учреждениях является остается актуальной задачей, которую необходимо решать.

Ключевые слова: буллинг, травля, инаковость, стигматизация.

Введение

Для образовательных учреждений травля или буллинг не является новой проблемой. Ещё в 1978 г. шведско-норвежский психолог Дэн Ольвеус опубликовал работу «Мальчики для битья и школьные хулиганы», он же в 1993 г. по итогам своего многолетнего исследования

написал труд «Травля в школе: что мы знаем и что можем сделать», тем самым популяризировав термин «буллинг» и задав направление в психологии. Говоря об отечественной школе, можно вспомнить повесть «Чучело» советского писателя Владимира Железникова.

Сущность буллинга

Что касается современности, то проблема также остаётся актуальной. Так, по некоторым данным, каждый третий школьник сталкивается с травлей в учебном заведении [Официальный сайт Минпросвещения России, 2024]. При этом необходимо учитывать высокую латентность данного явления.

Буллинг, как правило, понимают в качестве носящего регулярный характер насилия, проявляющегося в разных формах (психологической, физической, экономической). И. С. Кон также указывает, что буллинг направлен на запугивание жертвы с целью её подчинения агрессору [Гришина, 2021]. Т. Г. Гришина даёт следующее определение: «вид агрессии, при которой одна личность (либо группа лиц) совершают нападки на другую личность, которая не может дать достойный отпор» [Антонян, Бауштейн, 2024, С. 24]. При этом не совсем ясным и дискуссионным представляется словосочетание «достойный отпор». Поскольку система ценностей и воспитание у людей, конкретная обстановка, среда, характер нападок агрессора, психологическое состояние жертвы могут отличаться, то и под отпором могут пониматься ответные оскорбления, самооборона в пределах рамок уголовного права или самозащита в пределах рамок гражданского или административного права, противоправные действия в отношении агрессора или агрессоров, обращение за помощью в администрацию образовательного учреждения или в правоохранительные органы и т. д. Однако, несмотря на различия исследователей в подходах при определении буллинга, однозначно следует говорить, что данное явление носит деструктивный характер и строится на агрессии и насилии. Целью буллинга является подавление личности жертвы и вытеснение её из жизни социальной группы.

Буллинг через призму теории стигматизации

О причинах травли и её генезисе у исследователей существуют разные мнения. Так, к примеру, есть мнение, что буллинг имеет биологическую природу: агрессивное поведение подростков сравнивается с обозначением своего статуса в иерархии у низших приматов во время полового созревания [Кон, 2006]. Бывает, что инициаторами травли становятся взрослые, в т. ч. родители ученика-агрессора и даже учителя (!). В данной же статье буллинг рассматривается через призму социологической и криминологической теории стигматизации (навешивания ярлыков).

Данная теория берёт своё начало в идеях символического интеракционизма, основоположником которого является социолог и социальный психолог Джордж Герберт Мид. Позже идеи стали применяться к проблеме преступности. Теория заключается в том, что люди порой совершают предосудительные поступки, и реакцией социального окружения на такие поступки и поведение является навешивание ярлыков «девиантов» или преступников. Клеймение выражается в отрицательном, недоверчивом отношении окружающих (в т.ч. к ранее судимому) и внутреннем усвоении человеком роли преступника [3], девианта. Будучи раз стигматизирован, человек продолжает вести себя соответствующим образом [Гилинский, 2014, С. 143].

По-нашему мнению, буллинг, как правило, возникает из-за той или иной инаковости жертвы, либо же из-за буллинга как самоцели. В первом случае речь идёт о нетерпимости, и агрессоры обозначают в качестве ярлыка то или иное отличие жертвы травли. Не понравиться агрессорам может самая разная инаковость. Это могут быть музыкальные предпочтения, социально-экономическое положение, убеждения, увлечения, внешний вид и т. д. От положения и установок агрессоров зависит то, какая инаковость станет ярлыком. Даже доброта с порядочностью могут стать поводом для травли, как нам показывает повесть «Чучело». «…девиантное поведение — это поведение, которое люди так обозначили» [Селлин, 1966]. В группу риска исследователи нередко включают: отстающих в учебе и, наоборот, успешных учеников; любимчиков учителей; физически слабых детей; детей, «гиперопекаемых» родителями; страдающих заболеваниями, выделяющими их из коллектива [Becker, 1963] и некоторых др.

Во втором случае инаковость не нужна. У агрессора(-ов) есть личная неприязнь к жертве. В таком случае повод для травли они обязательно найдут. Это может быть любая ошибка, неуклюжесть, неверно сказанное слово, неуспех. Они станут поводом для травли.

Следует обратить внимание на то, что преступник зачастую сам находит ярлык. Вменяемое лицо определённого возраста должно понимать, что есть поступки, за которые государство карает, а общественность даёт негативные оценки. В случае же с буллингом ярлыки для жертв находят агрессоры, которые сами имеют шанс получить стигму, в т.ч. преступников. Можно выдвинуть гипотезу о том, что в проблеме буллинга может иметь место стигматизация агрессоров. Но это тема для отдельных исследований.

Профилактика буллинга в образовательных учреждениях

Профилактика буллинга важное условие прогрессивного и безопасного развития общества в частности и цивилизации в целом [Интернет-портал «Российской газеты», 2024]. Сущность профилактики заключается в устранение первичных и второстепенных факторов возникновения конфликтных ситуаций и различных форм насилия. В настоящее время в образовательной среде существуют различные модели профилактики девиантного поведения среди школьников. Мы рассмотрим социально-педагогическую модель, основанную на правовом обучении школьников.

Деятельность по профилактике буллинга школьников начинаются с семьи, однако, адаптация детей в современном мире начинается не только в семье, но и в школе, она — первое звено в системе работы по оказанию социальной и педагогической поддержки учащимся, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Поэтому школа с первых лет обучения ребенка должна уделять внимание формированию сознательной дисциплины, воспитанию законопослушного гражданина. Важно обучать детей и подростков правилам поведения, этике коммуникации и уважению к другим людям.

Правовое воспитание растущей личности относится к числу ключевых проблем, которые стоят перед нашим государством сегодня. Информационные ресурсы ежедневно публикуют новости о правонарушениях несовершеннолетних, при этом не только дисциплинарных или административных, но и уголовных преступлениях. Так генеральный прокурор РФ Игорь Краснов сообщил о существующих фактах замалчивания педагогами случаев травли учеников в школах России, а также совершения в отношении них преступлений [Сетевое издание «МК в Костроме», 2024]. Например, в Калмыкии возбудили дело по факту травли группы подростков в школе Элисты, устанавливаются факты избиения, которое зафиксировала камера видеонаблюдения и регулярной травли детей в школе одной новой ученицы, якобы состоящей в неформальной группировке. Информация о травле получила большой общественный резонанс [Филипенко, 2022, с. 308–316]. Или в Костроме 15-летний школьник попал под уголовное преследование из-за угроз шестикласснику, так подросток писал однокласснику о предстоящем ЧП и угрожал ему [Информационное агентство России ТАСС, 2024].

Как видно, в процессе образовательной деятельности не всегда достигаются цели, установленные в рабочих программах обучения и воспитания. Так, в Примерной рабочей программе предмета «Основы духовно-нравственной культуры народов России» для 5–6 классов к планируемым личностным результатам освоения этого курса относят «сформированность понимания и принятия гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества», а также «сформированность осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку...». Соответственно, стоит рассмотреть возможность внесения изменений в программы воспитания и обучения, которые будут направлены на профилактику травли.

Минпросвещения планирует внести изменения в федеральные образовательные программы по истории и обществознанию с 1 сентября 2025 года. При этом с 1 сентября 2023 года в «Обществознание» уже интегрирован отдельный предмет «Право», что скажется на целостном формировании правосознания учеников на уроках обществознания, при том, что одно из требований ФГОС к результату освоения образовательной программы является сформированность правосознания [Курбенков, Новосельцев, 2020]. Новый проект образовательной программы

содержит изменения по предметам «Обществознание» и «История». В новой программе оставят лишь 34 часа изучения «Обществознания» в девятом классе. В 10–11 классах изучение обществознания на базовом уровне также предлагается урезать со 136 до 102 учебных часов. При этом сейчас в результате освоения «Обществознания» в рамках основного общего образования, одними из личностных результатов школьника является: традиционные российские социокультурные и духовно-нравственные ценности; принятые в обществе нормы поведения; готовность обучающихся руководствоваться ими в жизни, во взаимодействии с другими людьми, при принятии собственных решений. Поэтому с нашей точки зрения новая программа не отвечает всем потребностям времени, она предполагает лишь обзорное изучение обществознания в рамках других учебных предметов, что не позволяет достигать целей, которые поставлены и нужны сегодня.

Проведение в школах уроков права сможет способствовать наиболее эффективной профилактике девиантного поведения, поскольку они помогают формировать у учащихся осознанное и ответственное отношение к закону, правилам общества.

Заключения

Правовое воспитание состоит в распространении правовых знаний, представлений о важности и ценности правомерного поведения, законности и других правовых явлений в жизни личности и общества с целью их восприятия и последующего усвоения [Певцова, 2003]. В детском возрасте, когда формируются все личностные установки человека, необходимо формировать основы для становления человека, уважающего закон. Более того, считаем, что начинать цикл правовых уроков стоит уже в младшем школьном возрасте. Именно правовое воспитание является основным средством формирования и повышения уровня правосознания и правовой культуры граждан, инструментом духовного воспитания подрастающего человека.

Литература

1. Гилинский Я. И., Криминология: теория, история, эмпирическая база, социальный контроль. 3-е издание, переработанное и дополненное. СПб: Алеф-Пресс, 2014. 574 с.
3. Певцова Е. А., Правовая культура и правовое воспитание в России на рубеже XX—XXI веков. Москва: Новый учебник, 2003. 416 с.
4. Селлин Т. Социологический подход к изучению причин преступности // Социология преступности. Современные буржуазные теории: Сборник статей: Перевод с английского. Москва: Прогресс, 1966. С. 27–38.
5. Becker H. The Outsiders. The Free Press of Glencoe, 1963, p. 9.
6. Антонян Е. А., Баумштейн А. Б. «Буллинг в школе как криминологическая проблема и угроза безопасности детей» // Социально-политические науки. 2019. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-v-shkole-kak-kriminologicheskaya-problema-i-ugroza-bezopasnosti-detey (дата обращения: 03.04.2024).
7. Гришина Т. Г. Социально-психологические факторы ролевого поведения подростков в ситуации буллинга: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. ГОУ ВО МО Московский государственный областной университет. — Мытищи, 2021. 208 с.
8. Кон И. С. «Что такое буллинг и как с ним бороться» //Семья и школа. 2006. № 11. 15–18 с.
9. Курбенков В. А., Новосельцев А. Ю. «Буллинг в российских школах: правовые проблемы профилактики» // Журнал российского права. 2020. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-v-rossiyskih-shkolah-pravovye-problemy-profilaktiki (дата обращения: 08.03.2024).
10. Министерство просвещения Российской Федерации // Официальный сайт Минпросвещения России. URL: https://edu.gov.ru/ (дата обращения 08.04.2024).
11. Каждый третий ребенок сталкивается со школьной травлей // Интернет-портал «Российской газеты» URL: https://rg.ru/2020/12/16/kazhdyj-tretij-rebenok-stalkivaetsia-so-shkolnoj-travlej.html (дата обращения: 03. 03. 2024)
12. Филипенко Е. В. «Профилактика девиантного поведения подростков в контексте духовно-нравственного воспитания» // Российский девиантологический журнал, 2022. № 2(3), 308–316 с.
13. В Калмыкии возбудили дело по факту травли группы подростков в школе Элисты. // Информационное агентство России ТАСС. 08.02.2024 URL: https://tass.ru/proisshestviya/19937883 (дата обращения 08.04.2024)

14. Костромской буллинг: 15-летний школьник попал под уголовное преследование из-за угроз шестикласснику. // Сетевое издание «МК в Костроме». 14.03.2024. URL: https://kostroma.mk.ru/social/ 2024/03/14/kostromskoy-bulling-15letniy-shkolnik-popal-pod-ugolovnoe-presledovanie-izza-ugroz-shestiklassniku.html (дата обращения 08.04.2024)
15. Генпрокурор рассказал о работе по предупреждению преступлений в школах. // Сетевое издание РИА Новости. URL: https://ria.ru/20240427/forbes-1942681446. html (дата обращения 25.04.2024)

Grigory L. Lugovskoy[1], Roman N. Raschenko[1*]
* rrashenko.roman@gmail.com
Research supervisor: Irina V. Morozova[1]
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Bullying at education institutions

Abstract. One-third of students in Russia's general education schools are faced with bullying, which makes bullying an urgent problem. The social danger of bullying manifests itself in two aspects. First, it causes serious damage to the mental health of both victims and aggressors. Second, bullying has a tendency of crossing all boundaries and becoming not only a civil tort, or a disciplinary or administrative offense, but also a crime. Combatting bullying at education institutions remains an important problem that should be addressed.

Keywords: bullying, otherness, stigmatization.

УДК 343.85

Федоровцев Сергей Евгеньевич[1*]
*Sfedorovcef@gmail.com
Научный руководитель: Соловьева Елена Александровна[1],
кандидат юридических наук
[1]Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

Психологические особенности несовершеннолетних преступников и профилактика их преступлений

Аннотация: в статье рассмотрена личность несовершеннолетних преступников и то, как психологические особенности подростков учитываются при профилактике их преступлений. Проведен анализ личности несовершеннолетних преступников, приведены статистические данные по преступности несовершеннолетних. Автором предложены меры, направленные на совершенствование системы профилактики преступности несовершеннолетних, и приведены примеры из опыта некоммерческих организаций Пермского края.

Ключевые слова: преступность несовершеннолетних, профилактика преступности несовершеннолетних, личность несовершеннолетнего преступника, криминология.

Данные опроса ВЦИОМ [От чего нужно защищать наших детей, 2018] показывают, что детская и подростковая преступность, по мнению респондентов, не входит в число важнейших социальных проблем страны. Если в 2009 году 38% граждан относили преступность несовершеннолетних к основным проблемам России, то в 2018 году — только 8%. Гораздо больше общество беспокоят вопросы алкоголизма, наркомании среди детей и подростков (37%), а также низкий уровень жизни семей с детьми (34%).

Согласно статистическим данным МВД России о состоянии преступности в России за 2018–2023 годы, несовершеннолетними или при их соучастии совершено 212 531 преступлений. Однако не стоит бояться таких цифр. Преступления несовершеннолетних составляют всего 1,78% от всех зарегистрированных преступлений за этот период, а среди молодежи возрастом 14–17 лет только 0,52% являются лицами, совершившими преступления. К тому же в по-

следние годы в России можно наблюдать устойчивую тенденцию к снижению как уровня преступности среди несовершеннолетних, так и численности несовершеннолетних преступников (рис.).

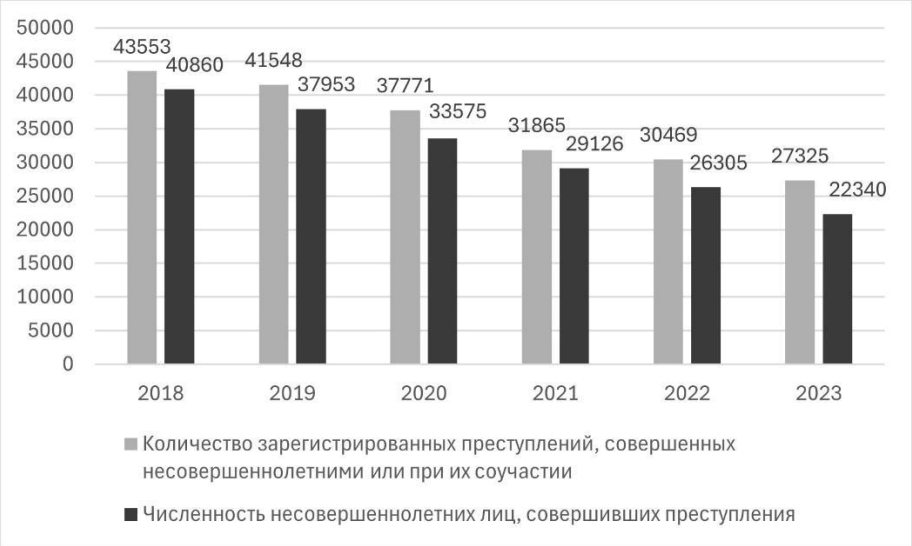


Рис. Динамика преступности среди несовершеннолених, 2018–2023 гг.

Такая тенденция может быть связано с различными факторами, такими как улучшение работы правоохранительных органов, внедрение более эффективных мер по предотвращению преступлений, реализация социальных программ и проведение реформ в сфере ювенальной юстиции. Однако эксперты обращают внимание на такие характеристики преступности несовершеннолетних, как ее латентный, рецидивный и групповой характер, которые, несмотря на внушающие оптимизм статистические данные, до сих пор создают угрозу для благополучия всего российского общества и требуют реагирования со стороны государства [Жадан, 2019, с. 70; Колесников, 2022, с. 49, 51, 53].

Не просто так в учебной юридической литературе отмечено, что «успешное предупреждение преступлений возможно лишь в том случае, если внимание будет сконцентрировано на личности преступника, поскольку именно личность — носитель причин их совершения. Можно поэтому сказать, что эта личность — основное и важнейшее звено всего механизма преступного поведения» [Антонян, 2022, с. 151].

В настоящей статье рассмотрим несколько ключевых аспектов, связанных с психологическими особенностями несовершеннолетних преступников и учетом этих особенностей при профилактике преступности среди несовершеннолетних.

При проведении исследования применялись следующие методы: общенаучный диалектический, универсальные научные (анализ и синтез, индукция и дедукция, формально-логический) и специально-юридические (судебная статистика).

Одним из главных аспектов личности преступника является его психологический профиль [Андрианов, 2016, с. 97–112; Щербакова и Побегайло, 2021, с. 20–25]. Криминологическое исследование позволяет определить психологические особенности, которые способствуют совершению преступления. Некоторые из них могут включать нарушение эмоционального равновесия, агрессивность, низкие самоконтроль, эмпатию и общительность, а также наличие психических расстройств [Бадмаева и др., 2023, с. 19–22]. Так, по данным Судебного департамента при Верховном Суде Российской Федерации, в 2022 году 862 осужденным несовершеннолетним преступникам судом определено лечение у врача-психиатра [Отчет об осужденных, 2023].

Обращает на себя внимание незавершенность психологического развития несовершеннолетних. В период от 14 до 18 лет активно формируются моральные и этические ценности, возникают первые конфликты с обществом. Прививая подрастающему поколению чувство ответственности, умение оценивать свои поступки и действия с позиций общественных инте-

ресов, нельзя забывать о том, что несовершеннолетние находятся в трансформационном периоде, они ищут свое место в социальной структуре и в целях самоутверждения могут совершать антиобщественные действия.

Психологические особенности несовершеннолетних обусловлены такими факторами, как отсутствие жизненного опыта, склонность к подражанию, эмоциональная неустойчивость, резкая, порой негативная реакция на суждения и высказывания окружающих, узкий кругозор и отсутствие культуры досуга. Вызывает особое беспокойство, когда указанные черты сочетаются с устойчивым отрицательным отношением к общепринятой морали, семейным ценностям, школьным и родительским правилам.

Важно отметить, что психологические особенности несовершеннолетних преступников разнообразны и зависят от индивидуальных характеристик каждого конкретного человека. Некоторые несовершеннолетние преступники могут иметь повышенную агрессивность и склонность к насилию, в то время как другие могут быть пассивными и подверженными влиянию своего окружения.

Исследования российских ученых показывают, что на формирование девиантного поведения несовершеннолетних существенно влияет социальная среда [Абовян и Ананьева, 2023, с. 12–14; Аванесов, 2017]. Неблагополучные семьи, низкий уровень образования, негативный социальный опыт могут стать факторами, способствующими преступлениям среди несовершеннолетних. Отрицательные поведенческие образцы, насилие в семье, а также недостаток примеров успешной социализации могут приводить к дезадаптации и криминальному поведению. Однако не стоит переоценивать значение факторов социальной среды. Так, по данным ВЦИОМ [Неблагополучные семьи, 2018], 45% респондентов отмечают, что среди их знакомых семей с детьми есть те, которые они могли бы назвать неблагополучными: у 29% таких семей немного, а у 16% — большинство. В то же время, по официальным данным в 2022 году только 16,5% подростков, обвиняемых по находящимся в производстве Следственного комитета Российской Федерации делам, состояли на учете как неблагополучные или на таком учете состояли их семьи [Солопов и Суринская, 2023]. Таким образом, стоит говорить о преступности несовершеннолетних как о комплексном явлении, в котором взаимодействуют множество факторов. Они требуют системного и всестороннего подхода к их изучению и предполагают принятие соответствующих мер по профилактике и исправлению антиобщественного поведения несовершеннолетних.

Психологический профиль, социальное окружение, а также культурные факторы, индивидуальные особенности и виды преступлений несовершеннолетних важны как с теоретической точки зрения — для понимания природы и характеристики преступника, так и с практической — для разработки эффективных государственных мер по предупреждению преступлений несовершеннолетних и смягчению их последствий для общества.

Профилактика личности несовершеннолетних преступников играет важную роль в предотвращении совершения преступлений. Одним из ключевых направлений профилактики является создание условий для полноценного развития личности несовершеннолетних. Это может включать в себя организацию досуга, спортивных и культурных мероприятий, обеспечение доступа к качественному образованию.

Отметим, что в плане профилактики важна работа над развитием социальных навыков у несовершеннолетних, укреплением их самооценки, формированием адекватной системы ценностей и моральных установок.

Кроме того, необходимо уделить особое внимание семейной среде и взаимодействию с родителями несовершеннолетних. Работа по повышению педагогической грамотности родителей, разъяснение им их роли и ответственности в воспитании детей также могут способствовать успешной профилактике правонарушений среди подростков.

В целом, профилактика личности несовершеннолетних преступников требует системного подхода, включающего в себя не только работу с самими подростками, но и с их окружением.

На практике, в России профилактика в отношении несовершеннолетних проводится в двух случаях: когда негативные явления находятся в зачаточном состоянии и когда существует только вероятность совершения подростком правонарушений. Согласно статье 15 Федерального

закона от 23 июня 2016 г. № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации» выделяется общая и индивидуальная профилактика правонарушений.

Чаще всего с профилактическими целями с несовершеннолетними правонарушителями взаимодействуют инспектора по делам несовершеннолетних и участковые уполномоченные полиции. Не следует исключать и педагогических работников образовательных организаций, которые занимаются социально-педагогической профилактикой противоправного поведения подростков.

Основные формы профилактической работы включают и работу с личностью несовершеннолетнего, обычно с помощью психолого-педагогических методов (переубеждение, переучивание, переключение и проч.). При проведении диагностики часто используются опросники на выявление личностных особенностей, методики исследования познавательной и эмоциональной сферы; во время реабилитации — социально-психологические тренинги, индивидуальную психотерапию; методики игровой психотерапии для коррекции эмоционально-волевой сферы, повышения самооценки несовершеннолетних находят применение в профилактической коррекционной деятельности специалистов.

Понимание и учет особенностей личности несовершеннолетних преступников может помочь в разработке программ реабилитации и социализации этой социальной группы с целью предотвращения их дальнейшего преступного поведения и интеграции в общество. Справедливо будет сказать, что идет постоянный поиск и осмысление наиболее гуманных, эффективных, зарекомендовавших себя технологий, практик, методов работы по профилактике преступности несовершеннолетних [Эффективные практики предупреждения, 2015; Беспалова, 2021]. Это касается и государственных социальных учреждений, и некоммерческих организаций, оказывающих социальные услуги, и предпринимателей, являющихся поставщиками таких услуг. Один пример — Пермская региональная общественная организация «Центр развития гражданской активности и формирования социальной безопасности «ПравДА вместе» реализует проект «На пути героя». В его рамках с 2012 по 2023 год прошли реабилитацию 1082 подростка, 92% из которых сошли с криминального пути. Около 100 подростков-участников проекта сняты с профилактического учета в органах внутренних дел [Краевой социально-реабилитационный проект].

Борьба с несовершеннолетней преступностью требует комплексного подхода, включающего в себя предупреждение, профилактику и реабилитацию. Общество должно работать на создание благоприятных условий для развития всестороннего развития подростков, повышения их эмоциональной и социальной компетентности. В объявленное Президентом России Десятилетие детства, хотелось бы предложить некоторые актуальные, на наш взгляд, меры, направленные на совершенствование системы профилактики преступности несовершеннолетних:

– регионализация системы профилактики с учетом ситуации с подростковой преступностью в конкретном субъекте Российской Федерации, с вовлечением в эту работу институтов гражданского общества психолого-педагогической, социальной, патриотической, спортивной и правовой направленности;

— анализ, распространение, внедрение эффективных региональных (местных) практик предупреждения преступности несовершеннолетних, развитие площадок для обмена опытом;

— широкое применение инструментов медиации для разрешения конфликтов в молодежной среде в рамках образовательного процесса, развитие политики «нулевой терпимости» к правонарушениям несовершеннолетних, отказ от политики замалчивания, которой грешат школьные администрации;

— развитие системы бесплатной юридической и психологической помощи несовершеннолетним, с привлечением студентов вузов профильных направлений подготовки;

— повышение квалификации в области психологии у субъектов системы профилактики преступности несовершеннолетних.

Таким образом, преступность несовершеннолетних является достаточно опасным социальным явлением и требует комплексного подхода и налаженного взаимодействия между всеми субъектами профилактики. А учет психологических особенностей несовершеннолетних преступников позволит определить эффективные направления профилактической работы и создать

благоприятные условия для формирования и развития личности несовершеннолетнего в российском социуме.

Литература

1. Абовян Э. П., Ананьева Е. О. Криминологические аспекты личности несовершеннолетнего преступника // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2023. № 4. С. 8–17.
2. Аванесов г. А. Преступность и социальные сословия. Криминологические рассуждения. М.: Юнити-Дана, 2017. 79 с.
3. Андрианов М. С. Психология несовершеннолетнего правонарушителя // Криминальная психология: курс лекций / под науч. ред. О. Д. Ситковской. М.: Проспект, 2016. С. 97–112.
4. Антонян Ю. М. Основные подходы к изучению личности преступника // Криминология: учебник / под ред. В. Н. Кудрявцева, В. Е. Эминова. М.: Норма, 2022. С. 151–175.
5. Бадмаева В. Д., Карауш И. С., Чибисова И. А., Федонкина А. А. Социально опасное поведение подростков: клинико-психопатологические и психологические характеристики, роль деструктивного контента // Психология и право. 2023. Т. 13, № 3. С. 16–29. URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2023_n3/Badmaeva_Karaush_Chibisova_Fedonkina (дата обращения: 09.02.2024).
6. Жадан В. Н. О криминологической характеристике личности несовершеннолетних преступников // Юридическая наука. 2019. № 8. С. 68–75.
7. Колесников Р. В. Современное состояние преступности несовершеннолетних // Пенитенциарная наука. 2022. Т. 16, № 1. С. 47–56.
8. Краевой социально-реабилитационный проект для подростков «На пути героя» // Добро.ru: сайт. URL: https://dobro.ru/project/10039777 (дата обращения: 20.02.2024).
9. Неблагополучные семьи: кто виноват и что делать? // ВЦИОМ: сайт. 2018. 8 июля. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/neblagopoluchnye-semi-kto-vinovat-i-chto-delat (дата обращения: 16.02.2024).
10. От чего нужно защищать наших детей? // ВЦИОМ: сайт. 2018. 31 мая. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ot-chego-nuzhno-zashhishhat-nashikh-detej (дата обращения: 19.02.2024).
11. Отчет об осужденных, совершивших преступления в несовершеннолетнем возрасте за 12 месяцев 2022 года // Судеб. департамент при Верхов. Суде Рос. Федерации: сайт. 2023. Разд. 1. URL: http://cdep.ru/index.php?id=79&item=7649 (дата обращения: 14.02.2024).
12. Солопов М., Суринская Я. 16,5% привлекавшихся к ответственности в 2022 году подростков — из неблагополучных семей. В Следственном комитете подвели статистику ко Дню защиты детей // Ведомости. 2023. 31 мая. URL: https://www.vedomosti.ru/politics/articles/ 2023/05/31/978031-statistika-ko-dnyu-zaschiti-detei (дата обращения: 16.02.2024).
13. Состояние преступности // МВД России: сайт. URL: https://мвд.рф/reports/ (дата обращения: 18.02.2024).
14. Щербакова Л. М., Побегайло А. Э. Преступность несовершеннолетних в современной России как криминологическая проблема // Общество и право. 2021. № 2. С. 20–25.
15. Эффективные практики предупреждения преступности и правонарушений несовершеннолетних (Опыт реализации программ Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в субъектах Российской Федерации): информ.-метод. сб. Пермь, 2015. 200 с.
16. Эффективные практики, технологии и методы работы по профилактике правонарушений несовершеннолетних: практ. пособие / под общ. ред. М. Э. Беспаловой. Сургут: Изд-во бюджет. учреждения Ханты-Мансийс. автоном. округа — Югры «Ресурсный центр развития социального обслуживания», 2021. 128 с.

Sergey Ye. Fedorovtsev[1*]
*sfedorovcef@gmail.com
Research supervisor: Elena A. Soloveva[1],
Candidate of Sciences (Law)
[1]*Perm State University, Perm, Russia*

Psychological characteristics of juvenile delinquents and prevention of youth crimes

Abstract. The article examines the personality of juvenile delinquents and how adolescents' psychological characteristics are considered in prevention of youth crimes. Statistical data on juvenile

delinquency is provided. The author proposes measures to improve the system of juvenile delinquency prevention and describes the experience of non-profit organizations in the Perm Region.
Keywords: juvenile delinquency, prevention of youth crime, personality of juvenile delinquents, criminology.

МЕЖДУНАРОДНОЕ ПУБЛИЧНОЕ И ЧАСТНОЕ ПРАВО: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

УДК 3.34(341,4)

Мазурова Наталья Николаевна[1*]
*anigama@mail.ru
Научный руководитель: Талимончик Валентина Петровна[1],
доктор юридических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Понятие биотерроризма в международном праве

Аннотация: в статье анализируется понятие биотерроризма как одного из видов международного терроризма, исследуется его сущность, особенности, а определяются основные направления противодействия международному биотерроризму. Автором предложен ряд международно-правовых мер по противодействию международному биотерроризму.
Ключевые слова: международное право, международный терроризм, биологический терроризм, биологическое оружие, биологически опасное вещество, противодействие биотерроризму.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена происходящими изменениями в системе международных отношений, характеризующимися масштабным развитием информационных и телекоммуникационных технологий, информационных систем. Автор в данной статье анализирует меры противодействия актам терроризма, связанным с использованием биологического оружия, биологически опасных веществ.

Целью биотерроризма, как одной из форм международного терроризма, является подрыв биологической безопасности государств и их населения.

В последнее время наблюдается расширение географии террористических атак и усиление изощренности террористических действий. Современные технические возможности способствуют повышению риска завладения террористами патогенами, биооружием массового поражения и данные же технические возможности способствуют предотвращению осуществления неправомерных международных террористических актов.

Отечественные ученые, Л. Н. Галенская, Е. г. Ляхов, И. М. Ильинский и др., а также зарубежные ученые, А. Гелке, Д. Сакс и др., посвятили работы международному терроризму, как разновидности международной преступности. Проблемы биотерроризма, как новой формы терроризма, рассматривались отдельными специалистами, например, П. Н. Кобец, Г. Г. Онищенко и др.

На универсальном уровне отсутствует унифицированное понятие биотерроризма, признаки которого анализируются в настоящем исследовании.

Эмпирический материал и методы исследования

Материалом для исследования послужили опубликованные в периодической печати статьи, относящиеся к тематике исследования, и международные документы. Автором использовались следующие методы исследования: анализ и синтез, формально-юридический, проблемно-теоретический.

Анализ понятия биотерроризма в международном праве

До настоящего времени не существует единой Конвенции по противодействию международному терроризму [Чернядьева, 2020, с. 62]. Следует отметить и отсутствие общепризнанных определений понятий «международный терроризм», «биологический терроризм», или «биотерроризм». Однако, современный механизм противодействия международной террористической деятельности включает в себя разнообразные средства, в частности, специальные правовые меры, направленные на выявление и устранение причин и условий, способствующих развитию международного терроризма.

При анализе понятия биологического терроризма как одного из новых видов международного терроризма следует исследовать его сущностные особенности.

Характерной особенностью биотерроризма является его губительное воздействие на здоровье людей специфическими типами биологических агентов. Всего известно около сорока опасных, или патогенных, биологических агентов. К ним следует отнести бактерии, вирусы, риккетсии, к которым относятся внутриклеточные паразиты, микромицеты, имеющие спорообразующие структуры, токсины. В зависимости от степени угрозы все биологические агенты согласно степени угрозы, подразделяются на категории А, В и С [Шарофзода, 2020, с. 106]. Данная классификация способствует построению эффективной системы защиты от биологических угроз.

Чем характеризуются патогенность биологических объектов? Она проявляется в специфических свойствах, например, свойство устойчивого поражающего воздействия, достаточность малой дозировки для инфицирования, способность биологических агентов вызывать заболевания с длительным инкубационным периодом, большие масштабы покрытия инфекционного поля болезней, достаточно высокая степень токсичности, с большей долей вероятности отсутствие профилактических средств при распространении заболеваний, невозможность своевременной диагностики и отсутствие средств, индицирующих заболевания. Также следует отметить доступные методы воспроизводства патогенных биологических объектов, использование которых приводит к получению максимальных результатов при поражении целей [Шарофзода, 2020, с. 106].

Медико-биологическая характеристика дополняет правовую трактовку биологического терроризма.

Есть своя специфическая особенность биотерроризма, в отличие от других тоже новых видов терроризма (химического, ядерного), и она заключается в том, что при террористическом акте воздействие на объект осуществляется посредством генной инженерии, а именно патогенный ген встраивается в геном объекта воздействия. К патогенному гену относится и ген токсинов, и биорегуляторы, и прионы (белки с аномальной третичной структурой) и др. В случае биологического воздействия на партии продовольствия, последние заражаются вирусами, либо бактериями. Например, возбудителями сибирской язвы, сальмонеллой, гепатитом А. Также террористами используются токсины (микотоксины, ботулотоксины и т. д.), которые, в свою очередь, беспрепятственно проникают в клетки людей при употреблении или контакте с зараженным объектом. [Гриценко и др., 2019, с. 101].

Подводя итог вышесказанному, автор предлагает определить биологический терроризм как противоправное преступное деяние с преднамеренным распространением патогенных биологических агентов.

В международном плане целью террористических биологических атак могут быть атаки отдельных лиц, групп лиц или государств, направленные на граждан других государств с возможностью дальнейшей очистки территории от ее населения и по возможности сохранения инфраструктуры для дальнейшего освоения освобожденной территории. В последние годы особенно наблюдается появление новых вирусов, штаммов, которые не известны медицине. Распространение данных патогенов приводит к массовым смертельным исходам среди населения в некоторых регионах по всему миру. Например, пандемия COVID-19 [Милкова, 2021, с. 45].

Существуют международные договоры, призванные контролировать распространение средств биологических войн. Например, в 1925 г., подписанный в Женеве Протокол о запрещении

применения на войне удушливых, ядовитых или других подобных газов и бактериологических средств требовал дополнения для противодействия биоугроз в мирное время. В 1972 году подготовлена Конвенция о запрете распространения, производства и хранения бактериологического (биологического) и токсичного оружия и об их уничтожении (далее КБТО), вступившая в силу в 1975 г., когда была подписана и ратифицирована 170 государствами. Данные договоры не смогли в полной мере обеспечить контроль распространения и применения средств биологических атак, но реально служат преградой для преднамеренного применения биооружия.

Также в 1967 г. Генеральная Ассамблея ООН приняла резолюцию за номером 2162B (XXI), которая осуждает действия, противоречащие Женевскому протоколу, и призывает все государства единогласно строго соблюдать данный протокол. В 1969 г. дополнительно Генеральная Ассамблея ООН приняла резолюцию за номером 2603 (XXIV), которая провозгласила запрет на применение химического и биологического оружия в международных вооруженных конфликтах. Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН 49/60 от 9 декабря 1994 года принята «Декларация о мерах по ликвидации международного терроризма». Данная Декларация нацелена на укрепление международной безопасности, исполнение принципов международного права. В ней обозначены мероприятия по противодействию международному терроризму.

В Договоре о сотрудничестве государств-участников СНГ о борьбе с терроризмом 1999 г. и в Рекомендациях по совершенствованию законодательства государств-участников СНГ от 2015 г. определены правовые понятия для пользования всеми государствами-участниками СНГ в сфере противодействия технологическому терроризму, под технологическим терроризмом подразумевается использование ядерного, радиологического, химического или бактериологического (биологического) оружия.

В целом проблема международного терроризма решается преимущественно в рамках деятельности системы ООН.

Важным инструментом по противодействию терроризму является Глобальная контртеррористическая стратегия ООН (принята резолюцией 60/288 Генеральной Ассамблеи ООН от 08.09.2006 г.)

В Стратегии обозначены меры по предотвращению терроризма и борьбе с ним; меры по укреплению потенциала государств по предотвращению терроризма и борьбе с ним, а также роль ООН в этой области; меры по обеспечению всеобщего уважения прав человека и верховенства права в качестве фундаментальной основы для борьбы с терроризмом.

Для эффективного противодействия международному терроризму важно реализовывать положения Стратегии и совместные усилия государств по минимизации биоугроз.

Противодействовать биотерроризму государства должны сообща, наращивая сотрудничество в данной сфере. Особое внимание им следует направить на выработку дополнительных технических мер, индицирующих биоугрозы.

Также следует организовать регулярное выполнение принятой системы мер по противодействию биотерроризму в рамках ООН.

Следует учитывать возможности развивающихся технологий искусственного интеллекта, анализировать геномы микроорганизмов на предмет тяжести патогена, его устойчивости к антибиотикам и инфекционности с целью дальнейшей его профилактики.

Выводы

1. Защита от глобальных угроз применения биооружия массового поражения заключается в пресечении доступа к нему террористов.

2. Следует своевременно выявлять факты применения патогенных биологических агентов посредством создания служб биологического контроля с активным использованием передовых технологий искусственного интеллекта.

3. Несмотря на отсутствие в международном праве общепризнанных определений международного терроризма, биотерроризма, следует совместными усилиями государств обеспечить сотрудничество и оперативный обмен информацией по готовящимся актам биотерроризма посредством использования современных технологий.

Литература

1. Глобальная контртеррористическая стратегия Организации Объединенных Наций. Резолюция ГА ООН 60/288, принятая 8 сентября 2006 года. — Документ ООН A/RES/ 60/288, 20 September 2006.
2. Меры по ликвидации международного терроризма. Доклад Генерального секретаря ООН. Документ ООН A/ 67/162, 19 July 2012.
3. Галенская Л. Н. Международная борьба с преступностью / Л. Н. Галенская. — Москва: Издательство «Международные отношения», 1972. — С. 176.
4. Гриценко Л.З., Мишин В.В., Межова О. К. Актуальные вопросы биологической безопасности при нарастающей угрозе биотерроризма (лекция для студентов) / Л. З. Гриценко, В. В. Мишин, О. К. Межова [и др.] // Медико-социальные проблемы семьи. — 2019. — Т. 24, № 1. — С. 98–103.
5. Гущин В.А., Мануйлов В. А. Макаров В.В., Ткачук А. П. Надлежащая организация системы биобезопасности как средство снижения уязвимости общества, экономики и государства перед биогенными угрозами / В. А. Гущин, В. А. Мануйлов, В. В. Макаров, А. П. Ткачук // Вестник РГМУ. — 2018. — № 4. — С. 5–21.
6. Ильинский И. М. О терроре и терроризме / И. М. Ильинский. — Москва: Социум, 2001. — С. 76.
7. Кобец П. Н. Комплекс мер по противодействию терроризму, экстремизму и религиозному сепаратизму / П. Н. Кобец // Актуальные вопросы развития правовой информатизации в условиях формирования информационного общества: сборник статей Международной научно-практической конференции, Волгоград, 11 февраля 2018 года. — Волгоград: Общество с ограниченной ответственностью «ОМЕГА САЙНС», 2018. — С. 14–16.
8. Ляхов Е. Г. Мировое сообщество и противодействие терроризму / Е. г. Ляхов, В. О. Бояринова // Московский журнал международного права. — 2010. — № 2(78). — С. 20–36.
9. Милкова Э. Г. Использование искусственного интеллекта в прогнозировании таких пандемий, как COVID-19, и биотерроризма / Э. г. Милкова // Colloquium-Journal. — 2021. — № 15–1(102). — С. 43–46.
10. Противодействие биологическому терроризму: Практическое руководство по противоэпидемическому обеспечению / Г. Г. Онищенко, А. А. Шапошников, В. Г. Субботин [и др.]. — Москва: ЗАО Петит-А, 2003. — 301 с. — ISBN 5–89004–075–3.
11. Чернядьева Н.А., Соотношение понятий «терроризм» и «международный терроризм» в международном праве / Н. А. Чернядьева // Правосудие. — 2020. — Т. 2, № 4. — С. 62–76. — DOI 10.37399/2686–9241.2020.4.62–76.
12. Шарофзода Р. Ш. Биологический терроризм: понятие и особенности проявления / Р. Ш. Шарофзода // Труды Академии МВД Республики Таджикистан. — 2020. — № 4(48). — С. 103–111
13. Molecular phylogeny and divergence time estimates for major rodent groups: Evidence from multiple genes / R. M. Adkins, E. L. Gelke, D. Rowe, R. L. Honeycutt // Molecular Biology and Evolution. — 2001. — Vol. 18, No. 5. — P. 777. — DOI 10.1093/oxfordjournals.molbev.a003860.
14. Sacks D. The immunology of susceptibility and resistance to Leishmania major in mice / D. Sacks, N. Noben-Trauth // Nature Reviews Immunology. — 2002. — Vol. 2, No. 11. — P. 845–858. — DOI 10.1038/nri 933.

Natalya N. Mazurova[1*]
*anigama@mail.ru
Research supervisor: Valentina P. Talimonchik[1],
Doctor of Sciences (Law)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

The concept of bioterrorism in international law

Abstract. The article analyzes the concept of bioterrorism as a type of international terrorism. The essense and features of bioterrorism are examined. The author determines the main vectors of countering international bioterrorism and puts forward a number of international law measures to combat international bioterrorism.

Keywords: international law, international terrorism, biological terrorism, biological weapons, biologically hazardous substance, countering bioterrorism.

УДК 341.8

Муртазина Айгуль Ильясовна[1]*
*aimurtazina@edu.hse.ru
Научный руководитель: Третьякова Екатерина Сергеевна[1],
доктор юридических наук
[1]НИУ ВШЭ — Пермь, г. Пермь, Россия

Проблемы использования привилегий и иммунитетов консульских учреждений

Аннотация: В статье рассматриваются две проблемы, возникающие при использовании института консульских привилегий и иммунитетов: их ограничение государством пребывания и злоупотребление консульскими служащими их консульскими гарантиями. Автором предложены решения названных проблем.

Ключевые слова: консульские привилегии и иммунитеты, консульские учреждения, консул, Венская конвенция о консульских сношениях, пожарная оговорка.

Введение

Исследование правового положения консульских учреждений и их персонала становится все более актуальным, во-первых, потому что множество граждан РФ покинули территорию страны, однако по-прежнему нуждаются в поддержке государства, которая оказывается российскими консулами; во-вторых, исследование актуально в связи с ростом преступности, возрастанием угрозы террористических актов и других преступных посягательств, а также необходимостью предотвращения неправомерных репрессий по отношению к работникам консульских учреждений со стороны властей государства пребывания и, напротив, возможных неправомерных действий со стороны консульских служащих.

Методы исследования

В исследовании используются следующие методы: анализ, сравнение, логический метод, чтобы изложить весь материал, найти проблему и решение, а также сделать промежуточные и итоговые выводы.

Результаты и обсуждение

Необходимо обозначить значения терминов «привилегия» и «иммунитет» путем предложения возможных определений этих понятий, т. к., по мнению Искевич и Белова, зачастую они могут считаться синонимичными понятиями [Искевич И. С., Белов А. С. 2015, С. 96, № 1(55)]. Итак, по мнению Лебедевой, иммунитет — это изъятие из-под юрисдикции государственных органов власти государства пребывания либо освобождение от юрисдикции других государств [Лебедева О. В., 2018, С. 149]. Шагапова считает, что привилегия — это преимущество и льгота, которая предоставляется в силу обязанностей, исходящих из международно-правовых документов, а также в порядке международной взаимности и вежливости [Шагапова Ч. И., 2016, С. 751, № 12 (36)]. Также хотелось бы дополнить последнее определение тем, что привилегии передаются государством пребывания аккредитующей стране, которая, в свою очередь, передает эти преимущества и льготы представительствам (в нашем случае консульским учреждениям) и их сотрудникам.

В процессе изучения проблем в рассматриваемой сфере стало очевидно, что институт привилегий и иммунитетов — это палка от двух концах. Безусловно, они необходимы для эффективного осуществления консульской деятельности и защиты консульских учреждений и их сотрудников. Однако на практике не всегда все работает идеально. В статье рассматриваются 2 проблемы:

1. Ограничение привилегий и иммунитетов консулов, препятствие к осуществлению консульских функций.

2. Злоупотребление привилегиями и иммунитетами консульских служащих.

Итак, привилегии и иммунитеты консулов на практике могут ограничиваться государством пребывания. Такое может происходить как законно, на основании норм Венской конвенции 1963 г., так и безосновательно. Рассмотрим оба варианта развития событий.

Считается, что неприкосновенность консульских помещений и прилежащих к ним земельных участков — это наиболее важный иммунитет, обеспечивающий эффективность деятельности консульств [Лебедева О. В., 2018, С. 151]. Согласно ст. 31 п. 2 Венской конвенции 1963 г., власти государства пребывания не могут без дозволения главы консульского учреждения или дипломатического представительства «вступать в ту часть консульских помещений, которая используется исключительно для работы консульского учреждения» [Венская конвенция о консульских сношениях 1963 г.]. Однако, это правило не является безусловным; заключительная часть рассматриваемого пункта предусматривает, что «согласие главы консульского учреждения может предполагаться в случае пожара или другого стихийного бедствия, требующего безотлагательных мер защиты». Такой подход в доктрине называется «пожарной оговоркой» подразумевающей право властей государства пребывания вступать в те помещения консульского учреждения, используемые исключительно для работы консулов с предполагаемого согласия главы консульства в случае стихийных бедствий и т. п. [Нагиева А. А., 2023, № 4 (88)].

Подобная норма вызывает двоякое отношение, т. к. с одной стороны, это обеспечивает легальную защиту от злоупотреблений правом на привилегии представительств. Известно достаточно историй о том, как сотрудники дипломатических и консульских представительств неправомерно использовали предоставленные им гарантии, например, дипломатические представители Ирака нелегально перевозили на территорию Пакистана оружие и хранили его в здании посольства [Апкаев Д. М., 2022, С. 35, № 1]. С другой стороны, здесь проявляется функциональный характер иммунитетов и привилегий, который по своей сути представляет меньше прав на защиту от действий со стороны государства пребывания, в том исле злоупотреблений. Однако, при разработке текста конвенции последние принимались во внимание; п. 3 ст. 31 Венской конвенции 1963 г. гласит, что государство пребывания берет на себя обязательство принимать все надлежащие меры по предотвращению возможных вторжений, также причинения ущерба и т. д. [Венская конвенция о консульских сношениях 1963 г.], таким образом, в определенной степени нивелирует потенциальную опасность.

Что касается безосновательного нарушения, то существует достаточно прецедентов, связанных с нарушением обязанностей государства пребывания, которая прописывается в разделе, посвященном привилегиям и иммунитетам консульских учреждений. Одной из таких обязанностей является безотлагательное уведомление консульств компетентными органами государства пребывания об аресте, задержании и т. д. гражданина представляемого государства.

Показательным примером является дело братьев Лагранд. Суть кейса заключалась в том, что братья Карл и Вальтер Лагранд, граждане ФРГ, совершили ряд преступлений, за которые они были приговорены к смертной казни. Согласно ст. 36 п. 1 ч. b) власти США были обязаны сообщить об их аресте в консульство Германии, а также уведомить преступников о возможности обращаться за юридической помощью к немецким консулам. Однако ни во время ареста, ни на этапе судопроизводства эти действия не были совершены. Спустя 8 лет (в 1992 году) консульство Германии, узнав об этом деле, предпринимало попытки в судебном порядке поднять проблему нарушения норм Венской конвенции 1963 г., которые не увенчались успехом, т. к. власти США ссылались на нарушение сроков процессуальных действий [Верещетин В. С., 2002, С. 78–79, № 2], которое, к слову, было вызвано их некорректными процессуальными действиями. Один из братьев Лагранд был казнен в 1999 г., перед казнью второго Германия обратилась в Международный суд ООН (далее — МС ООН) с обвинениями в нарушении норм Венской конвенции 1963 г. в адрес США. В результате МС ООН постановил, что американские

власти действительно нарушили п. 1 ст. 36 [Рябцева Е. В., 2016, С. 77–78, № 6 (25)], но, несмотря на это, второго Лагранда все равно казнили на следующий день после вынесения постановления МС ООН [Верещетин В. С., 2002, С. 78–79, № 2].

В аналогичных ситуациях побывали гражданин Парагвая Энджел Бреард, мексиканский гражданин Роберто Морено Рамос и еще около 50 граждан Мексики [William J. Aceves, 1999, p. 924, Vol. 93, No. 4], которые также были казнены, несмотря на решения МС ООН. Все это наводит на мысль, что ограничение привилегий и иммунитетов может вредить не только консульским должностным лицам, но также и обычным гражданам.

На наш взгляд, безосновательное ограничение консульских привилегий и иммунитетов, суть которого заключается в том, что органы власти государства пребывания нарушают нормы Венской конвенции 1963 г., регулирующие реализацию консульских гарантий, — это серьезная проблема в изучаемой сфере, которая может приводить к трагическим последствиям. Как и любая проблема, ранее упомянутая тоже требует решения. Одно из возможных предлагает автор данной работы.

В качестве решения проблемы безосновательного ограничения привилегий и иммунитетов предлагается ввести в законодательство принимающего государства нормативно-правовые акты, которые регулируют отношения, связанные с дипломатическими представителями, в том числе вводят санкции в отношении лиц, которые нарушили права, привилегии или иммунитеты представительств. Эти санкции могут относиться к должностным лицам органов уголовно-исполнительной системы, налоговых органов, органов внутренних дел и т. д., а также физическим и юридическим лицам, которые могли бы нарушить гарантии консульских учреждений и их сотрудников. Это может быть административная или уголовная ответственность, а также гражданско-правовая, например, возмещение морального вреда, причиненного некорректными процессуальными действиями.

Может показаться, что ни одно государство не станет ограничивать своих граждан ради блага иностранных представителей. Однако мы придерживаемся позиции, что каждая страна заинтересована в том, чтобы иметь положительную репутацию в мировом сообществе, а нарушения со стороны должностных лиц государства пребывания могут его дискредитировать. Следовательно, такой вариант решения проблемы способствует контролю за деятельностью органов государственной власти в сфере взаимодействия с иностранными представителями, пресечению возможных нарушений и развитию у должностных лиц знаний международных норм и ответственного отношения к своей работе.

Еще одна проблема, непосредственно связанная с гарантиями консульских служащих, но являющаяся противоположной по своей сути, — это проблема злоупотребления привилегиями и иммунитетами, которая касается не только консулов, но всех представительств в целом. Существует немало прецедентов, когда представители, пользуясь предоставленными им гарантиями, совершают действия, нарушающие законодательство страны пребывания, тем самым причиняя потенциальный или фактический вред интересам государства и его гражданам. В качестве примера стоит вспомнить уже ранее упомянутый эпизод в Исламабаде, когда на территории посольства Ирака незаконно хранилось оружие, ввозимое на территорию страны при помощи злоупотребления правом на неприкосновенность багажа дипломатического представителя [Апкаев Д. М., 2022, С. 35, № 1]. Также есть ряд кейсов, связанных со шпионажем, который осуществляли дипломаты и консулы, в том числе на территории РФ, например, японский консул Мотоки Тацунори [ФСБ задержала с поличным японского консула за шпионаж], который, по сути, злоупотреблял правом на неприкосновенность вализы и свободы перемещения в пределах консульского округа.

В качестве решения проблемы предлагается введение более строгих требований и процедур проверки кандидатов на должность представителей, в том числе консульских. Под строгими требованиями подразумевается изучение морального облика кандидата, его родственников и социального круга, тщательное изучение его личного дела. Таким образом, в случае если кандидат удовлетворяет условиям для вступления в должность, в отношении него и его окру-

жения должна проводиться проверка на наличие судимости, подозрительных связей, участия в незаконных действиях против государственной власти и т. д.

Решение проблемы может показаться чрезмерно радикальным, однако, оно имеет смысл, потому что действия консульских представителей несмотря на то, что они работают в частноправовой сфере, формирует определенный образ восприятия, сохраняет и улучшает репутацию государства и его властных органов, а также населения в глазах международного сообщества. Всякого рода злоупотребления могут негативно сказаться на авторитете страны, поэтому имеет смысл осуществлять более строгий отбор должностных лиц, осуществляющих свою деятельность за рубежом.

Резюмируя все вышесказанное, необходимо отметить, что рассматриваемой нами сфере на сегодняшний день существует ряд проблем. Некоторые из которых могут затруднять реализацию привилегий и иммунитетов, тем самым причиняя вред не только консульским служащим, но и обычным гражданам; другие проблемы представляют угрозу для интересов государства.

Литература

1. Апкаев Д. М. Привилегии субъектов международных отношений // Legal Bulletin. 2022. № 1. С. 32–40.
2. Венская конвенция о консульских сношениях 1963 г. [Электронный ресурс] / URL: http://hrlibrary.umn.edu/russian/instree/Rconsularrelations.html (дата обращения: 10.04.2024)
3. Верещетин В. С. Международный суд ООН на новом этапе // Московский журнал международного права. 2002. № 2. С. 78–79.
4. Искевич И. С., Белов А. С. Историческое развитие консульского института и консульского права/ Вопросы современной науки и практики. № 1(55). 2015. С. 93–97.
5. Лебедева О. В. Консульская служба Российской Федерации на современном этапе: учебное пособие / Москва: Аспект Пресс, 2018. 256 с.
6. Нагиева А. А. Правовая регламентация консульских отношений между государствами — участниками СНГ / Евразийский международный научно-аналитический журнал. 2023. № 4 (88)
7. Рябцева Е. В. Международно-правовые гарантии и пределы реализации права на доступ к правосудию // Евразийская адвокатура. 2016. № 6 (25). С. 77–78.
8. Шагапова Ч. И. Некоторые вопросы о консульских учреждениях, их иммунитетах и привилегиях // Science Time. 2016. № 12 (36). С. 749–755.
9. «ФСБ задержала с поличным японского консула за шпионаж» // Lenta.ru. 2022. [Электронный ресурс] / URL: https://lenta.ru/news/2022/09/26/schpionaj/ (дата обращения: 26.04.2024)
10. William J. Aceves Case Concerning the Vienna Convention on Consular Relations (Federal Republic of Germany v. United States). Provisional Measures Order// The American Journal of International Law, Vol. 93, No. 4 (Oct., 999), pp. 924–928.

Aigyl I. Murtazina[1]
*aimurtazina@edu.hse.ru
Research supervisor: Ekaterina S. Tretyakova[1],
Doctor of Sciences (Law)
[1.] *Higher School of Economics in Perm, Perm, Russia*

Issues in using privileges and immunities of consular institutions

Abstract. The article examines two problems pertaining to the use of consular privileges and immunities: their restriction by the host state and abuse by consular officials of their consular guarantees. The author proposes solutions to these problems.

Keywords: consular privileges, consular immunities, consular offices, consul, Vienna Convention on Consular Relations, fire clause.

УДК 341

Орлова Алина Олеговна[1*]
*orlovealina@gmail.com
Научный руководитель: Косовская Виктория Александровна[1],
кандидат юридических наук
[1]СЗФ ФГБОУВО «РГУП», Санкт-Петербург, Россия

Международно-правовая охрана авторских прав в сфере перевода литературных произведений

Аннотация: в статье рассматривается вопрос международного регулирования производства перевода и последующего издания произведения российского автора за границей. Особое внимание уделяется правовой природе перевода как объекта охраны авторского права, а также статусу автора оригинального произведения в его отношении. В ходе анализа положений Всемирной конвенции об авторском праве, было выяснено, что срок исключительного права на перевод для автора ограничен, и что на международном уровне допускается возможность производства перевода оригинального текста без согласия автора. Результатом исследования является привлечение внимания к положениям Всемирной конвенции об авторском праве., а также оценка вероятности их корректировки.

Ключевые слова: международное авторское право, перевод литературного произведения.

Введение

Авторское право представляет систему правовых норм, регулирующую интеллектуальные права на произведения литературы, науки и искусства. До проведения международного литературного конгресса в Брюсселе авторское право на литературные произведения обозначали термином «литературная собственность». Настоящий объект авторского права является одним из самых изменчивых и распространенных. Вместе с тем, литературное произведение строго неотделимо от лица, творческим трудом которого оно было создано — от автора. Автор имеет обширный ряд имущественных и личных неимущественных прав. Личные неимущественные права автора, такие как право на неприкосновенность произведения или право на имя автора, охраняются бессрочно, в то время как защита имущественных прав автора, в том числе права на перевод произведения, возможна на протяжении его жизни, а также в течение 70 лет после её окончания в соответствии с российским законодательством Последние десятилетия отличаются активным развитием научно-технического процесса, а также активным международным культурным сближением, в силу чего практика реализации авторского права и охраны его объектов на международном уровне требует пристального внимания и глубокого исследования. На данный момент необходимо не только определить сущность авторского права на литературные произведения в международном праве, но также изучить наиболее актуальные проблемы в сфере их охраны, а вместе с тем предложить эффективные варианты их решения.

Методы исследования

В рамках исследования был проведён анализ международных нормативных актов, регулирующих авторское право на литературные произведения, в частности право автора на перевод произведения, а также их синтез с национальным российским законодательством. С помощью метода моделирования был проиллюстрирован возможный вариант применения норм Всемирной конвенции об авторском праве, касающихся производства перевода литературного произведения. Используя метод аналогии и дедукции, была выработана система, по которой возможно производство перевода без согласия автора произведения, на примере российской правовой действительности и с использованием российских институтов. Применяя историческую методологию и структурный функционализм, удалось прийти к выводу о причинах проблемы, лежащей в основе исследования, и обозначить возможность её решения в существующих условиях.

Результаты и обсуждение

Центральным международным соглашением, регулирующим авторское право, является Бернская конвенция об охране литературных и художественных произведений, принятию которой предшествовала большая работа по определению правовой природы интеллектуальной собственности на произведения, а также расширение авторских интересов, которое привело к учреждению Международных литературных конгрессов в Брюсселе (1858 г.) и в Париже (1878 г), на которых непосредственно были сформулированы идеи, положенные в основу Бернской конвенции.

На фоне Бернской конвенции, Всемирная конвенция об авторском праве 1952 г. предоставляла более низкий уровень охраны авторских прав, за счет чего к ней присоединилось ощутимое большинство государств, которые по определенным причинам не были готовы установить в своём национальном законодательстве уровень охраны авторских прав, установленный Бернской конвенцией. В современной редакции 1971 г., которую также называют Парижской редакцией, ратифицированной Российской Федерацией, она особенно интересна с точки зрения правового регулирования права на перевод литературного произведения.

В отношении реализации имущественных авторских прав следует также подчеркнуть значение Соглашения по торговым аспектам прав интеллектуальной собственности. В ст. 9.1 Соглашения ТРИПС содержится указание на необходимость соблюдения положений Бернской Конвенции всеми государствами-участниками Соглашения ТРИПС, однако во втором предложении ст. 9.1 установлено, что у государств-участников ТРИПС нет прав и обязанностей в рамках данного Соглашения по правам, предусмотренным ст. 6(bis) Бернской Конвенции, а также по правам, вытекающим из неё. Таким образом, Соглашение ТРИПС не внесло изменений в правовое регулирование личных неимущественных авторских прав в межгосударственной сфере

Основываясь на проведенном анализе, следует отметить, что тезисы, сформированные в международных актах, были выведены задолго до перехода человечества в информационную эпоху развития. В связи с чем, нельзя не отметить, что по мере становления научно-технического прогресса, его достижения стали использоваться писателями в своей работе — на данный момент для автора возможно издать свою книгу практически в любой точке мира не только в физическом печатном варианте, но также сделать её доступной для прочтения на цифровых площадках. Однако, несмотря на полноту международного правового регулирования авторского права, на этом пути возникает ряд проблем, решение которых всё ещё разрабатывается. Одна из проблем заключается в установленном ВКАП 1971 г. сроке исключительного права автора на производство перевода оригинального произведения. В ст. 5 настоящей конвенции упоминаются два варианта реализации указанного права: самостоятельное производство и выпуск в свет перевода автором или разрешение автора на производство и выпуск в свет перевода его произведения третьим лицом.

Вместе с тем в пп. а) п. 2 ст. 5 устанавливается следующая система: если в течение семи лет со времени первой публикации какого-либо письменного произведения его перевод на общеупотребимый язык Договаривающегося Государства не будет произведен и выпущен в свет по воле автора (им самим или с передачей права на перевод третьему лицу), то любой гражданин такого Договаривающегося Государства может получить исключительную лицензию от компетентного органа данного Государства на перевод произведения на общеупотребимый язык и его выпуск в свет, при условии, что он обращался к лицу, обладающему правом на перевод, за разрешением сделать перевод и выпустить его в свет, и получил его отказ или что, после проявленных им должных стараний, он не смог установить лица, обладающего этим правом, или получить его разрешение.

Настоящая норма, таким образом, вызывает ряд принципиально важных вопросов. Например, какой язык можно считать «общеупотребимым»? В оригинальном тексте Всемирной конвенции об авторском праве данный термин обозначен как “a language in general use” (общеупотребимый язык, перевод автора), и какой-либо легальной дефиниции в международном праве он не имеет. Возникает вопрос — идет ли речь о государственном языке конкретной

страны или о статистически наиболее распространенном на её территории? И если мы предпочитаем первый вариант, то почему законодатель не использовал наиболее точное определение “official language” (государственный язык, перевод автора)? Конечно, можно возразить, что далеко не каждая страна имеет государственный язык, например, он не установлен законодательно в Соединенных Штатах Америки. Однако, даже на таком фоне, второй вариант не становится более жизнеспособным.

Каким образом компетентный орган или государство выделяют конкретный язык как «общеупотребимый»? Если выдвинуть гипотезу о проведении, к примеру, государственного опроса об используемом языке, то как предлагается оценивать его результат? Как часто необходимо собирать статистку такого рода, чтобы язык не терял статус «общеупотребимого»? Было бы логично отметить, что на момент 1971 г., когда была подготовлена соответствующая редакция ВКАП, лингвистическая география была более однозначной, но в наше время с повышенной актуальностью проблемы беженцев и массовой тенденцией к миграции, подобный подход не выглядит основательным и универсальным.

Разумеется, данная проблема в теории может быть воспринята несущественно и её необходимо должным образом проиллюстрировать. Рассмотрим случай, когда автор, гражданин Российской Федерации, создаёт произведение — роман, однотомник, и публикует его в России, планируя создание перевода несколько позже. Пропустив семилетний срок, он должен смириться с тем, что любой гражданин условного Барбадоса, который является участником ВКАП 1971 г., может обратиться в компетентный орган своей страны и опубликовать перевод указанной книги, при условии, что автор отказал ему в производстве перевода своего текста. И перевод будет произведен не на какой-то местный диалект, а на английский язык — наиболее распространенный в Барбадосе, а также во всем мире. Вследствие чего этот перевод позже может быть продан в любое американское, британское издательство, так как пп. е) ст. 5 ВКАП устанавливает, что ввоз экземпляров такого произведения в другое Договаривающееся Государство и продажа их допускаются при условии, если в этом Государстве одним из общеупотребимых языков является тот же язык, на который сделан перевод, и если законодательство такого другого Государства допускает такие лицензии и не запрещает такой ввоз и продажу.

Таким образом, роман, созданный творческим трудом одного человека, окажется в распоряжении третьего лица, которое лишь перевело его, но вместе с тем получило фактическую возможность приобретать все бенефиции, доступные автору, никаким образом не компенсируя это.

Ещё один вопрос возникает, когда мы решаем, в какой конкретный компетентный орган Договаривающегося Государства следует обратиться для получения настоящей лицензии? Рассматривая данную ситуацию с точки зрения законодательства Российской Федерации, трудно прийти к однозначному ответу, так как подобные правомочия не закреплены ни в одном правовом акте. Анализируя существующие нормы, можно предположить, что заявителю следует обратиться в Департамент музеев и внешних связей Министерства Культуры Российской Федерации, так как именно в разделе 7.2. Приказа Министерства культуры Российской Федерации от 10.02.2020 г. № 185 «Об утверждении Положения о Департаменте музеев Министерства культуры Российской Федерации» перечислены функции по международному взаимодействию, и настоящий перечень является открытым.

Природа перевода в авторском праве крайне специфична. По смыслу ст. 1260 ГК РФ перевод произведения выступает отдельным объектом авторского права, de facto его субъектом указывается только переводчик. Глобальная проблема подобного определения перевода заключается в том, что в юридической парадигме переводчик обладает только правом на перевод — то есть текст произведения на конкретном языке, изложенный в подобранных им формулировках, однако фактически он обладает правом на творческую работу, созданную трудом другого человека, и получает он это право исключительно за счет её оформления. В ч. 3 ст. 1260 ГК РФ соблюдение прав авторов основных произведений является условием осуществления авторских прав переводчика. Таким образом, закономерно спросить — будет ли описанная выше ситуация соблюдением прав автора? Исключительное право автора на перевод установлено пп. 9 п. 2 ст. 1270 ГК, специальных норм о сроке, доступном автору для производства перево-

да, национальное законодательство Российской Федерации не содержит, в силу чего остается определить, является ли ратификация ВКАП поводом для инкорпорации её положений в законодательство Российской Федерации, и можно ли, в таком случае, презюмировать установленную ВКАП систему права на перевод для всех российских авторов?

Со многими положениями настоящей статьи можно было бы смириться и допустить их, так как языковой барьер является существенным обстоятельством, препятствующим культурному обмену и многим объективно полезным социальным явлениям. Однако, практика, в которой автор может сознательно отказать лицу в производстве перевода его произведения, и все же в итоге увидеть этот перевод, вне зависимости от собственного взгляда на судьбу произведения, банально несправедлива.

Причина существующей модели заключается в целях, заложенных в основу ВКАП. Как известно, в настоящее время большая часть соглашений, касающихся интеллектуальной собственности, администрируется Всемирной организацией интеллектуальной собственности — важно понимать, что это высокоэффективная организация, которая полностью посвящена интеллектуальной собственности, и в числе её административных функций прямо установлено обеспечение процедуры пересмотра договоров, но ВКАП не входит в число этих договоров. ВКАП находится под патронажем ЮНЕСКО. Для ответа на поставленный вопрос следует обратиться к основному принципу деятельности ЮНЕСКО — эта организация призвана развивать и способствовать росту количества средств коммуникации между людьми, а не охранять авторские права.

В таком контексте ВКАП объективно справляется со своей задачей — она доступна для ратификации в любой стране мира, за счет своих положений она дает возможность переводам появляться в каждом уголке, тем самым позволяя достигнуть взаимопонимания и получить более верные и совершенные знания о жизни друг друга людям с разных концов света. Однако, автор всё же настаивает на том, что ВКАП нуждается в коррективах, так как она наиболее полно регулирует авторские и смежные права в части переводов, но её положения объективно не отвечают современным тенденциям, и в эпоху повышенной доступности информации, это может привести к широкой практике неправомерного расщепления системы исключительных прав автора произведения на международном уровне.

Литература

1. Ястребова Е. Ю. От «Статута королевы Анны» (1710 г.) к Бернской конвенции (1886 г.): историко-правовой аспект развития авторского права в Западной Европе // Управленческое консультирование. 2007. № 2–204 с.
2. Судариков С. А Право интеллектуальной собственности. — М.: Изд-во Проспект, 2008. — 311 с.
3. Петров С. Т. Цифровая революция. Цифровая экономика. Цифровая ноосфера. — Москва: Перо, 2022. — 59 с.
4. Егорова К. В., Геготаулина Л. А. Проблемы совершенствования правовой охраны авторских прав на национальном и международном уровнях // Мировая наука. 2020. № 5 (38).

Alina O. Orlova[1*]

*orelovealina@gmail.com

Research supervisor: Viktoriya A. Kosovskaya[1],

Candidate of Sciences (Law)

[1]*Russian State University of Justice, Northwest branch, Saint Petersburg, Russia*

International law protection of copyright in translations of literary works

Abstract. The article analyzes international regulation of translation and publication of works by Russian authors abroad. The article focuses on the legal nature of translation as an object of copyright and examines the status of the author of the original work in relation to its translation. The author analyzes the provisions of the Universal Copyright Convention 1971 and finds out that the term of the original text author's exclusive right to translation is limited, and that international

law permits to make a translation without the consent of the author of the original text. The study draws attention to the provisions of the UCC 1971 and assesses the likelyhood of their amendment.
Keywords: international copyright law, translation of literary work.

ПРАВА ЧЕЛОВЕКА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

УДК 343.3/.7, 340.5

Гольдштейн Адара Алексеевна[1]*
*adara.gold@ya.ru
Научный руководитель: Морозова Эллина Витальевна[1],
кандидат юридических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Аборты: социально-правовой анализ

Аннотация: статья посвящена теме легализации и криминализации абортов. Цель исследования — проанализировать положительные и отрицательные последствия легализации и криминализации абортов на основе исторического опыта рассмотренных стран, изучить современные тенденции изменения общественного мнения и позиций российских и польских политиков и общественных деятелей. Автор проводит сравнительный анализ правового опыта СССР и Польши, обозревает современные тенденции изменения общественного мнения и заявлений российских и польских политиков и общественных деятелей, а также проводит пилотажное исследование в формате опроса женщин репродуктивного возраста об их репродуктивных установках и мнении по поводу эффективных методах повышения рождаемости. Было выяснено, что запрет абортов не дает долгосрочных положительных результатов в повышении рождаемости, понижая рождаемость еще больше и увеличивая процент материнской смертности, и большая часть опрошенных женщин репродуктивного возраста считает любые меры по повышению рождаемости неэффективными. Результаты работы могут быть использованы в дальнейших исследованиях на тему.
Ключевые слова: права человека, право на жизнь, естественные права человека, аборт, искусственное прерывание беременности.

Введение

Вопрос об абортах остается одной из наиболее спорных тем в обществе. Как сторонники, так и противники искусственного прерывания беременности приводят аргументы, основанные, по большей части, на собственных этических, моральных и философских убеждениях. Наиболее полно рассмотреть проблему легализации и запрета абортов позволит исторический социально-правовой опыт СССР и Польши.

Методы исследования

В ходе исследования нами использованы анализ правовых актов, синергетический, аксиологический, а также исторический и социологический методы.

Результаты и обсуждение

В Уложении 1885 г. «О наказаніях уголовных и исправительных» Российской империи статьями 1461–1463 предусмотрена ответственность не только для лиц, произведших аборт, но также и самой женщины [Уложение О наказаніяхъ уголовныхъ и исправительныхъ, 1916] В связи с этим правовым актом подпольные криминальные аборты были распространенной операцией, проводились самостоятельно или с помощью неквалифицированных специалистов, обычно бабок-повитух, небезопасными методами, такими как глотание сулемы, оловянных шариков и разведенного в воде пороха. Но уже 18 ноября 1920 г. Народным Комиссариатом

РСФСР по здравоохранению и Народным Комиссариатом юстиции РСФСР издано постановление «Об охране здоровья женщин», в котором, с доводом о безуспешности и даже возникновении негативных последствий репрессий за проведение абортов, «допускается бесплатное производство операции по искусственному прерыванию беременности в обстановке советских больниц, где обеспечивается ее максимальная безвредность» [Постановление «Об охране здоровья женщин», 1920]. То есть, фактически, разрешение абортов было представлено как «прицнип меньшего зла». Таким образом, на смену репрессиям за совершение операций по искусственному прерыванию беременности пришло официальное разрешение на них в стерильной обстановке квалифицированными специалистами, которые смогут проконтролировать процесс проведения операции.

Постановление «Об охране здоровья женщин» — одно из наиболее прогрессивных шагов своего времени: оно впервые в истории легализовывало аборты по желанию женщины. Решение официально разрешить искусственное прерывание беременности принято с целью защитить жизни и здоровье женщин, поскольку аборты проводились зачастую в условиях антисанитарии, что приводило к 50-процентной заболеваемости от заражения и 4-процентной смертности вследствие нелегальных абортов, как указано в том же Постановлении [Постановление «Об охране здоровья женщин», 1920], при том, что, по данным РИА-Новости, «практически невозможно определить точное число нелегальных абортов и частоту смертельных исходов после них» [Криминальные аборты: статистика, 2010], то есть невозможно сказать, были ли точны данные, указанные в Постановлении.

Результатом легализации абортов стало снижение процента материнской смертности по причине искусственного прерывания беременности с 4% до 0,28% [Архипова, 2015, с. 5], однако практика абортов стала массовой, и нередко использовалась в качестве инструмента контроля над населением. Страна нуждалась в рабочей силе в настоящий момент, а не в перспективе, и декрет женщин становился острой проблемой правительства, которое, стимулируя ограничение рождаемости, призывало женщин к контролю над материнством. Следствием этого феномена стали частые аборты, которые отрицательно сказались на демографической ситуации в стране, но, вероятнее всего, легализация искусственного прерывания беременности лишь выявила уже существующую проблему путем перевода нелегальных небезопасных абортов в статус зарегистрированных и отраженных в официальной статистике.

Уже в 1924 г. наложены некоторые ограничения на проведение операций по искусственному прерыванию беременности: так, они могли совершаться исключительно в случаях угрозы жизни или здоровью женщины либо при наступлении беременности в результате изнасилования. Каждый случай отдельно рассматривался комиссией, до утвердительного решения которой совершать прерывание беременности не разрешалось. Еще через 2 года, в 1926 г., произошли значительные изменения в области законодательства: ограничения, наложенные в 1924 г. были сняты, однако введены иные положения. Так, запрещались аборты в случаях первой беременности и менее через полгода после предыдущего аборта.

27 июня 1936 г., в связи с массовым распространением абортов и падением рождаемости, принято Постановление ЦИК и СНК СССР «О запрещении абортов, увеличении материальной помощи роженицам, установлении государственной помощи многосемейным, расширении сети родильных домов, детских яслей и детских садов. усилении уголовного наказания за неплатёж алиментов и о некоторых изменениях в законодательстве о разводах». В разделе I аборты запрещены:

> В связи с установленной вредностью абортов, запретить производство таковых как в больницах и специальных лечебных заведениях, так и на дому у врачей и на частных квартирах беременных. Производство абортов допустить исключительно в тех случаях, когда продолжение беременности представляет угрозу жизни или грозит тяжелым ущербом здоровью беременной женщины, а равно при наличии передающихся по наследству тяжелых заболеваний родителей и только в обстановке больниц и родильных домов [Постановление «О запрещении абортов...», 1936].

Результатом запрещения абортов в СССР стало снижение количество абортов более чем в 3 раза в первый год после введения запрещения абортов, однако в последующие годы их

количество снова начало расти, f уровень рождаемости продолжал снижаться [Садвокасова, 1969, с. 30].

Вскоре после криминализации абортов количество дел о «самоабортах» возросло на 42%, количество дел о подпольных абортах возросло на 22%. Из них 80% судебных дел о нелегальных абортах были рассмотрены с тюремным заключением, 20% — условными сроками. В 1950 г. ужесточили борьбу с подпольными абортами, однако уже через 5 лет, 23 ноября 1955 г., Президиумом Верховного Совета СССР издан Указ «Об отмене запрещения абортов», в связи с «непрерывным ростом сознательности и культурности женщин», который позволил на тот момент отказаться от запрещения абортов [Указ «Об отмене запрещения абортов», 1955 г.]. Тем не менее, есть и другие точки зрения на разрешение абортов: как пишут Ковалев Б. А. и Костромина А. В., легализация абортов была связана с «послевоенным ростом числа нелегальных абортов» [Ковалев, Костромина, 2021, с. 51]. Таким образом, с 1955 г. женщины вновь обладают правом на осознанное планирование материнства.

В 2024 г. законодательство РФ в отношении абортов принято считать одним из наиболее либеральных среди стран мира: искусственное прерывание беременности входит в перечень видов медицинской помощи, которые могут быть оказаны за счет средств государственного бюджета каждой гражданке России. Каждая женщина имеет право на самостоятельное решение вопроса о материнстве, что закреплено федеральным законом № 323 «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации». Согласно федеральному закону, аборт по желанию пациентки может быть проведен на сроке беременности до 12 недель, аборт по социальным показаниям — до 22 недель, по медицинским показаниям — на любом сроке [ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации»].

Проведение искусственного прерывания беременности лицом без медицинского образования соответствующего профиля влечёт уголовную ответственность, что регламентировано статьёй 123 Уголовного кодекса Российской Федерации [УК РФ Статья 123. Незаконное проведение искусственного прерывания беременности].

Для сравнения законодательства в отношении абортов Российской Федерации выбрана Польша, потому что в этой стране с 1993 г. действует закон, который ограничивает право на прерывание беременности.

Право на аборт в Польше регулируется законом «О планировании семьи, защите эмбриона человека и условиях допустимости прерывания беременности», который вступил в силу в январе 1993 года. Согласно статье 4a, аборт может быть сделан в трёх случаях: когда есть угроза жизни и здоровью матери; при тяжёлых и неизлечимых заболеваниях плода; а также когда есть обоснованное подозрение, что беременность наступила вследствие преступного деяния (например, инцеста или изнасилования). Однако, в январе 2024 года премьер-министр Дональд Туск заявил о своей готовности внести в польский Сейм законопроект о легализации проведения операций по искусственному прерыванию беременности.

До 1993 г. аборты в Польше также были разрешены в строго определенных случаях, когда беременность угрожала жизни или здоровью матери, ребенок оказывался нежизнеспособным, либо плодом изнасилования или инцеста. Запрет на аборты в Польше вызвал массовые протесты под лозунгом «Больше ни одной». За прошедшее время законодательство Польши в отношении абортов неоднократно менялось, и в настоящее время аборты разрешены только по медицинским показаниям: если у ребенка обнаруживаются тяжелые врожденные патологии или существует угроза жизни или здоровью матери. Несмотря на запрещение абортов, на 2022 год демографическая динамика Польши, по данным Главного статистического управления составляет 0,6804 [Główny Urząd Statystyczny, 2022], то есть наблюдается активная убыль населения.

Исторический опыт СССР и Польши показывает, что легализация абортов может иметь как положительные, так и отрицательные последствия. С одной стороны, это дает женщинам право на самоопределение и контроль над собственным телом, способствует снижению материнской смертности и защите жизней и здоровья женщин. С другой стороны, это может привести к массовости абортов и отрицательно сказаться на демографической ситуации в стране.

Тем не менее, существует вероятность того, что массовость абортов лишь проявляется в официальной статистике, ведь криминальные аборты в значительной степени осложняют статистические подсчеты.

Тем не менее, споры о допустимости или недопустимости искусственного прерывания беременности не прекращаются до сих пор. В то время как председатель Совета Федерации Валентина Ивановна Матвиенко говорит о том, что запреты не могут решить демографическую проблему, и она уверена в том, что правительство на такой шаг не пойдет, что подтверждает и В. В. Путин в рамках эфира «Итоги года с Владимиром Путиным», подчеркнув, что права и свободы женщины у нас должны соблюдаться, многие российские политики придерживаются другой точки зрения.

Так, например, член Комитета Государственной Думы по охране здоровья Вероника Валериевна Власова предложила внести в законодательство об искусственном прерывании беременности некоторые изменения, такие, как укорачивание допустимого срока абортов по желанию до 8 недель и увеличение времени ожидания аборта до 7 суток [Запрет мимо рождаемости, 2023]. Эти меры в значительной степени ограничат право женщин на проведение операций по искусственному прерыванию беременности по собственному желанию. Кроме того, планируется вводить требования о наличии согласия отца ребенка, то есть мужчина (отец плода) получит право распоряжаться телом будущей матери до тех пор, пока плод не сможет существовать вне тела матери. Также планируется требовать прослушивание матерью сердцебиения плода перед операцией, по примеру Венгерского «закона о сердцебиении» [A magzati élet védelméről szóló 1992, 2022], что является моральным и психологическим насилием над женщиной, которая планирует прерывание беременности по каким бы то ни было причинам. При этом министр здравоохранения РФ, Михаил Альбертович Мурашко, и сенатор Маргарита Николаевна Павлова поддерживают идею о поднятии рождаемости путем переориентации девушек и женщин с получения высшего образования на семейные ценности и рождение детей.

В комитете ООН по правам человека заявили, что доступ к абортам напрямую относится к правам человека, и регулярно призывают все страны мира отменить уголовную ответственность за аборты во всех случаях [UN Human Rights Committee Asserts that Access to Abortion and Prevention of Maternal Mortality are Human Rights, 2018], поскольку запрещение абортов является недопустимым ограничением прав женщин.

Кроме того, по результатам нашего пилотажного исследования, из 113 опрошенных женщин репродуктивного возраста, ни одна не считает запрет искусственного прерывания беременности эффективной мерой повышения рождаемости, при этом 94 человека из опрошенных 113 человек считают любые меры неэффективными и излишними.

Таким образом, важно, чтобы решение основывалось на комплексном и обоснованном подходе, учитывая исторический опыт и интересы населения, в первую очередь, заинтересованных категорий, то есть интересы женщин фертильного возраста.

Литература

1. Постановление «Об охране здоровья женщин» / Гарант. Информационно-правовое обеспечение. URL: http://ivo.garant.ru/#/document/70486514/ (дата обращения 12.01.2024).
2. УК РФ Статья 123. Незаконное проведение искусственного прерывания беременности // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/19cf6261977081e44832a3334c9c9e4ed3290a62/ (дата обращения 20.02.2024).
3. Уложение о наказаниях уголовных и исправительных. Издание 1885 года, со включением статей по Продолжениям 1912, 1913 и 1914 годов ; [Ч]. 2 : Уголовное уложение : (статьи, введенные в действие). Издание 1909 года, со включением статей по Продолжениям 1912 и 1913 годов // Петроградъ : Государственная типография, 1916. 521 с.
4. Федеральный закон от 21.11.2011 N 323-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.04.2024), ст. 56. Искусственное прерывание беременности // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/5e5a1acccfe61df97f5fcb684e12cab5fee05e25/ (дата обращения 20.02.2024).

5. Архипова, М. П. Репродуктивное поведение студенток вуза и пути его коррекции в современных условиях: диссертация на соискание ученой степени кандидата медицинских наук. М., 2015. 167 с.
6. Ковалев Б. А., Костромина А. В. Право на аборт в контексте современной демократии: пути России и Польши. Н.Экс.Т. 2021. № 2. С. 48–56.
7. Криминальные аборты: статистика / РИА-Новости URL: https://ria.ru/20100402/217357109.html (дата обращения 17.02.2024).
8. Садвокасова Е. А, Социально-гигиенические аспекты регулирования размеров семьи. М., 1969, 191 с.
9. A magzati élet védelméről szóló 1992. évi LXXIX. Törvény végrehajtásáról szóló 32/1992. (XII. 23.) NM rendelet módosításáról / Magyar Közlöny 2022. évi 147. Szám, 2022.
10. UN Human Rights Committee Asserts that Access to Abortion and Prevention of Maternal Mortality are Human Rights / Center for Reproductive Rights. URL: https://reproductiverights.org/un-human-rights-committee-asserts-that-access-to-abortion-and-prevention-of-maternal-mortality-are-human-rights/ (дата обращения 20.02.2024).

Adara A. Goldshtein[1]*
*adara.gold@ya.ru
Research supervisor: Ellina V. Morozova[1],
Candidate of Sciences (Law)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Abortion: A socio-legal comparative analysis

Abstract. The article is devoted to the topic of legalization and criminalization of abortion. The article compares the legal experience of the USSR and Poland, analyzes the positive and negative effects of legalization and criminalization of abortion based on the historical experience of the said countries, and studies the modern trends in the changes of public opinion and the positions of Russian and Polish politicians and public figures. The author conducted a pilot study in the form of a survey of women of reproductive age regarding their reproductive attitudes and their opinions about the effective methods of increasing the birth rate. It was found that the prohibition of abortion does not have long-term positive results in terms of increasing the birth rate: in contrast, such prohibition reduces the birth rate even further and increases the maternal mortality rate. Most of the surveyed women consider any measures to increase the birth rate to be ineffective. The findings of this study could inform further research on the topic.

Keywords: human rights, right to life, natural human rights, abortion.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОСНОВ ПРАВОЗАЩИТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 37.02

Чуриков Даниил Сергеевич[1]*
*daniil-churicov@yandex.ru
Научный руководитель: Билашенко Екатерина Вениаминовна[1],
кандидат педагогических наук
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

К вопросу о профилактике правонарушений несовершеннолетних посредством использования ролевых игр в рамках организации школьной внеучебной деятельности

Аннотация: в статье рассматривается проблема профилактики правонарушений среди несовершеннолетних посредством использования ролевых игр во внеучебной деятельности.

Автор представляет теоретические обоснования применения данного вида игр для профилактики противоправного поведения подростков и приводит пример конкретной ролевой игры на основе краеведческого историко-культурного содержания.

Ключевые слова: профилактика правонарушений, игровая деятельность, ролевые игры, внеучебная деятельность.

Под ролевой игрой следует понимать комплексный методический прием обучения, в котором малая группа обучающихся в формате игрового представления рассматривает проблему, иногда социальный конфликт, созданный педагогом. При этом участники, находясь в ситуации с линейным сюжетом, исполняют роли различных предполагаемых людей [Адилова Н. Ф, 2018, с. 121, № 12 (35)].

Особенности ролевой игры раскрыты в работах психологов (С. Выготского, Д. Б. Эльконина) и педагогов (Р. И. Жуковской, А. П. Усовой). Основой данной игры является смоделированная ситуация, которая заключается в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и играет ее в созданной педагогом игровой обстановке.

По мнению С. А. Морозовой, к основным признакам ролевой игры следует отнести воображаемую, смоделированную ситуацию, становление учащимися «участниками» событий, в результате которого они перевоплощаются в других людей, пытаясь представить их мысли, чувства, побуждения [Морозова С. А, 2004, с. 160, 2-е изд].

Масштабные ролевые игры с метапредметными связями рекомендуется проводить во внеучебное время. Связано это не только с ограниченностью времени урока, но и с необходимостью в благоприятном психологическом климате: обучающиеся могут не думать об отметках и государственной итоговой аттестации, имеют возможность полностью отдаться процессу игры.

Существует большое количество разновидностей ролевых игр. И. И. Недоповз выделяет ролевые игры по форме (постановочные игры, в которых ребенок сам придумывает сценарий и, как правило, говорит за всех участников постановки; ролевые квесты, предлагающие игрокам погрузиться в полностью созданный мир и примерить на себя роль определенного персонажа или даже существа и по содержанию (бытовые, в которых дети могут моделировать повседневные ситуации; патриотические, направленные на то, чтобы ученик ознакомился с понятиями «честь», «долг», «совесть», «отечество») [Недоповз И. И, 2021, с. 22].

Ролевые квесты, благодаря погружению в моделированный мир, помогают развивать коммуникативные способности и функциональную грамотность. Возможностей использования квестов неограниченное количество: они могут служить отличным подспорьем педагогу в процессе профориентационной работы, разнообразить учебную деятельность школьников, а также стать достойным средством профилактики противоправного поведения [Голосов Д. А, с. 98, № 1].Также ролевые квесты стимулируют развитие критического мышления и креативности. Участники должны принимать решения и находить выходы из различных ситуаций, что позволяет им развивать свои умственные способности.

Также, квест создает исключительные возможности для реализации важного принципа обучения — осуществления межпредметных связей в целях комплексного подхода к видению сложных проблем на основе актуализации применения знаний по разным учебным дисциплинам [Морозова С. А., с. 53, № 1].

Особый интерес вызывают также такие разновидности квестов, как квесты-прогулки, в процессе которых участники имеют возможность не только применить полученные знания на практике в ходе выполнения различных заданий, но исследовать объекты в реальной обстановке.

Автор работы приводит пример конкретной квест-прогулки с метапредметными связями (освоение межпредметных понятий «Цареубийство», «Памятники права», «Терроризм», способность их использовать в учебной, познавательной и социальной практике) с элементами краеведческого историко-культурного содержания. Данная внеурочная квест-игра осуществляется с опорой на содержании рабочей программы по темам из нескольких школьных предметов: «Правонарушение и юридическая ответственность» (право), «Общественное движение в 1850–

1870-е гг.: радикальное направление» (история), «Ориентирование по плану местности» (география), «Родословное древо» (биология).

Авторская разработка игры предполагает перемещение участников между конкретными локациями в историческом центре Санкт-Петербурга, в процессе которого обучающиеся должны выполнять задания.

Игра под названием «По следам цареубийц Александра II» состоит из следующих этапов:

1. Подготовительный этап. Обучающемся заблаговременно предлагается принять участие в игре. Важно донести до обучающихся, что игра предполагает перемещение по историческому центру Санкт-Петербурга, продолжительность которой составляет шестьдесят минут.

2. Организационный этап. Под руководством педагога-организатора учащиеся 9 класса в количестве 10–15 человек собираются на территории ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена». Обучающимся объясняется, что им предлагается принять участие в ролевой квест-игре, в ходе которой будет осуществлено путешествие в прошлое. Участникам необходимо взять на себя роль сотрудников сыскного отделения при Городском полицейском управлении, чтобы выявить причины одного из самых громких преступлений XIX столетия — убийство императора Александра II. Для реализации данной цели участникам необходимо посетить знаковые места, связанные с покушениями на правителя России. Обучающимся предлагается вспомнить материалы школьного курса истории и самим составить маршрут, в ходе которого можно будет увидеть места совершения покушений на российского императора, на карте-схеме.

Прогнозируется, что обучающиеся укажут следующие объекты на карте-схеме: Зимний дворец, Дворцовая Набережная перед решеткой Летнего сада, Храм Спаса на Крови.

3. Мотивационный этап. Педагог-организатор напоминает обучающимся, что на Александра II было совершено как минимум семь покушений, последние из которых стало смертельным. Школьникам появляется, что сегодня они совершат уникальное путешествие по местам самых известных покушения на российского императора, возьмут на себя роль сотрудников сыскного отделения при Городском полицейском управлении и выполнят несколько интересных заданий.

4. Основной этап. Обучающийся в сопровождении педагога поочередно посещаются вышеуказанные места. У каждой локации педагог организует выполнение школьниками задания. Далее автор работы приводит описание конкретных заданий, которые необходимо решить учащимся у каждой локации.

В первую очередь обучающиеся вместе с педагогом отправляются на Дворцовую набережную — к решетке Летнего сада. По прибытии, педагог задает вопросы учащимся: чем знаменито это место? Как оно связано с Александром II? Вспомните, какое знаковое событие произошло здесь 4 апреля 1866 года?

Ожидаемые ответы обучающихся: Летний сад был заложен по повелению Петра I в 1704 году. 4 апреля 1866 года член ишутинского кружка Д. В. Каракозов произвёл выстрел у ворот Летнего сада в императора Александра II, однако промахнулся.

После ответов учитель предлагает подумать обучающимся, как можно было классифицировать данное деяния с позиции сегодняшнего законодательства: является ли деяние правонарушением? Если да, то каким? В каком кодексе есть данное правонарушение? Как можно квалифицировать данное деяние?

Ожидаемые ответы обучающихся: да, является преступлением, зафиксированное в УК РФ, покушение на убийство.

Далее необходимо вспомнить, что в игре акцентируется внимание на событиях XIX столетия, поэтому обучающимся, как лицам, которые взяли на себя роли сотрудников сыскного отделения при Городском полицейском управлении, необходимо применить знания по истории и вспомнить, какой документ устанавливал виды преступлений в данный исторический период.

Ожидаемый ответ: Уложение о наказаниях уголовных и исправительных 1845 года.

Далее обучающимся предлагается выполнить задание на установление соответствия между памятниками российского права, в которых содержатся уголовно-правовые нормы, и их характеристиками. Педагог представляет данное задание школьникам на заламинированном листе бумаги:

Памятники российского права:

А) Воинский устав Петра I

Б) Соборное уложение;

В) Русская правда;

В) Уголовный кодекс РСФСР 1922 года.

Характеристики:

1) Документ предусматривал денежную компенсацию за убийство — виру;

2) В документе впервые в истории России употребляются слова «преступление», «наказание», «вина», «умысел»;

3) В данном документу впервые были закреплены смягчающие и отягчающие обстоятельства;

4) Этот документ был одним из самых коротких уголовно-правовых актов во всей мировой истории.

Благодаря выполнению вышеизложенного задания, обучающееся, опираясь на знания истории, могут вспомнить факты, касающееся памятников права. Также приветствуется групповая дискуссия, вовремя которой, обучающееся вспоминают и другую информацию о исторических документах. Например, что именно Соборным уложением 1649 года бал введен бессрочных сыск беглых крестьян, что фактически означало установление крепостного права.

Далее обучающиеся вместе с педагогом отправляются к Зимнему дворцу со стороны Дворцовой площади. По прибытии, педагог задает наводящие вопросы учащимся: чем знаменито это место? Как оно связано с Александром II? Вспомните, какое знаковое событие произошло здесь 5 февраля 1880 года?

Ожидаемые ответы обучающихся: Зимний дворец — резиденция российских императоров. 5 февраля 1880 года народоволец С. Н. Халтурин произвёл взрыв в Зимнем дворце с целью убийства Александра II.

После ответов обучающихся, педагог предлагает, как сотрудникам сыскного отделения при Городском полицейском управлении, проанализировать следующую ситуацию и ответить на вопрос: 24 января 1878 Г. В. И. Засулич совершила покушение на петербургского градоначальника Ф. Ф. Трепова, тяжело ранив его. Она была немедленно арестована, но суд присяжных полностью оправдал В. И. Засулич, хотя по закону за подобные преступления полагалось от 15 до 20 лет тюремного заключения. Какого было последствие оправдательного приговора, вынесенного судом, для действий революционных народников? Какого было последствие оправдательного приговора, вынесенного судом, связанное с изменением юридических полномочий полиции?

Ожидаемые ответы обучающихся: революционеры почувствовали слабость и нерешительность правительства, что способствовало активизации революционного террора; полиция на местах получила право не только арестовывать подозреваемых в совершении государственных преступлений, но и решать их дальнейшую судьбу, например, отправлять их в административную ссылку.

После этого обучающиеся вместе с педагогом отправляются к Храму Спаса на Крови со стороны Михайловского парка. По прибытии, педагог задаёт наводящие вопросы учащимся: чем знаменито это место? Как оно связано с Александром II? Вспомните, какое знаковое событие произошло здесь 1 марта 1881 года?

Ожидаемые ответы обучающихся: Храм Спаса на Крови — православный храм-памятник, сооружённый на месте, где 1 марта 1881 года в результате покушения был смертельно ранен император Александр II

Педагог акцентирует внимание обучающихся, что в результате последнего покушения на императора, помимо последнего, погибли также 3 человека (Александр Малеичев, казак лейб-гвардии Терского эскадрона собственного Его Величества конвоя и крестьянин Николай Максимов Захаров, а также террорист И. И. Гриневицкий). Соответственно, данное деяние можно квалифицировать как террористический акт.

Далее обучающимся предлагается выполнить задание с родословным древом династии Романовых. Обучающимся необходимо заполнить пропуски в родословном древе, используя знания по истории. Для успешного выполнения задания необходимо вспомнить тех правителей, при которых в нашей стране происходило обновление (либо попытка обновления) уголовного законодательства.

Прогнозируется, что обучающиеся укажут, что в родословном древе пропущены следующие правители России: Алексей Михайлович, Петр I, Екатерина II, Александр I, Николай I, Николай II.

Обучающиеся должны не только назвать вышеуказанных правителей, но и вспомнить уголовные законодательные акты (либо проекты актов), принятые (рассмотренные) в годы правления российских правителей (Соборное уложение (1649), Артикул воинский (1715), Устав благочиния (1782), Проект уголовного уложения Российской империи (1813), Свод законов Российской империи (1833), Уголовное уложение (1903)).

1. Заключительный этап. После выполнения задания с родословным древом педагог-организатор вместе с обучающимися подводят итоги квест-прогулки. Учитель делает акцент на том, что радикальная политическая борьба может приводить к террористическим актам, из-за которых могут пострадать мирные граждане.

Игра «По следам цареубийц Александра II» была апробирована в ходе педагогической практики в ГБОУ лицее № 408 Пушкинского района Санкт-Петербурга во время внеучебного мероприятия. В игре приняло участие 13 учащихся девятого касса. Участники проявили заинтересованность к ролевой квест-прогулки и с интересом выполняли задания у каждой локации. Школьники также принимали активное участие в дискуссии об исторической эпохе, которая является основой ролевой квест-прогулки, а также оценивали действия участников исторических событий с позиции права. В целом опыт организации данной игры автор работы считает положительным.

Таким образом, ролевая игра дополняет образовательный процесс и способствует развитию социально-психологической личности в целом. Помимо этого, данный вид игр содействует повторению ранее изученного материала в занимательной форме. Ролевые игры также имеют могут способствовать профилактики правонарушений среди несовершеннолетних путем развития положительных социальных навыков, повышения уверенности в себе.

Литература

1. Адилова, Н. Ф. Эффективность использования ролевых игр в процессе обучения / Н. Ф. Адилова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 12 (35). — Т. 4. — С. 121.
2. Голосов, Д. А. Профилактика преступлений несовершеннолетних посредством использования в процессе обучения дидактических игр-квестов / Д. А. Голосов, Д. С. Чуриков // Проблемы предупреждения преступности несовершеннолетних и молодежи: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 26 мая 2023 года. — Санкт-Петербург, Печатный Цех, 2023. — С. 98.
3. Морозова, С. А. Межпредметный квест-прогулка в правовом обучении школьников / С. А. Морозова // Преподавание истории и обществознания в школе. − 2022. − N 1. − С. 53.
4. Морозова, С. А. Методика преподавания права в школе / Морозова С. А. 2-е изд. — М.: «Изд. дом «Новый учебник», 2004. — С. 160.
5. Недоповз, И. И. Педагогика и методика игровой деятельности: лабораторный практикум: учебное пособие / И. И. Недоповз. — Ставрополь: СКФУ, 2021. — С. 22.

Daniil S. Churikov[1]*

*daniil-churicov@yandex.ru

Research supervisor: Ekaterina V. Bilashenko[1],
Candidate of Sciences (Pedagogy)

[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Preventing juvenile delinquency through role-playing games as part of school extracurricular activities

Abstract. The article deals with juvenile delinquency prevention through the use of role-playing games in extracurricular activities at school. The author presents theoretical substantiation for the use of this type of games for the prevention of illegal behavior in adolescents and provides an example of a role-playing game that is based on local history and culture.

Keywords: crime prevention, game, role-playing, extracurricular activities.

УДК 347

Александров Фёдор Иванович[1*]
*alexandrovfyodor12345@yandex.ru
Научный руководитель: Стукалова Дарья Дмитриевна[1]
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Проблема реорганизации юридических лиц

Аннотация: В работе рассматриваются недостатки действующего законодательства в области реорганизации юридических лиц. Автор анализирует отдельные статьи гражданского законодательства. Автором предложены возможные варианты изменений в нормативно-правовых актах, которые были бы направлены на устранение ряда недостатков, связанных с реорганизацией юридически лиц.

Ключевые слова: реорганизация юридического лица, юридическое лицо, гражданское законодательство, кредитор, должник.

Введение

В нашем законодательстве существуют серьёзные недостатки, которые затрагивают сферу реорганизации юридических лиц. Некоторые недостатки даже можно заметить в основных нормативно-правовых актах, регулирующих данную сферу.

Методы исследования

Для выявления недостатков в российском законодательстве следует применить такие методы исследования, как формально-юридический метод, метод анализа и метод синтеза.

Результаты и обсуждение

Так, гражданское законодательство обязует юридическое лицо уведомлять своих кредиторов через средства массовой информации о своей реорганизации. Данное уведомление должно производиться дважды с периодичностью один раз в месяц только после того, как в единый государственный реестр юридических лиц (далее — ЕГРЮЛ) будет внесена запись о начале реорганизации юридического лица (ч. 1 ст. 60 ГК РФ). При этом гражданский кодекс не обязует юридическое лицо публиковать информацию в средствах массовой информации (далее — СМИ) о своей реорганизации в тот же день, когда данное юридическое лицо внесёт запись в ЕГРЮЛ о начале своей реорганизации. Таким образом, мы можем сделать вывод, что у юридического лица есть возможность опубликования информацию в СМИ о своей реорганизации в любой момент в течении месяца. Но не только ч. 1 ст. 60 ГК РФ регламентирует процедуру уведомления кредиторов юридическим лицом о своей реорганизации. В ч. 2 ст. 13.1 ФЗ N 129-ФЗ от 08.08.2001 года сказано, что юридическое лицо, проходящее процесс реорганизации, в течении пяти рабочих дней с момента направления уведомления о реорганизации в ЕГРЮЛ обязано в письменной форме уведомить известных ему кредиторов о начале своей реорганизации [СЗРФ, 2001, с. 3431].

С одной стороны, мы видим, что в гражданском кодексе не названы конкретные сроки, которые бы указывали в течении какого количества времени юридическое лицо после записи в ЕГРЮЛ о своей реорганизации должно уведомить кредиторов о своей реорганизации в СМИ, но при этом существует закон, который, на первый взгляд, закрывает данный пробел в гражданском кодексе. С другой стороны, в Федеральном законе сказано, что юридическое лицо обязано уведомить о начале реорганизации известных ему кредиторов. Следовательно, можно сделать вывод, что закон не даёт защитить интересы всех кредиторов, так как до некоторых

кредиторов может не дойти информация через СМИ о реорганизации должника, а также юридическое лицо может уведомить о своей реорганизации в письменном виде не всех кредиторов, а только ему известных. Ситуацию усугубляет тот факт, что некоторые юридические лица используют определённый вид реорганизации для того, чтобы вывести активы реорганизуемого общества в новую только созданную структуру, чтобы юридическое лицо могло уклоняться от налогов, а также чтобы у него появилась возможность уйти от ответственности перед кредиторами [Гутенева, 2016, с. 80].

Некоторые юридические лица осуществляют реорганизацию в форме выделения только для того, чтобы обязательства достались одному лицу, а имущество досталось другому [Толстикова, 2017, с. 367.]. Подобное использование реорганизации юридического лица нельзя назвать добросовестным, ведь, прежде всего, от подобных действий в наиболее выгодном положении находится должник, а не кредитор, денежные средства которых могут составлять активы юридического лица.

Если мы говорим о проблеме реорганизации юридических лиц, то стоит также обратить внимание на тему передаточных актов. Так в ч. 1 и ч. 2 статьи 58 ГК РФ не закреплена норма, которая обязывала бы юридическое лицо в случае реорганизации в форме слияния или присоединения составлять передаточный акт, который в действительности является обязательным условием для процедуры реорганизации. Вместо этого в данных частях статьи указывается лицо, которому переходят права и обязанности юридических лиц. При всём при этом в пп. «д» ч. 1 ст. 14 ФЗ № 129-ФЗ от 08.08.2001 года передаточный акт указан, как документ, который необходим для предоставления в регистрирующий орган [СЗРФ, 2001, с. 3431]. Статья данного закона распространяется на все формы реорганизации юридических лиц. До внесения изменений в Гражданский кодекс в ч. 1 и ч. 2 ст. 58 ГК РФ было указано, что права и обязанности юридических лиц переходят в соответствии с передаточным актом [СЗРФ, 2014, с. 2304].

Следует обратить внимание, что при реорганизации юридического лица в форме выделения или разделения возникает неопределённость правопреемства, так как в данных случаях создаются новые юридические лица, а во всех остальных случаях правопреемником становится одно юридическое лицо, и поэтому определить правопреемника по обязательствам реорганизованного юридического лица становится проще [Аширова, 2015, с. 14].

Реорганизация юридического лица с изменением его юридически закреплённой формы организации может отрицательно сказаться на учредителях (участниках) юридического лица, так как при изменении юридически закреплённой формы организации юридического лица в результате реорганизации у учредителей может уменьшиться объём прав и обязанностей [Бусова, 2020, с. 130].

Также одной из важных проблем реорганизации юридического лица является отсутствие утверждённых бланков документов, которые затрагивают аспекты передачи активов и пассивов, что вызывает путаницу правопреемства по обязательствам, если юридическое лицо проходит процесс реорганизации в форме выделения [Чумаченко, 2022, с. 638].

Выводы

По результатам изучения темы реорганизации юридических лиц автором сделан вывод, что в законодательстве нет чёткой структуры закрепления норм, связанных с реорганизацией юридического лица. В одном нормативно-правовом акте могут содержаться нормы, которые не указаны в другом нормативно-правовом акте, который специально создан для регулирования правоотношений. Например, можно снова упомянуть, что в ч. 1 и ч. 2 ст. 58 ГК РФ передаточный акт не указан, как обязательный документ для процедуры реорганизации, но при этом он указан в списке документов для предоставления в регистрирующий орган в соответствии со ст. 14 ФЗ № 129-ФЗ от 08.08.2001.

Итак, как мы можем заметить, что гражданское законодательство Российской Федерации имеет ряд недостатков в сфере реорганизации юридических лиц. Одни проблемы затрагивают неопределённость в уже существующих нормативно-правовых актах, регулирующих данную

сферу, а другие проблемы затрагивают те аспекты реорганизации, которые не предусмотрены законодательством, и из этого следует, что законодательству нужен ряд изменений.

Автор предлагает вернуть в ч. 1 и ч. 2 ст. 58 ГК РФ фразу «в соответствии с передаточным актом», так как благодаря данной фразе не возникнет путаницы в вопросе надобности составления передаточного акта для реорганизуемого юридического лица.

Автор предлагает в ч. 1 ст. 60 ГК РФ внести точные сроки, в которые юридическое лицо, которое приняло решение о своей реорганизации, после того, как в ЕГРЮЛ была внесена соответствующая запись должно уведомить кредиторов в СМИ о своей реорганизации, а также предлагается внести в часть первую данной статьи обязанность юридического лица уведомить известных ему кредиторов о своей реорганизации в письменном виде. Предлагается предусмотреть в ч. 2 ст. 13.1 ч. 2 ст. 13.1 ФЗ N 129-ФЗ от 08.08.2001 года размер неустойки при отсутствии уведомления юридическим лицом известных ему кредиторов о своей реорганизации в письменном виде.

Автор предлагает добавить в ФЗ № 129-ФЗ от 08.08.2001 года информацию о бланках, которые затрагивают аспекты передачи активов и пассивов реорганизуемого юридического лица.

Литература

1. Федеральный закон от 08.08.2001 N 129-ФЗ «О государственной регистрации юридических лиц и индивидуальных предпринимателей» «Собрание законодательства РФ», 13.08.2001, N 33 (часть I), с. 3431.
2. Федеральный закон «О внесении изменений в главу 4 части первой Гражданского кодекса Российской Федерации и о признании утратившими силу отдельных положений законодательных актов Российской Федерации» от 05.05.2014 N 99-ФЗ, «Собрание законодательства РФ», 12.05.2014, N 19, ст. 2304.
3. Аширова, А. А. Некоторые проблемы правопреемства при реорганизации юридических лиц / А. А. Аширова // Актуальные проблемы правоведения. — 2015. — № 1–2(45). — С. 12–15.
4. Бусова, Г. В. Проблема обеспечения правопреемственности при реорганизации юридических лиц // E-Scio. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-obespecheniya-pravopreemstvennosti-pri-reorganizatsii-yuridicheskih-lits (дата обращения: 03.12.2023).
5. Гутенева, М. С. Правовая природа реорганизации юридических лиц, виды реорганизации / М. С. Гутенева // Таврический научный обозреватель. — 2016. — № 11–2(16). — С. 78–84.
6. Толстикова, О. М. Проблемы защиты прав кредиторов при реорганизации юридического лица / О. М. Толстикова, И. И. Коробовская // Право и политика: теоретические и практические проблемы : Сборник материалов 5-й Международной научно-практической конференции, Рязань, 07–20 декабря 2017 года / Ответственный редактор Н. Н. Кулешова. Том Выпуск 5. — Рязань: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Концепция», 2017. — С. 367–371
7. Чумаченко, В. В. Правовые проблемы реорганизации юридических лиц в Российской Федерации / В. В. Чумаченко // Аллея науки. — 2022. — Т. 1, № 10(73). — С. 635–639.

Fedor I. Aleksandrov[1*]
*alexandrovfyodor12345@yandex.ru
Research supervisor: Darya D. Stukalova[1]
[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Problems in legislation on reorganization of legal entities

Abstract. The article reveals shortcomings of current legislation on reorganization of legal entities. The author analyzes selected provisions of civil legislation. The author proposes legislative changes to rectify a number of shortcomings in the regulation of reorganization of legal entities.

Keywords: reorganization of legal entity, legal entity, civil legislation, creditor, debtor.

УДК 378

Мартынова Ирина Олеговна[1]*
*mart.irena@mail.ru
Научный руководитель: Доброхотова Елена Николаевна[1],
кандидат юридических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Онлайн-курс как элемент имиджа учебного заведения, преподавателя, будущего специалиста

Аннотация: Целью исследования является анализ влияния онлайн-курсов на имиджевую составляющую субъектов системы образования в процессе цифровизации образования: учебное заведение, преподаватель, выпускник. В ходе исследования было установлено, что в последние несколько лет онлайн — курсы частных учебных заведений в сети «Интернет» стали актуальным элементом образования влияющим на возможность факультативного повышения знаний, что составляет конкуренцию и становится актуальным в том числе и для роста имиджа учебных заведений и преподавателей. В результате исследования был сделан вывод о необходимости актуализации процесса обучения посредством расширения онлайн-курсов в системе образования, в целях обеспечения качественно нового подхода, сочетающего в себя наглядное визуальное восприятие информации в сочетании теории и практики, но с преобладанием практического материала.

Ключевые слова: онлайн-курс, преподаватель, система образования, специалист, учебное заведение.

Введение

Имидж в структуре социальных отношений — неотъемлемый элемент внешнего образа субъекта отношений, формируемый под влиянием многочисленных факторов, имеющих субъективный и объективный характер.

Актуальность вопроса, вынесенного в заглавие настоящей статьи, обусловлена развитием цифровизации и необходимости повышения уровня образования и имиджа системы образования.

Практическая и научная значимость проведенного исследования выражена в оценке применения влияния онлайн-курсов на имидж субъектов системы образования и их развития в процессе реализации образовательных программ.

Методы исследования

В качестве методов исследования при написании настоящей статьи были выбраны общенаучные методы исследования как наиболее приоритетные для раскрытия темы, вынесенной в заглавие статьи. Методологической основой исследования в статье стали общенаучные методы познания: анализ, синтез, обобщение. Анализу было подвергнута сама категория «имидж» посредством влияния онлайн-курсов на восприятие субъектов образования, а также указания на правовую основу включения онлайн-курсов в систему отношений в сфере образования. Обобщение данных по результатам проведенного исследования посредством анализа позволило сделать выводы о необходимости расширения роли онлайн — курсов в системе образования с опорой на практическую составляющую при их подготовке.

Результаты и обсуждение

Обучение на современном этапе в Российской Федерации становится важным элементом социализации человека. Но данный процесс подвержен многочисленным изменениям, связанным с цифровизацией обучения и формированием имиджа учебного заведения, обучающегося на новом этапе развития системы образования, посредством передачи информации от преподавателя студенту — будущему специалисту.

Для системы образования имидж становится актуальным вопросом, исследование которого неоспоримо. Ибо уровень образования обучающегося, его навыков и компетенций зависит от

совокупности как внутренних факторов, так и внешних. Под внутренними факторами мы, прежде всего понимает знания, умения и навыки, которые обучающийся приобретает в процессе непосредственного обучения и практической реализации теоретических знаний, воспринятых обучающимся от преподавателя и уровня его компетенции, постоянного повышения уровня теоретических и практических знаний самостоятельно.

Имидж для учебного заведения — важнейший элемент его функционирования как субъекта социальных отношений, которое не просто осуществляет процесс обучения в рамках утвержденных программ, но оперативно реагирует на изменения в структуре социально — экономических условий, учитывает появление и влияние новых теоретических разработок и знаний, научных открытий, что, соответственно, способно изменить процесс обучения, стремление включать новые методы обучения и познания информации в структуру учебной программы.

В процесс обучения все больше включается такой метод обучения, как онлайн –курсы, что позволяет развивать процесс цифровизации и изменять подходы к обучению. В статье мы рассматриваем онлайн — курс не только как новый метод в структуре образовательного процесса высшего учебного заведения, но прежде всего, как элемент имиджа субъектов образовательного процесса.

Все большее влияние приобретает и становится достаточно хорошим тоном для студента познание и расширение своих знаний через лекционные занятия, которые можно посмотреть (послушать) онлайн через сеть «Интернет» как в открытом доступе, так за и плату. Все более и более частные онлайн-школы предлагают изучать различные программы, в том числе и в рамках отдельных отраслей и курсов, например, в юриспруденции, с упором на практическую составляющую, которые ведут лекторы с большим практическим опытом из известных юридических фирм, а также учёные.

Правовой основой цифровизации образования и включения онлайн-курсов в систему образования являются ст. 16 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Постановление Правительства РФ от 11.10.2023 № 1678 «Об утверждении Правил применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ».

Так в чем же значение онлайн — курсов для имиджа студента и как будущего специалиста, в том числе как начинающего и создающего свой статус специалиста в течение 2–3 лет после окончания вуза?

Как мы уже подчеркнули, знания, умения, навыки, приобретаемые студентом в рамках учебной программы, имеют характер некой статичной программы, подверженной определенной динамике в силу вносимых изменений. Особенно ярко это проявляется при обучении студентов — юристов в контексте изменений законодательства. Динамика развития социальных отношений, информационных технологий влияет на знания и умения студентов, ибо программы обучения не всегда активно изменяются в условиях динамики развития отношений и появления новых информационных данных, что не позволяет оперативно включить их в программу обучения.

В теории, авторы занимающиеся данной проблемой, пишут следующее: «Грамотно поставленная речь, профессиональные компетенции студента-начинающего специалиста, hard и soft навыки, опрятный внешний вид — это все, элементы образа юриста современности. Имидж личности складывается из набора, который презентует индивидуальность. В этот набор входят компоненты визуального образа (и индивидуальные особенности) и то, как данные компоненты визуального образа раскрываются» [Шилина, 2021, с. 98–101].

К этому числу в настоящий момент, добавилось условие постоянного повышения своей квалификации посредством приобретения новых качественных знаний на онлайн — курсах.

Познание информации студентами и молодыми специалистами без опыта на онлайн — курсах, может способствовать формированию имиджа специалиста, имеющего обширные познания в различных отраслях права, сформированные не только в рамках учебной программы и обы-

денного познания законодательства, но и специалиста, имеющего знания по практическому применению законодательства. Образ молодого специалиста после выпуска лишь только формируется. Расширение компетенций в этом процессе позволяет создавать имидж высококвалифицированного специалиста имеющего познания не только в одной определенной отрасли права, но владеющего юридической терминологией и практикой вне рамок знаний, полученных при обучении в учебном заведении.

В совокупности с внешним образом, раскрывающим индивидуальные особенности молодого специалиста, внутренний имидж человека, основанный на его интеллектуальных знаниях, компетенциях, формируют единый имидж молодого специалиста, его личностно-деловые качества в которых профессиональные компетенции как приоритет формируют единое целое, где внешний визуальный образ дополняет внутренний.

Имидж ВУЗ(а) в контексте исследуемого вопроса становится одним из приоритетов в образовательном процессе. Учебное заведение формирует свой имидж самостоятельно, и состоит он из множества элементов, создавая тем самым систему отношений по обучению. В. А. Сагайдак выделяют следующие элементы имиджа высшего учебного заведения:

— образовательные услуги;

— профессорско-преподавательский состав, уровень квалификации и экспертность педагогов;

— внутренний имидж, отражающий корпоративную культуру и специфику взаимодействия преподавателей со студентами;

— социальный имидж (социальные цели и роли вуза в экономической и социокультурной жизни общества);

— визуальный имидж (фирменный стиль, интерьера и экстерьера учебных корпусов);

— имидж ректора и администрации вуза [Сагайдак, 2023, с. 115–132].

Перечень элементов имиджа учебного заведения мы дополняем организацией учебного процесса, где онлайн — курсы и цифровизация процесса обучения в целом, все более становятся одним из активных элементов технологического имиджа.

Включение онлайн — курса в структуру образовательного процесса форматирует и упрощает передачу информации, обеспечивая возможность включения иллюстративного, статистического, практического материала, исключая «сухую» подачу вербального материала для студентов. Онлайн — курсы становятся способом получения информации в ином формате, который позволяет ее проще воспринимать и запоминать и возвращаться к ней многократно для лучшего усвоения информации.

Стратегия создания и поддержания имиджа любого вуз(а) должна включать в себя совокупность всех перечисленных элементов, но акцент должен быть сделан на реализации процесса обучения, его актуализации современным тенденциям развития академической науки и практическим исследованиям.

Уровень квалификации и компетентности профессорско — преподавательского состава должен быть подтвержден не только научными званиями, но и стремлением осуществлять процесс обучения на стыке цифровых технологий и подачи учебного материала с опорой на практический материал.

Включение профессорско — преподавательского состава в процесс создания онлайн-курсов является отражением создания технологического (цифрового) имиджа учебного заведения и одновременно его воплощения в имидже преподавателя, т. е. субъекта, ответственного за процесс обучения. Имидж преподавателя в структуре онлайн — курса включает как внешний образ (внешний вид, прическа, грамотная речь, четкое, позитивное, динамическое изложение материала), так и имидж, связанный с высоким качеством подготовки и передачи информации, являющейся объектом познания студентом.

Информация, подвергнутая преподавателем анализу и синтезу, сформированная в единое лекционно — практическое, вербальное и иллюстративное воплощение, в онлайн-курсе, должна отражать глубокое исследование и познание темы. В исследуемой теме студент сможет почерпнуть для себя главные тезисы, выделенные преподавателем в совокупности теории и практики, где практике должно быть отведено большое внимание. Ибо реалии показывают

вовлечение все большего числа молодежи в практическое, самостоятельное приобретение опыта вне рамок обучения, т. е. молодежь приобретает опыт в процессе работы гораздо более динамичнее, чем теоретические знания.

Сказанное подтверждают проведенные исследования по результатам анкетирования студентов, в результате которого М. А.Лукашенко пришел к следующему выводу: «студенты первостепенное значение придают профессиональным экспертным знаниям педагога высшей школы. На втором месте характеристика, относящаяся к педагогическим навыкам и в первую очередь к владению педагогическими технологиями. Немаловажным фактором является поведенческий аспект, связанный с саморегуляцией, решением конфликтных ситуаций во время проведения занятий. Наименее значимыми факторами для студентов стал внешний вид преподавателя и его активность в социальных сетях» [Лукашенко, 2019, с. 46–56.].

Имидж преподавателя, таким образом, создает вектор взаимодействия и взаимного отражения, передачи и восприятия информации, в том числе положительный образ учебного заведения, формирующего компетенцию и высокую квалификацию будущих специалистов. Опрятный внешний вид преподавателя, его глубокие экспертные познания в теме онлайн — курса, умение «мотивационно увлечь» студента своим изложением материала — все это раскрывает возможности постижения истины находящейся структуре курса. В связи со сказанным, в теории М. А. укашенко также предлагает следующие действия, обеспечивающие не только его имидж, но и его профессиональный статус: «экспертный статус преподавателя, его практический опыт в преподаваемой проблематике должны быть донесены до целевой аудитории де факто, а не де юре, не объявлением перед началом курса, а действиями, в частности, в соцсети (например, публикациями экспертных постов, ссылок на проведённые исследования, на статьи, информацией об опубликованных учебниках и т. д.)» [Лукашенко, 2021, с. 91–104.].

Подводя итог вопросу, исследованному в настоящей статье, укажем следующее. Имидж является неотъемлемым элементом человека в современных реалиях, особенно при тесной коммуникации людей. В системе высшего образования имидж как социальная категория приобретает особое значение, ибо формирует образ, визитную карточку субъекта социальных отношений. Он становится, по сути, статикой для человека, впервые воспринявшего его при непосредственной встрече.

Среди субъектов, названных в статье, мы указали студента, учебное заведение и преподавателя. Учебный процесс объединяет их посредством взаимодействия и взаимозависимости как элементов системы образования. Для абитуриента, студента, частью имиджа, характеризующей учебное заведение, является его престижность, переход к цифровым технологиям, перечень специальностей, профессиональные знания и компетенции, которые могут сформироваться у студента под влиянием профессорско –преподавательского состава (зачастую оценка профессионализму дается на бытовом уровне, через социум).

Преподаватель — вектор направления процесса обучения и его оценка студентом начинается именно с внешнего вида (критерий «Встречают по одёжке» не утратил значения), морально — деловых качеств, профессионализма и опыта. Всё это не утрачивает своего значения и в процессе онлайн — обучения по определенному курсу, ибо визуальная и аудио подача (грамотная речь) информации очень точно оценивается студентом как уверенное использование преподавателем информационно — коммуникационных технологий для работы, и он уверенно коммуницирует со студентами в цифровой среде. Элементы внешней и внутренней имиджевой составляющей преподавателя в совокупности со знанием современных информационных технологий являются прямым выражением твёрдых и мягких навыков.

Реализация и использование онлайн-курсов — новый этап в подходе к образованию, повышение знаний и созданию имиджа субъектов — участников динамического изменения социальных отношений в системе образования. Динамика и развитие имиджа субъектов зависят от качества проведенных теоретических исследований и практического материала, поданных в онлайн–курсе, как основы построения системы компетенций как преподавателя, так и выпускника высшего учебного заведения.

Литература

1. Лукашенко М. А. Цифровой имидж преподавателя предпринимательского университета // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 7. С. 91–104.
2. Лукашенко М. А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 1. С. 46–56.
3. Сагайдак В. А. Имидж высших учебных заведений: особенности восприятия учениками выпускных классов // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 10. С. 115 -132.
4. Шилина Н. А. Имидж как средство самопрезентации личности в современном социокультурном пространстве // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2021. № 10. С. 98–101.

Irina O. Martynova[1]*
*mart.irena@mail.ru
Research supervisor: Elena N. Dobrokhotova[1],
Candidate of Sciences (Law)
[1] Herzen University, Saint Petersburg, Russia

An online course as an element of the image of an educational institution, a teacher and a graduate

Abstract. The study analyzes the impact of online courses on the image of the participants of the education system — an educational institution, a teacher and a graduate — in the context of education digitalization. The study found that in the last few years online courses delivered by private educational institutions have become an important element of education that offers additional learning opportunities and makes the education market more competitive. Such courses are becoming relevant in various respects, including for the growth of the image of educational institutions and teachers. The findings allow the conclusion that the learning process should be updated by enhancing the role of online courses in the education system. This will provide a qualitatively new approach that makes use of the visual perception of information in which theory and practice are combined, with more emphasis placed on practical material.

Keywords: online course, teacher, education system, graduate, educational institution.

УДК 346.9

Местникова Айыына Алексеевна[1]*
*mestnikovaa@inbox.ru
Научный руководитель: Кузин Николай Николаевич[1],
кандидат технических наук
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

К вопросу применения медиации как альтернативного способа урегулирования споров субъектов предпринимательской деятельности

Аннотация: Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме применения субъектами предпринимательской деятельности альтернативного способа урегулирования споров — процедуре медиации. Именно сохранение деловых партнерских отношений, на наш взгляд, является краеугольным камнем устойчивого развития предпринимательской деятельности. Поэтому, как мы считаем, обращение предпринимателя в суд за защитой должно быть в самую последнюю очередь, если альтернативные способы не помогли урегулировать спор. Основное содержание исследования составляет анализ терминов «посредник» и «медиатор», рассмотрение преимуществ использования процедуры медиации, изучение судебной практики по положениям процессуального законодательства. Для активного применения предпринимателями процедуры медиации предложено, чтобы в специальных комнатах примирения в здании арбитражного суда постоянно функционировал медиатор на бесплатной основе.

Ключевые слова: процедура медиации, неюрисдикционная форма защиты прав, субъекты предпринимательской деятельности, альтернативные способы урегулирования споров.

Введение

Согласно данным оперативной статистической отчетности о деятельности арбитражных судов Российской Федерации за первое полугодие с 2020 года по 2023 годы наблюдается тенденция увеличения дел, принятых к производству. [Официальный сайт Судебного департамента при Верховном Суде Российской Федерации, 2022] Стоит отметить, по сравнению с 2022 годом в 2023 году количество поступивших дел увеличилось на 7,24%.

Как отмечают Н. В. Федоренко и Е. А. Карявкина, основной целью возникновения правового института медиации в России являлось снижение нагрузки на судебную систему, которая связана с загруженностью судов [Федоренко, 2020, с. 54–58]. Но, как видно, статистика обращений пока только увеличивается.

Методы исследования

В нашей стране в ч. 2 ст. 45 Конституции РФ закреплено право каждого защищать свои права и свободы всеми способами, не запрещенными законом.

В юридической науке существуют юрисдикционные и неюрисдикционные формы защиты гражданских прав. Ю. Б. Шубников, А. Н. Кузбагаров, Н. Н. Кузин относят к способам реализации неюрисдикционных средств защиты гражданских прав претензионный (досудебный) порядок, арбитраж (третейское разбирательство), процедуру медиации, нотариат и т. д. [Шубников, 2022, с. 12].

Деятельность посредников урегулирована Федеральным законом от 27.07.2010 N 193-ФЗ (далее — Закон о медиации) [СПС «Консультант Плюс», 2019]. Стоит отметить, что законодателем в ст. 2 настоящего Закона раскрыто понятие «медиатор». Итак, медиатором является независимое физическое лицо, он привлекается сторонами в качестве посредника в урегулировании спора для того, чтобы содействовать в выработке сторонами решения по существу спора. Отсюда следует подчеркнуть, что главное отличие от судьи — медиатор не выносит решение, а лишь способствует диалогу между спорящими сторонами.

Е. В. Тихонова, М. Е. Старостин, О. В. Лазарева сходятся во мнении, что термины «медиатор» и «посредник» должны рассматриваться как синонимы [Тихонова, 2011]. Не согласимся с этим, поскольку законодатель, легализовав определение «медиатор» в ст. 2 Закона о медиации, лишь конкретизирует. Более того, слово «медиация» от латинского «mediare» — «посредничать» [Толковый словарь русского языка, 1940]. Поэтому эти термины отнюдь не синонимичны.

В России термин «посредник» берет свое начало еще до XX века. Итак, В. Ф. Яковлев и Г. Ю. Семигин в 1 томе приводят отрывок из отзыва председателя Таганрогского коммерческого суда: «… многие купцы, особенно значительного состояния и дорожащие кредитом, до такой степени стараются избегать тяжб, подрывающих их кредит и вредящих торговой их чести, что при возникшем между ними разногласии в делах торговых, они, не доводя дела до суда составлением формальной записи, сами, частным образом, избирают себе посредников, которые рассматривают их дело по совести, на основании одних торговых обычаев, решат его и этим решениям тяжущиеся большею частию подчиняются, хотя таковые приговоры по закону для них не обязательны… Вообще в этих делах медиаторы могут своим добросовестным разбором принести более пользы тяжущимся, нежели суд, потому что им более известны, нежели суду, правильность или неправильность расходов по управлению торговым предприятием или судном» [Яковлев, 2004, с. 622].

Исходя из вышеизложенного, видится особая историческая ценность. А именно:

— в России становление медиации берет начало среди купцов, для которых на первом месте были не деньги, а репутация в современном понимании;

— председатель Таганрогского коммерческого суда в своем отзыве отметил, что медиатор, разбирающийся в особенностях торгового предприятия или судна, мог быть значительно полезным в разрешении спора, чем суд.

О. В. Белянская, О. Ю. Глухова и другие отмечают следующее: «Способы альтернативного разрешения споров существуют параллельно с правосудием и другими формами государственного правоприменения. Иными словами, альтернативное разрешение споров не заменяет и не может заменить правосудие, не преграждает доступ к нему, не конкурирует с ним» [Белянская, 2019, с. 62]. Поэтому право выбора подходящего варианта (обратиться в суд или к другим альтернативным способам) разрешения спора остается только самим сторонам.

В. С. Белых указывает, что субъекты предпринимательской деятельности одновременно преследуют такие основные цели, как извлечение прибыли и создание собственного дела (бизнеса) [Белых, 2005, с. 34]. Е. А. Добролюбова выделяет: «Бизнес — это всегда долгосрочные отношения с партнерами и клиентами, для которых так важна репутация. Медиация как способ защиты прав в полной мере отвечает целям предпринимателя» [Добролюбова, 2012, с. 219]. Именно сохранение деловых партнерских отношений, на наш взгляд, является краеугольным камнем устойчивого развития предпринимательской деятельности. Поэтому считаем, что обращение предпринимателя в суд за защитой должно быть в самую последнюю очередь, если альтернативные способы не помогли урегулировать спор, и, если предприниматели желают сохранить партнерские отношения в будущем.

Процедура медиации имеет место быть в случае, если стороны спора не смогли сами (путем переговоров) найти компромисс. Следует отметить некоторые преимущества выбора процедуры медиации как альтернативного способа в предпринимательских спорах:

— сохранение деловой репутации добросовестного контрагента;

— экономия времени по сравнению с судебной защитой прав. К примеру, если имеются какие-либо обстоятельства (уточнение исковых требований, ходатайство о вступлении в дело третьих лиц и т. д.), то, как правило, срок разрешения дела судом первой инстанции продлевается. В Законе о медиации закреплены только максимальные сроки проведения процедуры (180 дней), и у сторон есть право самостоятельно устанавливать их.

— конфиденциальность. Известно, что судебные акты, в конечном счете, выставляются на сайтах судов, в картотеках и т. д., то есть они являются объектом рассмотрения неопределенного круга лиц. А что касается процедуры медиации, то она носит конфиденциальный характер всей информации, то есть без согласия сторон медиатор не имеет права раскрывать информацию.

Что касается новелл, то в задачах арбитражного суда, мы видим дополнение — мирное урегулирование споров (п. 6 ст. 2 АПК РФ дополнена Федеральным законом от 26.07.2019 N 197-ФЗ) [СПС «Консультант Плюс», 2019]. Согласимся с мнениями Н. В. Федоренко, Е. А. Карявкиной, отмечающие, что дополненная задача арбитражного суда показывает направление совершенствования судебной системы РФ и способствует культуре общения между сторонами через сохранение ими партнерских отношений [Федоренко, 2020, с. 54–58]. Глава 15 АПК РФ, устанавливающая примирительные процедуры, также была изменена и дополнена вышеуказанным Федеральным законом (от 26.07.2019 N 197-ФЗ). Медиация закрепилась в ст. 138.4 АПК РФ.

В силу пункта 5 постановления Пленума Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации от 18.07.2014 г. № 50 «О примирении сторон в арбитражном процессе» в случае, если обе стороны заявляют ходатайство об обращении за содействием к суду или посреднику, в том числе к медиатору, в целях урегулирования спора, а равно если с таким ходатайством обращается одна из сторон при отсутствии возражений другой стороны, арбитражный суд применительно к части 2 статьи 158 Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации (далее — АПК РФ) вправе отложить проведение предварительного судебного заседания, совершение других подготовительных действий на срок, не превышающий шестидесяти дней (часть 7 статьи 158 названного кодекса), либо объявить перерыв в судебном заседании для примирения сторон или рассмотрения ими возможности использования примирительных процедур соответственно. В целях содействия примирению сторон арбитражный суд вправе также объявить перерыв в предварительном судебном заседании или в судебном заседании по своей инициативе. Отсюда следует, что по ходатайству только одной стороны суд вправе отложить проведение предварительного судебного заседания, если у другой стороны отсутствует возражение.

Рассмотрим судебную практику по ч. 2 ст. 138.4 и ч. 2 ст. 158 АПК РФ:

Весьма подробно изложена позиция арбитражного суда Северо-Кавказского округа по делу № А3 2–64058/2022 относительно данных процессуальных норм [СПС «Консультант Плюс», 2023].

До начала судебного заседания от ответчика поступило ходатайство об отложении судебного разбирательства, мотивированное принятием мер по мирному урегулированию спора. По смыслу ч. 2 ст. 158 АПК РФ основанием к отложению судебного разбирательства являются ходатайства обеих сторон, между тем истец такого ходатайства не заявило, намерения на примирение не выразило. Судом отклонено данное ходатайство. Суд округа отмечает, что в силу ч. 4 ст. 138 АПК РФ примирение сторон возможно на любой стадии арбитражного процесса и при исполнении судебного акта, если иное не предусмотрено названным Кодексом и иным федеральным законом. В силу приведенной нормы права стороны не ограничены в возможности дальнейшей реализации процедуры примирения при наличии взаимной воли.

В другом деле № А7 1–2168/2023 [СПС «Консультант Плюс», 2023] о взыскании неустойки по договору субподряда ответчик (общество с ограниченной ответственностью) подал апелляционную жалобу. Суд апелляционной инстанции отклонил жалобу о необоснованном отказе судом первой инстанции в удовлетворении ходатайства об отложении судебного заседания в связи с принятием ответчиком мер по мирному урегулированию спора. В силу ч. 1 ст. 138 и ч. 2 ст. 158 АПК РФ ходатайство об отложении судебного заседания в целях урегулирования спора должно исходить от истца и ответчика, заключение мирового соглашения возможно при выраженной на то воле обеих сторон. Из имеющихся в материалах дела процессуальных документов не следует, что между сторонами велись переговоры об урегулировании спора мирным путем. Представитель истца требования искового заявления поддержал, с ранее направленным ответчиком ходатайством об утверждении мирового соглашения не согласился, пояснил, что возможность мирного урегулирования спора на дату судебного заседания утрачена. При рассмотрении дела судом апелляционной инстанции намерений сторон на заключение мирового соглашения не установлено.

Таким образом, в вышерассмотренных делах ходатайства об отложении судебного разбирательства исходили от ответчиков. Далее рассмотрим пример, где истец заявлял данное ходатайство.

Итак, в деле № А6 5–26789/2022 [СПС «Консультант Плюс», 2023] об обязании исполнить обязанности по договору и об установлении размера денежных средств, подлежащих взысканию суд первой инстанции отказал в удовлетворении искового заявления. В судебное заседание явился представитель ответчика, а истец не явился, извещенный надлежащим образом. Представитель ответчика поддержал доводы отзыва и просил отказать в удовлетворении жалобы и оставить решение суда без изменения. В материалы дела от истца поступило ходатайство об отложении судебного разбирательства, мотивированное невозможностью обеспечить явку представителя и намерением заключить мировое соглашение. Представитель ответчика, выражая возражение, пояснил, что заключение мирового соглашения не обсуждалось. Судебная коллегия согласно ч. 2 ст. 158 АПК РФ отклонила ходатайство истца, указывая на то, что процессуальное законодательство предполагает обращение с ходатайством об отложении двух сторон, при этом представитель ответчика ходатайство по мотиву заключения соглашения не поддержал.

Стоит особо выделить, что С. К. Загайнова упомянула, что откладывание разбирательства должно быть только на основании представленного в суд соглашения о проведении процедуры медиации [Загайнова, 2020, с. 10–14]. Весьма спорная позиция, так как в ч. 2 ст. 4 Закона о медиации установлено, что отложение рассмотрения дела определяется процессуальным законодательством. А в нормах ч. 2 ст. 138.4 и ч. 2 ст. 158 АПК РФ законодателем не указано обязательное представление соглашения о проведении процедуры. Следовательно, достаточно лишь ходатайства от сторон.

Исходя из изученных научных работ, судебных практик по ст. ст. 138.4 и 158 АПК РФ, можно обобщить следующее: одна из сторон спора рассматривала процедуру медиации как основание отложения судебного разбирательства без последующего обращения к медиатору.

Следовательно, отсюда вытекает попытка стороной спора злоупотребить процессуальным правом. Считаем, что суд должен учитывать волеизъявление двух спорящих сторон (истца и ответчика) на проведение процедуры медиации. В данных процессуальных нормах императивно закреплять обязательное представление соглашения о проведении процедуры медиации совместно при заявлении ходатайства будет весьма спорным и будет устанавливать излишнее формальное требование.

Рассмотрим пример по делу А5 3–37129/22 [СПС «Консультант Плюс», 2023], где после назначения дела к разбирательству стороны пришли к мирному урегулированию спора путем процедуры медиации. В споре о признании недействительным и незаключенным договора между сторонами в отношении платежей на сумму 1 594 821 руб., со стороны истца было заявлено ходатайство об утверждении медиативного соглашения, заключенного между сторонами спора при содействии медиатора Малаховой Анны Леонидовны, в качестве мирового соглашения. Ответчик поддержал данное заявление. Суд утвердил медиативное соглашение в качестве мирового. И госпошлина была возвращена истцу в размере 70% от уплаченной суммы.

К. А. Абдуллаев и другие сходятся во мнении, что, учитывая низкий спрос применения процедуры медиации субъектами предпринимательской деятельности, эта процедура продолжает входить в обычную практику разрешения споров в данной сфере [Абдуллаев, 2023, с. 672].

Выводы

Предложение для активного применения процедуры медиации.

В России обращение за защитой в государственный суд для субъектов предпринимательской деятельности гораздо дешевле, чем в странах, где распространена медиация в силу больших судебных издержек.

Отметим, что ст. 10 Закона о медиации устанавливает для медиаторов как платную, так и бесплатную основу оплаты деятельности процедуры. Поэтому для того, чтобы одна из задач (мирное урегулирование спора) арбитражного суда, способствующая культуре общения между сторонами через сохранение ими партнерских отношений, активно работала, может следует всех арбитражных судов обязать, чтобы в специальных комнатах примирения постоянно функционировал свою деятельность медиатор, причем на безвозмездной основе для сторон. Финансирование на оплату деятельности медиатора возложить на субъекты Российской Федерации. Если стороны в судебном процессе заявят соответствующее ходатайство, то суд направляет на первичную консультацию к данному медиатору. Затем сторонам дается право выбора медиатора либо организации, осуществляющего проведение процедуры медиации. Стороны могут также остановиться на медиаторе, предложенного судом в качестве первичной консультации. Таким образом, у сторон, реально желающих урегулировать спор путем выработки взаимовыгодного решения, будет возможность сразу в здании суда с помощью медиатора узнать медиабельность спора. Далее, если стороны желают, то могут подписать соглашение о проведении процедуры. И можно предположить, что какая-либо сторона спора не будет попытаться злоупотребить процессуальным правом в части отложения судебного разбирательства.

Естественно, обращение субъектов предпринимательской деятельности в арбитражный суд является самым незаменимым способом урегулирования споров, но стоит лишь оставлять надежды на то, что предпринимательское общество сможет, в первую очередь, прибегнуть к процедуре медиации как одному из способов неюрисдикционной формы защиты прав.

Литература

1. Абдуллаев К. А. Конвергенция частноправового регулирования общественных отношений сквозь призму эффективности права: монография / Абдуллаев К. А., Абрамова А. В., Абызова Э. А.; ответственные редакторы Левушкин А. Н., Надысева Э. Х.. — Москва: Юстицинформ, 2023. — 672 с. -Электронно-библиотечная система Лань [сайт]. — URL: https://e.lanbook.com/book/ 354494 (дата обращения: 01.02.2024). — Режим доступа: для авторизованных пользователей
2. Альтернативные способы и процедуры разрешения правовых конфликтов : учебное пособие / О. В. Белянская, О. Ю. Глухова, В. В. Коломытцева, И. М. Максимова. — Тамбов : ТГУ

им. Г. Р. Державина, 2019. — ISBN 978-5-00078-315-3. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: https://e.lanbook.com/book/156851
3. Белых В. С. Правовое регулирование предпринимательской деятельности в России: монография / Белых В. С. – Москва: Издательство Проспект, 2005. — С. 34.
4. Добролюбова Е. А. Медиация в системе способов защиты прав предпринимателей: диссертация на соискание ученой степени кандидата юридических наук: специальность: 12.00.03 — Гражданское право; предпринимательское право; семейное право; международное частное право: защищена 30.05.2012 / Добролюбова Е. А.; Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова; научный руководитель Карелина С. А. - Москва, 2012. — 219 л.
5. Загайнова С. К. О некоторых коллизиях правового регулирования примирительных процедур в гражданском и административном судопроизводстве / Загайнова С. К. // Арбитражный и гражданский процесс. — 2020. — N 2. — С. 10–14
6. Обзор судебной статистики о деятельности федеральных арбитражных судов в 2022 году // Официальный сайт Судебного департамента при Верховном Суде Российской Федерации. — URL: http://www.cdep.ru/
7. Определение Арбитражного суда Ростовской области о прекращении производства от 25.12.2023 по делу № А5 3–37129/22
8. Постановление арбитражного суда кассационной инстанции Северо-Кавказского округа от 29 сентября 2023 г. по делу № А3 2–64058/2022
9. Постановление Одиннадцатого арбитражного апелляционного суда от 17 июля 2023 г. по делу № А6 5–26789/2022
10. Постановление Семнадцатого арбитражного апелляционного суда № 17АП-9406/2023-ГК от 25 сентября 2023 года по делу № А7 1–2168/2023
11. Тихонова Е. В. Комментарий к Федеральному закону от 27.07.2010 N 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» (постатейный) / Тихонова Е. В., Старостин М. Е., Лазарева О. В. // Консультант Плюс: официальный сайт. — 2011.
12. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Сов. энцикл., 1935–1940. URL: https://gufo.me/dict/ushakov/%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F
13. Федеральный закон от 26.07.2019 N 197-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» // Консультант Плюс: официальный сайт.
14. Федеральный закон от 27.07.2010 N 193-ФЗ (ред. от 26.07.2019)»Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» // Консультант Плюс: официальный сайт.
15. Федоренко Н. В. Задачи арбитражного суда первой инстанции в содействии участию сторон в процедуре медиации в предпринимательской сфере как альтернативному способу разрешения спора / Федоренко Н. В., Карявкина Е. А. // Вестник арбитражной практики. — 2020. — N 6. — С. 54–58
16. Шубников Ю. Б. Защита прав субъектов гражданского права. Краткий курс лекций: учебное пособие / Ю. Б. Шубников, А. Н. Кузбагаров, Н. Н. Кузин — Москва: Проспект, 2022. — 95 с.
17. Яковлев В. Ф., Семигин Г. Ю. Экономическое (коммерческое) правосудие в России. В 4 т. / Науч. консультант акад. В. Н. Кудрявцев. Т. 1. Зарождение и развитие коммерческого правосудия. (XII — XIX вв.) / Отв. ред. Л. Н. Алисова. — М.; Мысль, 2004. — С. 622.

Aiyyna A. Mestnikova[1*]
*mestnikovaa@inbox.ru
Research supervisor: Nikolai N. Kuzin[1],
Candidate of Sciences (Engineering)
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Mediation as an alternative method of resolving disputes between commercial parties

Abstract. The article focuses on the use of mediation as an alternative method of resolving disputes between commercial parties. We believe that it is the preservation of business partnerships that is the cornerstone of sustainable business development. That is why we also believe that court proceedings should be the last resort used only after alternative methods did not help to resolve the

dispute. This article analyzes the terms ‘intermediary’ and ‘mediator’, considers the advantages of using mediation, and examines how the courts apply the related provisions of procedural legislation. In order to facilitate an active use of mediation by entrepreneurs, we propose that a mediator should constantly be available free of charge in dedicated mediation rooms in the buildings of commercial courts.

Keywords: mediation, non-court dispute resolution, commercial parties, entrepreneurs, alternative dispute resolution

УДК 347.1

Свердликова Валерия Михайловна[1*]
*vsvedernikova@gmail.com
Научный руководитель: Стукалова Дарья Дмитриевна[1]
[1]РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Биометрические данные как объект гражданского права

Аннотация: В данной статье автор рассматривает биометрические данные как особый объект гражданского права, подчеркивая важность их защиты и регулирования в целях обеспечения приватности и безопасности граждан. В статье анализируются существующие правовые нормы, возможные пути решения по усовершенствованию законодательства в области биометрических данных с учетом современного технологического прогресса. Результаты исследования могут быть полезны для формирования эффективной правовой базы в области биометрических данных, способствуя сбалансированному сочетанию инноваций и защиты гражданских прав.

Ключевые слова: Биометрические данные, гражданское право, объекты гражданских прав, нематериальные блага, защита прав.

В эпоху цифровизации, биометрические данные стали как никогда актуальны, так как с каждым годом использование биометрических данных в различных сферах становится всё более частым явлением. Сегодня она позволяет не только идентифицировать пользователей, но и обеспечивать общественную безопасность. Биометрические персональные данные — это сведения, которые характеризуют физиологические и биологические особенности человека, на основании которых можно установить его личность и которые используются оператором для установления личности субъекта персональных данных. [Федерального закона от 27 июля 2006 г. № 152-ФЗ]

Исходя из данного определения можно понять, что к биометрическим персональным данным относятся дактилоскопические данные, анализы ДНК, радужная оболочка глаза, походка, почерк человека и так далее, а также относят голос человека и его изображение (фото- и видеоизображение), которые позволяют установить личность субъекта. Использование биометрических данных в совокупности с развитыми технологиями значительно облегчает работу банковской системы, правоохранительных органов, транспортного управления, медицины, различных отраслевых предприятий и т. д.

Рассматривая биометрические данные как объект гражданского права, опираясь на ст. 128 ГК РФ «Объекты гражданского права», то можно отнести биометрические данные к нематериальным благам, на примере голоса и образа человека, можно увидеть, что они принадлежат человеку от рождения, неотчуждаемы и непрерываемые, что соответствует ч. 1 ст. 150 «Нематериальные блага» ГК РФ [Гражданский кодекс Российской Федерации от 30.11.1994 N 51-ФЗ].

Такие нематериальные блага, как облик человека и голос, имеют одинаковую цель правовой защиты, значит некоторые нормы ст. 152.2 ГК РФ «Охрана частной жизни гражданина» возможно использовать, в том числе, для защиты права на голос. Таким образом, в доктрине гражданского права голос уже давно признан нематериальным благом. А толкование признаков нематериальных благ, приведенных в ст. 150 ГК РФ, позволяет отнести голос к таким благам.

Из разъяснения Роскомнадзора следует, что «по сути, при обработке фото- или видеоизображения субъекта персональных данных и распространении положений ст. 11 ФЗ «О персо-

нальных данных» следует отметить следующее. В соответствии со статьей 152.1 ГК РФ «Охрана изображения гражданина» публикация и дальнейшее использование изображения гражданина возможно только с согласия этого гражданина. После смерти гражданина его изображение может использоваться только с согласия его законных представителей. В некоторых же случаях согласие не требуется вовсе, например, в случае, когда изображение гражданина получено при съемке, которая проводится в местах, открытых для публики.». [Разъяснение Роскомнадзора «О вопросах отнесения фото- и видео- изображения, дактилоскопических данных и иной информации к биометрическим персональным данным и особенности их обработки»] Вероятно, в разъяснение допущена ошибка, и вместо законных представителей имелись ввиду наследники умершего гражданина.

В 2018 году появилась Единая биометрическая система (далее — ЕБС), которая значительно упростила и обеспечила обработку, включая сбор и хранение биометрических персональных данных, их проверку и передачу информации о степени их соответствия предоставленным биометрическим персональным данным физического лица. ЕБС обрабатывает два типа данных — изображение лица и запись голоса. [Постановление Правительства РФ от 30 июня 2018 г. № 772] Система была создана для повышения доступности услуг и сервисов. Например, используя биометрические данные, в различных банках дистанционно можно открыть счет, оформить новую карту или оформить кредит. Но до появления ЕБС данные функции уже были доступны практически во всех банках, так же с предоставлением банку своих биометрических данных. Теперь же, с появлением нового Федерального закона от 29.12.2022 № 572, банки стали обязаны, до октября 2023 года, предоставить службе уже собранные данные (если они соответствуют качеству) о клиентах, с уведомлением последних. При этом работа с биометрией за пределами ЕБС запрещена. В том числе с данными, которые были собраны до введения закона в силу. Это означает, что сбор биометрических данных без передачи её государству становится незаконным. Вместе с этим, оператор ЕБС может предоставить в МВД и ФСБ сведения, хранящиеся в базе данных. С 1 января 2024 года в личном кабинете на портале Госуслуги добавили возможность увидеть все согласия на обработку биометрических данных, которые пользователь когда-либо давал. При этом, пользователь в любой момент может отозвать согласие на обработку и хранение таких данных в ЕБС.

Для повышения безопасности обработки и передачи данных, используются криптографические средства, позволяющие обеспечить защиту передаваемых данных от угроз безопасности, связанных с обработкой биометрических персональных данных, для определенных органов и субъектов, таких как: Центрального банка Российской Федерации, организаций финансового рынка, органов местного самоуправления, органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации и иных органов и субъектов. [Федеральный закон от 29.12.2022 № 572-ФЗ]

Возможность разблокировать гаджет по отпечатку пальца, пройти в метро по скану лица, оплатить товары в магазине по голосу и т. д., всё это заставляет восхищаться развившимися технологиями, но до тех пор, пока эти данные не попали в чужие руки.

Проанализировав возможные проблемы и риски, связанные с использованием биометрических технологий в гражданском праве, можно прийти к четкому пониманию необходимости эффективного управления в данной сфере и внедрению таких технологий и систем.

Первым значительным аспектом является приватность и безопасность данных. Биометрические данные, такие как отпечатки пальцев, снимки сетчатки глаза или лица, представляют собой уникальную и личную информацию. Нарушение безопасности этих данных может привести к серьезным последствиям, таким как кража личности или мошенничество. Многие специалисты утверждают, что даже обособленная внутрикорпоративная система (компьютерная программа или база данных) не способна предотвратить утечки данных, поскольку с ней работают сотрудники вручную и на обычных серверах.

Другим аспектом, который следует рассмотреть, является возможность систематических ошибок, недостатков в биометрических алгоритмах, а также нарушение защиты личной жизни и конфиденциальности. Технические сбои могут привести к ложным срабатываниям или отказам в идентификации, что может иметь серьезные последствия для граждан, подвергая их

ошибочной аутентификации или, наоборот, допуская несанкционированный доступ к личным данным граждан, что в свою очередь ведёт к нарушениям приватности и возможному злоупотреблению информацией, оставив граждан без должной защиты и контроля над своей биометрической информацией [Карцан И. Н., 2023, с. 201–211].

Очередным аспектом, который является относительным, это зависимость от физического состояния. Биометрические данные могут изменяться в зависимости от физического состояния человека, примером тому может является перенесенная тяжелая болезнь или различные травмы. Это может вызвать трудности в использовании биометрических технологий для аутентификации человека. Данная проблема решается повторной сдачей таких данных. В случае, если возможная травма является недолговременной и (или) при ненадобности использования таких технологий, можно не пересдавать «биометрию» вовсе, при нужде можно пересдать «биометрию» и по несколько раз, а вот в случае перенесения пластической или обычной операции, которая повлекла за собой изменение внешности лица человека, то в любом случае стоит пересдать биометрические данные.

В дополнение, важно учесть возможные этические и правовые аспекты. Внедрение биометрических технологий может вызвать споры относительно соблюдения прав граждан на приватность, а также поднять вопросы о том, как справедливо и эффективно использовать такие технологии в рамках гражданского права. Понимание и учет этих аспектов становятся важными для создания сбалансированных и устойчивых правовых рамок.

И последним аспектом, являются затраты и сложности внедрения технологий для распознавания и обработки биометрических данных. Разработка и внедрение биометрических систем могут быть дорогими и сложными процессами, особенно для масштабных систем, таких как государственные базы данных. Наглядным примером является ЕБС, на поддержание которой тратится огромное количество средств.

Для решения вышеуказанных проблем и рисков, стоит заняться укреплением и регулированием законодательной базы, чтобы обеспечить простоту и прозрачность в использовании биометрических данных.

Во-первых, необходимо разработать четкие нормы, определяющие области применения биометрических данных в рамках гражданского права. Это включает в себя введение чётких и понятных для всех правил сбора, обработки и хранения биометрической информации, а также определение случаев ее использования в различных сферах, например, таких как банковское дело, медицина и государственные услуги. На примере ч. 1 ст. 150 «Нематериальные блага», можно дополнить и читать в следующей редакции: «Жизнь и здоровье, достоинство личности, личная неприкосновенность, честь и доброе имя, деловая репутация, неприкосновенность частной жизни, неприкосновенность жилища, личная и семейная тайна, свобода передвижения, свобода выбора места пребывания и жительства, имя гражданина, авторство, биометрические персональные данные, иные нематериальные блага, принадлежащие гражданину от рождения или в силу закона, неотчуждаемы и непередаваемы иным способом». Так же, в ст. 11 ФЗ № 152-ФЗ «О персональных данных» стоит конкретизировать какие именно биометрические данные характеризую физиологические и биологические особенности человека.

Во-вторых, необходимо укрепить законы, регулирующие сферу использования биометрических данных. Это включает в себя обеспечение согласованности с существующими нормами гражданского права и соблюдение международных стандартов в области защиты персональных данных. Законодательство должно также предусматривать и дополнять механизмы ответственности за нарушение правил обработки биометрических данных. В недавнем времени был принят закон об ответственности за незаконное размещение биометрических персональных данных, внёсший поправки во множество статей КоАП РФ. [Федеральный закон от 12.12.2023 N 589-ФЗ] Закон призван остановить распространение биометрических данных разными коммерческими организациями и обеспечить их государственную защиту. Следующим шагом стало введение законопроекта об уголовной и административной ответственности за принудительный сбор и утечку биометрических данных. Если некоторые нормы ст. 152.2 ГК возможны для использования в целях защиты права на голос и облик человека, а так же учитывая ст. 150 ГК, стоит принимать это во внимание и в ст. 137 УК «Нарушение неприкосновенности

частной жизни», тем самым не только гарантируя охрану, но и наказание за злоупотребление и несанкционированные действия с такими данными. Чукреев В. А. предлагает дополнить Уголовный Кодекс новой нормой — ст. 137.1 «Изготовление, собирание, фальсификация, хранение, уничтожение, распространение персональных данных. [Чукреев В. А., 2022, С. 107–116] Так же в законопроекте № 502113–8 от 04.12.2023 предлагается дополнить УК статьей 272.1 «Незаконные использование и(или) передача, сбор и (или) хранение компьютерной информации, содержащей персональные данные, а равно создание и (или) обеспечение функционирования информационных ресурсов, предназначенных для ее незаконного хранения и (или) распространения». Автор полностью согласен с внесением новых норм в УК, регулирующих распространение, обработку, сбор и хранение биометрических персональных данных.

В-третьих, важно активно решать проблемы и риски, связанные с использованием биометрических данных. Это включает в себя разработку и поддержание эффективных методов защиты от незаконного доступа к биометрической информации, а также обеспечение прозрачности и контроля её использования со стороны государственных органов.

В заключение можно отметить, что современное законодательство развивается очень быстро. И биометрические данные, являясь современным и эффективным инструментом в области идентификации личности, предоставляют уникальные возможности для решения задач не только в специализированных системах. Применение таких данных может значительно повысить уровень безопасности в различных сферах жизни граждан, начиная от защиты персональных данных и борьбы с мошенничеством, заканчивая обеспечением безопасности государственных и коммерческих систем. Тем не менее, необходимо тщательно обдумывать вопросы, связанные с хранением и обработкой биометрическими данными, чтобы предотвратить возможные нарушения прав граждан. Разработка законодательства, регулирующего использование биометрических данных, играет ключевую роль в обеспечении безопасности и защиты гражданских прав и свобод. Таким образом, биометрические данные, являясь объектом гражданского права, требует тщательного рассмотрения и разработки соответствующих механизмов регулирования для обеспечения ее эффективного и законного использования в интересах общества.

Литература

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 N 51-ФЗ (ред. от 11.03.2024) // КонсультантПлюс: справочно-правовая система [Офиц. сайт]. URL: http://www.consultant.ru/ (дата обращения: 11.03.2024)
2. Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 152-ФЗ «О персональных данных» (в ред. Федерального закона от 25.07.2011 N 261-ФЗ) // КонсультантПлюс: справочно-правовая система [Офиц. сайт]. URL: http://www.consultant.ru/ (дата обращения: 02.12.2023)
3. Федеральный закон от 12.12.2023 N 589-ФЗ «О внесении изменений в Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях» // КонсультантПлюс: справочно-правовая система [Офиц. сайт]. URL: http://www.consultant.ru/ (дата обращения: 12.12.2023)
4. Федеральный закон от 29.12.2022 N 572-ФЗ «Об осуществлении идентификации и (или) аутентификации физических лиц с использованием биометрических персональных данных, о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации и признании утратившими силу отдельных положений законодательных актов Российской Федерации» // КонсультантПлюс: справочно-правовая система [Офиц. сайт]. URL: http://www.consultant.ru/ (дата обращения: 08.11.2023)
5. Постановление Правительства РФ от 30 июня 2018 Г. N 772 «Об определении состава сведений, размещаемых в единой биометрической системе, в том числе в ее региональных сегментах, а также о внесении изменений в некоторые акты правительства Российской Федерации» // КонсультантПлюс: справочно-правовая система [Офиц. сайт]. URL: http://www.consultant.ru/ (дата обращения: 10.11.2023)
6. Карцан И. Н. Биометрические данные: новые возможности и риски // Современные инновации, системы и технологии. 2023. № 3. С. 201–211. DOI 10.47813/2782-2818-2023-3-3-0201-0211
7. Чукреев В. А. Персональные данные, в том числе биометрические данные, как предметы уголовно-правовой охраны // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина. 2022. № 3 С. 107–116. DOI 10.17803/2311–5998.2022.91.3.107–116

8. Разъяснение Роскомнадзора «О вопросах отнесения фото- и видео- изображения, дактилоскопических данных и иной информации к биометрическим персональным данным и особенности их обработки» [Электронный ресурс] // URL: — https://legalacts.ru/doc/razjasnenija-roskomnadzora-o-voprosakh-otnesenija-foto-i/ (дата обращения: 24.11.2023)

Valeria M. Sverdlikova[1*]
*vsvedernikova@gmail.com
Research supervisor: Daria D. Stukalova[1]
[1]*Herzen University, Saint Petersburg, Russia*

Biometric data as an object of civil law

Abstract. The article considers biometric data as a special object of civil law, emphasizing the importance of their protection and regulation in order to ensure privacy and security of individuals. The article analyses the current legislation on biometric data and the possible ways to improve the legislation having regard to modern technological progress. The findings can be useful in developing an effective legal framework for biometric data and promoting a balance between innovation and protection of civil law rights.

Keywords: biometrics, civil law, civil law rights, objects of civil law, intangible goods, rights protection.

УДК 347.1

Федорова Ксения Константиновна[1*]
*ksenia.spb.fedorova@mail.ru
Научный руководитель: Стукалова Дарья Дмитриевна[1]
[1]*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Проблемы установления опеки над несовершеннолетними

Аннотация: статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме установления опеки и попечительства над несовершеннолетними. Автор считает, что данная тема требует особого внимания и тщательного рассмотрения, так как множество детей не обеспечиваются должными условиями проживания, и в ряде случаев даже подвергаются как физическому, так и психологическому насилию со стороны своих опекунов (попечителей). Основное внимание в работе автор акцентирует на то, что сложный и длительный процесс оформления опекунства, установленный законодательством Российской Федерации, зачастую не защищает несовершеннолетних от жестокого обращения, и предлагает особые пути решения данной проблемы.

Ключевые слова: опекун, попечитель, несовершеннолетний, дети, семья, насилие, органы опеки и попечительства.

Тема «опека и попечительство» рассматривается уже много столетий, ведь с развитием общества меняется само представление и понятие о его системе. Ни для кого не секрет, что в каждом государстве есть свой определённый механизм заботы о малолетних, пожилых и недееспособных гражданах.

Несмотря на то, что данная тема поднималась несколько раз среди юристов, до сих пор остаются вопросы по созданию идеальной процедуры признания гражданина законным опекуном несовершеннолетнего или недееспособного. Именно поэтому данная тема остаётся проблемной и дискуссионной до сих пор.

Семья — это самое важное, что есть в жизни человека. И именно там мы находим себя, понимаем, что значит любовь и забота, учимся уважать друг друга. Семья, это место, куда хочется возвращаться, ведь ты всегда знаешь, что тебя ждут. Но некоторые дети лишены возможности познать чувства поддержки и заботы.

Для того чтобы каждый ребёнок мог жить и воспитываться в семье, быть любимым и нужным, в нашей стране существует институт приёмной семьи.

Многие часто не понимают в чем разница между опекунством, попечительством и усыновлением (удочерением). Для полного понимания поставленной проблемы нужно ознакомится

с данной разновидностью. Итак, согласно ст. 2 Федерального закона № 48-ФЗ «Об опеке и попечительстве»: «1) опека — форма устройства малолетних граждан (не достигших возраста четырнадцати лет несовершеннолетних граждан) и признанных судом недееспособными граждан, при которой назначенные органом опеки и попечительства граждане (опекуны) являются законными представителями подопечных и совершают от их имени и в их интересах все юридически значимые действия; 2) попечительство — форма устройства несовершеннолетних граждан в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет и граждан, ограниченных судом в дееспособности, при которой назначенные органом опеки ипопечительства граждане (попечители) обязаны оказывать несовершеннолетним подопечным содействие в осуществлении их прав и исполнении обязанностей, охранять несовершеннолетних подопечных от злоупотреблений со стороны третьих лиц» [ФЗ от 24.04.2008 № 48-ФЗ]. К сожалению, ни в одном законе Российской Федерации не дано единого определения усыновления (удочерения), но можно выделить самое важное отличие от опекунства (попечительства) — при усыновлении (удочерении) устанавливаются «родственные» связи между усыновителем и усыновлённым. Усыновлённый может рассчитывать на все права и обязанности наравне с родными детьми.

В соответствии со ст. 145 Семейного Кодекса РФ опека и попечительство устанавливается над детьми, оставшимися без попечения родителей (в случае смерти родителей, лишения их родительских прав, ограничения их в родительских правах, признания родителей недееспособными, болезни родителей, уклонения родителей от исполнения своих родительских обязанностей и т. п.) в целях их содержания, воспитания и образования, а также для защиты их прав и интересов [Семейный кодекс].

В Российской Федерации полномочиями по подбору опекунов и попечителей обладают органы опеки и попечительства. И вопрос подбора опекуна (попечителя) является одной из главных проблем в современной России.

Государством предъявляются к кандидатам в опекуны (попечители) особые требования, так они должны быть высоко нравственными людьми, обладать соответствующей подготовкой и способностями к выполнению обязанностей опекуна [Семейный кодекс]. Федеральным законодательством установлен достаточно большой перечень документов, которые предполагаемый опекун (попечитель) должен представить для получения данного статуса: различные документы, сведения о месте работы и заработной платы, наличия жилого помещения, физическое и психическое здоровье, отсутствие судимости и т. д. [Постановление Правительства РФ от 18.05.2009 № 423]. Кроме того, будущие опекуны должны в обязательном порядке пройти «школу приёмных родителей», которая поможет им подготовится к принятию нового члена своей семьи.

Процесс оформления опекунства достаточно длительный, опекуны должны тщательно проверяться органами опеки, и в целом государством, для этого предусмотрен достаточно сложный механизм.

Вместе с тем, в наших современных реалиях, мы все чаще слышим, как из средств массовой информации, так и из других источников, про недостойное поведение опекунов (попечителей), причинение ими нравственных страданий и физического насилия над детьми, находящимися под их опекой.

Так например, летом 2023 года распространилась новость о смерти маленького мальчика Далера в Свердловской области. Опекун до смерти забил его рожком для обуви [Дружинина, 2023].

В Крутихе (Алтайский край), в 2021 году четверо приёмных мальчиков систематически подвергались физическому насилию. В течение 5 лет их обижали, унижали и избивали их опекуны. [Логинова, 2022].

Почему же, при наличии в нашей стране достаточно сложного, контролируемого механизма передачи несовершеннолетних детей под опеку (попечительство), такие случаи происходят все чаще и чаще?

Автор считает, что это связано в первую очередь с некомпетентностью государственных служащих. Органы опеки и попечительства производят недостаточный контроль за приемными семьями, также отсутствует взаимодействие органов опеки с дошкольным, школьными учреждениями и учреждениями здравоохранения. Еще одним фактором жестокого отношения является безразличное отношение гражданского общества — соседей, родственников и т. д.

Возможно ли улучшение системы благополучия детей в приемных семьях?

На самом деле, в законодательстве уже заложены инструменты решения перечисленных автором проблем. Например, в соответствии с Постановлением Правительства РФ от 18.05.2009 № 423 (ред. от 10.02.2020) «Об отдельных вопросах осуществления опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних граждан» количество детей в приемной семье, включая родных и усыновленных детей, не превышает, как правило, 8 человек. Также «при рассмотрении вопроса о возможности лиц (лица) стать приемными родителями (приемным родителем) орган опеки и попечительства принимает во внимание их личностные качества, состояние здоровья, способность к исполнению обязанностей по воспитанию ребенка, взаимоотношения с другими членами семьи, проживающими совместно с ними» [Постановление Правительства РФ от 18.05.2009 № 423].

Также для решения данной проблемы можно предложить вариант дополнительного надзора за состоянием, развитием и социализацией детей, как органов опеки и попечительства, так и общественных организаций. Кроме того, предполагается, что органы здравоохранения, школьные учреждения имея информацию, о том, что у них есть дети из приёмных семей, должны в обязательном порядке реагировать при нестандартном поведении опекаемого ребенка, и обращать особое внимание при наличии у него каких-либо травм.

Таким образом, можно прийти к выводу, что несмотря на то, что тема опеки и попечительства десятилетиями рассматривается различными исследователями, несмотря на широкое правовое регулирование, уделение большого внимания поддержанию в обществе семейных ценностей со стороны государства, проблемы, рассмотренные в статье, до сих пор остаются обширными и актуальными, и как следствие требуют большого внимания как со стороны государства, так и со стороны общества.

Литература:

1 Семейный кодекс Российской Федерации» от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 31.07.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 26.10.2023) //Официальный интернет-портал правовой информации [электронный ресурс] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/ (дата обращения 08.03.2024)

2. Постановление Правительства РФ от 18.05.2009 N 423 (ред. от 10.02.2020) “Об отдельных вопросах осуществления опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних граждан”//Официальный интернет-портал правовой информации [электронный ресурс] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_88016/ (дата обращения 08.03.2024)

3. Дружинина Ольга. Избиения и издевательства: на Среднем Урале может повториться трагедия с маленьким Далером//Статья под редакцией «ФедералПресс» — от 07.07.2023

4. Логинова Тамара. Женщина-опекун из Алтайского края получила реальный срок за издевательства над приемными детьми // Краевое государственное унитарное предприятие газета «Алтайская правда» — от 09.10.2022

5. Федеральный закон от 24.04.2008 N 48-ФЗ (ред. от 10.07.2023) “Об опеке и попечительстве”// Официальный интернет-портал правовой информации [электронный ресурс] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_76459/ (дата обращения 04.04.2024)

Ksenia K. Fedorova[1*]

*ksenia.spb.fedorova@mail.ru

Research supervisor: Daria D. Stukalova[1]

[1]Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Problems in establishing guardianship over minors

Abstract. The article is devoted to the registration of guardianship over minors. This topic requires special attention and careful consideration, as many children under guardianship are not provided with proper living conditions and in some cases are even subjected to both physical and psychological violence by their guardians. The author focuses on the fact that the complex and lengthy process of guardianship registration provided by Russia’s legislation does not protect minors from abuse, and suggests ways to solve this problem.

Keywords: guardian, minor, children, family, violence, guardianship authorities/

БЛАГОДАРНОСТИ РЕЦЕНЗЕНТАМ

Редакционная коллегия сборника «Материалы 26-й Межвузовской студенческой научной конференции «Студент — Исследователь — Учитель» (Санкт-Петербург, 8–19 апреля 2024 года)» искреннее благодарит каждого рецензента за вклад в подготовку сборника, за экспертную поддержку и выражает надежду на дальнейшее сотрудничество.

Рецензентами нашего сборника были:
Абашина Анна Дмитриевна (Санкт-Петербург, Россия)
Акимов Станислав Сергеевич (Санкт-Петербург, Россия)
Александрова Ольга Игоревна (Санкт-Петербург, Россия)
Алташина Марина Ринатовна (Санкт-Петербург, Россия)
Антонов Александр Александрович (Санкт-Петербург, Россия)
Антонова Лидия Владимировна (Псков, Россия)
Бажанов Денис Александрович (Санкт-Петербург, Россия)
Бакиева Диана Айратовна (Санкт-Петербург, Россия)
Белоглазова Елена Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Березницкий Сергей Васильевич (Санкт-Петербург, Россия)
Билашенко Екатерина Вениаминовна (Санкт-Петербург, Россия)
Богачек Ирина Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Бокарева Людмила Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Бродский Игорь Вадимович (Санкт-Петербург, Россия)
Вербовская Валерия Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Ветрова Яна Анатольевна (Новокузнецк, Россия)
Виноградова Антонина Петровна (Санкт-Петербург, Россия)
Вольский Алексей Львович (Санкт-Петербург, Россия)
Вощилова Нина Валентиновна (Санкт-Петербург, Россия)
Галактионова Лейла Нуралиевна (Санкт-Петербург, Россия)
Генидзе Наталья Кирилловна (Санкт-Петербург, Россия)
Гильдина Татьяна Александровна (Санкт-Петербург, Россия)
Гладкая Ирина Вячеславовна (Санкт-Петербург, Россия)
Глазкова Наталия Николаевна (Санкт-Петербург, Россия)
Голубева Ольга Павловна (Санкт-Петербург, Россия)
Гончарова Екатерина Ивановна (Санкт-Петербург, Россия)
Горбачева Валентина Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Горин Кирилл Константинович (Санкт-Петербург, Россия)
Горьковая Ирина Алексеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Гуль Наталия Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Гурова Янина Юрьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Девдариани Александр Зурабович (Санкт-Петербург, Россия)
Демидова Варвара Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Демидович Дарья Михайловна (Санкт-Петербург, Россия)
Денисова Анна Алексеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Джамалова Яна Яниковна (Санкт-Петербург, Россия)
Дмитриева Анастасия Анатольевна (Санкт-Петербург, Россия)
Доброхотова Елена Николаевна (Санкт-Петербург, Россия)
Евдокимов Александр Сергеевич (Санкт-Петербург, Россия)
Елизарова Юлия Геннадьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Елесин Дмитрий Вячеславович (Санкт-Петербург, Россия)

Елисеев Дмитрий Олегович (Санкт-Петербург, Россия)
Елисеева Ольга Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Ермакова Анна Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Ермаченко Игорь Олегович (Санкт-Петербург, Россия)
Жаворонкова Анна Николаевна (Санкт-Петербург, Россия)
Зайцев Станислав Юрьевич (Санкт-Петербург, Россия)
Зарина Лариса Михайловна (Санкт-Петербург, Россия)
Зеленина Лилия Евгеньевна (Санкт-Петербург, Россия)
Золотайкина Евгения Андреевна (Санкт-Петербург, Россия)
Иванова Наталия Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Игнатьев Денис Юрьевич (Санкт-Петербург, Россия)
Ильинский Сергей Валерьевич (Санкт-Петербург, Россия)
Калабина Инна Александровна (Санкт-Петербург, Россия)
Капилупи Стефано Мария (Санкт-Петербург, Россия)
Кикнадзе Диана (Санкт-Петербург, Россия)
Кленин Петр Владиславович (Санкт-Петербург, Россия)
Клещева Ирина Валерьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Кобзарь Елизавета Геннадьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Ковалева Елизавета Андреевна (Санкт-Петербург, Россия)
Ковалева Мария Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Ковалева Ульяна Юрьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Ковшик Александр Петрович (Санкт-Петербург, Россия)
Колесникова Наталья Викторовна (Санкт-Петербург, Россия)
Коломейцева Екатерина Борисовна (Санкт-Петербург, Россия)
Кондрат Софья Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Кондратьева Светлана Юрьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Копелев Дмитрий Николаевич (Санкт-Петербург, Россия)
Копчук Любовь Борисовна (Санкт-Петербург, Россия)
Коряковцев Вячеслав Васильевич (Санкт-Петербург, Россия)
Костейчук Олег Викторович (Санкт-Петербург, Россия)
Костицина Раиса Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Коцур Владимир Михайлович (Витебск, Россия)
Крамарова Татьяна Юрьевна (Москва, Россия)
Кудрявцева Елена Михайловна (Санкт-Петербург, Россия)
Кузин Николай Николаевич (Санкт-Петербург, Россия)
Кунникова Ольга Андреевна (Санкт-Петербург, Россия)
Куртяк Иван Владимирович (Санкт-Петербург, Россия)
Лаврова Светлана Витальевна (Санкт-Петербург, Россия)
Лебедев Виталий Николаевич (Санкт-Петербург, Россия)
Левченко Анастасия Леонидовна (Санкт-Петербург, Россия)
Левченко Вероника Александровна (Санкт-Петербург, Россия)
Литвина Кристина Яковлевна (Санкт-Петербург, Россия)
Ломоносова Анна Леонидовна (Санкт-Петербург, Россия)
Люблинская Марина Дмитриевна (Санкт-Петербург, Россия)
Макурин Андрей Игоревич (Санкт-Петербург, Россия)
Мальченкова Анна Евгеньевна (Санкт-Петербург, Россия)
Малышева Елена Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Маннапова Софья Андреевна (Москва, Россия)
Маркова Дарья Михайловна (Санкт-Петербург, Россия)
Микляева Анастасия Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Митина Елена Гарисоновна (Санкт-Петербург, Россия)
Михеев Дмитрий Владимирович (Санкт-Петербург, Россия)

Михновец Мария Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Морозов Андрей Александрович (Санкт-Петербург, Россия)
Морозова Валентина Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Морозова Эллина Витальевна (Санкт-Петербург, Россия)
Мотовилова Юлия Валерьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Муковская Лариса Юрьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Мухлынина Татьяна Валерьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Нефедова Юлия Валентиновна (Санкт-Петербург, Россия)
Николаева Елена Ивановна (Санкт-Петербург, Россия)
Новикова Полина Васильевна (Москва, Россия)
Орляновский Виталий Юрьевич (Санкт-Петербург, Россия)
Осьмак Наталья Андреевна (Санкт-Петербург, Россия)
Отева Ксения Николаевна (Санкт-Петербург, Россия)
Павлова Виктория Валерьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Панкратьева Галина Ивановна (Санкт-Петербург, Россия)
Пашков Сергей Михайлович (Санкт-Петербург, Россия)
Пашковский Евгений Александрович (Санкт-Петербург, Россия)
Пелипко Василий Васильевич (Санкт-Петербург, Россия)
Пирогова Светлана Викторовна (Санкт-Петербург, Россия)
Подольская Ксения Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Примчук Надежда Викторовна (Санкт-Петербург, Россия)
Проскурякова Лариса Александровна (Кемерово, Россия)
Пустовалова Ольга Алексеевна (Москва, Россия)
Пую Юлия Валерьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Разумахина Ксения Юрьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Райкова Вера Алексеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Рогушина Людмила Геннадьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Романенко Юрий Михайлович (Санкт-Петербург, Россия)
Руфова Елена Степановна (Санкт-Петербург, Россия)
Рябова Татьяна Викторовна (Москва, Россия)
Рябуха Ольга Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Савельева Лариса Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Самарина Марина Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Самойлов Олег Михайлович (Санкт-Петербург, Россия)
Седюк Надежда Николаевна (Санкт-Петербург, Россия)
Селивановская Ольга Анатольевна (Санкт-Петербург, Россия)
Семенова Александра Александровна (Санкт-Петербург, Россия)
Семенова Ольга Николаевна (Санкт-Петербург, Россия)
Серебрякова Мария Константиновна (Санкт-Петербург, Россия)
Силакова Оксана Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Смирнова Татьяна Юрьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Соколова Наталья Викторовна (Санкт-Петербург, Россия)
Соколова Нина Александровна (Санкт-Петербург, Россия)
Солдаева Мария Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Спицына Татьяна Анатольевна (Санкт-Петербург, Россия)
Статкевич Татьяна Георгиевна (Санкт-Петербург, Россия)
Стебенева Елена Викторовна (Санкт-Петербург, Россия)
Суворова Светлана Анатольевна (Санкт-Петербург, Россия)
Сухаревская Светлана Борисовна (Донецк, Россия)
Табаринцева-Романова Ксения Михайловна (Санкт-Петербург, Россия)
Темнов Дмитрий Эдуардович (Санкт-Петербург, Россия)
Тишина Людмила Александровна (Москва, Россия)

Тропов Игорь Анатольевич (Санкт-Петербург, Россия)
Тюканов Алексей Станиславович (Санкт-Петербург, Россия)
Успенская Марина Евгеньевна (Москва, Россия)
Устюгова Татьяна Андреевна (Санкт-Петербург, Россия)
Финская Таисия Евгеньевна (Москва, Россия)
Фортунатов Владимир Валентинович (Санкт-Петербург, Россия)
Фуртатова Алина Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Харитонова Ирина Петровна (Санкт-Петербург, Россия)
Хуциева Виктория Валерьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Чакушкина Анна Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Чаусова Виктория Николаевна (Санкт-Петербург, Россия)
Чемодурова Зинаида Марковна (Санкт-Петербург, Россия)
Чиж Ольга Александровна (Санкт-Петербург, Россия)
Шадрина Светлана Николаевна (Санкт-Петербург, Россия)
Шарнина Ариадна Борисовна (Санкт-Петербург, Россия)
Щеброва Светлана Яковлевна (Санкт-Петербург, Россия)
Щегай Наталья Александровна (Санкт-Петербург, Россия)
Щеголева Галина Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Цыплакова Ольга Геннадьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Юдина Татьяна Витальевна (Санкт-Петербург, Россия)
Яковлева Ольга Валерьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Яхонтов Роман Николаевич (Санкт-Петербург, Россия)
и другие рецензенты, выразившие желание сохранить свое имя в тайне.

Научное электронное издание

«СТУДЕНТ – ИССЛЕДОВАТЕЛЬ – УЧИТЕЛЬ»

Материалы 26-й Межвузовской студенческой научной конференции
8–19 апреля 2024 года

Публикуется в авторской редакции

Технический редактор *М. Г. Столярова*

Подписано к публикации 23.05.2025.
Тираж 100 экз. Объем 31,3 Мб

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48